

EL CIBERESPACIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA
DE GEOGRAFÍA ESCOLAR

AUTOR

SANDRA VIVIANA SOLANO BOHÓRQUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ D.C

2018

EL CIBERESPACIO COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA
ESCOLAR

AUTOR:

SANDRA VIVIANA SOLANO BOHÓRQUEZ

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS
SOCIALES

DIRECTOR

CESAR IGNACIO BÁEZ


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ D.C

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONOCIMIENTO AL SERVICIO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 163	

1. Información General

Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El ciberespacio como herramienta didáctica en la enseñanza de Geografía Escolar.
Autor(es)	Solano Bohórquez, Sandra Viviana
Director	Báez Quintero, César Ignacio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 129 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN GEOGRÁFICA ESCOLAR; CIBERESPACIO; CIBERGEOGRAFÍA; GEOGRAFÍAS DE LA VIDA COTIDIANA; INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA.

2. Descripción

Este trabajo de investigación se formuló a partir de la práctica pedagógica desarrollada en la I.E.D. Divino Maestro durante el período comprendido entre febrero de 2016 y agosto de 2017. Esta experiencia permitió visibilizar las dinámicas que se tejen en el aula de clase en un contexto real donde se enseña y aprende Ciencias Sociales. A partir de allí, la atención se centró en la geografía escolar y las percepciones que los alumnos tienen frente a ella, así como el uso del ciberespacio en los espacios académicos de enseñanza y aprendizaje, lo que permitió reconocer una serie de problemáticas asociadas a las metodologías de enseñanza y didáctica de esta área.

3. Fuentes

- Acosta, A. (2011). Pedagogía del ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 83-103.
- Aizpuru, M. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18 (Esp), 33-40. En línea, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>
- Aguirre, J. (2004). Ciberespacio y comunicación: nuevas formas de vertebración social en el siglo XXI. *Revista de Estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Alessandri, A. (2012). PENSAR EL MUNDO A TRAVÉS DE LA GEOGRAFÍA: UN CAMINO RECORRIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA “GEOGRAFÍA POSIBLE”. XII

Coloquio Internacional de Geocrítica. En línea, disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/Alessandri-premio.pdf>

Álvarez, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología. En línea, disponible en: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>

Araya, F. (2007). Perspectivas para la enseñanza de Geografía Escolar. Espacio Regional. Vol. 2, No. 4., págs. 13-20. En línea, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28316160_Perspectivas_para_la_ensenanza_de_la_geografia_escolar

Balardini, S. (2000). JÓVENES E IDENTIDAD EN EL CIBERESPACIO. Nómadas (Col), (13), 100-110.

Baquadano, J. (2014). El mapa como instrumento didáctico en la Educación Primaria. Universidad de Valladolid. En línea, disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7965/1/TFG-O%20288.pdf>

Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social – pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. Itinerario educativo (64) 127-141.

Barroso, J. (2002). Las TIC en la educación. Una perspectiva desmitificadora y práctica sobre los entornos de aprendizaje generados por las nuevas tecnologías. En línea, disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gabelas0102/gabelas0102.html>

Becoña, E. (2006). Adicción a nuevas tecnologías. Vigo: Nova Galicia Edicions

Bernet, F. (2009). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios de la socialización de las y los jóvenes. Revista de Estudios de Juventud. En línea, disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-08.pdf> }

Bridgeman, B. (2009). Experiences from Large-Scale Computer-Based Testing in the USA. The Transition to Computer-Based Assessment. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European

Buzai, G. (2001). Paradigma geotecnológico, geografía global y cibergeografía, la gran explosión de un universo digital en expansión. Revista GEOFOCUS, No.1, págs. 24-48.

Buzai, G. (2012). El ciberespacio desde la geografía. Nuevos espacios de vigilancia y control global. Revista de Geografía, número 1, 2012 – versión digital. En línea, disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntZlXJpZGlhbm9yZXZpc3RhZ2VvZ3JhZmlhfGd4Ojc0YTQxYTM3ZWVhNWU0MWI>

Buzai, G. (2013). Fronteras en el ciberespacio: el nuevo mapa mundial visto desde Buenos Aires (Argentina). CUADERNOS DE GEOGRAFÍA | REVISTA COLOMBIANA DE GEOGRAFÍA | Vol. 23, n.º 2, jul.-dic. de 2014 | ISSN 0121-215X (impreso) · 2256-5442

(en línea) | BOGOTÁ, COLOMBIA | PP. 85-92.

- Buzai, G. (2014). Fronteras en el ciberespacio. El nuevo mapa mundial visto desde Buenos Aires (Argentina). Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, Vol. 23, No. 2. En línea, disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/38088>
- Calaf, R., Suárez, A. y Menéndez, R. (1997). Aprender a Enseñar geografía. Editorial Oikus-tau. Barcelona, España. 248.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. Revista Colombiana de Educación, N.º 60. Primer semestre 2011, Bogotá, Colombia. En línea, disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>
- Carvajal, G. (2016). Espacios de interacción social y configuración de hábitos juveniles de lectura y escritura. Universidad del Valle.
- Casero, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. Comunicar, No. 39, Vol. XX. Revista Científica de Educomunicación: ISSN: 1134-3478: páginas 151-158.
- Castells, Manuel (1999). La era de la información, 3 tomos. México: Siglo XXI.
- Castellanos, M. (2015). ¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación? En línea, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244952S.pdf>
- Catalá, R. (2016). Explicando el mundo en el que vivimos con mapas: Propuesta de aprendizaje cartográfico. GeoGraphos [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, vol. 7, No. 89, p. 171-206. En línea, disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56646/1/Rebeca_Catala.pdf
- Christen, M. y Ortiz, S. (2012). Herramientas TIC para la evaluación del aprendizaje, las competencias y las habilidades, de los alumnos del bachillerato. En línea, disponible en: <http://www.prepa5.unam.mx/wwwP5/encuentroEvaluacion/mesa1/2.HerramsTICparaEvaluacionAprendizaje.pdf>
- Colmenares E., A. y Piñero M., M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14 (27), 96-114.
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 “Por la cual se establece la cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”.
- Cortés, S. (2009). La geografía en el aula escolar del siglo XXI. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Historia, Geografía y letras. Santiago de Chile, Chile.

- De Rada, V. (2009). Análisis de datos de encuestas. Barcelona, España (págs. 19-29)
- Delgado, O. y Murcia, D. (1999). Geografía escolar: disgrados dominantes y disgrados alternativos. Universidad Nacional de Colombia, Programa RED Santafé de Bogotá. En línea, disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1389/2/01PREL01.pdf>
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 431-457.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103.
- Durán, N. (2014). La didáctica es humanista. *Revista Perfiles Educativos* | vol. XXXVI, No. 145. En línea, disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n145/v36n145a14.pdf>
- Fondo de Prevención y Atención de Emergencias. (2002). Información general de la Localidad de Usaquén.
- Freire, P. (1980). *La educación como Práctica de la libertad*. (27ª Edición). México: Siglo XXI.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. DOCUMENTS D'ANALISI GEOGRÁFICA, No. 21, Págs. 73-90.
- Gallego, R. (1998). *Saber pedagógico, una visión alternativa*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, F. (2004). ¿Educar en el ciberespacio o Educar para el ciberespacio? Publicación en línea. Granada (España). Año II Número 3. Julio de 2004. ISSN: 1695-324X. En línea, disponible en: [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Educarenelciberespacio\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Educarenelciberespacio[1].pdf)
- García, L. (2014): La Guía Didáctica Contextos Universitarios Mediados, nº 14,5 (ISSN: 2340-552X). En línea, disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_5/Documento.pdf
- García, B.; y López, M. (2013). Los padres ante el uso de Internet y redes sociales por menores. Control y protección. Actas – V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – V CILCS – Universidad de La Laguna. En línea, disponible en: http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas/077_Catalina.pdf
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 25, n. 66, p. 137-163.
- Gómez, J. (2011). *Tabletas para educar*. *El Espectador*. En línea, disponible en: <https://www.elespectador.com/opinion/tabletas-para-educar-columna-252148>
- González, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del

aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. Giramundo, Rio de Janeiro, vol. 2, No. 4, págs. 7-13

Guatava, D. (2012). GEOGRAFÍA DE LOS ESPACIOS PROPIOS DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En línea, disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/28.pdf>

Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y del tiempo: una teoría relacional. Geographical Review of Japan, 67(2) (Ser. B), pp. 126-135 (trad. de P. Zusman). En línea, disponible en: <https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/harvey-la-construccion-social-del-espacio-y-del-tiempo.pdf>

Hernández, A. (2017). La representación cartográfica como recurso didáctico. Mapas y planos en educación primaria. Universidad de Alicante. En línea, disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67645/1/La_representacion_cartografica_como_recurso_didac_AMOROS_HERNANDEZ_AINHOA.pdf

Hine, Christine. (2000). Etnografía virtual. Editorial Sage Publications. En línea, disponible en: <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>

Hueso, A. y Cascant, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo, No. 1. Editorial Universitat Politècnica de Valencia. En línea, disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4600/Metodolog%C3%A9y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Infantas, I. (2010). Geografía de los mundos virtuales: el caso de Active Worlds. Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales.

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. Editorial Capitán Swing Libros S.L. Madrid, España.

Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En Lindón, A. y Hiernaux, D. (2006). Tratado de Geografía Humana. Anthropos Editorial, 652 págs.

López, J. (2016). Evaluación y TIC en primaria: el uso de Plickers para evaluar habilidades musicales. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2). En línea, disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Martínez, L.; Leyva, M.; Félix, I; Cecenas, P. y Ontiveros, V. (2014). Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. ISBN: 978-607-9063-24-5.

Marrón, M.; Salom, J y Souto, X. (2007). Las competencias geográficas para la educación. Grupo

de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.

- Max-Neef, M. (1993). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Traducciones del libro Human scale development, ed. The Apex. Prexx, Nueva York, EE. UU., hechas por Soledad Domínguez, y nuevos agregados del autor. En línea, disponible en: https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Bogotá, Colombia. En línea, disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de las TIC. (2015). Con En TIC Confío, MinTIC invita a los padres de familia a cuidar a sus hijos en Internet. En línea, disponible en: <https://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-12569.html>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa – Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. En línea, disponible en: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Murillo, L. (2011). Didáctica de la Geografía y las Nuevas Tecnologías. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. Programa de doctorado la calidad y la reforma educativa. En línea, disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/42931/TESI.pdf>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. Anuario de Psicología, vol. 37, No. 3, 209-223. En línea, disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chi>
- Perkins, D. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: Gedisa
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. Comunicar, 23. Revista Científica de Comunicación y Educación. Págs.: 167-172.
- Prego, A. (2016). La importancia del aprendizaje memorístico rápido, eficiente perdurable de la geografía descriptiva política de España en 3º de ESO, como base para mejorar el rendimiento escolar basado en metodologías más competenciales, dinámicas, analíticas e investigadoras. Universidad de Alicante.
- Pulgarín, M.R. (2003). Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. In: Ponencias del 9no EGAL, México: Mérida.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios / Segunda época, No. 28, págs. 108-119. En línea, disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.

Ribes, X. (2007). Web 2.0: El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 73. En línea, disponible en: <http://www.campusred.net/TELOS/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73>

Ripley, M. (2009). Transformational Computer-based Testing. In F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Rodríguez de Moreno, E. (2010). Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. ISBN 978-958-44-8723-0. En línea, disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_II.pdf

Rodríguez, M. y López, S. (2013). El conflicto como concepto clave en el aula de Ciencias Sociales en educación primaria. *Revista de Estudios Extremeños*, Tomo LXIX, Número III, pp. 1.547-1.562.

Rodríguez de Moreno, E.; Cely, A.; Moreno, N.; Otálora, A. y Von Prael, A. (2006). Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica. *GEOENSEÑANZA*. Vol.11, págs. 241- 248. ISSN 1316-60-77. En línea, disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/26223/articulo9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. En línea, disponible en: <http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodologia%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>

Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21433320>

Santiago Rivera, J. (2011). Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. *Histodidáctica*. En línea, disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf

Santiago Rivera, J. (2006). Otras formas para enseñar y aprender geografía en la práctica escolar. *Revista de Pedagogía*, XXVII (80), 467-489.

Sauer, C. (1925). La morfología del paisaje. *University of California Publications in Geography*, No. 2.

Rodríguez, L. (2007). Una geografía escolar (in) visible. *Pensamiento del desarrollo espacial*

desde la construcción de conceptos geográficos. Bogotá, Colombia.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. SITEAL. (2009). La escuela y los adolescentes Datos destacados. Organización de Estados Iberoamericanos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires, Argentina. En línea, disponible en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>

Suárez, G. y Raymond, T. (2001). Preocupaciones del adolescente desde su propia óptica. Rev. Cubana Med. Gen. Integr.;17(1):50-5.

Toro, M. (2013). Percepción del espacio y problemas en el aprendizaje de la geografía, un estudio de casos entre estudiantes de NB5. Universidad del Bio – Bío. En línea, disponible en: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1391/1/Toro_Bustos_Miguel.pdf

Trujillo, R. (2013). “Dinámica De Las Construcciones Por Usos De La Localidad De Usaqué En Los Años 2002 Y 2012.”. Alcaldía Mayor De Bogotá, Colombia. En línea, disponible en: https://www.catastrobogota.gov.co/sites/default/files/19_0.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Unicef. (2003). Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales. UNICEF-UDELAR. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. En línea, disponible en: http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). La seguridad de los niños en línea. Retos y estrategias mundiales. En línea, disponible en: <https://www.unicef.org/panama/spanish/Seguridad-en-Internet-Informe-Inocentti.pdf>

Valdés, M., y Spencer, R. (2011). Influencia del nivel socioeconómico familiar sobre el desarrollo psicomotor de niños y niñas de 4 a 5 años de la ciudad de Talca - Chile. *Theoria*, 20 (2), 29-43.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado muestra la articulación del ciberespacio como herramienta didáctica en los procesos de enseñanza de geografía escolar, mediante la construcción del saber pedagógico a partir del ejercicio de práctica realizada en la Institución Educativa Distrital Divino Maestro, siento este un ejercicio que permite el desarrollo profesional de los docentes a partir de la interacción dentro de contextos reales de enseñanza y aprendizaje.

Esto permite un acercamiento a las dinámicas que emergen en el aula de clase y del mismo modo, reconocer las problemáticas que pueden surgir en torno a las actividades académicas. Se puede evidenciar la necesidad de pertinencia que deben guardar los contenidos académicos con las prácticas cotidianas de los estudiantes y a partir de allí formular nuevas estrategias didácticas

que permitan un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales y en particular de la geografía escolar.

La investigación se presenta en el desarrollo de seis capítulos que dan cuenta del proceso del proyecto de grado de la siguiente manera:

- Primer capítulo: Se presentan los aspectos generales donde se tiene en cuenta la descripción y formulación del problema junto con la pregunta de investigación, justificación y objetivos
- Segundo capítulo: Permite conocer las características de la institución en la que fue realizada la investigación en función de localización, sujetos estudiantes, y en general comunidad académica, contextualizando la población con la que se trabaja.
- Tercer capítulo: En esta sección se desarrollan los referentes teóricos escogidos como categorías de análisis dentro de la investigación tales como geografía escolar, geografías de la vida cotidiana, ciberespacio y cibergeografía, siendo esta el sustento conceptual del presente documento.
- Cuarto capítulo: Este apartado se desarrolla la metodología de la investigación donde se aborda el diseño metodológico y las categorías de análisis desde un enfoque de paradigma mixto basada en la investigación acción educativa a partir de la Investigación Acción Educativa.
- Quinto Capítulo: Refiere a la sistematización y análisis de la experiencia en correlación con lo trabajado respecto a las relaciones de los estudiantes con el ciberespacio en el marco de desarrollo de contenidos de ciencias sociales y la educación geográfica escolar, uso de herramientas del ciberespacio y una propuesta de unidad didáctica sobre el uso del ciberespacio en la enseñanza de la geografía escolar, donde se realiza una reflexión respecto al alcance del proceso de ejecución de la unidad didáctica.
- Sexto Capítulo: Este espacio se dedica a las conclusiones del trabajo de grado.

5. Metodología

El desarrollo de esta investigación se fundamentó en una metodología de enfoque mixto por cuanto integra el paradigma cualitativo y cuantitativo, en la que se describen las cualidades de un problema o fenómeno social a partir de una serie de categorías conceptuales y metodológicas que permiten entender dicha realidad y la recolección de datos que van a ser tratados de manera cuantitativa en la aplicación de una entrevista, una encuesta y otro tipo de actividades desarrolladas en clase, así como una unidad didáctica al momento de finalizar las prácticas. Además, se desarrolló un método de investigación acción educativa, mediado desde la pedagogía crítica y humanista.

6. Conclusiones

- El trabajo de práctica pedagógica permite visibilizar las posibilidades de trabajo de las Ciencias Sociales en la educación geográfica escolar dentro de un contexto real de enseñanza.

- Los docentes deben proponer alternativas metodológicas de enseñanza desde su saber pedagógico.
- El ciberespacio se formula como un escenario potencial no solo en la formación académica, sino también en la construcción de identidad de los estudiantes.
- La cibergeografía se entiende como una reestructuración de los espacios geográficos a partir de la virtualidad.
- Las nuevas generaciones demandan métodos de enseñanza más dinámicos y participativos.
- La apertura que ofrece esta nueva generación del uso del internet permite valorar de una manera más responsable del uso del ciberespacio.

Elaborado por:	Solano Bohórquez, Sandra Viviana
Revisado por:	Báez Quintero, César Ignacio

Fecha de elaboración del Resumen:	23	08	2018
--	----	----	------

Agradecimientos,

*Al profesor César Ignacio Báez y el profesor Luis Ernesto Peña quienes me
acompañaron a lo largo de este proceso.*

A mi familia quienes me brindaron apoyo incondicional

Resumen

Este trabajo de investigación se formuló a partir de la práctica pedagógica desarrollada en la I.E.D. Divino Maestro durante el período comprendido entre febrero de 2016 y agosto de 2017. Esta experiencia permitió visibilizar las dinámicas que se tejen en el aula de clase en un contexto real donde se enseña y aprende Ciencias Sociales. A partir de allí, la atención se centró en la geografía escolar y las percepciones que los alumnos tienen frente a ella, lo que permitió reconocer una serie de problemáticas asociadas a las metodologías de enseñanza y didáctica de esta área. Esto se llevó a cabo a partir de una metodología de investigación acción educativa a través de la cual se buscó transformar, cambiar y mejorar el entorno al mismo tiempo que se construía el saber pedagógico. Se pudo concluir que la articulación de nuevas herramientas didácticas enfocadas en el uso del ciberespacio, contribuyen a fortalecer la educación geográfica escolar desde las prácticas cotidianas de los jóvenes.

Palabras claves: educación geográfica escolar, ciberespacio, cibergeografía, geografías de la vida cotidiana, investigación acción educativa.

Abstract

This research work was formulated based on the pedagogical practice developed in the I.E.D. Divino Maestro during the period from February 2016 to August 2017. This experience allowed to visualize the dynamics that are woven in the classroom in a real context where Social Sciences is taught and learned. From there, the focus was on school geography and the perceptions that students have in front of it, which allowed recognizing a series of problems associated with teaching and teaching methodologies in this area. This was carried out based on

an educational action research methodology through which we sought to transform, change and improve the environment while building pedagogical knowledge. It was concluded that the articulation of new didactic tools focused on the use of cyberspace, contribute to strengthen school geographic education from the daily practices of young people.

Keywords: school geographic education, cyberspace, cybergeography, geographies of everyday life, educational action research.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	3
1.1. Descripción del problema	3
1.2. Formulación del problema	6
1.3. Pregunta de investigación	8
1.4. Justificación	8
1.5. Objetivos	10
1.5.1. General	10
1.5.2. Específicos	10
Capítulo 2. Marco referencial	10
2.1. Marco legal	15
2.2. Contextualización de la Población	18
Capítulo 3. Marco teórico	36
3.1. Geografía escolar	36
3.2. Geografías de la vida cotidiana	39
3.3. Ciberespacio	44
3.4. Cibergeografía	47
Capítulo 4. Metodología	49
4.1. Diseño metodológico	49
4.2. Tipo de investigación	51
4.2.1. Investigación acción educativa	53
4.2.2. Pedagogía Crítica y Enfoque humanista	56
4.3. Recolección de la información	58
4.4. Categorías de análisis	60
4.5. Análisis de la información	61
Capítulo 5. Sistematización y Análisis de la Experiencia	63
5.1. Relaciones de los estudiantes con el ciberespacio en el marco de desarrollo de contenidos de Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar	64
5.1.1. Cátedra de paz	65
5.1.2. Uso de herramientas del ciberespacio	72
5.2. Propuesta de Unidad didáctica sobre el uso del ciberespacio en la enseñanza de la geografía escolar	99
5.2.1. Propuesta didáctica	100
5.3. Alcance del proceso de ejecución de la unidad didáctica	107

Capítulo 6. Conclusiones	118
Bibliografía	121

Lista de Tablas

Tabla 1. Enseñanza por ciclos I.E.D. Divino Maestro jornada tarde. 2016.	13
Tabla 2. Marco legal	15
Tabla 3. Cuadro metodológico	49
Tabla 4. Categorías de análisis	60
Tabla 5. Propuesta didáctica	100

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Lugar de nacimiento	26
Gráfica 2. Barrio donde viven los estudiantes	27
Gráfica 3. Nivel socioeconómico	28
Gráfica 4. Personas con las que vive el estudiante	29
Gráfica 5. Lugar de origen de las personas con las que vive el estudiante	32
Gráfica 6. Relación con las personas con la que vive el estudiante	34
Gráfica 7. Uso de internet y TIC en el hogar	94
Gráfica 8. Aprobación del uso de internet y TIC	95
Gráfica 9. Vigilancia en el uso del internet	96

Lista de Imágenes

Imagen 1. Barrio el Danubio, UPZ San Cristóbal, localidad Usaqué. Sedes I.E.D. Divino Maestro.	12
Imagen 2. Población por nivel socioeconómico.	15
Imagen 3. Investigación acción educativa	54

Introducción

La construcción del saber pedagógico mediante el ejercicio de práctica es un ejercicio que permite el desarrollo profesional de los docentes a partir de la interacción dentro de contextos reales de enseñanza y aprendizaje. Esto permite un acercamiento a las dinámicas que emergen en el aula de clase y del mismo modo, reconocer las problemáticas que pueden surgir en torno a las actividades académicas. Se puede evidenciar la necesidad de pertinencia que deben guardar los contenidos académicos con las prácticas cotidianas de los estudiantes y a partir de allí formular nuevas estrategias didácticas que permitan un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales y en particular de la geografía escolar.

Bajo esta mirada, Rodríguez de Moreno (2010) propone que es relevante hablar de las herramientas que pueden enfocar el ejercicio de los docentes de Ciencias Sociales frente a la enseñanza de la geografía escolar. Esto debido a que los contenidos de geografía que se imparten en el aula no resultan pertinentes para los estudiantes, ya que no los pueden aplicar a su vida cotidiana. El resultado es un proceso de aprendizaje memorístico, pero no significativo de conceptos y habilidades geográficas que solo responde a un contexto inmediato asociado a la evaluación de contenidos, para obtener una calificación. El cambio de pensamiento supone entonces la enseñanza de la geografía de manera significativa, que se centre en el interés y la motivación de los estudiantes.

Delgado y Murcia (1999) hablan más ampliamente de la problemática en torno a la geografía escolar, pues los autores consideran que esta debería encaminarse a construir habilidades de pensamiento en los estudiantes, cumpliendo con los objetivos primordiales de la

educación, que también tiene un enfoque social hacia la construcción del estudiante como ser social y participante en las dinámicas de la sociedad. Sin embargo, la notable ausencia de una didáctica adecuada para el manejo de contenidos de la disciplina geográfica y el abordaje de temas que no son realmente relevantes o pertinentes para el estudiante y para la sociedad ha provocado que la geografía no sea vista en la educación básica secundaria como un elemento fundamental en la formación.

Adicional a esto, la problemática también se construye desde los lineamientos del sistema educativo, desde el cual se ha minimizado la importancia de la geografía, desdibujando su campo de acción en la educación formal y situándola en un lugar ambiguo entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Sin embargo, desde la educación y el trabajo en el aula se han venido presentando propuestas de mejora enfocadas en la articulación de herramientas metodológicas más acordes con los intereses de los estudiantes y los avances de la ciencia y la tecnología. Es bajo esta mirada que surge el interés por articular herramientas del ciberespacio con los contenidos de geografía escolar y las Ciencias Sociales.

Por tal motivo, a través del ejercicio de práctica pedagógica se mostró la aplicabilidad que puede tener el ciberespacio en un contexto real de enseñanza de las Ciencias Sociales, y especialmente de geografía escolar. Sobre todo, si se tiene en cuenta que las nuevas generaciones son cada vez más afines al uso de la tecnología y el ciberespacio para el desarrollo de sus actividades cotidianas y académicas.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

Los contenidos que se abordan en la educación geográfica escolar en el contexto colombiano y en general en el sistema educativo público del país, ha venido siendo un tema controversial pues parece no haber un consenso acerca de los métodos pedagógicos adecuados para su enseñanza. De acuerdo con Delgado y Murcia (1999) el problema tiene dos orígenes, el primero relacionado con la falta de una pedagogía y una didáctica adecuada, que les permita a los estudiantes desarrollar capacidades en torno al manejo de los conceptos y habilidades geográficas. El segundo, está relacionado con la necesidad de crear espacios de capacitación al cuerpo docente, que muchas veces se siente desorientado acerca de la manera en la que debe enseñar geografía en el aula y generar un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Así mismo, el problema se puede analizar desde la formación de los docentes, ya que en el área de Ciencias Sociales suele darse énfasis a la pedagogía y la didáctica más que a la adquisición de conocimientos netamente geográficos. El resultado es que el docente recibe una formación de manera generalizada en Ciencias Sociales y en contenidos pedagógicos, pero no específicamente en geografía (Delgado y Murcia, 1999). Adicional a esto, el sistema educativo público colombiano promueve una serie de estándares básicos para la enseñanza de contenidos en Ciencias Sociales, pero estos son formulados como complementarios con las Ciencias Naturales, lo que lleva a una generalización del conocimiento y no a una educación centrada en

cada área que compone las Ciencias Sociales, como la geografía (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Como consecuencia de esto, los estudiantes reciben una enseñanza centrada en lo memorístico y lo descriptivo, provocando grandes vacíos en conceptos geográficos básicos que puedan aplicar a la vida real y a situaciones cotidianas. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, la geografía parece ocupar un lugar poco privilegiado y esto lleva a que los contenidos solo se traten de manera general y sin ninguna proyección a su uso real en los espacios en los que interactúan los estudiantes. Este escenario no se da como consecuencia de la integración de las TIC en la enseñanza, sino como parte de los lineamientos que se han propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, la reciente inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en todos los aspectos y procesos de la sociedad, ha generado una nueva inquietud dentro del sistema educativo, y más específicamente en la enseñanza de geografía escolar. Se habla entonces de un cambio de perspectiva entendido a través del uso de herramientas y recursos tecnológicos que crean un nuevo espacio de interacción dentro de los contextos académicos. Murillo (2011) considera que la educación enfrenta el desafío de afrontar los cambios que se proponen a través de la inserción de la tecnología en el aula para estar acorde a los avances metodológicos que esto supone, en el escenario de enseñanza de geografía escolar.

Esta problemática es aún más interesante si se piensa que la tecnología propone nuevos escenarios de aprendizaje, que pueden ser aprovechados para redefinir los contenidos y la metodología que se imparte desde la geografía escolar. Se habla entonces de escenarios virtuales en los que se presenta una nueva realidad en la que los estudiantes se pueden desenvolver de una

manera más natural. Esto debido a que los jóvenes llevan un proceso de apropiación de la tecnología más naturalizado que las generaciones anteriores. Por lo tanto, los estudiantes demandan de los profesores y del sistema educativo metodologías adecuadas a su tiempo (Murillo, 2011).

García (2004) propone que la educación debe darse a través de internet y para internet, es decir, escenarios virtuales. Esto supone la inmersión del sistema educativo, docentes y estudiantes en un nuevo escenario en el que los recursos tecnológicos contribuyen hacia un espacio de interacción entre los contenidos escolares y su aplicación en la vida real. Favoreciendo así la educación permanente de los estudiantes a través de su uso cotidiano de la tecnología y generando en ellos nuevos hábitos de comportamiento hacia la enseñanza y el aprendizaje.

Esta nueva perspectiva supone la modificación de los paradigmas de enseñanza de los contenidos de la geografía escolar, ya que se implementan nuevos métodos para la aplicación de los contenidos geográficos. Buzai (2012) habla del término de la cibergeografía, que abarca una nueva perspectiva en la distribución espacial, física, sociodemográfica y del espacio digital. Esto permite la visualización de una nueva realidad que se sitúa en la virtualidad. Por lo tanto, se está hablando de una educación geográfica que no solo tenga lugar en el aula de clase, sino también en los espacios que se crean desde el uso cotidiano del ciberespacio. Es decir, desde las redes comunicativas que puede establecer el estudiante a través del uso particular de la tecnología y la interacción que establece a partir de los espacios del internet.

Esto nos pone sobre la mesa un desafío que ha venido cobrando mayor relevancia con el paso de los días dentro del campo de la educación pública en Colombia y es pensar las

posibilidades de una educación geográfica en escenarios virtuales partiendo de nuestras realidades y cotidianidades en contextos reales de enseñanza y aprendizaje tanto de contenidos conceptuales como de construcción del pensamiento crítico.

1.2. Formulación del problema

De acuerdo con el planteamiento del problema, esta investigación se sitúa en categorías como el ciberespacio y la educación geográfica escolar para analizar el papel de la tecnología en la optimización de las metodologías de enseñanza de contenidos y habilidades geográficas. Se pudo establecer que hay muchas dificultades respecto a la pedagogía y la didáctica que impera hoy día en el sistema educativo público colombiano en los contenidos del componente geográfico del área de las Ciencias Sociales. A esta problemática se le suma la creación de nuevos espacios de interacción, que se entienden desde el ciberespacio.

De manera que es necesario plantearse la enseñanza de la geografía escolar desde la categoría del ciberespacio. Sin embargo, la reflexión también está encaminada a reconocer las falencias que tiene la enseñanza en Colombia respecto a la inclusión de nuevos usos de la tecnología en esta área. El ciberespacio a pesar de que se ha convertido en una disciplina ampliamente aceptada en el contexto internacional, en Colombia, su uso es marginado o más bien, poco conocido y aplicado por los docentes del área. La principal causa de ello es el manejo que se le da a los contenidos de Ciencias Sociales, donde la línea de historia tiene un mayor protagonismo sobre las demás y la geografía se queda rezagada a una serie de datos memorísticos.

Buzai (2013), explica la categoría del ciberespacio como un escenario de desarrollo conceptual y tecnológico, creada por el ser humano, en el que se formulan nuevas alternativas de

realidad. Este término fue acuñado por primera vez por Gibson en 1984, quien lo exponía como una matriz electrónica de interconexiones conectadas a una red. Este término a pesar de que no es nuevo ha recibido nuevas características a partir del avance tecnológico y la creación de espacios de interacción cada vez más virtuales. La relación sujeto-objeto cada vez se desdibuja más para darle paso a una mayor naturalización de la tecnología en la vida diaria.

Este escenario supone de manera implícita nuevas fronteras de intercomunicación y control de las barreras del espacio, permitiéndole al usuario el acceso a la información de maneras cada vez más sistemáticas. Esta idea está relacionada con los procesos globalizadores a través de los cuales se busca acabar con las fronteras de acceso a la información. Sin embargo, esto también supone un escenario de inmersión, muchas veces sin control, del ser humano en estas redes Inter comunicativas (Buzai, 2013). El papel de la educación va a ser el de permitirle a los estudiantes crear alternativas de uso y acceso al ciberespacio, con el objetivo de enriquecer su aprendizaje geográfico.

Se habla entonces de la pedagogía del ciberespacio como una categoría que integra la educación con las nuevas concepciones del espacio, el uso de la tecnología y las redes de comunicación. Acosta (2011), plantea que desde el ciberespacio se pueden crear y fomentar espacios de intercambio social, cultural y educativo que pueden tener un lugar importante dentro del desarrollo de las dinámicas de clase. Pero que este es un ejercicio que no se debe tomar a la ligera, pues el acceso a la tecnología y al internet no garantiza la obtención de conocimiento valioso y relevante para los jóvenes, sino que esto solo se logra a partir de proceso de análisis y reflexión del uso que puede tener el ciberespacio en la apropiación de los conocimientos en geografía, por ejemplo.

Tomando en consideración la descripción y formulación del problema, esta investigación se realizó a través de un trabajo de práctica en Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional que tuvo lugar en la Institución Educativa Distrital Colegio Divino Maestro¹ de la localidad de Usaquén en Bogotá. A través de estas prácticas se buscó entender la manera en la que se puede integrar el ciberespacio a la enseñanza de la geografía escolar en un contexto de educación pública en el que participaron estudiantes de grado sétimo y octavo. Esto permitió no solo analizar las categorías propuestas, sino también aplicar un modelo de unidad didáctica como un pequeño aporte para la implementación de nuevas metodologías de enseñanza de geografía escolar.

1.3. Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta el desarrollo de la problemática, es necesario plantearse la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo articular el ciberespacio desde los procesos de enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales y particularmente la Geografía escolar a través de un trabajo de investigación y práctica en el aula basado en la investigación-acción educativa?

1.4. Justificación

El presente trabajo está dirigido a visibilizar en primera medida los inevitables cambios a los que está expuesta la educación escolar a través del tiempo, no solo en temas de contenido sino también respecto a las estrategias utilizadas para la enseñanza de la geografía escolar. En segunda medida, a analizar los retos de los docentes en el área que son cada vez más amplios y

¹ En adelante I.E.D. Divino Maestro.

variados, pues se les exige una continua actualización del conocimiento y una mayor tolerancia hacia los nuevos espacios de interacción y socialización de los estudiantes mediados por la tecnología, con el fin de concebir un uso no estigmatizado del ciberespacio en la educación pública colombiana.

El tema del ciberespacio y la educación geográfica escolar es de amplia relevancia en el campo de la Licenciatura en Ciencias Sociales ya que los cambios generados por los flujos de información en el ciberespacio afectan directamente las dinámicas que se dan dentro y fuera de la escuela y por supuesto a los diferentes espacios de aprendizaje a los que está expuesto el estudiante. Dando como resultado la necesidad crear diálogo y propuestas investigativas en torno al uso pedagógico y didáctico del ciberespacio en la educación geográfica escolar.

Las diferentes plataformas que se usan en el ciberespacio son en ocasiones limitadas, provocando que no se consideren seriamente como un elemento que impulsa las nuevas dinámicas de la educación, ni como un elemento que ya hace parte de la vida y las rutinas de los estudiantes. Es necesario entonces redefinir el ciberespacio como una disciplina que no solo permite el suministro de información sino también como una tendencia que marca la vida de las siguientes generaciones, quienes usan el ciberespacio en diferentes momentos de su día a día, y que termina por transformar los canales de socialización y aprendizaje desde la niñez hasta la edad adulta.

1.5. Objetivos

1.5.1. General

Analizar la articulación del ciberespacio en los procesos de enseñanza – aprendizaje en las Ciencias Sociales y la Educación geográfica escolar en los estudiantes de los grados séptimo y octavo de la I.E.D. Divino Maestro a través de la investigación acción educativa.

1.5.2. Específicos

- Identificar el concepto de ciberespacio y su aplicación a procesos educativos a través de una revisión documental que permita hacer un planteamiento teórico desde las Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar.
- Establecer las relaciones que tienen los estudiantes con el ciberespacio, para el desarrollo de los procesos autónomos que emergen en el aula en Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar
- Formular una unidad didáctica para los estudiantes de grado octavo de la I.E.D. Divino Maestro con el propósito de que interactúen a través de actividades que involucren el uso del ciberespacio en la enseñanza de geografía escolar.
- Valorar los alcances del proceso de ejecución de la unidad didáctica frente a la articulación del ciberespacio en los procesos de enseñanza – aprendizaje propuestos.

Capítulo 2. Marco referencial

Antes de examinar el contexto particular de la I.E.D. Divino Maestro, se presenta el marco referencial desde la ciudad de Bogotá, para reconocer algunas de sus características más relevantes y su relación con este trabajo. De acuerdo con la página de la Alcaldía Mayor de Bogotá², la capital de Colombia se encuentra ubicada en el centro del país, en la cordillera oriental. Su clima es variado ya que se encuentra en una zona de confluencia intertropical, lo que produce que tenga dos épocas de lluvia y que la temperatura varíe, en los meses de marzo a mayo y de septiembre a noviembre.

Debido a su desarrollo histórico como capital de Colombia, ha tenido una gran expansión hacia las zonas periféricas, entre ellas se destaca la ocupación del cerro oriental, y al mismo tiempo alberga a una gran cantidad de colombianos provenientes de todas las partes del país, lo que ha llevado a que de acuerdo con datos del DANE³ la población alcance en la actualidad los 8 millones de personas.

Por su parte, la I.E.D. Divino Maestro cuenta con tres sedes (A, B Y C) todas se encuentran en la localidad 1 de Usaquén en la Unidad de Planeamiento Zonal⁴ San Cristóbal Norte, en el barrio Danubio, como se puede identificar en la Imagen 1. Este Colegio se localiza al extremo nororiental del distrito capital. Adicional a esto, esta localidad al estar situada en los límites de Bogotá tiene relación con municipios de Cundinamarca como la Calera, Sopo y Chía.

² Sitio web oficial: <http://www.bogota.gov.co/>

³ Sitio web oficial: <http://www.dane.gov.co/>

⁴ En adelante UPZ.



Imagen 1. Barrio el Danubio, UPZ San Cristóbal, localidad Usaquén.

Sedes I.E.D. Divino Maestro. Fuente: Google Earth (año 2017)

Las sedes de la actual Institución Educativa fueron unificadas a partir del año 2003 con la integración del Centro Educativo Nacional Piloto Bavaria (SEDE A), Centro Educativo Distrital Divino Maestro (SEDE B) y Centro Educativo Distrital San Cristóbal (SEDE C), adoptando el nombre de I.E.D Divino Maestro a partir de octubre del año 2002. Las sedes A y B se incluyeron dentro del programa de reforzamiento de plantas físicas de la institución y por esto se inauguran oficialmente en los años 2008 y 2009 con una infraestructura completamente nueva. En enero del 2007 se establece la Resolución 370 que da inicio a la educación media y para el 2010 se dio la primera promoción de bachilleres de la institución. Además de esto, para la sede C se construyó un aula para el nivel de jardín donada por las empresas CARREFOUR y ARGOS que también incluyeron el parque infantil.

La I.E.D Divino Maestro actualmente organiza sus sedes por ciclos y por jornadas, no implementa la jornada única. En la sede A, en la jornada de la mañana se desarrollan los ciclos I, II y III; y en la jornada de la tarde los ciclos IV y V. En la sede B, en la jornada de la mañana se desarrollan los ciclos III y IV; y en la jornada de la tarde los ciclos II, III y IV. Finalmente, en la sede C se desarrollan los ciclos I y II en ambas jornadas. La sede A es el centro de administración de la institución, allí se encuentra secretaría, archivo, almacén, pagaduría y oficina de rectoría.

Tabla 1. Enseñanza por ciclos I.E.D. Divino Maestro jornada tarde. 2016

JORNADA TARDE	SEDE A	SEDE B	SEDE C
CICLOS	IV-V	II-III-IV	I-II
GRADOS	9, 10, 11.	4, 5, 6, 7, 8.	Preescolar, 1, 2, 3.
EDADES	De 15 a 17 años	De 10 a 15 años	De 3 a 10 años

Fuente: elaboración propia (2018)

La institución trabaja los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media con la modalidad académica. Para el cumplimiento de los objetivos institucionales se establecen las siguientes dimensiones: dimensión comunicativa, estética y expresiva; dimensión cognitiva; dimensión socio motriz y corporal; y dimensión afectiva, ética, aptitudes y valores. En la educación básica y secundaria se contemplan las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la ley 115 de febrero 8 de 1994, artículo 23 (MEN, 1994):

- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- Educación artística.
- Educación ética y en valores humanos.
- Educación física, recreación y deportes
- Educación religiosa.
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
- Matemáticas.
- Tecnología e informática

De manera complementaria a estas áreas, para la educación media se proponen materias como la filosofía, ciencias políticas, ciencias económicas y emprendimiento como optativas según el artículo 31 y 29 de la ley general de educación (MEN, 1994).

La institución se rige bajo un enfoque pedagógico humanista desde el cual se contempla la formación en valores, desarrollo de conocimientos, preparación para la participación en la sociedad. Estos se convierten también en los pilares de los objetivos de la institución fijados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que además permiten la formación de los estudiantes a través de su proyecto de vida fortaleciendo aspectos como la comunicación y los valores.

La población que asiste a la Institución Educativa pertenece en su mayoría a la localidad de Usaquén, principalmente al sector centro oriental que abarca los barrios de San Cristóbal, Santa Cecilia alta, Santa Cecilia baja, Soratama, Barrancas, Altablanca, Cerro Norte, Villa Nidia. Siendo la mayoría de estos barrios considerados de invasión por su origen de asentamientos humanos de ocupación ilegal, con uso residencial predominantemente de nivel socioeconómico 1 y 2 (2013), como se muestra en la *imagen 2*, la UPZ San Cristóbal Norte, tiene el mayor número

de población de nivel socioeconómico bajo- bajo de la localidad y un número de población de nivel socioeconómico alto bastante bajo, en comparación con las demás UPZ de la localidad.

Imagen 2. Población por nivel socioeconómico.

Usaquén. Población por estrato socioeconómico según UPZ 2011

UPZ	Estratos							Total
	Sin estrato	Bajo - bajo	Bajo	Medio - bajo	Medio	Medio - alto	Alto	
1 Paseo de los Libertadores	207	-	2.300	-	-	-	1.091	3.598
9 Verbenal	1.010	6.166	20.382	65.700	5.494	3.761	-	102.513
10 La Uribe	137	7	594	11.600	5.378	-	-	17.716
11 San Cristóbal Norte	3.053	17.481	5.096	48.292	-	-	79	74.001
12 Toberín	151	-	484	16.578	35.329	-	-	52.542
13 Los Cedros	313	113	-	-	81.855	17.821	3.160	103.262
14 Usaquén	1.437	-	2.871	2.013	4.451	17.118	14.629	42.519
15 Country Club	-	-	-	-	-	13.202	11.427	24.629
16 Santa Bárbara	16	-	-	-	-	8.769	42.190	50.975
901 Rural Usaquén	-	1.171	407	340	283	95	722	3.018
Total	6.324	24.938	32.134	144.523	132.790	60.766	73.298	474.773

Fuente: DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006 – 2015 Decreto 544 de 2009 (zonas urbana) y Decreto 304 de 2008 (zonas rural).

Fuente: DANE – SDP. Proyección de Población según localidad, 2006-2015. (Tomado 24/08/2017)

Adicional a esto, algunos de estos barrios se encuentran en zonas de ladera, es decir, barrios ubicados al oriente de la carrera Séptima; zonas inundables, barrios ubicados al Occidente de la carrera Séptima, muchos de los barrios de la UPZ San Cristóbal Norte están en proceso de adecuación y no cuentan con servicios públicos y/o están en riesgo (Fondo de Prevención y Atención de Emergencias, 2002).

2.1. Marco legal

A continuación, se presenta el consolidado del marco legal que es relevante para esta investigación, ya que permite el desarrollo de los contenidos educativos en Ciencias Sociales:

Tabla 2. Marco legal

Ley/Proyecto/Decreto	Explicación
Ley 115 de febrero 8 de 1994	Esta es una de las principales leyes que permiten la regulación de la educación formal e informal en Colombia. Se establece que la educación es un proceso

	de formación permanente. Y permite proyectar el servicio educativo hacia las necesidades personales, familiares y de la sociedad.
Ley 29 de 1990	Esta Ley permite entender una serie de disposiciones en torno al fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico.
Decreto 1860 de agosto 3 de 1994	En este Decreto se reúnen aspectos pedagógicos y organizativos generales que regulan el servicio público de educación formal. Las disposiciones además permiten entender competencias y elementos dentro de la autonomía escolar.
Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 (Artículo 33)	Se establecen los criterios para la elaboración del currículo. Por tal motivo este Decreto permite entender la manera en la que se elaboran y se programan los contenidos que se van a abordar en el área de Ciencias Sociales, por ejemplo.
Decreto 2324 de noviembre 9 del 2000	Este Decreto busca establecer organismos y entidades que serán las encargadas de administrar e programa Computadores para Educar, una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional. Con lo cual se hace una apertura al uso de computadores <i>tablets</i> y tecnología en general.
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación (2006)	En este documento se hace una recopilación de los contenidos programados dentro de las competencias ciudadanas, entendidas como aquellas que proyectan la educación hacia la formación en valores ciudadanos en el ejercicio de sus derechos humanos y constitucionales. Se considera importante en la medida que reúne competencias dentro del área de Ciencias Sociales.
Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Ministerio de Educación (2006)	Estos son lineamientos que guían el desarrollo académico a lo largo de la educación Básica y Media y que hacen referencia a las competencias que es necesario desarrollar tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales, y que además permiten establecer una relación entre estas y los problemas de la vida real, para que los estudiantes sean capaces de hacer aportes en el mejoramiento de su entorno.
Ley 1341 de 2009: Por la cual se definen los Principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	A partir de esta Ley se da un mayor reconocimiento acerca del uso y aplicación de la tecnología en diversos aspectos de la vida diaria en Colombia.
Plan Decenal de Educación 2016 -2026: Camino a la prosperidad	En este documento se propone un Desafío Estratégico a través del cual se espera impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de la tecnología dentro de la

enseñanza, para la construcción de conocimiento, el fortalecimiento del aprendizaje, la investigación y las propuestas innovadoras.

Vive Digital para la gente	Este es un proyecto tecnológico del Ministerio de TICS en Colombia que busca impulsar iniciativas que permitan que el país desarrolle grandes capacidades en torno al uso y a la apropiación de la tecnología y que le permitan así dar un paso hacia el desarrollo como sociedad.
En TIC Confío (2015)	Este fue un proyecto desarrollado por el Ministerio de las TIC y el Ministerio de Educación Nacional para incentivar la seguridad en el internet.
Ley 1732 de diciembre del 2014	Por la cual se establece de obligatorio cumplimiento la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país. Se garantiza la creación y el fomento de una verdadera cultura de paz dentro del país.
Ley 1341 del 2009 – Creación de Fondo de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	A través de esta Ley se establece FonTIC como una unidad administrativa especial de orden nacional que permite financiar planes, programas y proyectos para facilitar el acceso a la tecnología de todos los habitantes del país.

Fuente: elaboración propia (2018)

Cada uno de los elementos nombrados dentro de la Tabla 2, hacen parte de la contextualización normativa para esta investigación. En primer lugar, la Ley 115 de 1994 establece parámetros claros acerca de la regulación de la educación formal e informal en Colombia y desde la cual se toman en cuenta algunos elementos dentro de la organización educativa que se aplican a la I.E.D. Divino Maestro. De igual manera, se hace mención de la Ley 29 de 1990 como parte del desarrollo y fomento de la investigación científica y tecnológica que resulta ser un impulso hacia la adecuación de la institución en escenarios de enseñanza más modernos, afines al desarrollo social. El Decreto 1860 de 1994 complementa estas leyes a partir de algunos aspectos pedagógicos y organizativos de regulación del servicio público de la

educación formal y les permite a los colegios, a partir de su propia autonomía, diseñar el currículo pertinente de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional – PEI establecido.

Más adelante, se tuvieron en cuenta los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación, ya que son elementos que permiten construir los aspectos elementales de diseño del currículo de la enseñanza de Ciencias Sociales a partir de los valores ciudadanos y que se abordaron a lo largo de la práctica pedagógica. Finalmente, se hizo mención de las iniciativas que se han gestado desde el Gobierno Nacional y particularmente desde el Ministerio de las TIC hacia el uso responsable de la tecnología en la educación a través de programas como Vive Digital para la gente, Computadores para educar, En TIConfío y también iniciativas de financiación y planeación nacional como FonTIC.

Estos elementos se pudieron evidenciar en la adecuación de las plataformas tecnológicas de la I.E.D. Divino Maestro como Aula Inteligente en la sede B, sala de informática con computadores, *tablets* y computadores portátiles para la sede. Es decir, que se pudo evidenciar la manera en la que los programas de adecuación tecnológica se han aplicado a la institución, al mismo tiempo que se encontraron falencias en la conexión a internet.

2.2. Contextualización de la Población

Examinaremos ahora la caracterización particular de los estudiantes con los que se trabajó directamente la práctica. Los espacios de práctica se realizaron inicialmente con los cuatro (4) grados séptimos de la I.E.D Divino Maestro, 7-01 7-02 7-03 7-04, siendo cada uno de estos grupos muy particulares, ya que como se logró observar atraviesan por edades entre los 10 y los 16 años. El grupo 7-01 se caracterizaba por mantener una población uniforme, sin grandes saltos

de edad, entre los 10 y 13 años, un grupo mixto entre hombres y mujeres, no se lograban observar grandes dificultades por atravesar la adolescencia. Sin embargo, fue un grupo que manifestaba cortos periodos de atención a las orientaciones que se les daba, por lo tanto, preferían las indicaciones concretas y demandaban la necesidad del cambio constante en el trabajo didáctico ya que estaban en búsqueda de su propia perspectiva y cosmovisión, siempre curiosos ante lo novedoso y lo desconocido.

Los estudiantes del curso 7-02 manejaba una población entre los 11 y los 14 años, en este grupo se percibía una mayor aceptación de las orientaciones, cambios más notorios en cuanto a la formación de su personalidad y carácter, la interacción entre ellos era dividida entre grupos por lo tanto el trabajo en grupo aleatorio era muy desafiante para ellos.

El curso 7-03 estaba compuesto de estudiantes entre los 11 y los 15 años, era notoria la división del grupo por la diferencia entre estudiantes muy tranquilos en etapa de juegos y estudiantes extrovertidos en etapa del descubrir al otro y a sí mismo. Gustaban de actividades grupales, pero no de grupos aleatorios; despertar el interés por un tema académico era más desafiante pues sus problemas de disciplina, cambios bruscos de temperamento, falta de atención y los problemas personales impactaban en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el curso 7-04 tuvo la variación más amplia pues se presentaban estudiantes entre los 11 y los 17 años de edad, este grupo permitía la realización de actividades académicas y en la presentación de los temas académicos se notaba mayor interés especialmente por estudiantes repitentes. En cuanto a la disciplina y el respeto por el otro eran quienes tenían mayores dificultades, pues al ser un grupo con personalidades desafiantes y con líderes que incitaban este comportamiento se percibía mayor tensión en actividades de participación. En

general los grupos eran variados, pero con actitudes similares hacia las responsabilidades académicas, la maximización de problemas personales, falta de atención en la presentación de temas, la semejanza con situaciones particulares personales era la mejor forma de lograr el entendimiento e interés por los temas tratados en las clases.

Durante las prácticas pedagógicas, se aplicaron instrumentos que buscaron identificar la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encontraban los estudiantes frente al plan de estudios en el área de Ciencias Sociales. Esto permitió conocer detalles socioeconómicos y afectivos de acuerdo con el contexto en particular a esta población estudiantil.

Lo primero que se debe rescatar es el horario en el que los estudiantes tenían programado el desarrollo de la asignatura de Ciencias Sociales: semanalmente los estudiantes de grado séptimo de la I.E.D. Divino Maestro, durante el tiempo de práctica, tuvieron asignada una intensidad horaria en Ciencias Sociales de cuatro horas, ya que por motivos de horario y otro tipo de inconvenientes inherentes a la actividad académica. Las horas de cada bloque en algunas ocasiones no se completaba. El tiempo dedicado a las prácticas dependió de la disponibilidad que planteaba el docente encargado de la materia de Ciencias Sociales, el profesor Luis Ernesto, de esta manera, hubo sesiones de apenas cincuenta y cinco (55) minutos, en los que se le permitió al practicante realizar las actividades programadas.

Se acompañaron cuatro grados en total: 7- 01, 7-02, 7-03 y 7-04, de los cuales se formó una población de estudio de un total aproximado de 130 estudiantes. Se presentó una variación del número de niños, en la medida en la que surgían problemas como la deserción, las fallas constantes, y la falta de participación de muchos de ellos en las actividades programadas.

De acuerdo con la teoría de Piaget acerca de los estadios evolutivos dentro del desarrollo cognitivo, a medida que el niño crece, interactúa con el medio y a través de él construye una serie de conocimientos y habilidades que le permiten construir su comprensión del mundo y desarrollar su capacidad cognitiva (Cárdenas, 2011). El entorno escolar es un escenario que le permite a los niños y jóvenes apropiarse no solo de estructuras conceptuales, sino también comportamentales que afectan directamente la formación de su personalidad y carácter.

La escuela se convierte en un espacio de socialización secundario al familiar, que no solo se enfoca en la enseñanza de contenidos académicos. Perkins (2001) plantea que, en efecto, el objetivo de la formación en la escuela debe tener tres metas: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento. Esto lleva a pensar que el entorno se convierte en un factor de aprendizaje significativo para la vida del estudiante. En los estudiantes de la I.E.D. Divino Maestro, hubo varios factores que se hicieron visibles a partir del contexto socio económico en el que estaban inmersos los jóvenes además de la etapa de desarrollo personal por la cual estaba atravesando.

En este caso, se trata de jóvenes que están empezando la preadolescencia y algunos que ya son adolescentes y están pasando a través de cambios en su personalidad, carácter y forma de ver el mundo. De acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEL (2009) hay muchos factores que influyen en el desarrollo escolar de los niños y jóvenes, que se asocian no solo al entorno socio económico, sino particularmente a la edad de desarrollo adolescente, en la que se presentan particularidades frente a las preferencias, la construcción de la identidad y la toma de decisiones. En particular en este curso, se presentaron varios escenarios a partir de dichas particularidades, que afectaban el desarrollo escolar de los jóvenes, pues muchos de ellos no asistían regularmente, no mostraban interés en los contenidos y

los métodos de evaluación e incluso algunos de ellos debían llevar un proceso de acompañamiento por parte de una docente de inclusión por el consumo de sustancias psicoactivas que afectaban su comportamiento.

Se planteó el uso de una entrevista teniendo en cuenta la escala de necesidades humanas de Max-Neef (1993), para conocer más la emocionalidad de los alumnos. La participación en esta actividad fue de un total de 116 alumnos de todos los grados del grado séptimo; al trabajar en grupo era necesaria la discusión y establecer acuerdos para responder las preguntas. La estructura de contenidos de la entrevista se desarrolló de la siguiente manera: del total de 15 preguntas, 3 fueron incluidas como parte de un primer acercamiento al uso que los estudiantes dan a las diferentes aplicaciones, páginas de internet, videojuegos y medios de comunicación. Esta primera sección estuvo más dirigida a conocer qué tan familiar les era el uso de estas herramientas TIC para ellos. El diseño de esta entrevista se puede ver en el ANEXO 1.

Respecto a la manera como interactuaban con el medio y las relaciones interpersonales, dentro de la entrevista se les preguntó los lugares donde se reúnen con amigos, familiares y personas cercanas, para reconocer sus espacios de interacción. Dentro de la localidad se identificaron los siguientes lugares: Biblioteca Servita, Parque Araujo, Verbenal, la institución educativa, el Centro Comercial Santa Fe, el Estadio el Campin, las zonas comerciales y lugares cercanos a su hogar. Los entornos en los que interactúan los estudiantes permiten reconocer la manera en la que utilizan su tiempo de ocio y si se estudiara más a fondo, la manera en la que se relacionan con su entorno.

Para Carvajal (2016), los espacios de interacción que se dan dentro de la familia, el barrio, la escuela, y la interacción con la TIC tienen sus propias dinámicas, que se relacionan con

la cotidianidad de los jóvenes y que determinan en gran medida su comportamiento dentro de su propio proceso de aprendizaje. De igual manera, los jóvenes buscan a través de estos espacios construir su propia identidad, lo que termina afectando de manera directa su actitud en el desarrollo de las actividades académicas y de formación personal.

Además de esto, Lindón en Hiernaux y Lindón (2006) considera importante los significados que se le otorgan a los lugares, en ese momento se habla de la subjetividad espacial, en la medida en la que se replantean los conceptos de espacio y lugar a partir de las experiencias particulares. Mientras que el espacio es un concepto que denota libertad, falta de límites, extensión, movilidad, vastedad, el lugar representa límites mediados por la acumulación de significados de lo conocido. Por lo tanto, en el caso de los jóvenes, los lugares de interacción, por ejemplo, dentro del barrio, no representan únicamente interacción física, sino también procesos sociales que denotan unos sentidos y unas memorias que se dan de manera personal y colectivas a partir de las prácticas que allí se llevan a cabo.

De manera complementaria y para conocer más acerca de su percepción del espacio, se les preguntó el lugar donde les gustaría vivir y por qué, las respuestas tuvieron tres comportamientos: el primero en el que se ubicó el campo como un lugar tranquilo, y otras partes de la ciudad de Bogotá que estuvieran libres de conflicto por pandillas y otro tipo de inseguridades. El segundo que fue afín a ciudades del continente europeo y norteamericano, no solo para conocer lugares más lujosos y limpios, sino también porque se reconoció en ellos potenciales de crecimiento profesional. Y el tercero fueron lugares de Colombia como Medellín y ciudades costeras. Se puede reconocer entonces que parece existir entre los estudiantes una percepción de que en los países económicamente desarrollados pueden tener un estilo de vida más relacionado con lujos y cultura y, por el contrario, que Bogotá y en especial su localidad, es

un lugar inseguro en el que no pueden llevar un buen estilo de vida. Es necesario recalcar que la percepción es entendida como la práctica espacial que el sujeto hace empíricamente a partir de la apropiación de los espacios, percibidos en la realidad cotidiana a través del uso del tiempo y realidad urbana. Esto por ejemplo lleva a crear una serie de redes de conexión de lugares y tiempos que se perciben a lo largo de su cotidianidad (Lefebvre, 1974).

El análisis de este tipo de preferencias que tienen los estudiantes por los lugares tranquilos, que le pueden brindar seguridad y estabilidad económica que se ubican de acuerdo con ellos en las ciudades y capitales principales del país y del mundo, se entiende a partir de lo propuesto por Tuan (1974) en Lindón (2006) acerca de la *topofilia*, en el que lo estético y visual además de lo emocional hace parte de las percepciones, actitudes y valores que se le dan a un lugar. En este caso, los jóvenes se inclinan más hacia los lugares que le representan mayor seguridad y en el que posiblemente experimentarían mejores condiciones de vida. Por ejemplo, la percepción visual desde el ciberespacio que hacen de lugares que no han visitado o con los que no han tenido un contacto directo, les permite crear imaginarios alrededor de la seguridad y los estilos de vida. Por otro lado, la *topofobia* se traduce como la relación incómoda o de rechazo que establece un sujeto con un lugar. Para los jóvenes,

Para indagar más acerca de la emocionalidad de los estudiantes, se preguntó acerca de cuáles eran sus miedos: la muerte, las enfermedades, los ladrones, la oscuridad, los fantasmas, los insectos, la violación, el maltrato, la guerrilla, entre otros. Este espacio les permitió a los estudiantes responder de una manera más libre durante la entrevista y de manera más espontánea. Acerca del tipo de actividades que les gusta o les gustaría que se hicieran en el colegio, se mencionaron espacios de esparcimiento como Jean Day, días culturales, campeonatos, salida pedagógicas, fiestas de reggaetón, actividades artísticas, entre otras.

En general la población adolescente vive dentro de su propio desarrollo cambios que socialmente representan actitudes como la responsabilidad, la autonomía e incluso la nostalgia que trae consigo el crecimiento y al mismo tiempo las libertades y permisividades que esto representa (Díaz, 2006). Además de los miedos subjetivos y particulares, persisten otro tipo de miedos generales como la muerte, la enfermedad y la violencia, lo que da cuenta del entorno socioeconómico del barrio, la localidad y el país.

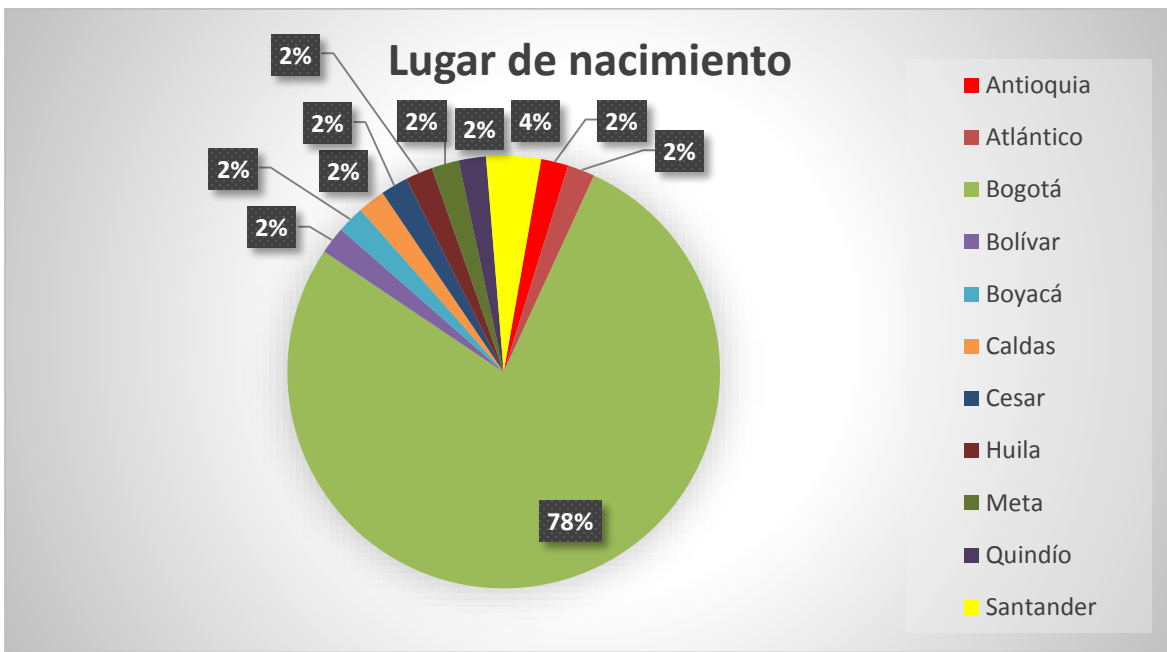
También se les preguntó acerca de qué es lo que más les preocupa durante el día, a lo cual respondieron: llegar a tiempo a clase, las tareas, castigos de los padres, el estudio, la delincuencia, los robos, el acoso presencial o por Facebook, no comer, entre otros. Estas respuestas estuvieron relacionadas con su cotidianidad en la medida en la que sus preocupaciones se centran en la interacción personal que hacen en su entorno y los problemas como la inseguridad. Luego se les preguntó acerca de qué evento esperan que se realice este año, para reconocer de nueva cuenta sus espacios de interacción, las respuestas fueron: festival de la emisora Oxígeno, salida pedagógica al parque el Salitre Mágico, cumpleaños, Jean Day, Hip-hop al parque, Halloween, entre otros. Vale la pena tener en cuenta el hecho de que la preadolescencia y la adolescencia son de nueva cuenta etapas que suponen una serie de cambios que van desde lo biológico hasta lo psicológico y lo social (Suárez y Raymond, 2001). En general, las preocupaciones por el mundo exterior se centran en aquellas que les afectan directamente, sin tener un impacto mayor a ese.

Ahora bien, también se planteó el desarrollo de una encuesta ANEXO 2 en la que participaron un total aproximado de 49 estudiantes, que para el año 2017 de la aplicación del instrumento, pertenecían ya al grado octavo. Esta encuesta fue diseñada para realizarse en un tiempo aproximado de 55 minutos, de forma individual, a los estudiantes que no tenían algunas

respuestas se les permitió llevar la encuesta a casa para contestarla en su totalidad a continuación, se presentan las respuestas encontradas que sirvieron para la contextualización de la muestra:

En esta pregunta se hizo la identificación del lugar de nacimiento de los 49 estudiantes, con lo cual se pudo determinar los siguientes lugares como se muestra en la gráfica:

Gráfica 1. Lugar de nacimiento



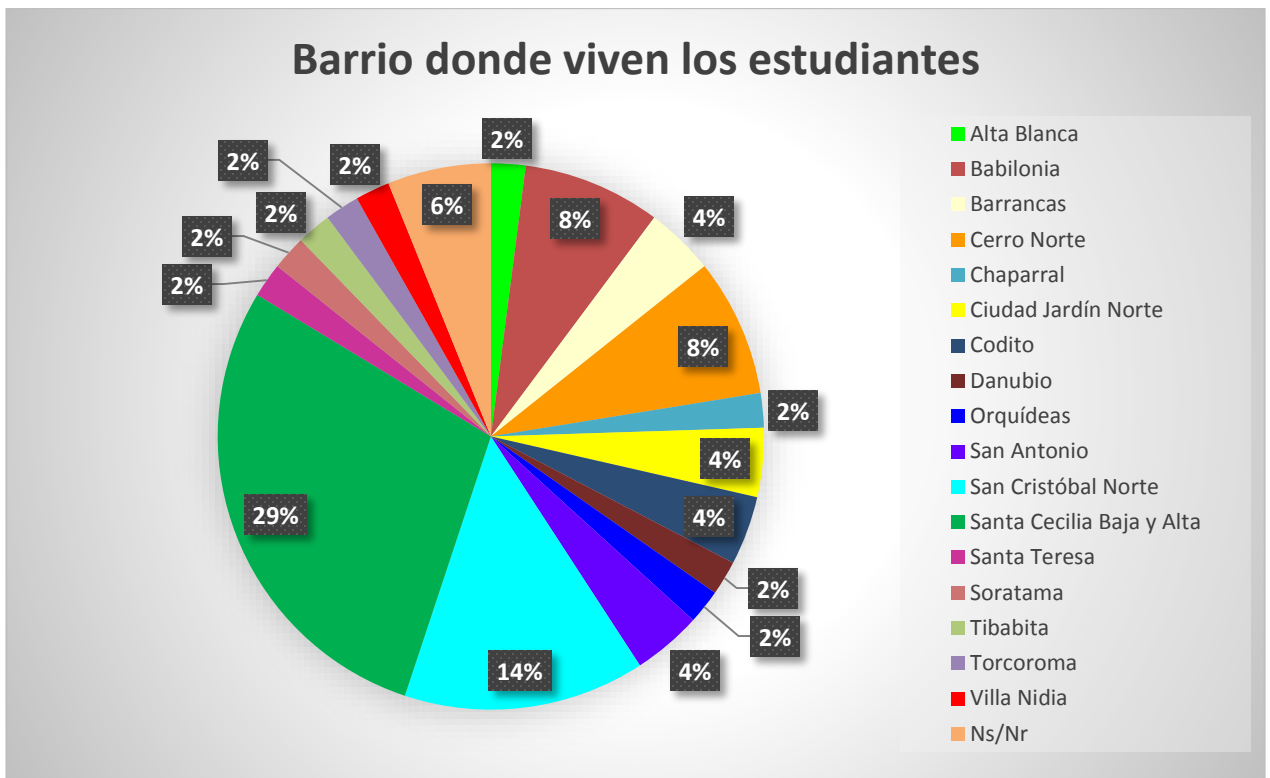
Fuente: elaboración propia (2018)

De acuerdo con esto, el 78% de los estudiantes que realizaron la encuesta, nacieron en la ciudad de Bogotá y en porcentajes similares (2%), algunos estudiantes tienen su lugar de nacimiento fuera de la capital, en departamentos como Santander (4%), Quindío, Huila, Boyacá, Cesar, Antioquia, Caldas, Atlántico, Meta y Bolívar. La identificación del lugar de nacimiento de los estudiantes permite reconocer algunos aspectos socioeconómicos de la nueva muestra de estudiantes de octavo, ya que, a pesar de ser parte de la muestra seleccionada, es una

combinación entre 8-03 y 8-04. Además de esto, a pesar de ser un colegio público de la ciudad de Bogotá, se puede encontrar población de otros lugares del país.

La segunda pregunta estuvo encaminada a identificar el barrio donde viven los estudiantes.

Gráfica 2. Barrio donde viven los estudiantes



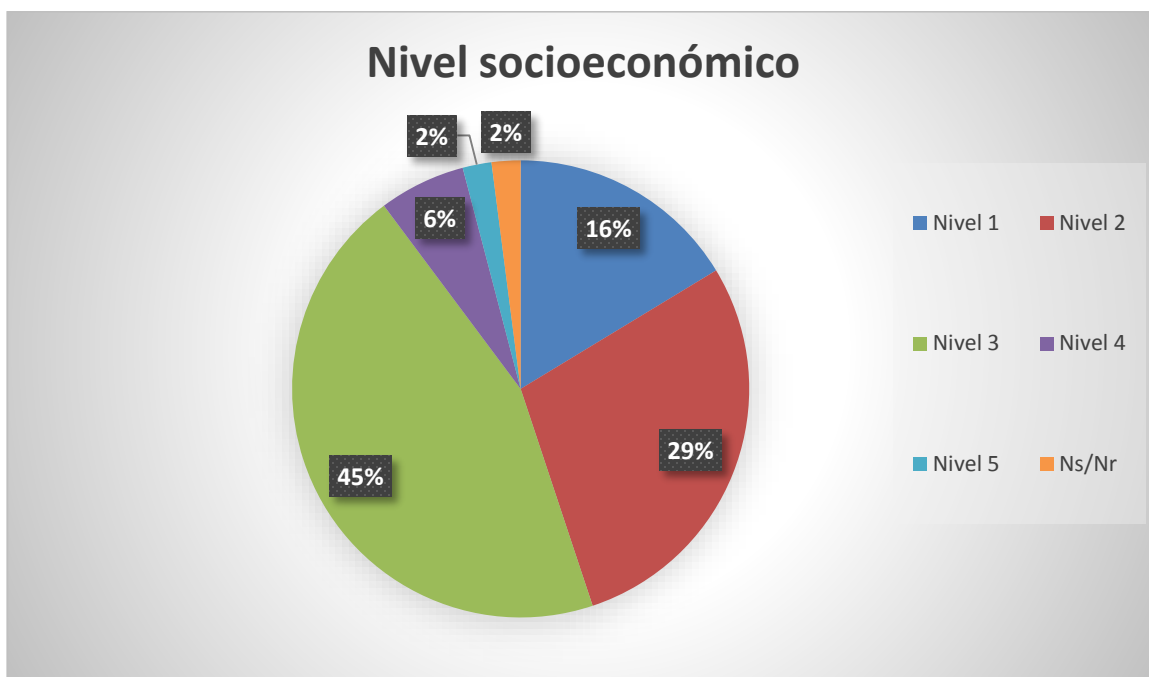
Fuente: elaboración propia (2018)

De acuerdo con los datos suministrados, el 29% de los estudiantes pertenece a los barrios de Santa Cecilia Baja y Alta, que están ubicados hacia la parte nororiental de la UPZ de San Cristóbal Norte, es decir, aquellos que están sobre el cerro oriental en zona de ladera; seguido del 14% que pertenecen al barrio San Cristóbal Norte que queda al occidente de la carrera Séptima

con calle 163 y finalmente del 8% que pertenece al Cerro Norte, ubicado en la parte alta de parte del cerro oriental de Bogotá, como datos más representativos.

En la siguiente pregunta se indagó acerca del nivel socioeconómico de los estudiantes:

Gráfica 3. Nivel socioeconómico



Fuente: elaboración propia (2018)

De acuerdo con la información, el 45% de los estudiantes se identifican con nivel socioeconómico 3, el 29% de nivel socioeconómico 2, el 16% de Nivel 1 y del 6% nivel 4. Por lo tanto, se identifica una tendencia a los estratos medios bajos a bajos bajos según la clasificación del DANE.

Para Valdés y Spencer (2011) el bienestar familiar desde el plano económico tiene una influencia directa con el desarrollo escolar de los niños. La calidad de vida va a depender entonces del tipo de trabajo que desempeñan los adultos. Tanto el acceso a la educación como la calidad de esta debe estar mediada entonces en gran medida también por el modelo de desarrollo

sostenible que se desempeñe dentro de la región. Las posibilidades de aprovechamiento de la experiencia escolar, depende del bienestar de la familia, que es un elemento complementario y muy importante dentro del desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes.

En general se cree que el sistema educativo presenta desigualdades especialmente en torno a los niveles socioeconómicos más bajos donde se presenta una alta deserción, faltas académicas, violencia, entornos complejos de convivencia, entre otros. Además de la falta de atención en los recursos académicos y económicos para desarrollar actividades de desarrollo cognitivo. Aproximadamente de los 12 a los 13 años se presenta una situación frecuente de abandono de la formación educativa ya sea por factores económicos o por factores personales (SITEL, 2009).

El siguiente cuestionamiento fue sobre las personas con las que conviven los estudiantes, los resultados fueron:

Gráfica 4. Personas con las que vive el estudiante



Fuente: elaboración propia (2018)

De acuerdo con lo anterior, el 35% de los estudiantes vive con su mamá, el 27% de los estudiantes vive con sus hermanos y el 23% con su papá.

En cuanto a los lugares de nacimiento de las personas con las que vive el estudiante, se muestran los resultados, sin mostrar una gráfica concreta, ya que hubo una gran variación en las respuestas. Respecto a las madres, la mayoría, es decir, el 30,6% son originarias de la ciudad de Bogotá, 12,2% de ellas pertenecen al departamento de Boyacá, y el 6,1% pertenecen a los departamentos de Cundinamarca, Cesar, y Atlántico respectivamente. Otro dato importante fue el que una (1) mujer de nacionalidad venezolana.

Luego, en las respuestas sobre los padres, hubo 18 respuestas de No sabe/No responde, en gran parte porque como se mostró en la gráfica 4., muchos de los estudiantes no conviven con sus padres o no los conocen. En cuanto a porcentajes, el 18,3% nació en la ciudad de Bogotá, 10,2% al departamento de Boyacá, siendo estos los lugares más significativos, pues también se encontró que varios de ellos provenían de diferentes departamentos del país.

En cuanto a los hermanos de los estudiantes, el 61,2% nació en la ciudad de Bogotá, las respuestas de No sabe/ No responde fueron del 24,4% en total, teniendo en cuenta que algunos de ellos no tienen hermanos y las otras respuestas de igual manera fueron del 2% correspondientes a diferentes departamentos como: Antioquia, Santander, Huila, Tolima, Cesar, Magdalena y Boyacá. Los resultados para el lugar de origen de los abuelos fueron los siguientes: 83,6% fueron para No sabe/ No responde, esto se dio por diferentes motivos: algunos de ellos desconocen el lugar de origen de sus familiares, no llevan un buen trato con sus abuelos o no los conocen. Los que respondieron, manifestaron que el 6,1% pertenecían a la ciudad de Bogotá y al

departamento de Boyacá con igual porcentaje y el 2% a departamentos como Tolima y Atlántico. En cuanto al lugar de origen de los tíos, el 85,7% contestó No sabe / No responde, el 6,1% dijo pertenecer a la ciudad de Bogotá y el 2% a Cesar, Magdalena, Huila y Córdoba en iguales porcentajes. Para esta pregunta, la opción de Otros no fue utilizada por los estudiantes.

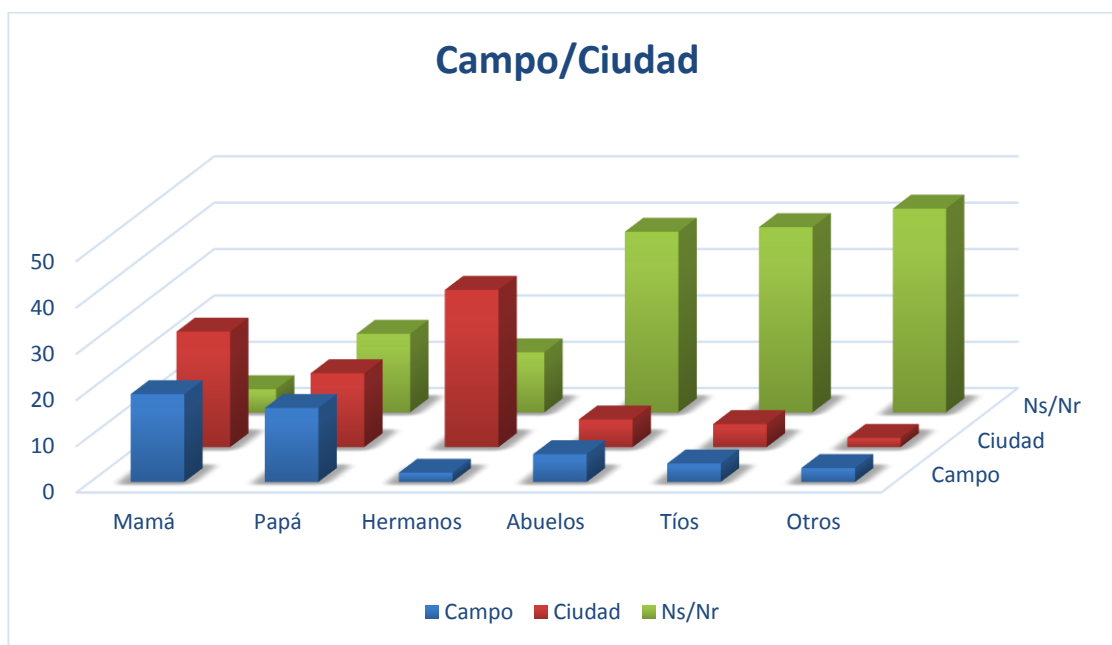
Con estos resultados, se puede caracterizar una población diversa, con la que viven los estudiantes y que se puede analizar desde la migración hacia la capital que hacen muchas personas en el país, en busca de mayores oportunidades laborales y que terminan por establecerse de manera definitiva y formar un hogar. Es importante esta caracterización, en la medida en la que se reconoce que es una población vulnerable y de estratos socioeconómicos bajos.

Para la Unicef (2003) el modelo familiar tradicional conocido como “familia nuclear” ha sido desplazado gradualmente a causa de los cambios sociales contemporáneos. Por tal motivo, en la actualidad se ha abierto el espacio a nuevas formas y estilos de vida familiares. Es por esto por lo que es común encontrar en la realidad de los jóvenes una amplia variedad en la interacción con sus familias y las personas con las que conviven.

La familia es un sistema independiente de la escuela que supone una serie de interacciones mediadas por los roles que se asumen. Durante la adolescencia se genera una redefinición de la figura de autoridad, la autonomía del adolescente, su comportamiento y su temperamento. Se genera así un desequilibrio en el papel de la figura de autoridad dentro de las decisiones de los jóvenes (SITEL, 2009). En este caso, los jóvenes dentro del entorno en el que se desarrollan en su hogar, barrio y escuela, redefinen tanto sus relaciones con los demás como con el entorno y configuran así muchos rasgos de su personalidad.

De manera relacionada, se les preguntó a los estudiantes acerca del origen (rural o urbano) de las personas con las que vive, las respuestas se pueden observar en la siguiente gráfica:

Gráfica 5. Lugar de origen de las personas con las que vive el estudiante



Fuente: elaboración propia (2018)

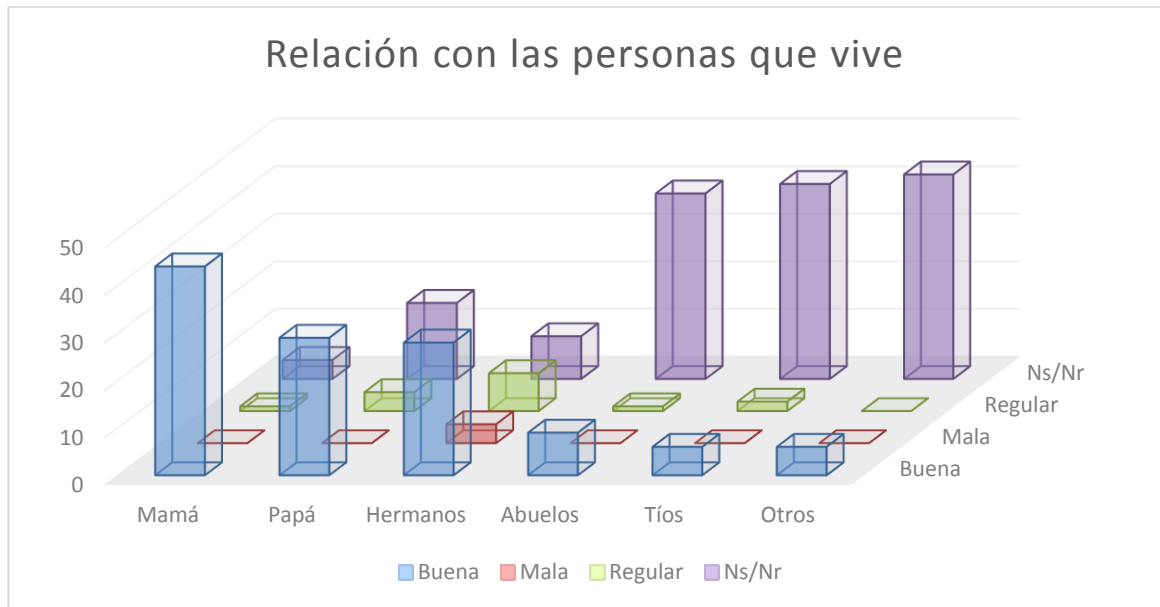
Como se puede observar, en el caso de las mamás, la mayoría pertenecen a entornos urbanos con un porcentaje del 51%, y el 38,7% al campo. En el caso de los padres, el 32% pertenecen igualmente a campo y ciudad, siendo superados por las respuestas de Ns/Nr con el 34,6%. Los hermanos de los estudiantes la gran mayoría (69,3%) pertenecen a entornos urbanos, seguido del 26,5% de Ns/Nr y finalmente solo un 4% perteneciente al campo. En cuanto a los abuelos, el 79,5% contestó Ns/Nr, de la ciudad solo un 12,2% y finalmente, del campo solo un 8,1%. En cuanto a los tíos, también hubo un amplio porcentaje de Ns/Nr con el 81,6%, seguido del 10,2% perteneciente a la ciudad y del campo solo un 8,1%. En cuanto a otros, es decir, personas con las que vive el estudiante que no son de su familia, las respuestas en su mayoría

fueron de Ns/Nr, con un 89,7%, de ciudad 4% y de campo 6,1%. Por tal motivo, se reconoce que no se encuentra una gran diferencia entre las personas que son originarias de lugares rurales en comparación con las personas que son originarias de lugares urbanos.

Se evidencia así las migraciones internas que han sido parte de la historia de Colombia, y denotan que la población que hace parte de los sectores más alejados del país se desplaza hacia las ciudades principales en busca de mayores oportunidades, refugio y en general un nuevo horizonte. Este tipo de movilidad se da a partir de una serie de necesidades sociales y económicas que llevan a las personas a la búsqueda de algo propio, lo que resulta una experiencia social interesante en la medida en la que la ocupación de un lugar también significa la configuración de espacios a partir de las experiencias propias y colectiva (Mendoza, 2010). Es así como el desplazamiento del campo a la ciudad es a la vez una vivencia y una forma de supervivencia que termina por modificar las relaciones intrínsecas con el entorno.

Se indagó acerca de qué tipo de relación llevaban en su núcleo familiar o con las personas con las que convivían, para lo cual se consideraron los siguientes resultados:

Gráfica 6. Relación con las personas con la que vive el estudiante



Fuente: elaboración propia (2018)

De acuerdo con estos datos, en general los estudiantes parecen llevar una buena relación especialmente con su mamá, sus papás y sus hermanos, mientras que, con abuelos, tíos la mayoría de las respuestas fueron hacia el Ns/Nr, ya sea porque no viven con ellos o porque llevan una relación indiferente.

De manera complementaria se les preguntó acerca de la forma en la que caracterizaban la convivencia en su hogar los estudiantes. Esta pregunta era de respuesta abierta y por lo tanto el análisis es cualitativo. Las respuestas fueron variadas, y se utilizaron palabras como estable, buena, respetuosa, comprensiva y de buena convivencia, en contraste con frases como que hay muchos gritos, muchos problemas, peleas, regaños, castigos y de poco diálogo. En general se reconoce una convivencia estable que no es exenta de peleas y malos tratos entre la familia o personas con las que viven, lo cual se puede enmarcar como entornos de convivencia ya sea en el barrio donde habitan o en la convivencia del hogar que son problemáticos.

En este punto es importante rescatar varios aspectos dentro de la relación adolescente con su familia. En primer lugar, para Oliva (2006) persiste una estigmatización sistemática de los valores que representa la adolescencia; es decir que existe una imagen negativa frente a los cambios que esta etapa supone en el carácter de los jóvenes. Las relaciones familiares se convierten entonces en escenarios complejos en los que existe una lucha constante por la autoridad debido en gran parte a lo que el conflicto intergeneracional representa. Sin embargo, no hay que olvidar que la familia es el primer sistema de socialización al que está expuesto el niño durante su desarrollo y que intrínsecamente a través de la convivencia se crean valores positivos que fomentan la relación entre los padres y los adolescentes.

En segundo lugar, se trata además de escenarios complejos de relaciones familiares en donde se evidencia la manera en la que el modelo familiar afecta el desarrollo de los jóvenes. Las relaciones de poder surgen entonces a partir de su convivencia en el hogar y dentro del aula; sin embargo, en la búsqueda de autonomía estos estudiantes redefinen las figuras de autoridad, que muchas veces son desafiadas en la medida en la que su carácter, los cambios hormonales, aumento del deseo sexual, la libertad de su actuación, sus gustos personales. Van cambiando. Existe entonces un desafío constante frente a las restricciones que se le imponen y por lo tanto se habla de un ambiente hostil tanto dentro del hogar como en la escuela. De acuerdo con Oliva (2006), es importante retomar a Piaget en ese sentido, especialmente si se tiene en cuenta el estadio de las operaciones formales que coincide con el inicio de la adolescencia y el inicio de la adultez.

Por lo tanto, presenta un cambio significativo en el tipo de relaciones que lleva el adolescente, que en ese caso se dan de igual a igual; es decir, hay un mayor aprovechamiento de las relaciones sociales con individuos de su misma edad, que sean afines a sus gustos y a su

personalidad. Desde allí se construyen importantes estructuras dentro de la emocionalidad y el desarrollo del carácter y la autonomía del adolescente.

Capítulo 3. Marco teórico

3.1. Geografía escolar

Para empezar el constructo teórico de esta investigación es necesario referirse a la geografía escolar como una categoría que reúne los contenidos de la geografía que se abordan en la educación. Sin lugar a duda, lo que se enseña en el aula de clase son conceptos y métodos básicos que ayudan a construir el conocimiento en Ciencias Sociales de los estudiantes y a partir de allí se destina una pequeña parte hacia el estudio de la geografía. Para Marrón, Salom y Souto (2007) la geografía escolar afronta una crisis que se viene generando desde los cambios sociales a partir de la modernidad y la globalización. Sin embargo, los autores también proponen el diálogo de saberes como la manera ideal de superar tal crisis.

Esto supone hablar de la interdisciplinariedad con la que debe enseñarse la geografía y por lo tanto de una reordenación de las prioridades respecto a aquello que debe enseñarse. Es decir que el reconocimiento de conceptos claves como el espacio y el lugar van a considerarse a partir de las relaciones que el hombre ha gestado con la naturaleza desde un plano emocional. Es decir, aspectos tangibles de la realidad social que compete estudiar de manera concreta para dar paso al desarrollo de facultades como el pensamiento crítico (Marrón *et al*, 2007).

Aquí vale la pena mencionar entonces que el espacio geográfico es visto como una experiencia desde la cual el sujeto construye una serie de momentos que representan algo para su

cotidianidad. Por lo tanto, recientemente desde la pedagogía y la didáctica se ha luchado por incluir dentro del desarrollo de la materia de geografía una mirada más humanista que les permita entender a los estudiantes la noción del espacio como un medio para comprender su propia experiencia, y no solo eso, sino también actuar sobre ella para transformarla en busca de un bien común. Esto ha supuesto una serie de retos dentro de la enseñanza que se pueden resolver a partir de la experiencia educativa y la de la investigación que los docentes ejerzan sobre su campo. El aprendizaje permite fortalecer la construcción de los estudiantes como sujetos sociales en tanto que se explora lo cotidiano como el espacio en el que ellos construyen su subjetividad al mismo tiempo que avanzan hacia su inclusión dentro de la sociedad como ciudadanos activos (Garrido, 2005).

De nueva cuenta, se trata de una mirada más humanista de la geografía que se preocupe por entender la manera en la que se distribuyen las cosas en el espacio, pero también se ocupe de problematizar lo que allí sucede y plantear posibles alternativas a través de la reflexión crítica. Para Pulgarín (2003), el docente tendrá que cumplir un rol mediador entre el alumno y el conocimiento para generar en los jóvenes la inquietud de preguntarse por las cosas que suceden a su alrededor a través de la geografía y la manera como a través de ella puede haber una reflexión crítica y proyectiva.

Cortés (2009) plantea una reflexión acerca de la geografía que se imparte en el aula escolar en el siglo XXI partiendo de la importancia que tiene la enseñanza de la geografía en el aula. Dentro de esto se considera por ejemplo la noción del espacio como una manera de construir la identidad de manera personal y social. Sin embargo, la evidente incursión de la tecnología ha ido cambiando la manera en la que los jóvenes se relacionan e interactúan con su realidad. No se trata por lo tanto de deslegitimar la enseñanza de la geografía, sino de

encaminarla hacia la formación de competencias y capacidades geográficas que contribuyan a la transformación social.

Sin embargo, Cortés (2009) analiza las razones que han llevado a entender la necesidad de transformar la geografía que se enseña en la escuela. En primer lugar, se ha hecho evidente que el papel de la geografía ha quedado relegado o absorbido por las Ciencias Sociales ya que el eje temático de estas es la historia. En segundo lugar, la falta de capacitación de los docentes en el área de geografía; es decir que la formación parece ser insuficiente respecto a esta área y que solo se trata de manera general debido al enfoque en Ciencias Sociales. Y, en tercer lugar, que el sistema educativo ha contribuido a minimizar la importancia de la geografía en la formación de los estudiantes.

Rodríguez de Moreno (2010) sitúa la problemática de la geografía escolar y su transformación específicamente en Colombia y plantea la necesidad de generar acciones que permitan hablar de una nueva manera de enseñar geografía en el aula. Esto implica desde transformaciones en la formación de los docentes, hasta el desarrollo de la investigación en la educación y la reestructuración de los planes de estudio dentro de los colegios.

De igual manera, la investigación pedagógica y geográfica se deben dar en relación con los contextos particulares que supone el territorio nacional, regional y local, tomando en consideración el estudio del espacio geográfico para aportar soluciones a los conflictos que allí se presenten. Es decir que se trata de un trabajo que incluye tanto a docentes como a estudiantes de tan forma que a partir de su aporte como ciudadanos contribuyan mejorar su entorno.

Finalmente, Delgado y Murcia (1999) plantea la necesidad de plantear alternativas que desde la práctica docente puedan contribuir a la transformación del discurso geográfico en la

escuela, partiendo de la poca utilidad y relevancia que los estudiantes ven en ella. Es así como surge una evidente falta de interés por comprender lo que realmente significa la geografía dando paso a un aprendizaje poco significativo centrado más en lo memorístico y descriptivo que en lo analítico o propositivo. No existe por lo tanto una pedagogía adecuada para enseñar geografía en la medida en la que tampoco se ha comprendido la necesidad de transformación de esta área dentro de la escuela.

Los jóvenes tienen nuevas rutinas y nuevas necesidades que se centran en su emocionalidad, experiencia y el uso que hacen del internet y de los espacios virtuales. Las plataformas que ofrece el ciberespacio dan lugar a nuevos momentos de socialización y de creación y desarrollo de la identidad. Por lo tanto, su construcción de espacio y lugar va más allá de lo físico y tangible y se sumerge en un mundo virtual que desconoce límites. Es así como pueden interactuar desde cualquier parte del mundo con cualquier persona en cualquier hora del día sin que barreras como el espacio y la interacción cara a cara se interpongan. Por lo tanto, la geografía tiene que resignificar estos nuevos espacios de interacción y tomarlos en consideración dentro de la interacción en el aula. Por lo tanto, también es necesario que los docentes entiendan y enseñen a partir de estas nuevas representaciones de la realidad, de manera que puedan captar la atención y el interés de los alumnos y ellos mismos contribuyan a fortalecer su aprendizaje de conceptos y habilidades geográficas (Delgado y Murcia 1999).

3.2. Geografías de la vida cotidiana

De acuerdo con lo mencionado en el desarrollo de la educación geográfica escolar, Lindón (2006) propone una categoría a la que llama Geografías de la vida cotidiana. Este planteamiento surge en el Tratado de Geografía Humana (Hiernoux y Lindón, 2006) como parte

de las nuevas geografías que han surgido a partir de la globalización y los cambios que se han gestado en la sociedad.

Esta es una perspectiva que se abre campo a partir de la consideración de la importancia de la cotidianidad dentro de la enseñanza como un medio para catar el interés de los estudiantes hacia el desarrollo de los currículos escolares. En ese sentido, la problematización empieza desde dos miradas, la primera de ellas es la amplitud que representa lo cotidiano y que por lo tanto lleva a ambigüedades y una falta de consenso respecto al concepto. El segundo se refiere en cambio a lo que representa en sí lo cotidiano, entendiendo que cada persona tiene una experiencia particular en el mundo.

Sin embargo, esta discusión solo pone en evidencia el profundo aporte que hace el estudio de la cotidianidad desde las ciencias sociales. En primer lugar, porque permite entender el tiempo y el espacio como construcciones que surgen a partir de la realidad social, lo cual representa una mayor adaptación de los estudios de las ciencias hacia contextos reales que vive y atraviesa la sociedad. Por otro lado, permite entender el espacio y la temporalidad como elementos primordiales de la geografía que permiten reforzar las representaciones personales acerca de un lugar, de acuerdo con las emociones y sensaciones que se viven allí y no únicamente como un concepto aislado de geografía que no tiene mayor relevancia.

Fien (1992) considera que la geografía como disciplina escolar ha ido pasando por una serie de cambios que la acerquen a las necesidades de la sociedad y que sean relevantes para las relaciones que establece el hombre con su entorno. En ese sentido, su transformación se ha ido desarrollando para convertirse en un conocimiento que haga parte de la vida cotidiana y por tal motivo, los estudiantes se sientan motivados a entenderla. Teniendo en cuenta esto, Fien (1992)

propone tres etapas de evolución de la geografía. En la primera de ellas, la geografía se consideró como una fuente de información acerca de diferentes lugares del mundo, haciendo referencia a la cultura y otro tipo de datos socioeconómicos. Esto hizo parte de una corriente conservadora de la educación en la que la geografía se limitaba a una serie de datos acerca de cualquier lugar del mundo.

La segunda etapa se desarrolló más hacia la sistematización de la información acerca de un sitio en particular. En ese sentido, se tomaron en cuenta teorías sobre las regiones, sistemas espaciales, entre otras. En este punto el trabajo de campo y las técnicas cartográficas tomaron una mayor relevancia, abriendo paso hacia una enseñanza más liberal. Esto supondría la enseñanza de la geografía para formar estudiantes que pudieran integrar de manera útil la sociedad y ocupar cargos relevantes. Finalmente, la tercera etapa de evolución de la geografía respondería a una ideología más reconstruccionista; es decir que la educación geográfica ahora se enfoca en paradigmas humanísticos (Fien, 1992).

Esto permite hacer una conexión con la geografía de la vida cotidiana, en la medida en la que esta área abarca una serie de conocimientos que permiten ampliar su campo de acción. Algunos de ellos son la geografía física, social y económica que implica conocimientos acerca de las culturas del mundo, la sociedad, cuidado del medio ambiente, desarrollo, análisis de situaciones de conflicto, paz y justicia. En ese sentido, la integración de la geografía escolar dentro de las Ciencias Sociales es más evidente, ya que los contenidos sugieren una armonía entre cada una de las áreas que la componen.

De igual manera Rivera (2011) considera que la geografía debe convertirse en una disciplina que aporte a la resolución de los conflictos de la sociedad a los que sea pertinente

intervenir Por tal motivo, desde la escuela se deben crear estrategias más creativas enfocadas en la geografía como parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Esto se puede lograr a través de metodologías de trabajo que se centren en la resolución de conflicto que se presenten en la vida real, que sean vigentes y que generen interés en los estudiantes. De esta manera, los planes de trabajo se enfocarán en orientar la disciplina hacia una reflexión interdisciplinaria, pero haciendo uso de los términos y métodos propios de la geografía.

Es así como la geografía de la vida cotidiana va a permitir dentro de la educación crear en los estudiantes una conciencia geográfica que también sea social y que les permita participar de manera activa a través de su pensamiento crítico hacia la reflexión y la solución de conflictos que sean actuales, reales y que afecten de alguna manera su propia cotidianidad.

Se debe agregar que la cotidianidad es cada vez más considerada como un escenario ideal de enseñanza y aprendizaje que se aborda especialmente desde la geografía humanista. Como se ha mencionado con anterioridad, el espacio es visto como una construcción social que adquiere sentido a partir de la relación que establece el hombre con este, dando lugar a transformaciones que contribuyan al desarrollo de la sociedad. De esta manera, el lugar y las personas se convierten en elementos centrales de la geografía de la vida cotidiana.

De acuerdo con Guatava (2012), la geografía entonces debe desplazar su atención hacia las transformaciones urbanas, consideraciones acerca de la movilidad, experiencia de los usuarios con el espacio, la manera en la que los jóvenes desarrollan sus rutinas en diferentes espacios, los significados que le atribuyen a cada lugar a partir de sus experiencias personales, entre otras. De este modo se puede dar cuenta de las relaciones que establece el individuo dentro

del espacio en el que se desarrolla, es allí donde tanto la escuela como el barrio se convierten en espacios vitales en la cotidianidad de los jóvenes.

Esto necesariamente obliga a pensar la manera en la que la emocionalidad de los estudiantes permea su aprendizaje, en la medida en la que esta les permite consolidar sus experiencias dentro de la cotidianidad y establecer una relación con los contenidos que se e imparten en el aula. Por tal motivo, la geografía se convierte en un área de conocimiento que no solo se centra en las características físicas y culturales de un lugar en particular, sino que también contribuye a la comprensión de cada estudiante del mundo que lo rodea y que se configuran dentro de su propia identidad (Guatava, 2012).

Lo que es más, la enseñanza de la geografía desde la cotidianidad supone hablar de una enseñanza más abierta y flexible en la que convergen elementos relacionados con las concepciones de las personas acerca de su propia realidad -geográfica- y eso los lleva a cuestionarse de qué manera pueden contribuir a transformarla para el bien común. Bajo esta visión, la geografía adquiere un nuevo significado a través de los procesos pedagógicos en los que los saberes teóricos y conceptuales encuentran un punto ideal de desarrollo que implica una mayor relevancia para los estudiantes (Alessandri, 2012).

Para Rivera (2006) esto implica hablar de la reducción de la artificialidad en la geografía de manera que la enseñanza teórica alejada de la sociedad que se ha impartido tradicionalmente sea vista más bien como algo real, que sea palpable y que sea vivencial para los jóvenes. El entorno real e inmediato de los estudiantes va a ser un elemento imprescindible desde el cual debe partir la geografía de la cotidianidad en la escuela y va a permitir el acercamiento de los saberes con el desarrollo cotidiano. Es de esta manera que se habla de la reorientación de los

propósitos educativos en la educación geográfica, de manera que sean más atentos a las necesidades sociales y del entorno, en busca de una transformación para el bien común.

3.3. Ciberespacio

El ciberespacio es una categoría conceptual y teórica que representa una gran amplitud. Su origen se remonta a Gibson quien en 1984 la definiría dentro de su obra *Neuromante* como una “alucinación consensual”. En otras palabras, es un término que hace referencia a la realidad que se viene transformando a partir de los espacios virtuales de interacción. Esto supone la consideración de un espacio en el que se genera el intercambio de una información de diferente naturaleza y por lo tanto ese espacio se convierte al mismo tiempo en un medio para que dicho intercambio se dé. Hablar de esto significa entonces hablar de la comunicación como el motor que genera la necesidad de la creación de estas redes de intercambio de información (Aguirre, 2004).

Sin embargo, la acción comunicativa a partir del ciberespacio se debe entender desde la realidad, la virtualidad y la ficción. Los escenarios virtuales se han convertido en espacios que hacen parte de la realidad y que por lo tanto no pueden ser considerados ficticios. Por ejemplo, las redes sociales son espacios virtuales que no son ficticios en la medida en la que una persona crea un perfil de acuerdo con aquello que lo representa e interactúa con personas reales a partir de ellos. Lo interesante entonces del ciberespacio no es que permita la comunicación, ni que la información que se comparte es bastante amplia, sino que permite una serie de posibilidades de interacción (Aguirre, 2004).

Como lo explican Martínez, Leyva, Félix, Cecenas y Ontiveros (2014), la naturaleza esencial de los espacios virtuales tiene una serie de características que es importante considerar: lo primero es que se trata de una comunidad es universal y global, pero que la experiencia que tiene cada usuario es particular y personalizada. Segundo, se trata de una comunidad que es estable pero que al mismo tiempo es altamente dinámica y representa el cambio continuo a través de los avances tecnológicos. Y finalmente, que se trata de una comunidad que, aunque está saturada de información y de usuarios, está abierta a la integración de cada vez más usuarios que la transforman y la construyen día a día.

De acuerdo con Aguirre (2004), los tipos de comunicación que se pueden establecer dentro de los espacios de interacción del ciberespacio tienen que ver con las relaciones que establecen los usuarios. De esta manera existen las relaciones de intercambio entre las máquinas (por ejemplo, de computador a computador), las relaciones de intercambio entre los sujetos y las máquinas (al interactuar por ejemplo a través de una aplicación o un programa) y finalmente las interacciones de intercambio de información entre personas. Por lo tanto, el panorama dentro del ciberespacio es bastante amplio.

La complejidad que representan estos espacios de interacción que se construyen a partir de las máquinas y las redes de intercambio de información ha resultado en una problemática dentro de la sociedad. Dentro de ella se pueden encontrar dos posiciones, aquellas que ven el ciberespacio como un instrumento de prolongación de sus acciones dentro del mundo real y aquellos que lo ven como un elemento amenazador dentro del desarrollo social y sobre todo la interacción entre las personas. Sin embargo, la incursión de la tecnología en la vida cotidiana parece ser un proceso cada vez más naturalizado, de manera tal que los jóvenes se sienten a gusto

dentro de estas redes de intercambio de información e incluso pueden crear a partir de ella su propia identidad (Balardini, 2000).

En ese sentido, Balardini (2000) considera importante hablar del ciberespacio y de la manera en la que los jóvenes interactúan dentro de este, considerando que ellos son los participantes más activos dentro de las dinámicas de interacción que se centran especialmente en conversar con personas de cualquier parte del mundo o que hacen parte de su propia cotidianidad. Resulta ser entonces que los espacios de interacción virtual han estimulado la curiosidad de los jóvenes y se han creado una serie de cuestionamientos filosóficos e incluso religiosos relacionados con el propio ser y que contribuyen hacia la formación de rasgos de su personalidad y su carácter.

De igual manera, el ciberespacio les ofrece el sentimiento de pertenecer a un grupo, lo cual resulta especialmente valioso en la etapa de la adolescencia en la que están construyendo su identidad. De esta manera, a la par que se le permite a información global, también se le permite el acceso a un escenario diverso, multicultural y muchas veces desconocido que no se ve desdibujado por las barreras del lugar, dinero u intercambio cultural.

Por otro lado, recientemente se ha hablado de la pedagogía del ciberespacio como una necesidad de incluir los espacios de información virtuales dentro de la educación. Esto quiere decir que se busca la integración de estos nuevos escenarios, teniendo en cuenta su evidente relevancia dentro de las dinámicas cotidianas de los jóvenes y la información valiosa que se puede intercambiar allí (Hernán, 2011). Evidentemente, el ciberespacio no debe considerarse como un espacio de ocio, sino como una amplia red que permite un sin número de posibilidades

frente a la comunicación y el intercambio de información valiosa que puede contribuir a fortalecer el aprendizaje.

Si embargo, como lo asume García (2004) hay que partir del hecho de que tener acceso a la tecnología y el ciberespacio no es una garantía de un aprendizaje más significativo. Es necesario recordar entonces que los escenarios virtuales son medios que pueden ser utilizados de una manera provechosa o no. Esto se da a partir de dos momentos: el primero cuando no hay vigilancia de padres de familia o docentes que guíen los espacios de navegación de los jóvenes y segundo cuando la escuela rechaza la inclusión del ciberespacio en el desarrollo de las actividades escolares. Sin embargo, esto último significaría obviar una realidad que es cada vez más evidente en los jóvenes y que hace parte de su cotidianidad.

3.4. Cibergeografía

De acuerdo con la reflexión que se ha hecho a partir de las categorías de geografía escolar y ciberespacio, surge la cibergeografía como el espacio en el que convergen ambos sistemas. En ese sentido, el ciberespacio ha venido transformando los conceptos claves de espacio y lugar que tradicionalmente se han manejado desde la geografía. Por tal motivo, se habla de otro tipo de ambientes que se remiten a lo digital y la creación de un universo que el propio ser humano ha venido moldeando.

La cibergeografía entonces permite entender los espacios de interacción virtual como espacios sociales que llevan a repensar los aspectos socio demográficos de los lugares y la percepción que se teje alrededor de ellos. Esto no significa sin embargo que se olviden los conceptos tradicionales de geografía, sino que se han venido modificando entendiendo los

nuevos espacios de interacción cotidiana de los usuarios, que en este caso se refiere especialmente a los jóvenes (Buzai, 2012).

Para Infantas (2010) la cibergeografía se ha ocupado recientemente de entender y analizar la naturaleza espacial de las redes de comunicación que se establecen a partir del ciberespacio. Esto lleva al interés por explorar el nuevo universo que se construye a partir de las redes y que representa unas nuevas fronteras, límites y redes de conexión que los usuarios establecen entre sí y con las máquinas. En este caso en particular, se centra el análisis en la manera en la que los estudiantes entienden e interactúan con el mundo, teniendo en cuenta conceptos geográficos como los países, continentes, ríos, accidentes geográficos a partir de su navegación en la red. Un ejemplo que se desarrolló a lo largo de la práctica fue la utilización de Instagram como un espacio de interacción virtual desde el cual se puede conocer un lugar a partir de las fotos que suben los usuarios. Este es un ejemplo ideal de la manera en la que los jóvenes consumen información y al mismo tiempo comparten a partir de sus experiencias personales. Es así como se pueden reconocer las características de un lugar a partir del análisis de fotografías y vídeos y la interacción de los usuarios en estos espacios.

A manera de conclusión, el ciberespacio es un instrumento que ha permeado toda la actividad pedagógica y didáctica que se lleva a cabo dentro del aula, de una manera invisible en la medida en la que a pesar de que los jóvenes se encuentran inmersos en estos espacios de virtualidad, se desconoce su verdadera utilidad dentro de las dinámicas de la escuela. Esto supone pensar que desde el sistema educativo y desde la docencia se ha llevado a pensar el ciberespacio como una manera de distraer los verdaderos propósitos de enseñar. Sin embargo, la realidad sugiere que el ciberespacio es una herramienta que se encuentra disponible para cualquier usuario y que las experiencias pueden variar de acuerdo con el propósito y las

intenciones de cada uno. Por lo tanto, pensar en la enseñanza de la geografía escolar a través del ciberespacio es una mirada que se debería potenciar con miras a considerar también la cotidianidad de los jóvenes y así permitirles un aprendizaje más significativo en esta área.

Capítulo 4. Metodología

4.1. Diseño metodológico

La metodología se define como el diseño que se hace de las acciones que van a permitir desarrollar los objetivos de esta investigación (Ruiz, 2012). De esta manera, a partir de una metodología cualitativa y cuantitativa y del método de investigación acción educativa, se espera presentar un trabajo mediado desde la pedagogía crítica y humanista. A continuación, se presenta la síntesis de cada una de las actividades que tuvieron lugar a partir de los objetivos específicos:

Tabla 3. Cuadro metodológico

Objetivos específicos	Estrategia	Naturaleza de variables	Meta	Instrumento de investigación
Identificar el concepto de ciberespacio y su aplicación a procesos educativos a través de una revisión documental que permita hacer un planteamiento teórico desde las Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar.	Hacer una revisión de los postulados teóricos y conceptuales que se han hecho a través de los autores más relevantes en el campo y que han tratado el tema en particular.	Cualitativa	Redactar el marco teórico definiendo las categorías de análisis	Revisión documental. Síntesis y análisis de la información.
Establecer las	Llevar a cabo una	Cualitativa y	Redactar una	Entrevista por

<p>relaciones que tienen los estudiantes con el ciberespacio, para el desarrollo de los procesos autónomos que emergen en el aula en el área de Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar</p>	<p>serie de actividades dentro del aula como parte de la práctica pedagógica para indagar el manejo de conceptos geográficos en los niños escogidos dentro de la muestra.</p> <p>Aplicar una entrevista y una encuesta para conocer algunas particularidades de las relaciones que establecen los estudiantes con el ciberespacio y el aprendizaje de contenidos geográficos.</p>	<p>cuantitativa.</p>	<p>sección destinada a recoger cada una de las actividades que se llevaron a cabo y ponerlas en dialogo con los postulados teóricos que se hicieron en el marco teórico.</p> <p>Formular una discusión en torno a las categorías de análisis para asociar los resultados de cada actividad.</p>	<p>grupos de estudiantes.</p> <p>Encuesta del uso de TIC.</p> <p>Actividades de contenido geográfico, cátedra de paz y Ciencias Sociales en general, desarrolladas en el aula.</p>
<p>Formular una unidad didáctica para los estudiantes de séptimo y octavo de la I.E.D. Divino Maestro con el propósito de que interactúen a través de actividades que involucren el uso del ciberespacio en la enseñanza de geografía escolar.</p>	<p>De manera proyectiva, diseñar una unidad didáctica de acuerdo con las actividades hechas con anterioridad con los estudiantes.</p> <p>Diseñar actividades para integrar el ciberespacio dentro de las dinámicas del aula.</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Diseñar y aplicar actividades que llamen la atención de los estudiantes y que los involucre en cada una de ellas para medir y analizar su participación en cada una de ellas para analizar de qué manera el ciberespacio puede ser visto como un método válido dentro de la enseñanza geográfica.</p>	<p>Diseño de unidad didáctica.</p> <p>Tabla de presentación de actividades para una unidad didáctica.</p>
<p>Valorar los alcances del proceso de ejecución de la unidad didáctica frente a la articulación del</p>	<p>Plantear un análisis de los resultados de la aplicación de la unidad didáctica en los estudiantes a través de las</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Analizar las actividades que se hicieron y los planteamientos teóricos que se pueden asociar</p>	<p>Análisis de tipo cualitativo.</p>

cibespacio en los procesos de enseñanza – aprendizaje propuestos.	reflexiones teóricas que se pueden asociar a las metodologías alternativas de aplicación.		para fortalecer la valoración de los resultados de la aplicación de la unidad didáctica propuesta.	
---	---	--	--	--

Fuente: elaboración propia (2018)

4.2. Tipo de investigación

El desarrollo de esta investigación se fundamentó en una metodología de enfoque mixto por cuanto integra el paradigma cualitativo y cuantitativo, en la que se describen las cualidades de un problema o fenómeno social a partir de una serie de categorías conceptuales y metodológicas que permiten entender dicha realidad y la recolección de datos que van a ser tratados de manera cuantitativa en la aplicación de una entrevista, una encuesta y otro tipo de actividades desarrolladas en clase, así como una unidad didáctica al momento de finalizar las prácticas (Ruiz, 2012).

El método cualitativo permite establecer las siguientes premisas respecto a esta investigación: primero, se trata de un desarrollo inductivo, en el que se van a ir presentando los elementos de análisis, para finalmente presentar una serie de conclusiones. Y segundo, el problema es visto como un todo, de manera que se establecen previamente las categorías y subcategorías teóricas y conceptuales. (Álvarez, 2003). En cambio, se presenta un análisis de nivel perceptual y aprehensivo utilizando un tipo de investigación descriptiva y analítica, a través de una revisión de documentos y la aplicación de métodos de recolección como la revisión documental, la entrevista y la encuesta.

La investigación cuantitativa por su parte se fundamenta en el uso de técnicas estadísticas para el reconocimiento de las variables de estudio. De acuerdo con Hueso y Cascant (2012), este tipo de investigaciones parten de la premisa de que las partes representan al todo y de esta manera si se hace un estudio de una población en particular (la muestra), se puede hacer una reflexión acerca de la población en conjunto. Las variables que se estudian a través de la metodología cuantitativa pueden ser de dos tipos: objetivas, cuando se estudian datos como la edad, número de semestres cursados, nivel económico, etc. Y subjetivas cuando se indaga acerca de opiniones o valoraciones que tiene cada persona frente a algún tema en particular. Este tipo de análisis de variables objetivas y subjetivas se van a evidenciar en los resultados a partir de la entrevista y la encuesta aplicada a la comunidad académica.

Sin embargo, más allá de esto, es necesario fundamentar este ejercicio a partir de la práctica docente que fue el punto de partida para que esta investigación se pudiera adelantar. En ese sentido, el escenario de desarrollo de la actividad docente parte de las instituciones educativas que son escenarios complejos de interacción, que le proponen al docente en formación una serie de objetivos: transmitir los valores de la sociedad, promover la propuesta de cambios para el entorno social y contribuir a la formación de los estudiantes (Díaz, 2006).

De acuerdo con Díaz (2006), desde la práctica, el docente en formación es un investigador que desde su actuar profesional, puede reflexionar sobre sus propios conocimientos y el desarrollo de su práctica para mejorar y fortalecer su acción pedagógica. Esto le permitirá construir saberes y experiencia ante cualquier tipo de situación dentro del aula. Es allí donde surge el saber pedagógico como un constructo de ideas que han permitido su desarrollo, indudablemente la academia contribuye en gran medida para la formación de este saber, pero

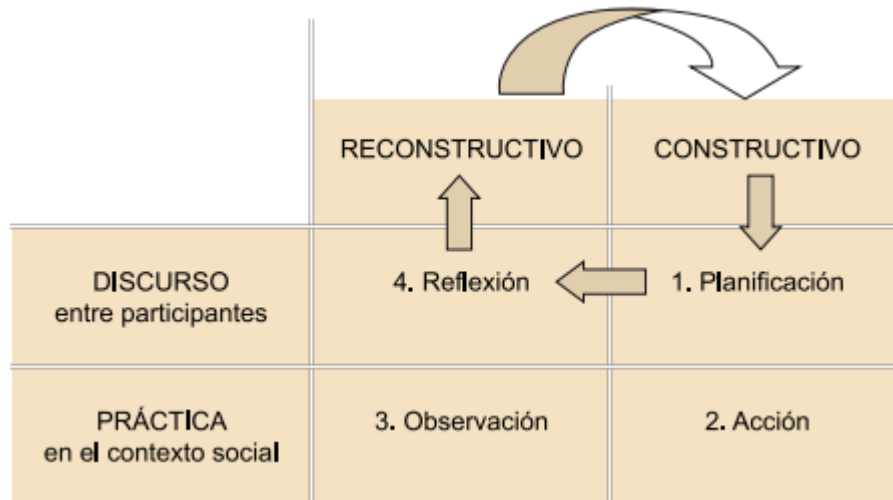
también se considera que la familia, la vida cotidiana y la sociedad contribuyen a crear ideas acerca del ejercicio pedagógico del docente.

4.2.1. Investigación acción educativa

La investigación acción educativa contribuye a la formación del saber pedagógico y es un elemento imprescindible para el desarrollo metodológico de esta investigación. En primer lugar, la investigación acción educativa es considerada como un método dentro del paradigma cualitativo que en esencia busca transformar, cambiar y mejorar el entorno en el cual se encuentra o se quiere enfocar el investigador (Colmenares y Piñeros, 2008).

Como lo explican Rodríguez y Valdeoriola (2009), este método permite estudiar la práctica educativa a partir de un contexto natural de desarrollo de prácticas pedagógicas; por lo tanto, se puede identificar situaciones particulares que reflejan la realidad del quehacer diario educativo. Estas situaciones se identifican como problemáticas a las cuales se les pretende dar una solución práctica, tomando en consideración los puntos de vista de los directamente implicados dentro de la comunidad educativa, es decir, estudiantes, padres de familia, docentes, directores, etc. Carr y Kemmins (1988) en Rodríguez y Valdeoriola (2009) desarrollan los momentos en los que se debe desarrollar la investigación acción educativa:

Imagen 3. Investigación acción educativa



Fuente: Tomado de Carr y Kemmins (1988) en Rodríguez y Valdeoriola (2009)

De acuerdo con esto, el proceso surge a partir de una planificación que se construye a partir del discurso entre los participantes, luego la acción, es decir la práctica en el contexto social. Interviene también la observación dentro de la práctica y finalmente la reflexión bajo un ejercicio reconstructivo.

Adicional a esto, a la investigación acción educativa se le atribuyen una serie de elementos dentro del contexto educativo como lo explican Colmenares y Piñeros (2008). El primero de ellos es el objeto de estudio, entendido como los actos educativos que se dan un contexto natural dentro de la práctica. Estos son problemáticas que afectan directamente a los actores sociales con los cuales se está trabajando, y que pueden coincidir o no con problemas identificados desde la academia. El segundo es la intencionalidad, que en este caso se trata de mejorar la práctica y la comprensión de esta, así como de los contextos de desarrollo de la investigación. El tercero de ellos son los actores sociales y los investigadores, es decir, las personas que están implicadas directamente dentro de la práctica educativa. La investigación

acción se puede convertir en un ejercicio de reflexión apoyado por directivas institucionales o instituciones académicas, o en un ejercicio de auto-reflexión individual; de igual manera, la importancia no va a radicar en ellos, sino directamente en los implicados (estudiantes, docentes, padres de familia, etc.)

El cuarto elemento dentro de la investigación acción es el de los procedimientos, pues como método, se consideran aquellas actividades que son sistémicas y que permiten la recolección de datos que permitirán su reflexión. Los instrumentos pueden ser variados, pero se enfocan especialmente en aquellos que permiten el análisis cualitativo de variables de la misma naturaleza (Colmenares y Piñeros, 2008).

En este caso, la práctica permitió el desarrollo de algunas actividades que fueron planeadas por el docente/investigador, pero que también contó con otras que fueron desarrolladas de acuerdo con la planeación del docente del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa, de manera que no se interrumpiera la formación en esta área. Este tipo de situaciones son las que se pueden presentar en un contexto real y que suponen la planeación del docente en formación para poder llevar a la par su intención de práctica pedagógica, sin transgredir las reglas de la institución en la que se encuentra desarrollando su trabajo.

De manera complementaria, Restrepo (2004) considera que el docente debe ver el aula como un laboratorio que le permitirá someter a prueba sus hipótesis y desarrollar una serie de criterios que fortalezcan su saber pedagógico y su experiencia en el desarrollo de clases. Con esto se reafirma el hecho de que la enseñanza es una actividad que es interpretativa y reflexiva, de manera que el rol del docente como investigador adquiere un mayor valor, en la medida en la que aportan sentido a la práctica educativa. Concretamente, para Gallego (1998), el saber

pedagógico se construye a partir de los conocimientos que se tienen acerca de la enseñanza y la educación y que son configurados a partir de la práctica pedagógica.

Estos elementos permitieron llevar a cabo el ejercicio de práctica en la I.E.D. Divino Maestro con un propósito de entender el entorno y aportar al fortalecimiento de las dinámicas que se llevaban dentro del aula en la enseñanza de Ciencias Sociales y geografía escolar. Es decir que el propósito fundamental no solo fue construir y fortalecer el saber pedagógico de la docente en formación, sino también aportar hacia las dinámicas pedagógicas y didácticas en el aula.

4.2.2. Pedagogía Crítica y Enfoque humanista

De manera complementaria, el desarrollo de esta investigación asume el paradigma de la pedagogía crítica como un ejercicio del docente que se asume como un ejercicio de reflexión acerca de aquello que debe ser fortalecido en el sistema educativo, especialmente referente a las formas de construcción del conocimiento y de qué manera este contribuye a la transformación social (Ramírez, 2008). Por tal motivo, durante el desarrollo de las prácticas educativas y la interacción comunicativa que se establece con los sujetos de estudio se puede analizar, comprender e incluso actuar sobre los problemas que se presentan en el contexto real, que en este caso es la I.E.D. Divino Maestro.

Freire (1980) es el referente teórico la pedagógica crítica, y quien plantea que la educación es y debe ser para cada país un proceso político, de manera que cada participante del contexto académico es un actor capaz de contribuir a la transformación social y a la solución de conflictos. Esta es una mirada interesante que ha tomado cada vez mayor relevancia en la actualidad y que pone de manifiesto que el docente cumpla a su vez un rol de transformador a partir de una problemática planteada. En este caso, la docente información encontró la necesidad

de analizar la manera en la que se imparte la geografía escolar y cómo el ciberespacio puede contribuir a fortalecer la enseñanza de este contenido.

De acuerdo con lo mencionado, la pedagogía crítica es un concepto que aboga por la humanización de la educación; es decir que es necesario planear también el enfoque humanista en el desarrollo de esta metodología. Es así como Durán (2014) considera que la educación con enfoque humanista, que se hace presente en los archivos institucionales del Colegio Divino Maestro, entiende a los estudiantes como sujetos individuales con características particulares que los hace únicos y así mismo con necesidades personales. Por tal motivo, en la enseñanza y aprendizaje también se deben tener en cuenta las particularidades relacionadas con la emocionalidad de los estudiantes: intereses, valores, afectos, preocupaciones, personalidad, carácter, entre otros.

Finalmente, el enfoque humanista considera la ética del otro en el proceso educativo y la construcción del conocimiento permea una serie de valores sociales y personales de manera que la escuela se proyecta dentro de la sociedad. La institución educativa en la cual se desarrolló la práctica permitió entender la manera en la que se desarrollan los contenidos curriculares y las interacciones que tienen lugar durante el desarrollo de la actividad académica.

Este enfoque se tuvo en cuenta a lo largo del proceso de las prácticas pedagógicas ya que la I.E.D. Divino Maestro se encuentra adscrita al enfoque humanista, desde el cual la educación es vista como un elemento transformador dentro de la sociedad. Esto permite entender a los estudiantes como sujetos sociales que van a aportar a las dinámicas de su entorno y, por lo tanto, resulta fomentar en ellos la construcción del pensamiento crítico. En ese sentido, la docente en formación buscó generar este tipo de aprendizaje enfocado en la utilización efectiva y adecuada

de las herramientas del ciberespacio que ellos ocupan en la enseñanza de las Ciencias Sociales y especialmente la geografía escolar. Desde allí, el enfoque de la pedagogía crítica estimula a los docentes a crear espacios de aprendizaje significativo.

4.3. Recolección de la información

Entrevista por grupos a los estudiantes: La entrevista, como lo plantea Díaz-Bravo (2013), es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que logra un fin específico distinto al simple hecho de indagar sobre aspectos personales y relacionados a la percepción personal del sujeto de estudio. Es un instrumento técnico que adopta la forma de una conversación coloquial. De esta manera, Díaz Bravo (2013) también la define como un tipo de comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto.

Para la elaboración de la entrevista, se tomará lo planteado por Bravo-Díaz *et al* (2013) la cual plantea que la entrevista en la investigación cualitativa tiene que contar con cuatro fases que logran como resultado ampliar el espectro sin desviarse de la temática de la investigación, claramente no hay que pensar las fases como homogéneas ya que en algún momento se puede alterar o modificar alguna pregunta de la entrevista, más no el orden de las fases establecidas, éstas son:

Primera fase: preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria. Segunda fase: apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de

la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista, el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación. Tercera fase: desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere. Cuarta fase: cierre. Es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio

Encuesta aplicada a los estudiantes: Las encuestas son técnicas de recolección de la información que permite recoger datos de manera sistemática de las variables establecidas y que al mismo tiempo permite un análisis de tipo cuantitativo para la representación de los resultados en la muestra seleccionada (De Rada, 2009). En este caso, el diseño de la encuesta se encaminó a hacer una caracterización de la muestra estudiantil de los estudiantes de grado séptimo a octavo con los que se trabajó durante la práctica y al mismo tiempo hacia el uso de las TIC y percepciones en torno a esta práctica por padres de familia. Las respuestas de estas preguntas fueron representadas a través de gráficas para identificar las respuestas cuya tendencia fue más alta. El análisis de estas se presenta en la sección de resultados.

Actividades desarrolladas durante la práctica pedagógica: Como parte de la planeación de la práctica pedagógica a través de la investigación acción educativa, la docente en formación planteó una serie de actividades que le permitieron en primer lugar hacer una caracterización de las características socioeconómicas de los estudiantes, en segundo lugar indagar acerca de su

conocimiento en habilidades y conceptos geográficos y finalmente, conocer de qué manera los estudiantes interactuaban con las herramientas del ciberespacio en su proceso de aprendizaje. Durante el desarrollo de estas actividades la docente en formación mantuvo una intervención y observación participante que le permitió fortalecer la presentación de los resultados de los instrumentos de recolección de la información que aplicó y también en la aplicación de la unidad didáctica

4.4. Categorías de análisis

Las categorías de análisis son definidas como aquellos conceptos o categorías desde las cuales se va a desarrollar el planteamiento de una investigación. Estas categorías se entienden ya sea desde el planteamiento teórico como desde la metodología. En este caso, las categorías de análisis son:

Tabla 4. Categorías de análisis

Ciberespacio	Desde este concepto se va a construir tanto el diagnóstico de uso de herramientas del ciberespacio por parte de los estudiantes, las percepciones alrededor de esta práctica, el control de los padres de familia y docentes, así como para construir actividades en la unidad didáctica para validar el uso de esta herramienta en el contexto de desarrollo académico.
Educación Geográfica Escolar	La educación geográfica escolar supone una serie de conceptos y conocimientos que se deben desarrollar de acuerdo con el grado de escolaridad y que deben ser evaluados para conocer la manera en la que los estudiantes se han apropiado de estos. De igual manera, se toma como referencia para plantear las actividades para interesar a los estudiantes

hacia un aprendizaje más significativo.

Investigación acción educativa

Es el componente metodológico principal desde el cual se desarrolló la práctica pedagógica y que permite entender al docente como investigador. Su desarrollo se va a reflejar a lo largo de esta investigación a partir del ejercicio autorreflexivo de la docente en formación en virtud de su experiencia en el Colegio Divino Maestro y las categorías de análisis planteadas.

Fuente: elaboración propia (2018)

4.5. Análisis de la información

El análisis de la información se inicia desde la síntesis de los datos e ideas más relevantes de los resultados tabulados de los instrumentos de recolección de la información aplicados. Este paso también es conocido como la Fase de Conceptualización (Monje, 2011), en donde también es importante que el investigador considere cuáles son sus expectativas respecto al análisis, sus dudas, también organice toda la información recabada y el desarrollo que le va a dar. Esta primera fase tiene un carácter conceptual o intelectual y es imprescindible para ordenar las ideas y darle un manejo más estructurado al análisis.

De acuerdo con Sarduy (2007), el análisis de la información va a surgir a partir de los datos obtenidos una vez se haya hecho el análisis histórico, conceptual y teórico. Una vez se hayan aplicado los instrumentos de recolección de la información escogido para cada caso. Lo cual quiere decir que es un proceso en el que la información “bruta” pasa a ser una información “elaborada”, por lo que el análisis se considera una actividad mental e intelectual. Además de esto, el análisis de la información se plantea de acuerdo con los objetivos propuestos y la

aplicación de la encuesta para finalmente formular una serie de conclusiones que permitan entender el uso del ciberespacio en el aula.

Por último, según la información recolectada y el análisis estadístico planteado, se hace una síntesis de los resultados encontrados, esto es conocido como el producto del análisis (Hueso y Cascant, 2012). Adicional, se agrega información conocida en mayor o menor grado y cuáles son las expectativas que dan para futuras investigaciones sobre el mismo tema, es decir, lo que comúnmente se conoce como recomendaciones. Este producto del análisis contiene entonces los siguientes elementos: verificar la capacidad analítica del investigador para destacar la información esencial y relevante; por otra parte, evidenciar las relaciones estadísticas que se establecieron entre las variables y que llevaron a formular los resultados y las conclusiones.

De acuerdo con Gallardo y Moreno (1999), el proceso de investigación se debe desarrollar en cuatro niveles: epistemológico, teórico, metodológico y de tratamiento de la información recolectada. De esta manera, la recolección de la información hace parte de la etapa metodológica. Este proceso debe hacerse de manera estructurada, paso a paso, para que los datos obtenidos sean significativos para lograr los objetivos propuestos para la investigación. La minuciosidad con la que se debe llevar a cabo este proceso radica en la confiabilidad que se debe derivar del mismo, es decir que la información recolectada debe tener validez dentro del proceso de tal manera que pueda reflejar la realidad social del fenómeno que se está estudiando. Esto se refleja especialmente en la sección de sistematización y análisis de la experiencia, en la que durante el desarrollo de las actividades se planteó un diálogo constante con los postulados teóricos y las conclusiones que se centran en la percepción y las impresiones de la docente en su papel de investigadora durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Capítulo 5. Sistematización y Análisis de la Experiencia

Se presenta la sección de resultados desde la cual se busca no solo dar cuenta de lo hecho a través de las sesiones de práctica planteadas desde la línea de proyecto pedagógico “enseñanza de la geografía” del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica, que se llevó a cabo durante tres semestres. Estas sesiones de práctica cumplen el objetivo de brindar a los docentes en formación un escenario donde se construye conocimiento pedagógico y didáctico, asumiendo la escuela como un espacio de transformación. En este caso las prácticas se llevaron a cabo en la I.E.D. Divino Maestro desde febrero de 2016 hasta agosto de 2017, tiempo en el cual se pudo hacer una serie de intervenciones dirigidas a abordar contenidos de Ciencias Sociales y al principio también de Cátedra de paz, por lo cual se evidencia a continuación una serie de actividades relacionadas a estas temáticas.

Para estructurar de una manera más clara estas intervenciones, se presentan tres secciones que dan cuenta de los tres últimos objetivos específicos planteados. El objetivo específico 1 se desarrolló en el marco teórico, ya que busca la identificación del concepto de ciberespacio y su aplicación a procesos educativos. Se presenta primero la sección de Relaciones de los estudiantes con el ciberespacio en el marco de desarrollo de contenidos de Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar, luego se encuentra la Propuesta de Unidad Didáctica sobre el uso del ciberespacio en la enseñanza de la geografía escolar, que se planteó como parte del criterio del investigador para la implementación de una serie de actividades enfocadas en la enseñanza de contenidos de geografía escolar a través de herramientas del ciberespacio. Y por último el análisis del alcance que tuvo la unidad didáctica al ser aplicada en los estudiantes.

Los instrumentos de recolección de la información que se aplicaron fueron una encuesta, una entrevista y los resultados de actividades que se desarrollaron durante la práctica. Vale la pena mencionar que debido a que el trabajo de práctica pedagógica se llevó a cabo durante 3 semestres que abarcaron 2016 y 2017, los estudiantes de grado séptimo fueron promovidos a grado octavo y así, la muestra cambió. Se redujo la población de estudiantes con los que se había trabajado anteriormente. De cuatro grados de séptimo, se retomaron 2 grados de octavo. Las actividades que se van a presentar a continuación son explicadas y desarrolladas para que no haya una confusión respecto a este cambio.

5.1. Relaciones de los estudiantes con el ciberespacio en el marco de desarrollo de contenidos de Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar

Se formuló y aplicó una entrevista estructurada de preguntas de respuestas abiertas, que debían ser respondidas por grupos de hasta cinco estudiantes para conocer e identificar las percepciones acerca de conceptos como paz, conflicto y solución de conflictos; así como conocer algunas dinámicas respecto al uso del ciberespacio dentro de su cotidianidad, involucrando situaciones y preguntas de su experiencia en el colegio y espacios comunes que los lleve a hacer uso de TIC.

Durante las prácticas, se hizo un abordaje de los contenidos de Cátedra de Paz y se aprovecharon los espacios para indagar acerca del uso del TIC y ciberespacio en la cotidianidad de los jóvenes de grado séptimo y octavo. Gradualmente se fueron tratando temas de geografía escolar. Para empezar, de acuerdo con el Congreso de la República a partir de la Ley 1732 “Por la cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país” (2014), a partir del 31 de diciembre de 2015, todas las instituciones del país deberían incluir dentro de sus

planes de estudio los contenidos de la Cátedra de Paz, con el objetivo de crear un espacio de reflexión y diálogo enfocado en una cultura de paz.

A pesar de que exista una autonomía para que las instituciones educativas aborden dichos contenidos en el espacio académico, se propone el tratamiento de los siguientes componentes: 1. Cultura de paz (Derechos Humanos, violencia, resolución de conflictos y valores ciudadanos); 2. Educación para la paz (convivencia, participación democrática, diversidad, equidad, entre otros); y 3. Desarrollo Sostenible (crecimiento económico, bienestar social, recursos naturales, medio ambiente, entre otros). Todos estos componentes se le atribuyeron al área de Ciencias Sociales, para que en el desarrollo de esta se crearan los espacios de aprendizaje y diálogo con los estudiantes.

El análisis de esta entrevista se desarrolla bajo una metodología cualitativa, ya que no se va a plantear un análisis estadístico, sino un sondeo de los comportamientos de respuesta para cada pregunta. En una primera parte, se hace referencia a la construcción de la realidad que hacen los jóvenes, a partir de la apropiación de elementos relacionados con su contexto ideológico, emocionalidad e incluso nivel socio económico y el significado que le atribuyen a los conceptos, acciones y relaciones que se tejen a su alrededor (Abric, 2001). A partir de estas representaciones sociales se pueden rescatar percepciones que los estudiantes tienen frente a conceptos como paz, conflicto, violencia y libertad.

5.1.1. Cátedra de paz

En la primera pregunta se les pidió a los estudiantes que explicaran qué entendían por Paz, las respuestas se orientaban a caracterizar la paz como la ausencia de conflictos dentro de la sociedad, el derecho a la libertad, el respeto, la libre expresión, la no discriminación, el fin de la

guerra, la tranquilidad, la convivencia pacífica, entre otras y también se asoció con el diálogo, el amor y el cambio del país a través de la reconciliación. Por lo tanto, la paz es un concepto que se asocia como algo positivo que permite la vida en sociedad basada en el respeto por el otro.

En la segunda pregunta se les pidió que describieran qué era un conflicto y una o varias posibles soluciones a dicho conflicto, esto con el objetivo de identificar la manera en la que los jóvenes entendían el concepto y cómo se relacionaban con este. En este caso las respuestas fueron asociadas a la discriminación, la desigualdad, las diferencias de pensamiento, agresión física, verbal o psicológica, control de territorio, corrupción y conflicto armado. En esta medida, las respuestas se orientaron hacia problemáticas que se pueden vivenciar tanto en un contexto personal como en una escala mayor en el país.

Acercas de la conceptualización del conflicto y la Paz en la población joven, Rodríguez y López (2013) considera que, dentro del espacio de enseñanza de la asignatura de Ciencias Sociales, el conflicto es un concepto que se desarrolla con un estigma negativo más que positivo y que de alguna manera permite el cambio social y permea en las interacciones de la cotidianidad. Lo interesante resulta a la hora de hablar de la resolución de este tipo de situaciones de conflicto desde donde es necesaria la interdisciplinariedad, especialmente entre componentes del área de Ciencias Sociales. A partir de esta mirada, solucionar un conflicto implica una transformación que va desde lo social hasta lo personal y que se fundamenta en el concepto propio de paz.

Los estudiantes también pudieron plantear soluciones como el diálogo, la mediación de un agente externo (autoridades), la disposición de escuchar, un mejor ejercicio democrático, mejor convivencia ciudadana, seguir los protocolos, ser amables, entre otros. Por lo tanto, hay un

reconocimiento desde la formación en competencias ciudadanas que les permiten plantear, por ejemplo, el diálogo como una medida efectiva ante cualquier situación de conflicto. De acuerdo con Habermas (1987), el diálogo hace parte de un proceso en el que la visión personal se relaciona y se forma también a partir de la percepción de los demás; es decir que hay proceso de negociación que surge a partir del reconocimiento de la presencia (creencias y pensamientos) del otro. Como se pudo evidenciar, los jóvenes son afines a la idea de que el diálogo es la respuesta inherente a la solución de un conflicto.

Sin embargo, se indagó acerca de la manera en la que los jóvenes resuelven un conflicto, en una situación en la que, por ejemplo, uno de sus padres es agredido físicamente, las respuestas de los estudiantes fueron en su mayoría defender a su familiar con golpes, agresiones físicas y verbales y muchos manifestaron que incluso estaban dispuestos a asesinar al agresor, pero muy pocos manifestaron que tratarían de dialogar o de acudir a alguna autoridad. El análisis que se puede hacer de esto es que los jóvenes están rodeados de una sociedad en la que prima la violencia y la justicia por mano propia, lo cual es un aspecto preocupante que debe ser tomado en cuenta en el enfoque de competencias ciudadanas. Esto contrasta con las respuestas acerca del diálogo como la vía para solucionar un conflicto. Es decir que hay un reconocimiento del “deber ser”, pero esto no tiene una proyección real ante una situación de violencia o agresión. Se podría pensar entonces que, en estas situaciones, los jóvenes se guían más por su emocionalidad que por su racionalidad.

La siguiente pregunta se enfocó en conocer percepciones acerca del concepto de libertad, para lo cual las respuestas fueron: es un derecho humano, poder hacer lo que uno quiere, salir de fiesta, sin necesidad de pedir permiso, ser responsable, opinar, no tener reglas, no ser esclavo, no pertenecer a nadie y terminar una condena. Se puede hacer el análisis a partir de las

consideraciones de libertad desde lo personal y desde lo colectivo. Los jóvenes suelen asociar su libertad a poder hacer las actividades que más les gustan sin necesidad de tener una autoridad a quien pedirle permiso o que los vigile. Sin embargo, el concepto no se asocia generalmente a lo político, pues no se habló de la sociedad y solo hubo una asociación al cumplimiento de una pena.

Respecto a este concepto se puede encontrar una amplia evidencia en la literatura debido a su naturaleza compleja que lleva a una serie de consideraciones antropológicas, sociales y filosóficas. Lo cierto es que se puede hacer una asociación de palabras como la autodeterminación, las acciones, la espontaneidad, la no interferencia, la libertad de algo, para algo, la realización de necesidades, la moral, la ética, entre otras. Para los jóvenes esencialmente la libertad es entendida como el libre albedrío. Ortega (2000) considera que esto coincide con la crisis de autoridad que se vive durante esta etapa y que genera un conflicto no solo a nivel de las relaciones familiares, sino también de la relación que se tiene con el docente y dentro de los espacios académicos.

Finalmente, retomando Cátedra de Paz, se indagó acerca de qué sabían sobre el proceso de paz adelantado por el Gobierno de Colombia, se pudo evidenciar una falta de conocimiento claro respecto a este proceso, pues aunque se reconoció la entrega de armas por parte de las FARC, también se habló del ELN y la falta de rigurosidad de parte del Gobierno en la medida en la que se considera una farsa, algo que no se va a cumplir o que atenta con los intereses de los ciudadanos. Por lo tanto, hay una mirada mayormente negativa acerca de estos acuerdos. De igual manera se preguntó acerca de los derechos fundamentales que reconocían, dentro de los cuales estuvieron: Derecho a la vida, a la protección, a la salud, a la libre expresión, a la nacionalidad a la identidad, a la educación, a la familia, a una vida digna y al trabajo.

Respecto a los contenidos de Cátedra de Paz se evidencia que, aunque existe una percepción positiva de los conceptos de paz y libertad y del manejo de conflictos, los estudiantes responden todavía a comportamientos poco racionales frente a situaciones que afectan su entorno personal. De igual manera existe una percepción altamente negativa acerca del proceso de paz adelantado por el Gobierno Nacional, pues hay una desconfianza frente a la gestión que se adelanta y hay un descontento hacia los beneficios que están recibiendo las FARC.

5.1.1.1. Actividad sopa de letras.

Para esta actividad, se planteó un ejercicio de sopa de letras, en el que se les pedía asociar palabras claves para la construcción de la cultura de Paz en Colombia. Esta segunda actividad se desarrolló con los grados: 7-01, 7-03 y 7-04, con un total de 76 participantes, se hace esta salvedad, ya que el curso 7-02, por responsabilidades académicas y por falta de tiempo que se le podía dedicar a los espacios de práctica, no pudo participar en esta actividad. De esta manera, el taller tuvo una duración aproximada de 55 minutos. Se planteó la búsqueda de palabras en una sopa de letras diseñada por la docente en formación con el propósito de indagar sobre lo que el estudiante consideraba como palabras claves para la construcción de la cultura de Paz en el aula, en el barrio, en la ciudad y en Colombia como se puede observar en el ANEXO 3. Esta actividad permite el acercamiento a los conocimientos en el área de Ciencias Sociales lo que permitiría una posterior indagación acerca de los conceptos de geografía escolar.

Junto con la orientación y acompañamiento continuo de la practicante para aclarar dudas o confusiones entre conceptos, se les pidió realizar el punto planteado en esta actividad el cual era escribir una frase de libre pensamiento sobre su percepción de la cultura de paz

utilizando algunas de las palabras encontradas en el ejercicio de búsqueda de palabras con lo cual se quería conocer la asociación semántica que hacen del concepto de paz.

Los resultados fueron los siguientes: las asociaciones que más se manifestaron en la producción de frases sueltas en los estudiantes, estuvieron relacionadas por ejemplo con la palabra *esfuerzo* con la cual se daba a conocer la importancia del propio trabajo en pro de una cultura de paz. Se reconoce entonces que debe existir una transformación de los actos cotidianos de cada persona para poder hablar de respeto y convivencia en sociedad, basada en la armonía.

Las asociaciones semánticas de la palabra *paz* también estuvieron encaminadas hacia sentimientos como *el amor*, y la *alegría* y en contraste el *odio* y la *envidia*, como causantes de problemas dentro de la sociedad. De igual manera, la reflexión se centró también en estados de ánimo como la *esperanza*, y al mismo tiempo denotando una aversión hacia palabras como *violencia*, *enfrentamiento*, *peligro*, *castigo*. Como se evidenció en la entrevista, muchos de ellos reconocen en su entorno un espacio violento que termina por configurar su pensamiento y sus acciones. Los conflictos que viven a diario tienen que ver con la manera en la que la sociedad colombiana se ha presentado ante ellos a lo largo de la historia que conocen. Afín a los contenidos de Cátedra de Paz, se reconocen los procesos que se adelantan para el fin del conflicto armado, pero la percepción de los estudiantes sigue siendo negativa frente a la manera en la que el Gobierno los está llevando a cabo, guiados por la poca información que reciben desde las redes sociales y algunos medios de comunicación.

De igual manera, se analiza el uso de la palabra *competencia* por parte de los estudiantes, en la medida en la que parece no haber un consenso acerca de su utilidad frente

al desarrollo de una cultura de paz. De acuerdo con esto, la competencia es entendida por un grupo de estudiantes como la capacidad que le permite al ser humano dar lo mejor de sí al desarrollar cualquier actividad de la vida diaria, cumpliendo con su responsabilidad social. Mientras que otro grupo manifestó que la competencia es algo que lleva a generar sentimientos negativos entre los miembros de una sociedad, pues se debatía el hecho de que competir contra alguien o algo, puede dejar un perdedor y un ganador, y así generar situaciones que propicien la violencia y la desigualdad. De manera que existe el pensamiento entre los estudiantes que desarrollaron esta actividad, que, como miembros de una sociedad, es necesario interactuar a través del reconocimiento del otro y del espacio en el que se está habitando.

Como parte de la reflexión de esta actividad también se puede incluir los postulados acerca de la construcción social del espacio, que obedece más allá de los espacios físicos (Harvey, 1994). Estos constructos están relacionados con la manera en la que el ser humano se interrelaciona con el medio, utiliza sus espacios y propone modos de vivir en sociedad. Los jóvenes relacionan su espacio como algo que les permite manifestar sus gustos y necesidades personales y en esta medida aportan a ella a través de su propia individualidad.

Una tendencia importante también fue la construcción de frases que involucraban el *hogar* en primera medida, con la necesidad y la obligatoriedad de construir sentimientos de *protección* y *compromiso*. Y la importancia que revisten agentes de la sociedad como ancianos, amigos y comunidad cercana. De nueva cuenta, existe una preocupación constante en la construcción de una cultura de paz por proteger el núcleo familiar y aquello que lo puede afectar directamente. Se establece así que los estudiantes reconocen su espacio a partir

de las relaciones interpersonales afectivas que tienen mayor importancia en sus vidas y de sus gustos particulares y la manera en la que utilizan su tiempo y expresan su personalidad.

5.1.2. Uso de herramientas del ciberespacio

Para incluir la temática del uso de herramientas del ciberespacio en la cotidianidad de los estudiantes, se les preguntó en la actividad de entrevista acerca de cuál consideraban el mejor invento que existe, para ellos fueron: internet, conexión wifi, luz, celular, YouTube, Redes sociales, la Inteligencia Artificial, la tecnología, el Xbox, el computador, Tablet, televisor, plancha para el cabello, autos, música, los deportes y las fiestas. Este primer acercamiento a la cotidianidad de los estudiantes muestra el alto grado de interacción que tienen con la tecnología y, sobre todo, la importancia que tiene para sus vidas. Sin embargo, de acuerdo con las respuestas también se puede identificar que no hay una utilización real de la tecnología en el espacio académico, sino en lo que se refiere a su tiempo de ocio.

A partir de esto, se puede identificar que los estudiantes se relacionan especialmente con las herramientas que ofrece el ciberespacio y que, en efecto, es fácil para ellos estar inmersos en este espacio. Por tal motivo, de los inventos más relevantes que se pueden identificar en la población joven se relacionan con estas herramientas. Para Ballesta, Lozano y Cerezo (2014), los jóvenes no han tenido que enfrentarse a un proceso de adaptación del desarrollo del internet y el ciberespacio, sino que, desde sus primeras etapas de vida, el uso y apropiación de estos conceptos se da de manera natural.

Esta fue otra pregunta relacionada con las TIC y especialmente con las aplicaciones, páginas de internet, videojuegos, etc., que más les gustan, algunas de ellas fueron: Play store, Facebook, Google, Google gravity, Messenger, WhatsApp, Twitter, Instagram, Lines, Viber,

Ask, Gmail, YouTube, Snapchat, B612, Halo 2, Piano, Angry birds, Banana Kong, Steam, Friv, Kizi, Agar.io, Slither.io, Stickman games, GTA San andreas, Call of duty, Traffic rider, Clash of clans, Mario y Luigi, Criminal case, FIFA, Need for speed, Geometry dash, entre otras. Se puede evidenciar así el vasto inventario de aplicaciones, juegos y herramientas que hacen uso los estudiantes, enfocadas especialmente en Redes Sociales y videojuegos. Sin embargo, pocas son las herramientas que parecen enfocarse en un uso académico.

Respecto al uso del internet en los jóvenes, recientemente las investigaciones se han centrado en analizar si se da un uso responsable o no, teniendo en cuenta su aplicabilidad dentro del espacio académico. Como se ha mencionado anteriormente, Becoña (2006) ratifica que los jóvenes son cada vez más afines a la comunicación virtual y al uso de redes sociales, esto ha transformado su manera de relacionarse con los demás a través de las comunidades virtuales que se crean a partir de estos espacios. Esto lleva a pensar entonces en la necesidad de centrar la problemática a partir de categorías claves, esto es, hablar a partir del ciberespacio.

De acuerdo con Balardini (2000), el ciberespacio reviste una serie de dinámicas que se relacionan con la vida adolescente. Se habla entonces de un proceso de construcción de la identidad a partir de la cibergrupalidad. Es decir, el desarrollo de una serie de relaciones entre la población joven, ya que se comparten una serie de imaginarios. Esto lleva al mismo tiempo al desarrollo de una autonomía más notoria con los padres de familia, la reestructuración del concepto de libertad y nuevas maneras de desarrollar su expresión. Esta expresión hace referencia específica a los pensamientos personales, opiniones, maneras de ver e interactuar con el mundo. Pero lo más importante va a ser el acceso a la información desde distintos escenarios, que suponen entre otras cosas, el intercambio de valores multiculturales.

Los jóvenes manifestaron su afinidad en el uso de redes sociales y la importancia que esto supone para el uso de su tiempo libre. Por tal motivo, es inevitable hacer una reflexión acerca de los significados de este tipo de espacios que se entienden desde las dinámicas del ciberespacio. Bernet (2009) afirma que las redes sociales son espacios que les permiten a los jóvenes crecer y transformarse, tanto en un plano cognitivo como social. Esto se da a partir también de las nuevas formas de interactuar con los demás a partir de los modos de manifestarse que les permiten las comunidades virtuales.

De acuerdo con Castells (1999), las redes sociales son espacios virtuales que les permite a los estudiantes desarrollar un perfil a través del cual pueden expresarse sin exponerse. Por lo tanto, es visto como un entorno seguro que les permite actuar desde el anonimato. Se crea así un nuevo concepto de libertad a partir de las oportunidades que tienen de expresar aspectos de su personalidad y sus gustos particulares sin que exista un adulto que intervenga en ese desarrollo. A menudo entonces los adultos intentan comprender de qué manera se dan esas interacciones a nivel virtual y al mismo tiempo los jóvenes no logran comprender la complejidad que resulta el uso de redes para los adultos.

Acerca de si ven o escuchan noticias, se les preguntó por qué medio lo hacían, para conocer también su uso de la tecnología, en estos casos se nombraron canales nacionales, el periódico El Tiempo, Facebook, la emisora La mega, el programa Cuatro Caminos (televisión nacional), Citytv, Noticias uno, CNN, Cable noticias. Se puede evidenciar entonces que muchos de estos medios son de uso juvenil primordialmente como las redes sociales y las emisoras.

Pindado (2004), plantea que los jóvenes son más afines a tener acceso a la información a través de medios que suponen interacción o que son de naturaleza mediática. Es decir que es

entendible que su interacción con la realidad que los rodea y los problemas de la sociedad se dé a partir de las redes sociales. Sin embargo, esto supone una serie de problemas alrededor de la confiabilidad que se comparte en estos medios y también otros relacionados con la privacidad. La libertad de las redes como una virtud, también se puede convertir en una debilidad en la medida en que se crean noticias falsas que se difunden rápidamente

Finalmente, frente al uso de las TIC se observa la gran afinidad de los estudiantes con la tecnología, especialmente en el uso de Redes Sociales, videojuegos y plataformas como Youtube. De acuerdo con sus necesidades e intereses, el uso de la tecnología no se relaciona especialmente con la academia. Los jóvenes estudiados tenían edades entre los 10 y los 16 años, por lo tanto, sus preocupaciones no parecían ir más allá de encontrar en la tecnología un medio de distracción.

A manera de conclusión de estas actividades centradas en la entrevista de los estudiantes por grupos y la aplicación de la actividad de sopa de letras, se pueden articular dos momentos: el primero relacionado a los contenidos de Cátedra de Paz y segundo relacionado con las actitudes y percepciones frente al ciberespacio. En primera medida, se reconoce a los estudiantes como una población joven que busca interactuar con el medio y con la sociedad a partir de sus gustos personales, y cuyas preocupaciones se centran especialmente en sus experiencias personales y pocas veces en las necesidades de su entorno. Sin embargo, hay que hacer una salvedad en este sentido ya que en la mayoría de las respuestas se pudo evidenciar una inquietud respecto a la violencia que los rodea y los espacios de intolerancia e inseguridad. De manera consecuente con estos contextos, los estudiantes manifiestan un comportamiento violento ante situaciones de conflictos relacionados con su entorno familiar y personal.

5.1.2.1. Actividad de debate de noticias.

Para esta actividad., la practicante buscó un espacio de interacción con los estudiantes a partir del ejercicio de debate con la participación de 102 estudiantes aproximadamente de todos los grados de séptimo, para la exploración de ideas previas respecto a los conceptos fundamentales espaciales, que de acuerdo con Calaf, Suárez y Menéndez (1997) en Rodríguez de Moreno (2010), son: localización, ubicación, orientación, distribución, distancia, lugar, dispersión y emplazamiento. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace un primer acercamiento acerca de los conceptos dentro de la geografía escolar que ya deben manejar los estudiantes de enseñanza media, para construir a partir de ellos, conceptos cada vez más complejos y abstractos de acuerdo con su nivel de enseñanza.

Se propuso entonces a través del debate de ocho (8) noticias de diferentes medios y temáticas, una estrategia para evaluar potenciales y debilidades respecto a las actitudes no solo frente a las concepciones geográficas de los estudiantes, sino también a la manera en la que interactuaban con dicha información y, sobre todo, como era codificada a partir de sus experiencias personales y cotidianas. Los temas de las noticias fueron: Localidad Usaquén: recuperación de cerro y Amanecedero en Cedritos; Distrito capital: animales, movilidad, Los niños en el Bronx, Basuras en Bogotá, y *chiquitecas*; internacional: Prohibición de reggaetón en cuba. Estos temas se escogieron para conocer la manera en la que los estudiantes se relacionan con su entorno, e identificar un panorama social en la ciudad de Bogotá estableciendo similitudes con contextos internacionales.

Conforme a esto, el análisis se va a presentar de acuerdo con los resultados del debate observado por la practicante a partir de tres preguntas: qué tema generó más interés, qué tema

generó menos interés, qué tema fue más debatido y qué relación tuvo esto la discusión con el espacio geográfico de los estudiantes. En primer lugar, el tema que generó mayor interés fue el de la noticia de Prohíben el Reggaetón en Cuba y Así viven los niños en el Bronx. La primera noticia tuvo un impacto notorio ya que muchos de ellos consideran este género como aquél que más les llama la atención y más define sus gustos. El primer impacto de esta noticia fue negativo y de rechazo, ya que prohibir algo que les gusta podría llegar a atentar contra su libertad de expresión.

De acuerdo con Casero (2012), los adolescentes hoy días varían el tiempo que le dedican al consumo de medios tradicionales, debido a la incursión de la tecnología; se suele considerar, por ejemplo, que su interés por ver, escuchar o buscar noticias aumentan con la edad. El internet y las redes sociales son los espacios a través de los cuales los jóvenes consumen contenido de noticias.

La reflexión dentro esta actividad se orientó a hacer un ejercicio de comparación entre los contextos culturales que se viven tanto en Cuba como en Colombia y se planteó así una similitud de acuerdo con los gustos musicales, que, para los estudiantes, es algo fundamental en su vida. De acuerdo con el concepto de localización que según Rodríguez (2007), se entiende como las coordenadas geográficas y astronómicas preestablecidas de un lugar. Así, se les preguntó acerca de la ubicación geográfica de Cuba y si se reconocía como un país latinoamericano, a lo que los estudiantes respondieron confusos, ya que ubicaban de manera errónea a Cuba en el océano Pacífico y lo identificaban como un país de América Latina. Adicional a esto, se encontró una dificultad en el manejo la ubicación, es decir, de puntos de referencia y en orientación, es decir que los puntos cardinales no son utilizados, en vez de ello, se empleaban palabras como *arriba de* o *abajo de*. Estas concepciones surgieron a partir de las similitudes culturales, de clima, de

lenguaje y los conceptos previos que tienen acerca de este territorio. Sin embargo, esto no les permite ubicar de manera concreta este país en el mapa y, por lo tanto, se reconoce una falta de rigurosidad en los conceptos fundamentales de la geografía escolar. Y denota la falta de aprendizaje de habilidades geográficas, tales como la descripción y representación de la realidad socio espacial y la lectura de mapas.

Esta intervención de parte de la docente en formación permitió un espacio de reflexión acerca de las habilidades geográficas de los jóvenes en educación media. Rodríguez de Moreno (2010) considera importante que la educación geográfica que se imparte dentro del aula contenga términos específicos que permita que los estudiantes los asimilen y los retengan sobre su vocabulario para que se genere así un aprendizaje más significativo.

La enseñanza de conceptos geográficos ha recibido un tratamiento poco efectivo en la medida en la que los jóvenes recurren a la memorización y no a la aplicabilidad en concreto de este tipo de conceptos en la vida cotidiana (Araya, 2007). Lo que se debe entender entonces a partir de esto es que es necesario que exista una transversalidad de los conceptos de geografía, ya que estos se pueden evidenciar en las dinámicas y actividades que los estudiantes desarrollan de manera cotidiana. Esto significaría una verdadera simulación de conceptos.

Respecto al desarrollo de las habilidades geográficas de los estudiantes para esta actividad se puede hacer una relación a lo que González (2015) considera como habilidades de pensamiento espacial sistémico, que se relacionan con observar, comprender, analizar y actuar sobre el entorno geográfico. Al presentárseles a los estudiantes noticias problemáticas aterrizadas a su contexto, mostraron mayor interés en la medida en la que sentían que estas les afectaban de manera más directa.

Rodríguez de Moreno (2010) añade que los aprendizajes geográficos se pueden manifestar en varios momentos: el aprendizaje de sucesos y conductas en el cual se describen aspectos relacionados con el desarrollo de la sociedad a partir de su entorno, problemáticas sociales, interpretación de problemas sociales y físicos. Aprendizaje social, a partir de las formas de representación social, y las dinámicas políticas, económicas, sociológicas y étnicas. Sentimientos de afecto que construyen sentidos de pertenencia e identidad. Y aprendizaje verbal y conceptual de términos específicos de la geografía física y humana.

Este tema culminó con la lectura juiciosa de la noticia, a partir de la cual se concluía que no se trataba de una prohibición exclusiva del reggaetón, sino que buscaba controlar la propagación del lenguaje grosero, obsceno y que atentara contra las mujeres. En ese sentido, los estudiantes estuvieron de acuerdo, pues la música no podía convertirse en un medio de agresión, sino que servir para el entretenimiento sano de la juventud.

La otra noticia de mayor interés fue la de Así viven los niños en el Bronx, una noticia relacionada con la ciudad de Bogotá, al ser una noticia que contenía testimonios de niños entre los 16 y los 12 años, los estudiantes se sintieron identificados por las edades y por el impacto que les generaba estas situaciones personales. Esto les permitió hallar similitudes en su contexto personal, pues los niños involucrados como víctimas, iniciaron buscando satisfacer sus gustos personales a través de espacios de fiesta o “farras”, en los que se les ofrecía un sin número de sustancias estupefacientes y que los llevó a una situación de dependencia de vicios y finalmente a la situación en la que se encontraban en la actualidad, viviendo en un espacio como el Bronx.

En cuanto a la ubicación, la gran mayoría de estudiantes reconocían el centro de Bogotá como punto de referencia para localizar el Bronx. Con lo cual se puede determinar que es más

fácil para ellos ubicar un lugar dentro de su misma ciudad, especialmente si este tiene una relevancia social ya sea negativa o positiva. Todos los estudiantes condenaban las situaciones en las que se encontraban los jóvenes protagonistas de la noticia y fue inevitable el ejercicio de comparación con su realidad.

Respecto a las noticias que menos interés les generaron estuvieron la de Una nueva vida para 122 animales silvestres que están en cautiverio, ya que estaba relacionada con la protección del medio ambiente y este no fue un tema que generara el interés necesario para debatir acerca de ella. El medio ambiente se reconoce como algo vital para el desarrollo de los seres humanos, pero no es un tema de particular preocupación de los estudiantes de enseñanza media, ya que, al parecer, carecen de actitudes que se debieron generar a partir de la geografía, dando como resultado conductas negativas en relación con el entorno natural.

La segunda noticia de menor interés fue la del Peligro de montar en un SITP, debido a que la gran mayoría de los estudiantes no se movilizan en su cotidianidad en el sistema de transporte público bogotano. Por tal motivo, no se generó una empatía con los demás ciudadanos que sí hacen uso de esto, o incluso no se hizo la proyección de la situación hipotética de que en un futuro pueda hacer uso de este tipo de transporte. De nueva cuenta, la reflexión de los estudiantes se centró en aquello que los afecta de manera personal, a pesar de que sí lo haga en la sociedad. El sentido de pertenencia y de identidad que se debería construir a partir de la geografía no está presente en las actitudes y pensamientos de los estudiantes.

Respecto a las noticias que generaron más debate entre los estudiantes, fueron, en primer lugar: Tras escándalo, amanecederó en Cedrito sigue incumpliendo normas y Alerta por “chiquitecas” en zona de tolerancia. Ambas noticias despertaron el interés de los estudiantes en

la medida en la que son lugares que quieren visitar y que les generan una gran curiosidad. El debate estuvo centrado en la manera en la que se está restringiendo el acceso a estos lugares de los adolescentes, pues de acuerdo con un gran número de estudiantes, esto estaría atentando con su libertad de tomar decisiones, pero que, al mismo tiempo, de manera indirecta, alienta su interés por interactuar en dichos espacios.

En cuanto a la ubicación geográfica, los estudiantes saben que Cedritos es una zona del norte de Bogotá, pero de una estratificación social más elevada que la de ellos. Los jóvenes son capaces de reconocer las diferencias entre sus espacios de interacción cotidiana y otros lugares a partir de diferencias socioeconómicas. Sin embargo, se ratifica el hecho de que la ubicación geográfica es más clara para ellos cuando se trata de un contexto cercano como el de la ciudad de Bogotá, y de su propia localidad.

Por último, la noticia del Barrio el Mochuelo Alto, acorralado por ratas e infecciones, generó en ellos un impacto basado en las consecuencias que podría traerles la contaminación por el Relleno de Doña Juana, pues a pesar de ser un lugar alejado de sus espacios comunes de interacción y del espacio geográfico en el que viven, los estudiantes tienen presente las consecuencias que podría traer sobre el ambiente en la ciudad de Bogotá el colapso de este lugar. Se ratifica entonces el miedo acerca de algo, siempre y cuando esto los afecte manera personal, en este caso sobre su salud e higiene del medio ambiente.

Respecto a la localización del lugar, no se mostró una orientación clara, y solo se mencionó que este lugar es el punto extremo de ellos al sur de la ciudad. Esto permite entender que, a pesar de ser un lugar de la ciudad de Bogotá de gran relevancia social, no ubican de manera clara el lugar en el mapa, pues no les genera un interés sobre sus gustos particulares.

La discusión que surge en torno a esta actividad retoma lo que se problematizó en el planteamiento del problema y es que la enseñanza y aprendizaje de conceptos de geografía escolar ha llevado al planteamiento de una serie de conclusiones respecto al tratamiento de estos dentro del espacio escolar.

Delgado y Murcia (1999), consideran que existe una razón importante acerca de la enseñanza de contenidos de geografía que no solo hace referencia a las falencias que el sistema educativo desde la formación de los maestros reviste, y al mismo tiempo de la falta de metodologías alternativas que permitan el aprendizaje significativo de este tipo de contenidos. Sino que también es necesario que los docentes reconozcan en la geografía es una materia que cambia constantemente sus contenidos y formas de aprenderlos. Por tal motivo, la labor del docente debe ir a la par de dichos cambios y formarse en los contenidos de geografía escolar, para transmitirle a los estudiantes información actualizada que resulte de su interés, de manera que se les motive a entender la importancia de aprender este tipo de contenidos. En este caso se habla del analfabetismo geográfico en el que los docentes que enseñan geografía no son especialistas en este cambio, sino que más bien tienen una formación en Ciencias Sociales, lo que los lleva a tratar estas temáticas a penas de manera general.

Adicional a esto, Garrido (2005) retoma el concepto de espacio no como algo limitante, sino que es amplio en significado y está dotado de una serie de experiencias a partir de las particularidades de los estudiantes. Al mismo tiempo existe una construcción de significados comunes dentro de la población joven de estudiantes, que los lleva a apropiarse de manera memorística los conceptos de geografía. Es decir que muchas veces estos contenidos no son tomados como relevantes pues su aplicabilidad tradicionalmente se ha considerado inaplicable dentro del contexto social.

El espacio es visto como un proceso de construcción que se teje día a día a partir de las interacciones. Por tal motivo, dentro de la escuela, los jóvenes responden a una serie de actividades y responsabilidades que los configuran como aprendices de una serie de contenidos académicos, y ellos mismos son los que proyectan su relevancia a partir de gustos particulares y desarrollo de interés académico. Sin embargo, la labor del docente debe llevar a repensar esta actitud, y permitir a través de metodologías interesantes como el uso del ciberespacio, involucrar a los jóvenes hacia un aprendizaje más significativo.

La reflexión que puede surgir a partir de esta actividad sugiere que se pueden abordar algunas consideraciones acerca de la manera en la que los estudiantes se apropian de los contenidos geográficos. Esto puso de manifiesto las dificultades que se detectan desde la práctica docente y que corresponden a problemas relacionados con la percepción del espacio, las dimensiones, la localización, la distribución y la espacialidad. Para Toro (2013) esta problemática surge a partir de una distorsión que se percibe en los jóvenes acerca de conceptos como las dimensiones, la espacialidad, la localización y distribución. Concretamente, se trata de un error en la construcción de los mapas mentales de los estudiantes, que surgen a penas de lo que escuchan o suponen y no se remiten a la realidad.

Adicional a esto Rodríguez de Moreno, Cely, Moreno, Otálora y Von Prahll (2006) consideran necesario que se creen nexos entre la teoría geográfica que se enseña en clase y el espacio geográfico como una vivencia, para que la enseñanza de esta área sea significativa para los estudiantes. Por tal motivo son tan valiosos los espacios significativos de aprendizaje que propongan actividades claras que despierten el interés de los jóvenes y no solo se centre en la construcción de conceptos

5.1.2.2. Actividad de cartografía social.

Finalmente, se realizó una actividad de cartografía social pedagógica donde los estudiantes debían ubicar su lugar de residencia en el barrio donde habitan, identificando las áreas de acuerdo con las convenciones por colores: azul, zonas importantes; rosa, zonas de comercio; verde, locales pequeños; amarillo, tiendas; y rojo, lugares peligrosos. Este ejercicio contó con la participación de 30 estudiantes de 7-01, 25 de 7-02, 24 de 7-03 y 25 de 7-04 y buscó determinar la manera en la que los estudiantes demuestran habilidades y actitudes geográficas que les permiten manejar conceptos como la ubicación, localización, distribución y uso de las convenciones. Un ejemplo de este ejercicio se puede encontrar en el ANEXO 4.

La cartografía social es definida como un ejercicio que implica la planificación y transformación de un lugar a partir de las representaciones geográficas y científicas de un lugar. La actividad sin embargo se resignificó a través de las representaciones propias de los estudiantes de acuerdo con sus percepciones del espacio en el que se desempeñan de manera cotidiana. La estructura de la actividad entonces se centró en identificar con colores los lugares que ellos consideraban peligrosos, lugares de comercio, de ocio, aquellos cercanos a su hogar, entre otros. Como lo explican Barragán y Amador (2014) la cartografía social pedagógica surge a partir de la investigación acción participativa, en la que se les invita a los sujetos a reflexionar acerca de su propia realidad a través de las interpretaciones que ellos mismos hacen de ella. Esto supone un ejercicio comprensivo y crítico de los sistemas simbólicos que atraviesan la aprehensión de la realidad. La construcción de una cartografía supone entonces un conjunto de saberes que van desde lo vivencial hasta lo técnico que permite identificar el territorio y las experiencias que se viven allí a partir de la percepción de la realidad de sus propios

protagonistas. Se trata de un ejercicio que se aleja de las técnicas convencionales y tradicionales que alejan al sujeto del tema del estudio.

La primera observación en el desarrollo de esta actividad por parte de la practicante fue el manejo que le daban los estudiantes a las convenciones dentro de un mapa. El ejercicio principal era lograr que los estudiantes ubicaran a partir del barrio en el que habitaban, una serie de zonas de referencia. Sin embargo, se observó que, al momento de graficar el lugar, hubo confusión en el uso de puntos cardinales, es decir que la orientación no fue fácil determinar y requirió la ayuda del docente para dar claridad acerca de los puntos cardinales y de referencia que podían ser utilizados para orientarse al momento de graficar y la importancia de utilizar las convenciones establecidas para que fuera más sencillo comprender el ejercicio que cada uno de los estudiantes hacía. De esta manera se podía identificar el lenguaje simbólico de la actividad y de la lectura de mapas de acuerdo con lo que se les pedía.

La localidad de Usaqué se encuentra localizada al extremo nororiental de la ciudad de Bogotá, dentro de ella se encuentra la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) de San Cristóbal que limita al norte con la calle 165, la carrera séptima y la avenida calle 170, por el oriente con el perímetro urbano (compuesto también por algunos barrios de invasión, por ejemplo), por el sur con la avenida carrera séptima con calle 153 y al occidente con la carrera novena. Estos son puntos de referencia para que los estudiantes puedan generar su mapa personal.

La gran mayoría de estudiantes quiso reconocer en su cartografía algunas de las calles o carreras más importantes o aquellas que más reconocían y que les permitían ubicar de una mejor manera su lugar de residencia y otros puntos importantes de acuerdo con las convenciones dadas

en la actividad. En este primer momento se hizo evidente la falta de familiaridad de los estudiantes con los puntos cardinales y el uso de la rosa de los vientos en el mapa.

El interés de esta actividad por construir una cartografía social también se centró en la identificación de las zonas más importantes para los estudiantes. Sin embargo, cada uno de los jóvenes reconoció de manera distinta aquellas zonas que eran más significativas para ellos, así, la mayoría ubicó su hogar o el de algún familiar y el colegio como puntos de partida para la realización de la actividad. Los lugares como los parques (Parque Altablanca, Parque Araújo, Parque Cabañas), los CAI (Villa Nidia), papelerías, tiendas, hospitales (Hospital Simón Bolívar), zonas verdes alrededor de la carrera novena, supermercados y otro tipo de zonas en las cuales interactúan de manera cotidiana, también fueron considerados.

Las zonas verdes correspondientes a pequeños negocios y amarillo supermercados más grandes o de mayores superficies, fueron ocupadas por lugares como gimnasios, grandes locales, fábricas, supermercados de gran tamaño entre otras. En general hubo una confusión acerca del uso de estas dos convenciones, pero en general los estudiantes hacían la explicación correspondiente de cada etiqueta en los mapas. De manera complementaria, también se identificaron las zonas rosas como sitios comerciales de ocio como comidas rápidas, bares, restaurantes, café internet, entre otros.

Las zonas peligrosas fueron ubicadas especialmente en parques alrededor de la carrera novena, cerca de las zonas verdes que no tienen un mayor tráfico de personas, por ejemplo, los parques suelen ser lugares identificados como zonas rojas por parte de los estudiantes, los callejones, la séptima, la calle 155 con avenida carrera novena, los caminos solos, el corredor de Santa Cecilia alta y baja, los caños, chatarrerías, centros de reciclaje (séptima con 160). Las

gráficas sugieren que estos lugares peligrosos son más cercanos al cerro y los estudiantes los dibujan con líneas en zigzag para señalar el cerro y la forma como transitan por él.

La carrera novena es uno de los lugares que más se señala como una zona con presencia de ladrones, personas consumidoras de alucinógenos y venta de drogas, a pesar de que alrededor haya lugares que los estudiantes identifican como seguros. En Santa Cecilia alta existe un lugar conocido como el Bronx o la Olla de Santa Cecilia cerca de la carrera 1era este con 160. El parque Servita es un lugar marcado como peligroso y en general las zonas verdes que son cercanos al cerro o que son desolados, ya que se reúnen por ejemplo bandas delincuenciales y se propicia el consumo de sustancias psicoactivas y la inseguridad.

Además de esto, todos titularon su ejercicio con el nombre de su barrio a pesar de que solo identificaron una pequeña parte de este y tampoco tienen claros los límites entre los barrios que componen la UPZ. Los barrios que graficaron los estudiantes fueron: Pradera del Norte (conjuntos), San Cristóbal Norte, Orquídeas, Lijacá, Santa Cecilia Alta y Santa Cecilia Baja, El Codito, San Antonio, Cerro Norte, Praderas del Norte (conjuntos), La Cita, Granada Norte, Babilonia, La Perla, Villa Nidia, Barrancas, Soratama, Verbenal, Servitá, La Esperanza, La Belleza y Toberín.

Entonces surge una reflexión en torno a la importancia que tiene la utilización de mapas dentro de las actividades pedagógicas y didácticas dentro del aula. Baquedano (2014) valida este tipo de actividades entendiendo el desarrollo de mapas como un recurso práctico que le permite a los estudiantes tener una relación directa con los datos geográficos de la realidad, y en ese caso, e su cotidianidad. En ese sentido, se reafirma la necesidad de que la geografía sea enseñada desde

la realidad, para que los jóvenes puedan proyectar de un modo más práctico los conceptos que aprenden en el aula.

De igual manera, durante este tipo de actividades es imprescindible la figura de acompañamiento del maestro, quien será el vehículo entre la realidad que quieren representar los estudiantes y el uso adecuado de conceptos geográficos para estimular así el aprendizaje de las habilidades geográficas (Hernández, 2017). En este caso, la construcción de mapas a través de la cartografía social pedagógica permitió conocer las percepciones que tienen los jóvenes sobre la realidad de su cotidianidad y hacer uso de la construcción de mapas para introducir conceptos geográficos.

Este ejercicio se hizo con el objetivo de reconocer las relaciones que establecen los estudiantes con el espacio geográfico y sensibilizarlos frente al lugar en el que viven. De esta manera, el docente puede identificar las percepciones de cada uno de los estudiantes en su cotidianidad. En relación con el ciberespacio, la docente de práctica alentó a los estudiantes que el uso de tecnología puede facilitar la visibilización de los lugares que hacen parte de su entorno a través de herramientas como Google Maps. Este fue un ejercicio visto como algo no memorístico sino como algo que adquiere significado a través de su realidad y permitió sensibilizarlos frente a aquello que los rodea, al mismo tiempo que se aprovechó el espacio para reforzar algunas habilidades geográficas.

5.1.2.3. Actividad Planisferio.

Esta actividad se planeó para ser realizada en dos sesiones de 110 minutos cada una, con el objetivo de identificar y fortalecer los contenidos de geografía escolar en los estudiantes como las habilidades geográficas de localización y ubicación mediante el uso de información

contextualizada a un período histórico como lo fue la situación de España y Portugal en el Siglo XV y posterior a ello la Conquista del territorio colombiano. En un primer momento, se les pidió a los estudiantes como una tarea complementaria fuera del aula, investigar acerca de los viajes de España y Portugal al territorio americano. Sin embargo, se produjo una poca participación de los niños en dicha actividad, es decir que no se hizo el ejercicio de búsqueda de la información que permitiría contextualizarlos. Por lo tanto, se ratifica que los estudiantes no utilizan las herramientas del ciberespacio con fines académico; es decir que persiste un uso insignificante en el proceso autónomo de búsqueda de actividades escolares.

En vista de esto, es necesario plantearse un análisis en torno al uso de los medios de información para el cumplimiento de los deberes académicos, que en este caso fue escaso. De esta manera, a pesar de que como se caracterizó en la entrevista, muchos de ellos interactúan con herramientas tecnológicas e internet, esto no refleja un incremento en el desarrollo de sus responsabilidades como estudiantes. Entonces se puede concluir que, para este primer momento de la actividad, los niños no hicieron uso de los recursos académicos que se pueden encontrar en el ciberespacio.

Para suplir este inconveniente la docente en formación planeó una sesión de 55 minutos, que finalmente fue de 110 minutos para cada curso, que permitiera contextualizar a los estudiantes acerca de los tópicos mencionados a través de los hechos históricos. Esta sesión tuvo una parte teórica, catedrática en la que la docente en formación expuso la información relevante y otra parte práctica de comprensión de lectura por parte de los estudiantes. Adicional a esto, los estudiantes debían copiar y dibujar la información que retuvieron durante la sesión para asegurar el entendimiento de la actividad.

Durante el ejercicio complementario la docente en formación buscó que los estudiantes retuvieran la información que se les estaba dando a partir de su memoria y su atención. Esto supone que el aprendizaje no sea memorístico, pero tampoco se desligue del mismo; es decir que aprender de memoria no necesariamente implica una actividad negativa, sino que muchas veces es necesario para recordar conceptos claves (Prego, 2016). Lo que sí es erróneo es el de memorizar sin entender aquello que se está repitiendo; por lo tanto, el ejercicio memorístico debe implicar indudablemente la comprensión de aquello que se quiere recordar.

Con este primer insumo se dio paso a la actividad central de identificación y reconocimiento de los viajes de expansión de España y Portugal para que de manera complementaria e implícita se pudiera aprender acerca de los elementos de un mapa, a través del ejercicio de completar el mapa. Al inicio del desarrollo de esta segunda parte, la docente en formación les presentó a los estudiantes un planisferio físico para mostrarles elementos como el título, la escala gráfica, la escala numérica, rosa de los vientos, puntos extremos, meridianos, paralelos, trópicos, masa continental, mares y océanos y cadenas montañosas, entre otros.

Para esta primera etapa del uso de planisferio se buscó la participación de los estudiantes mediante una socialización en el aula acerca de habilidades geográficas como la ubicación, la orientación y el uso de los elementos del mapa para encontrar un punto geográfico en el mapa. Al finalizar esta actividad de retroalimentación, se les pidió leer la información que la docente en formación les presentó acerca de los inventos y tecnología que permitió el descubrimiento del territorio americano. A pesar de que se abordó el hecho histórico de la Conquista del territorio colombiano en el ejercicio de lectura, no hubo una actividad específica de este hecho en el uso del planisferio. Esto debido a que la actividad de práctica pedagógica estuvo permanentemente

sujeta a las consideraciones propias del docente en Ciencias Sociales o de la institución académica.

Con la explicación del texto y de la docente, a los estudiantes se les pidió ubicar la ruta de expansión España/Portugal sobre un planisferio que fue presentado en hojas para trabajo individual, a blanco y negro. El primer paso para ubicar las rutas de expansión fue el de identificar los elementos de un mapa que ya habían sido explicados en la actividad de insumo por la docente en formación. Esta fue una actividad conjunta entre los estudiantes y el docente, en la que hubo un acompañamiento durante cada uno de los pasos para poder comprender los elementos que permiten la lectura de un mapa.

De acuerdo con la docente en formación, la actividad se pudo llevar a cabo con éxito debido a que primero hubo un uso de insumos, caracterización y otros elementos complementarios que permitieron que los estudiantes entendieran el propósito de la sesión programada. Sin embargo, de acuerdo con la observación hecha durante la práctica, los jóvenes se sintieron confusos en un primer momento al tener contacto con un planisferio incompleto, que solo mostraba el croquis del mundo. Por lo tanto, la intervención fue fructífera en la medida en la que hubo una interacción entre lo que estaba mostrando la docente y lo que los estudiantes estaban desarrollando en sus propias hojas con el mapa.

Se planteó que la ubicación de las rutas de expansión en el planisferio que se les había dado, debía ser evaluada bajo dos ítems: participación y la ubicación correcta de las rutas en el mapa que se les presentó. De acuerdo con la evidencia, la mayoría de los estudiantes pudieron realizar de manera correcta la actividad; sin embargo, también hubo estudiantes que persistían en

confusiones respecto a la ubicación, orientación y localización en el mapa de puntos extremos, nombres de continentes y océanos.

De acuerdo con Catalá (2016), la enseñanza a través de mapas es una alternativa que incentiva las capacidades de interpretación, comprensión y representación en los estudiantes y que permite reforzar su conocimiento geográfico espacial. Esto pudo comprobarse por la docente en formación, ya que los resultados fueron buenos en cuanto a la participación y realización de la actividad. Adicional a esto, se pudo percibir un interés de los estudiantes por el planisferio físico, lo que significó un elemento importante que despertó la curiosidad de los estudiantes de interacción y motivación en la sesión. Para muchos de ellos fue sorpresa descubrir la interrelación que se puede establecer entre un hecho histórico y la ubicación geográfica.

Como parte del análisis también se consideró la importancia que tienen las actividades en las que el rol docente no es exclusivamente catedrático, sino que se convierte en un acompañante en el desarrollo de las actividades como tutor. Esto permite que los estudiantes se sientan acompañados durante su proceso de aprendizaje y que el miedo a ser juzgados por aquello que preguntan no sea un impedimento a la hora de resolver sus dudas. Las evidencias del formato de desarrollo de esta actividad se encuentran en el ANEXO 5.

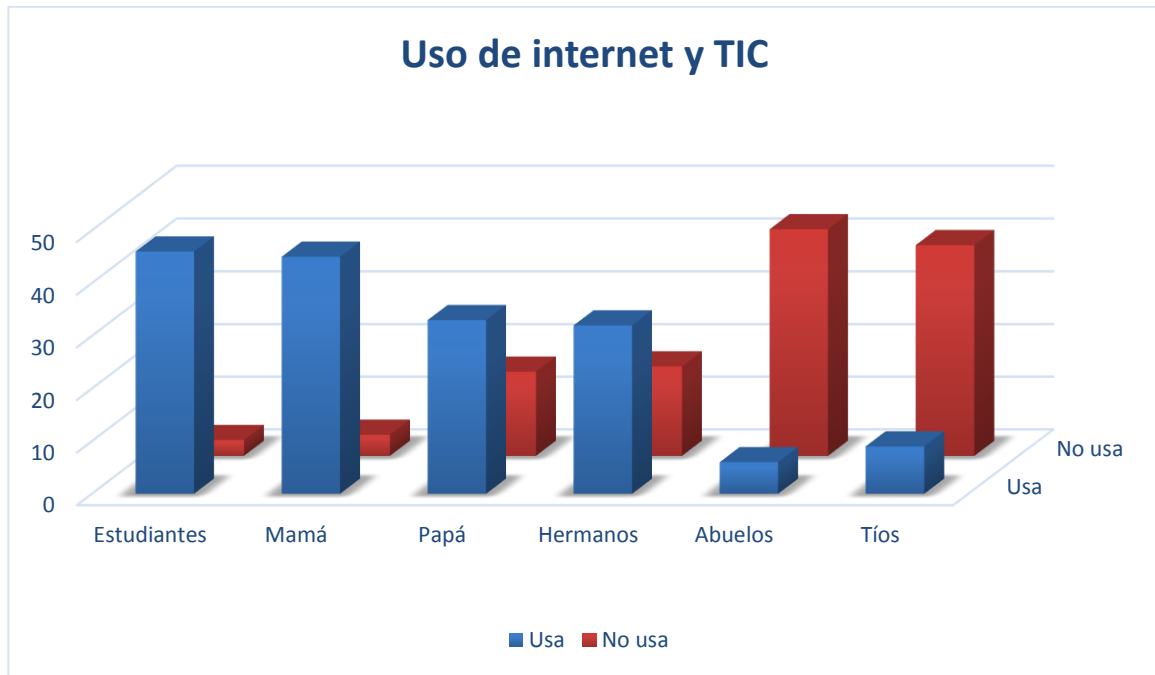
5.1.2.4. Encuesta de uso de elementos del ciberespacio.

La siguiente actividad propuesta dentro de este objetivo 2, fue la aplicación de una encuesta para identificar algunos aspectos relacionados con el uso de herramientas del ciberespacio de los estudiantes y las percepciones de las personas con las que convivían. Esta se realizó con los estudiantes de grados octavos (8-03 y 8-04), pues son grupos que para el año 2017 pasaron a ser promovidos al grado octavo. Se mantiene el grueso de la población que

inicialmente estaba contenido en estos, sin embargo para este momento solo se asumieron los contenidos de Ciencias Sociales de estos dos grupos y no cuatro ya que como se menciona anteriormente en la caracterización que los estudiantes que hacen parte de estos grupos específicos (caracterización de la población en el Marco Referencial) son dos grados que demostraron niveles parecidos en cuanto a habilidades geográficas pero completamente diferentes es su disposición y atención en la adquisición de actitudes geográficas.

Las preguntas de la encuesta fueron divididas entre la caracterización de la población y el objetivo 2, para el primero se hizo uso de aquellas que permitieron la identificación de los estudiantes y las siguientes preguntas dan cuenta de algunos aspectos relacionados con el ciberespacio. Estos cuestionamientos fueron introductorias a la temática del uso del ciberespacio, internet y la tecnología en el hogar. Con referencia a quiénes en el hogar hacen uso de herramientas tecnológicas y/o internet, incluyendo a los estudiantes mismos. Las respuestas fueron las siguientes:

Gráfica 7. Uso de internet y TIC en el hogar



Fuente: elaboración propia (2018)

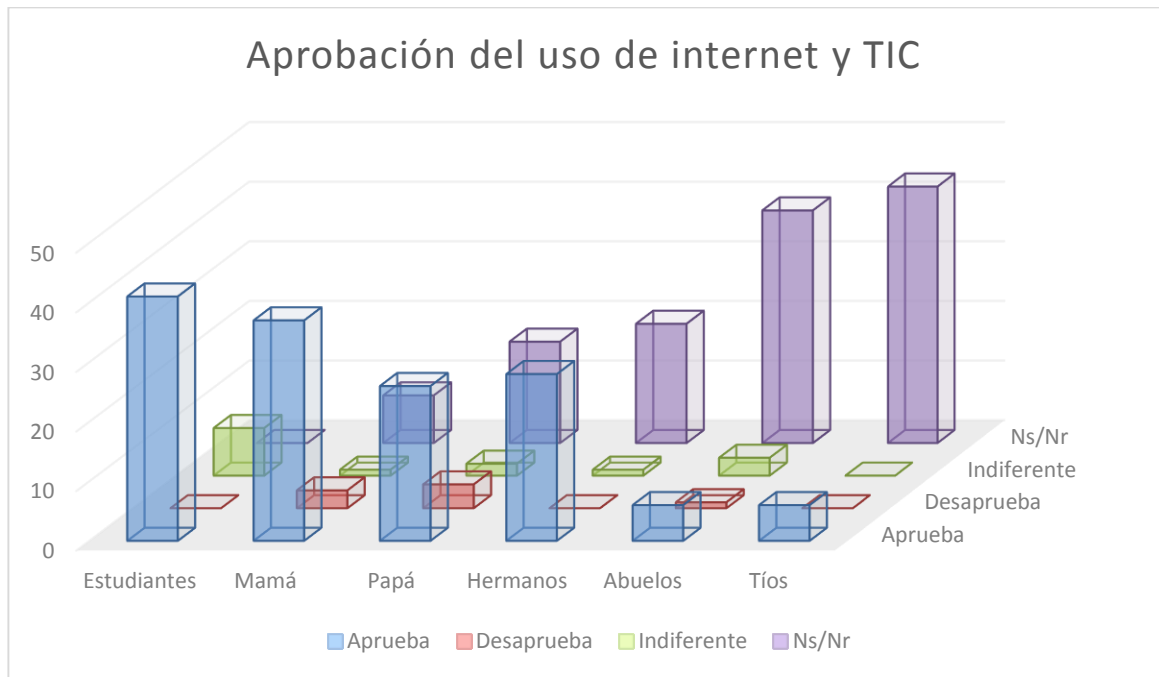
Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes y sus familiares excepto abuelos y tíos, hacen un uso cotidiano de la tecnología y el internet. En los estudiantes, el porcentaje es mayor con un 93,8%, con lo que se puede ratificar el contacto continuo que tienen los jóvenes con la tecnología en sus espacios de convivencia. Esto fue una respuesta esperada por parte del uso que los jóvenes hacen del ciberespacio, en la medida en la que esta generación es más afín a este tipo de herramientas.

De acuerdo con Oliva (2006), las redes digitales suponen para los jóvenes un sentido de independencia mayor en la medida en la que allí no deben responder ante figuras de autoridad y pueden actuar bajo sus propias reglas. El ciberespacio entonces ha contribuido a configurar muchos aspectos de la interrelación con los demás y con las herramientas que nos rodean. Los jóvenes entonces asumen características como una mayor pericia al navegar por internet y un placer por navegar en las redes que algunas veces puede ser inconsciente, pues se consume

información proveniente de distintas fuentes que muchas veces no se verifica. Por tal motivo, los jóvenes desarrollan la capacidad de desarrollar varias tareas al mismo tiempo, modificando incluso sus estilos de vida.

En el siguiente se indagó acerca de quiénes en su hogar, aprobaban, desaprobaban o eran indiferentes al uso del internet y la tecnología, las respuestas se pueden observar de mejor manera en la siguiente gráfica:

Gráfica 8. Aprobación del uso de internet y TIC



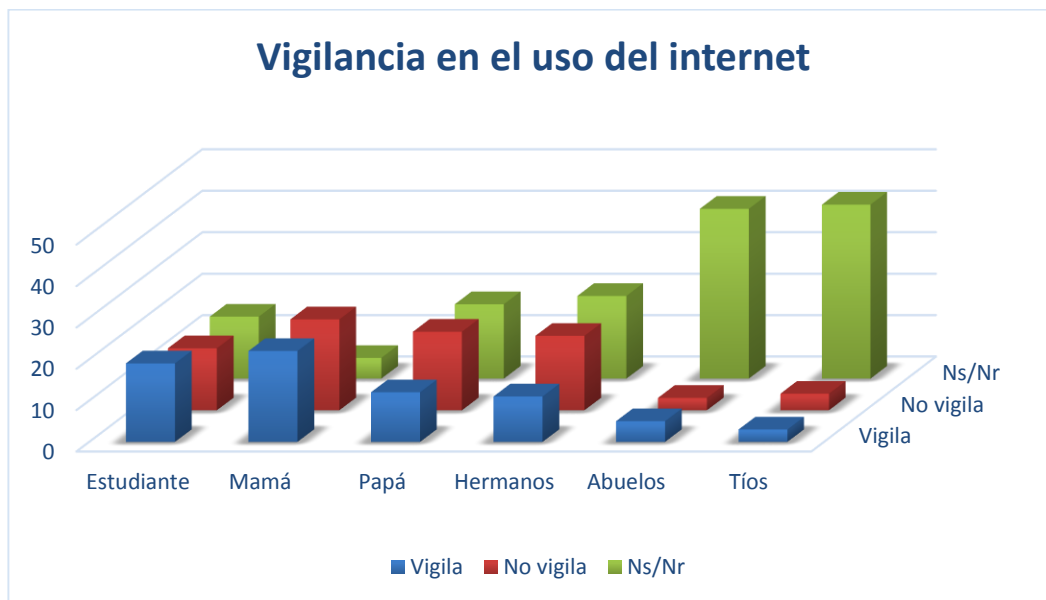
Fuente: elaboración propia (2018)

De acuerdo con las respuestas, en general hay una buena percepción y aprobación en el uso del internet y herramientas TIC, especialmente de parte de los estudiantes y de las personas con las que vive, a excepción de abuelos y tíos, para quienes las respuestas fueron en su mayoría de No sabe o No responde.

Respecto a este punto la problemática toma muchas perspectivas, en primer lugar, los adultos sienten que el ciberespacio es un lugar que es exclusivo para los jóvenes, y por lo tanto se sienten en desventaja al desconocer lo que allí sucede. Al mismo tiempo, el ciberespacio les ofrece a los jóvenes un sin número de posibilidades de interacción que algunas veces no son seguras. Los padres de familia sienten entonces la necesidad de vigilar las actividades que desarrollan sus hijos en el internet (García y López, 2013). Sin embargo, la realidad parece ser otra, los padres de familia no llevan un control adecuado de este tipo de herramientas y no actúan como orientadores en el mar de posibilidades que ofrece el internet. Generalmente se les permite explorar hasta límites insospechados su actividad en el ciberespacio y el control es más bien una situación de conflicto y vigilancia más que de orientación.

Para terminar, se preguntó acerca de si había una vigilancia en el tiempo que el estudiante pasa en internet. Las opciones fueron vigila, no vigila o no responde. Para esta pregunta, las respuestas fueron las siguientes:

Gráfica 9. Vigilancia en el uso del internet



Fuente: elaboración propia (2018)

Para esto se les aclaró a los estudiantes que la vigilancia no era algo de carácter punitivo, sino más bien de acompañamiento y supervisión de parte de las personas con las que vive en su hogar. De la misma manera, la respuesta acerca de los propios estudiantes hace referencia hacia si ellos mismos llevan un control del tiempo que utilizan en internet o haciendo uso de la tecnología. De acuerdo con la gráfica, los estudiantes dicen que vigilan su tiempo, pero esta respuesta no es significativa respecto a la opción de no vigila y a la de no sabe no responde. De igual manera se da un comportamiento similar para el resto de las personas con las que vive el estudiante, por lo que se concluye que realmente no hay un acompañamiento sistemático del uso que hacen los jóvenes del internet y de las herramientas tecnológicas.

El Ministerio de las TIC (2015) por ejemplo invita a los padres de familia a entender que la vigilancia en el uso de herramientas TIC y el ciberespacio no significa que el problema sea estar conectado, sino el mal uso. En el país recientemente se ha determinado que los padres de familia pueden acceder a los perfiles y cuentas de correos de sus hijos en cualquier caso que consideren necesario, incluso sin el consentimiento de los menores para prevenir cualquier tipo de riesgos que se puedan correr en la red.

De igual manera, el MinTIC (2015) ha adelantado iniciativas como “En TIC confío” que busca integrar a todos los usuarios bajo un criterio de uso y detección de riesgos en el uso del ciberespacio y que puedan significan problemas en la integridad de los usuarios. Unicef (2012) también ha contemplado la importancia de tomar medidas estratégicas acerca de la manera en la que el internet está influyendo en la vida de los jóvenes y de la sociedad en general. Sin embargo, se reitera que la necesidad no se encuentra en restringir, sino en acompañar a los jóvenes a que hagan un uso responsable de las herramientas tecnológicas. Además de esto, se

alienta a los padres de familia a crear espacios de capacitación, de manera que puedan entender las dinámicas de sus hijos dentro del ciberespacio. De esta manera se alienta a que los padres de familia se involucren de una manera pedagógica en el uso y apropiación de las TIC, para permitirle a los jóvenes tener rutinas de uso saludables y responsables que verdaderamente contribuyan a su proceso de aprendizaje.

Como resultado de la aplicación de esta encuesta, se puede encontrar y analizar situaciones particulares respecto a sus situaciones personales y familiares, por esto surge este instrumento como esquema de caracterización de este nuevo grupo. Esta muestra permitirá el ejercicio de articulación entre la enseñanza de la geografía escolar y el uso del ciberespacio.

De acuerdo con las actividades reunidas para el objetivo 2, se puede concluir que, en el caso de la muestra trabajada, los estudiantes de grado séptimo que luego pasaron a grado octavo presentan varios conflictos relacionados al aprendizaje de habilidades geográficas, así como al uso ineficiente del ciberespacio en los escenarios académicos cotidianos. El desarrollo de la práctica de la docente en formación permitió complementar algunas percepciones que se desligan de lo normativo en la enseñanza geográfica.

Indudablemente los contenidos en geografía escolar no se corresponden con las habilidades de los jóvenes, pues no existe un interés particular por apropiarse de estos conocimientos, sino de aprender conceptos sin que estos se proyecten en su vida diaria. Las actividades de uso de mapas y cartografía pretendieron generar en los jóvenes un mayor grado de compromiso e interés por integrar los conceptos geográficos hacia su cotidianidad, resaltando competencias dentro de las Ciencias Sociales como la resolución de conflictos y la percepción de la realidad a partir de problemáticas y situaciones particulares. Todo esto resaltó la importancia

de crear espacios de interacción didáctica acorde con los intereses de la población joven para integrarlos de una manera más participativa dentro del desarrollo curricular en cualquier área. Se hicieron evidente las deficiencias en el uso de aplicación de conceptos geográficos y el poco interés por aprender de ellos siempre y cuando estos no se puedan entender desde su cotidianidad. Por tal motivo, se abre una oportunidad de aprovechamiento de este tipo de situaciones para que el docente de esta área plantee metodologías alternativas que vinculen al estudiante directamente con aquello que está aprendiendo. Sin lugar a duda el ciberespacio es una herramienta imprescindible bajo estas nuevas dinámicas de aprendizaje y debe ser aprovechado en los espacios académicos.

5.2. Propuesta de Unidad didáctica sobre el uso del ciberespacio en la enseñanza de la geografía escolar

Como resultado del ejercicio de práctica llevado a cabo por la docente en formación, se plantea este último objetivo en el que se propone el diseño de una unidad didáctica compuesta por tres actividades con las cuales se busca articular el ciberespacio en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales y la educación geográfica escolar. Debido a las limitaciones que existieron por la falta de tiempo para la realización de las actividades, relacionadas a las actividades académicas y administrativas de la institución, se desarrolló la unidad didáctica en 7 sesiones de 110 minutos cada una aproximadamente. Es importante mencionar que algunas actividades seguían compartiéndose con el tiempo de dedicación que se le debía dar a la Cátedra de Paz. Es necesario recalcar que se tuvo en cuenta el Formato de

Planeación de asignatura por período que hace parte de los lineamientos de a I.E.D. Divino Maestro, para el grado octavo, como se puede observar en el ANEXO 6.

A continuación, se presenta el diseño de la unidad didáctica y en el siguiente apartado, los resultados de esta actividad.

5.2.1. Propuesta didáctica

Tabla 5. Propuesta didáctica

Título de la propuesta	“CIBERESPACIO COMO EJE DE INTERACCIÓN PARA IDENTIFICAR DIFERENTES ESPACIOS GEOGRÁFICOS”
Presentación de la propuesta	<p>Esta propuesta didáctica surge como un ejercicio proyectivo dentro del desarrollo de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Por lo tanto, es una unidad que se aplicó culminando el proceso de práctica, que tuvo un único momento de desarrollo con los estudiantes de grado octavo (8-03 y 8-04). La falta de tiempo que se podía dedicar específicamente a la enseñanza de contenidos de geografía escolar se dio por cuestiones institucionales, del colegio I.E.D. Divino Maestro donde se realizó la práctica y debido a que los contenidos del área de Ciencias Sociales se comparten con los objetivos de Cátedra de paz, Competencias ciudadanas y los Estándares Básicos de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Política, Derechos Humanos y Democracia). Esta unidad didáctica fue pensada con el propósito de integrar algunos conceptos y habilidades de geografía escolar con el manejo del ciberespacio.</p> <p>Palabras claves: ciberespacio, Ciencias Sociales, geografía escolar, cibergeografía</p>
Objetivos	<p style="text-align: center;">OBJETIVO GENERAL</p> <p>Integrar los aportes desde el uso del ciberespacio a las habilidades y conceptos de la geografía escolar en grado octavo, desarrollando actividades que permitan que los alumnos reconozcan desde la cotidianidad las redes de información que están inmersa en su entorno digital.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectar el uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje de contenidos de competencias ciudadanas y Cátedra de Paz, a través del uso de tablets y una herramienta de realidad aumentada para el proceso de evaluación, llamada Plickers. 2. Socializar acerca del uso de las herramientas tecnológicas que más utilizan los estudiantes, para reconocer su uso en la cotidianidad y la manera en la que interactúan con el ciberespacio. 3. Reconocer redes de información a las cuales los estudiantes están vinculados, para identificar formas básicas de relieve y descripción de paisajes.
Contenido	<p style="text-align: center;">INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA UNIDAD</p> <p>DESCRIPCIÓN:</p>

En el marco de desarrollo de las prácticas pedagógicas de la docente en formación, se formula una propuesta de unidad didáctica para los estudiantes de grado octavo de la I.E.D. Divino Maestro, con el objetivo de intervenir en el uso propicio del ciberespacio en el aula. Las unidades didácticas se proponen como una alternativa para guiar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, para aplicar conocimientos y facilitar todos los medios y recursos que sean posibles para apoyar su aprendizaje (García, 2014).

Las actividades desarrolladas para la unidad didáctica fueron pensadas para despertar el interés y la motivación de la muestra seleccionada, pero tuvo algunos inconvenientes que estuvieron relacionados con la disponibilidad del tiempo. El docente del área de Ciencias Sociales de la Institución debía cumplir con los contenidos curriculares de su campo y, por lo tanto, la práctica fue encaminada a apoyar el aprendizaje de contenidos que se daban en los espacios de Ciencias Sociales. Sin embargo, las dos últimas actividades se encaminaron hacia algunos contenidos básicos específicos de geografía escolar, mediante el uso del ciberespacio en el aula en este proceso de aprendizaje.

Dentro de los propósitos de la aplicación de la unidad didáctica se buscó cumplir con los siguientes puntos:

- Que los estudiantes reconozcan las redes de información a las que están vinculados.
- Que los estudiantes se sintieran motivados a participar en un ejercicio de evaluación diferente a los habituales.
- Que los estudiantes interactuaran con los recursos del ciberespacio y la tecnología para aprender e identificar formas básicas de relieve, descripción de paisajes, identificación de la biodiversidad en aspectos del clima.

CARACTERÍSTICAS

De acuerdo con García (2014), se debe cumplir con una serie de características en el desarrollo de una unidad didáctica, que permitan la interacción del alumno con los contenidos que se le están presentando y la intervención del docente. Algunas de ellas son:

La adecuación, por cuanto se les presenta a los estudiantes materiales que son aptos a su nivel de desarrollo cognitivo y que son apropiados dentro del desarrollo de las actividades académicas.

La integralidad, para permitir la interacción del docente con los estudiantes de manera cooperativa, cumpliendo un rol de acompañamiento continuo para el desarrollo de las actividades.

La Apertura y la flexibilidad, ya que se presentan materiales y herramientas que permiten al estudiante complementar su aprendizaje de manera crítica e interactiva.

La Eficacia, que busca la consecución de los objetivos propuestos.

La Interactividad, ya que se busca el diálogo constante y permanente tanto con los demás estudiantes como con el docente.

Finalmente, de acuerdo con el proyecto pedagógico de la I.E.D. Divino Maestro, se propone el desarrollo de la unidad didáctica desde el enfoque pedagógico humanista, que se enfoca centralmente en la persona como tal a través del desarrollo de métodos activos para lograr aprendizajes significativos vivenciales, partiendo del apoyo de los docentes (Aizpuru, 2008).

CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

“CIBERESPACIO COMO EJE DE INTERACCIÓN PARA RECONOCER DIFERENTES

ESPACIOS GEOGRÁFICOS*

Se abordarán los siguientes contenidos integrados a las áreas y utilizando el ciberespacio y las TIC:

TEMÁTICAS	ÁREA POR INTEGRAR	INTEGRACIÓN TIC	
Constitución Política de 1991	Competencias ciudadanas y Cátedra de Paz y Ciencias Sociales.	-Archivo Constitución Política de Colombia pdf. -Tablets (cada estudiante). - Apuntes. -Smartphone – Aplicación Plickers. -Códigos QR para Plickers impresos.	Utilización de herramientas tecnológicas para interactuar con los contenidos propuestos para la unidad didáctica.
Mecanismos de participación ciudadana (Constitución Política de 1991)	Ciencias Sociales – Relaciones ético-políticas. Participación y responsabilidad democrática.	-Documento pdf historia de Ecoopetrol -Tablets (cada estudiante). - Apuntes. -Smartphone -Aplicación Plickers. -Códigos QR para Plickers impresos.	
Tecnología en la cotidianidad	Ciencias Sociales: Espacio geográfico y ser humano.	-Internet -Fichas bibliográficas. -Marcadores, colores.	
Redes de información: reconocimiento de paisajes a través del ciberespacio.	Ciencias Sociales: Características físicas de diferentes paisajes a través de la virtualidad. Impacto del proceso del desarrollo de los medios de comunicación.	-Internet. -Fotografías. -Dibujos. -Descripciones (tarea en el cuaderno). -Cartulina. -Materiales de dibujo. -Recortes. -Lana. -Papel.	

**Estándares/
Competencias y
Logros**

GRADO OCTAVO

ÁREA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	LOGRO
COMPETENCIAS CIUDADANAS	Participo y lidero iniciativas democráticas en mi	Comprendo las características del estado de derecho y el	-Reconozco los derechos fundamentales

	<p>CÁTEDRA DE PAZ</p>	<p>medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad y en defensa de los derechos civiles y políticos.</p>	<p>Estado social del derecho y su importancia para garantiza los derechos ciudadanos.</p>	<p>que se encuentran en la Constitución Política. -Analizo y comprendo la estructura que tiene la Constitución Política de 1991. - Identifico los derechos, las garantías y los deberes de los habitantes y del territorio en la Constitución Política de 1991.</p>	
	<p>CIENCIAS SOCIALES/ MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA</p>	<p>Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia y los derechos de las personas y la identidad en Colombia.</p>	<p>Identifico algunas formas en las que las organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos...participaron en la actividad política colombiana a lo largo del Siglo XIX y primera mitad del Siglo XX.</p>	<p>-Tomo nota de los apuntes proporcionados por el docente. -Analizo críticamente la información relacionada con los mecanismos de participación ciudadana. - Identifico el papel de las organizaciones sociales en un proceso coyuntural en la historia de Colombia.</p>	
	<p>CIENCIAS SOCIALES</p>	<p>Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.</p>	<p>Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia.</p>	<p>-Participa activamente en las discusiones que se proponen en el aula. -Reconozco el impacto de los medios de comunicación en mis relaciones construidas desde la relación sociedad</p>	

				espacio.
	CIENCIAS SOCIALES	Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.	Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas.	-Ubico y localizo lugares globales, nacionales y locales a partir de las imágenes tomadas de las comunidades virtuales que utilizo regularmente. -Reconozco y describo los diferentes paisajes que se pueden encontrar en la interacción con redes de información utilizadas en la cotidianidad. -Identifico las formas básicas del relieve encontradas en las imágenes tomadas de mis conexiones en el ciberespacio.

Actividades



TEMA No 1: COMPETENCIAS CIUDADANAS/ CÁTEDRA DE PAZ

ACTIVIDADES:

1. Utilice adecuadamente y cuide el recurso tecnológico (Tablet) que se le entrega. Cada uno va a tener a su disposición una Tablet para el desarrollo de la actividad.
2. Busque en la carpeta de Archivos compartidos por Bluettoth el documento en formato PDF de la Constitución Política de Colombia de 1991.
3. Lea el contenido del Título I, Título II, Título III y Título IV de la Constitución Política. Tome apuntes de la lectura y haga las anotaciones más relevantes como los derechos fundamentales, los derechos sociales, políticos, económicos y culturales que le puedan servir para el proceso de evaluación.
4. Identifique los temas principales que se tratan en cada uno de los títulos mencionados.

5. Analice la estructura interna de los títulos, capítulos, artículos y párrafos de la Constitución Política.

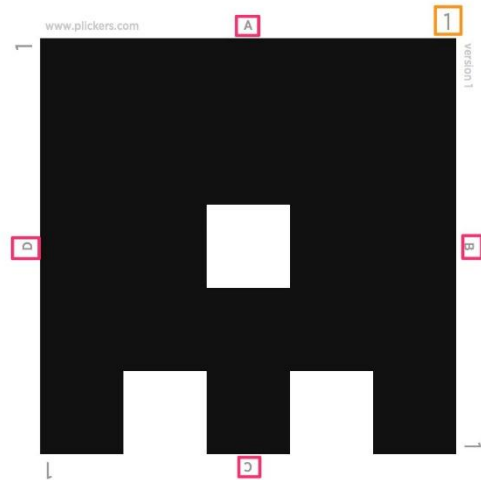
6. **Actividad de evaluación:** Uso de códigos QR de la aplicación Plickers (por primera vez)

Imagen 4. Códigos de respuesta Plickers

6.1. Se asignan los nombres de los estudiantes de los dos grados a las tarjetas de código de Plickers. Se formulan 3 preguntas para enseñar cómo se responde a través de las tarjetas en la aplicación. Se hace la aclaración de que va a haber un uso de la cámara del smartphone y que no se va a utilizar más que para leer los códigos que están mostrando. Aquí un ejemplo de los códigos en la Imagen 1.

6.2. Después de la sesión de prueba, se formuló la aplicación de la evaluación real con un total de 5 pregunta.

Tiempo de duración: 3 sesiones cada una de 100 minutos aproximadamente.



El número de arriba identifica al alumno

Hay cuatro opciones de respuesta (A, B, C y D). La letra con la respuesta correcta se mantiene arriba.

TEMA No 2: CIENCIAS SOCIALES/ MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

ACTIVIDADES:

1. Haga un uso adecuado de la tablet, para cumplir con los propósitos de la actividad.
2. A partir de la lectura del documento en formato PDF de la Historia de Ecoopetrol y la USO (Unión Sindical Obrera), tome nota de datos relevantes como fechas, eventos y huelgas, que contribuyan al entendimiento del papel de los actores involucrados.
3. Proyección documental: Huelga 2004 “2004 MEMORIAS HUELGA PATRÓTICA, por la defensa de Ecoopetrol, No a la privatización”. (Evidencia en CD).
3. Repase la información para la aplicación de la evaluación a través de Plickers.
4. Se reiteran las indicaciones para responder utilizando las tarjetas de códigos QR.
5. **Realice la actividad de evaluación.**
6. Como actividad de refuerzo se propone la creación de una historieta con los aspectos más importantes del texto.



TEMA No 3: TECNOLOGÍA EN LA COTIDIANIDAD



ACTIVIDADES:

1. Se entrega una ficha bibliográfica a cada estudiante en donde se les pide que dibujen por un lado de la ficha las aplicaciones o programas que más utilizaran en la cotidianidad. Por otro lado, se les pide describir qué es lo que les gusta y no le gusta de esa aplicación o programa.
2. Socialice el dibujo que hizo en la ficha bibliográfica con sus compañeros y exprese por qué le gusta esta aplicación y por qué no y además qué utilidad le da a la misma.
3. Participe en el debate propuesto acerca del uso de las redes sociales y las redes de información que están implícitas a ellas.
4. Las preguntas estuvieron encaminadas a cuestionar a los estudiantes acerca de cuántas personas creían que visitaban sus perfiles en sus comunidades virtuales y de dónde son dichas personas para reflexionar acerca del alcance de la información que se suministra a través de las aplicaciones mencionadas.

Tiempo de duración: Sesión de 100 minutos.

TEMA No 4: REDES DE INFORMACIÓN: RECONOCIMIENTO DE PAISAJES A TRAVÉS DEL CIBERESPACIO



ACTIVIDADES:

1. Busque en sus comunidades virtuales, redes sociales o aplicaciones, información sobre lugares del mundo, del país o de su localidad. Haga una lista de los lugares que aparecen allí.
2. En un octavo de cartulina haga una descripción del paisaje de la foto o las imágenes encontradas, lo más detalladamente posibles. En el otro lado de la cartulina, escoga una sola foto o imagen de las que encontró para describir el paisaje que se puede observar.
3. En mesa redonda, ubique la cartulina por el lado de la foto que escogió y la descripción para pegarla con cinta en su puesto. El objetivo es que conozca el trabajo de todos sus compañeros.
4. En su lugar, con ayuda de lana, indique qué lugar de los que se han presentado entre sus compañeros no conoce. Mantenga en su mano, en cada turno, la lana, sin soltarla. Pásela al compañero que haya mostrado el lugar que usted no conoce. Esto se hizo para visibilizar las redes de información y otras maneras de conocer un lugar sin visitarlo físicamente.
5. En la actividad también se les preguntó acerca de los lugares o paisajes que le llamaron la atención de los que fueron presentados por sus compañeros.
6. Durante el desarrollo de la actividad, la docente en formación les indicó a los estudiantes la importancia que tienen las comunidades virtuales formadas desde el ciberespacio, en el reconocimiento de lugares, sin haber estado en ellos. Lo que abre paso al entendimiento de la importancia de la interacción con espacios geográficos y aprendizaje de conceptos y habilidades de geografía escolar a través del ciberespacio.
7. A partir de esta actividad, escoga a cuál de los siguientes grupos de trabajo quiere

	<p>pertenecer, de acuerdo con las actividades asignadas:</p> <p>Grupo 1. Realice un dibujo grande (más de un pliego de papel) con las formas del relieve identificadas durante la actividad anterior (nevados, montañas, valles, ríos, mecatas).</p> <p>Grupo 2. Haga un trabajo escrito donde plantee un conflicto territorial.</p> <p>Grupo 3. En un pliego o más, grafique la actividad de redes de información.</p> <p>Grupo 4. Consulte sobre qué son los sistemas de información geográfica. Realice unas diapositivas.</p>
Criterios de Evaluación	<p>La unidad didáctica:</p> <p>Cada actividad tuvo el seguimiento de la docente en formación, y tuvo un porcentaje dentro de la calificación del primer y segundo período escolar de los estudiantes de grado octavo. La calificación iba de 1 a 5, aunque se estableció 2 como la nota más baja y 5 como la más alta. Los criterios para asignar un número fueron: participación en los debates, entrega de trabajos, realización de tareas, disciplina. Además de esto, para el tema 1, se utilizó la herramienta Plickers:</p> <p>https://www.plickers.com/library</p>
Bibliografía	<p>WEBGRAFÍA</p> <p>https://www.plickers.com/library (Aplicación Plickers)</p> <p>Documentos de USO: http://www.usofrenteobrero.org/</p> <p>Información de la página oficial de Eco petrol: https://www.ecopetrol.com.co/wps/portal/es</p> <p>Información de la Constitución Política: http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf</p> <p>Otros:</p> <p>“2004 MEMORIAS HUELGA PATRÓTICA, por la defensa de Eco petrol, No a la privatización”. [FORMATO DVD].</p>

5.3. Alcance del proceso de ejecución de la unidad didáctica

De acuerdo con el planteamiento de la unidad didáctica que se mostró en el apartado anterior, se presenta a continuación los resultados que dan cuenta de la interacción que tuvieron los estudiantes con las actividades propuestas y que permiten valorar el alcance de la unidad didáctica propuesta. En general, hubo una buena participación de los estudiantes de grado

octavo, pues se mostraron interesados en el desarrollo de los temas propuestos, especialmente aquellos relacionados con el uso de tecnología y ciberespacio en el aula.

Para la primera la actividad, se hizo uso de *tablets* en el aula, prestadas por la I.E.D. Divino Maestro, a través del programa del Ministerio de las TIC en Colombia llamado “Computadores para educar” y especialmente “Tabletas para educar”, los cuales buscan potenciar en Colombia la era digital a través de la educación (Gómez, 2011). Gracias a esto, cada alumno tenía a su disposición una *Tablet* para realizar la actividad, pero no contaba con acceso a internet. La docente en formación previamente había guardado un documento de la Constitución Política de Colombia de 1991 en formato PDF (Portable Document Format) y se les pidió a los estudiantes que abrieran el documento, leyeran y analizaran de manera general desde el Título I hasta el Título IV, para reconocer las temáticas principales y la estructura que guardaba esta parte del documento.

Como primera observación, la actividad contó con una gran expectativa de los estudiantes, especialmente por el uso de la *Tablet*, lo que significó una mayor atención en el dispositivo, pero no necesariamente en la temática que se estaba abordando. Sin embargo, la docente en formación mantuvo un acompañamiento constante durante todo el desarrollo de la actividad. La actividad empezó con una lectura guiada de la parte de la constitución seleccionada, en la que hubo una interacción permanente con la docente para resolver dudas especialmente.

Es importante hablar de los malentendidos que surgen al hablar de la incursión del ciberespacio no solo en la enseñanza, sino en cualquier aspecto de la vida diaria, ya que se tiende a considerar que la tecnología más allá de ser una herramienta útil se trata de una manera de

entorpecer de alguna manera el pensamiento y comportamiento de las personas. Acerca de esto, Barroso (2002) propone una aproximación a dichos mitos acerca del uso de las TIC, desde una perspectiva desmitificadora y crítica. Esta perspectiva del autor sirve para suavizar el poder que suele darse a la tecnología, pues esto alienta a que sea vista como algo que domina las dinámicas en la educación. Lo cierto es que como lo concluye el autor, las herramientas del ciberespacio permiten abordar nuevos paradigmas dentro de la interactividad, la participación y la libertad de expresión, valores que son claves dentro de las nuevas dinámicas de la sociedad. Y esta es la mirada que se tiene en cuenta en esta investigación, la virtualidad ha modificado las herramientas metodológicas dentro de la enseñanza y va a depender de los docentes el aprovechamiento que se les dé.

Ya que los docentes deben integrar las herramientas TIC a sus planes de estudio, es necesario que sean capacitados en esta área, es decir, que la formación de un docente debe incluir el uso adecuado de la tecnología y su utilidad en el aula. Las nuevas generaciones han demostrado una gran adaptabilidad a la tecnología ya que su uso es generalizado, por lo tanto, su aprendizaje es más sencillo. Los nuevos docentes tienen el reto de ir un paso más adelante de sus alumnos para que sean capaces de solventar las dudas que surjan en el proceso de utilización de estas herramientas en el aula (Castellanos, 2015).

A pesar de que la intención estuvo guiada a crear un espacio de estudio interactivo y de diálogo, se generaron otro tipo de distracciones por parte de los estudiantes al tener un espacio más libre que el habitual en las clases catedráticas. Así por ejemplo hubo quienes escuchaban música, hablaban o chateaban por teléfono o simplemente aprovechaban para hablar con sus compañeros de clase. Sin embargo, al recordarles que era una actividad que iba a ser evaluada, los estudiantes intentaban participar y prestar atención. Esta primera sesión fue de un total de 3

sesiones, cada una de 110 minutos, y buscaba que los estudiantes reconocieran las temáticas principales de los Títulos y la estructura de la Constitución Política: en la primera sesión se hizo la lectura guiada. Vale la pena resaltar el hecho de que esta sesión se desarrolló como parte de los contenidos de Cátedra de Paz.

Para la siguiente sesión de esta actividad, se presentó un sistema de evaluación que fue propuesto por la docente en formación, conocido como *Plickers*, un método novedoso que se propone desde la introducción de las TIC en la enseñanza. Esta es una aplicación sencilla, rápida y creativa que estimula la participación de los estudiantes que está disponible para descarga gratuita para iOS y Android. A través de la aplicación se hace uso de unos marcadores o tarjetas que son asignados para cada alumno, impresos en papel que se pueden orientar de cuatro maneras: (a, b, c, d), correspondientes a las cuatro respuestas posibles. Así, cada pregunta es redactada como una encuesta de respuesta múltiple, que los estudiantes deben responder y con la lectura de las tarjetas a través de un smartphone manejado por la docente (López, 2016).

Primero, se les explicó a los estudiantes la manera en la que debían responder a través de las tarjetas de la aplicación. Al principio, hubo escepticismo por parte de los estudiantes ante el uso de la cámara del smartphone, pues se sintieron intimidados, por la idea de que se les podía registrar con fotos o vídeos. Sin embargo, una vez finalizada la sesión de prueba, el interés de los jóvenes fue evidente y produjo resultados positivos en la actividad. Con esto se pudo deducir que a pesar de que se trataba de un tema que no les generaba mucha atención a los estudiantes, gracias al método de evaluación centrado en la utilización de *Plickers*, el espacio de interacción se volvió más provechoso para ellos.

Como lo explica Rodríguez de Moreno (2010), la educación entra a formar parte importante del tejido entre la sociedad y la interacción con las herramientas tecnológicas. Es entonces cuando se habla de la aplicabilidad del concepto de ciberespacio y métodos alternos de evaluación a la educación como una relación provechosa para los estudiantes, en la medida en la que el paradigma escolar se centra cada vez en las personas, tomando en cuenta sus intereses y expectativas y también para los docentes, pues pueden enriquecer sus métodos de enseñanza.

Por tal motivo, a la par de los métodos de enseñanza alternativos también han surgido herramientas para la evaluación del aprendizaje centradas en el uso de las TIC. Esto para Christen y Ortiz (2012) permite que se impulsen los formatos de evaluación que son innovadores y que suponen la participación más interesada de los alumnos. Al mismo tiempo se está abriendo paso a la verdadera modernización de la educación, pues permite aprovechar las capacidades de los estudiantes a través del uso integral y pertinente del ciberespacio.

Bridgeman (2009) identifica las ventajas que supone la utilización de métodos alternativos de evaluación centrados en el uso de tecnología, algunos de ellos son: recolección de datos de una manera más sistematizada y que contribuye al ahorro de papel, la estandarización de los métodos de pruebas, el análisis de datos de una manera más eficiente y organizada, una mayor interacción entre alumno y docente incluso un mayor interés por participar a través de estos métodos. Se ha identificado que el uso de herramientas como el computador, la Tablet e incluso el celular despiertan un mayor interés en los alumnos, que se refleja en una mayor concentración en la actividad, motivación por aprender y el rendimiento en general. Para Ripley (2009), bajo esta mirada los docentes deberían capacitarse en el uso de este tipo de métodos de evaluación para que sean incluidos en el desarrollo de los contenidos académicos y que se enfoque esta actividad hacia una evaluación más formativa.

En la siguiente sesión, se hizo una dinámica similar, pero con el tema de participación ciudadana. En este caso se debatió acerca de la defensa de los derechos a partir de la organización sindical Unión Sindical Obrera (USO), Sindicato de Ecopetrol. Se presentó por parte de la docente en formación información acerca de los derechos de los trabajadores, con el uso de un documento en formato PDF se socializó el tema y se expuso el caso concreto de la USO. Para complementar esta información, la docente en formación presentó un recurso audiovisual sobre el documental que mostró características de la región y el problema en particular de la huelga laboral que se utilizó para reclamar condiciones justas de trabajo.

En este caso, al tener la experiencia de la sesión pasada con la Constitución Política y especialmente con el método de evaluación *Plickers*, los estudiantes se mostraron mucho más atentos al tema, pero la atención estuvo centrada sobre todo en el uso de la aplicación. La docente en formación pudo constatar que la evaluación se convirtió en un premio o estímulo para los estudiantes. De esta manera se ratifica que cuando se crean espacios de utilización de recursos del ciberespacio, se estimula la motivación de los estudiantes dentro del aula, se generan mayores beneficios para el desarrollo de la clase y la adquisición de aprendizajes significativos.

Para la actividad 3, se les pidió a los estudiantes que, a través de unas fichas bibliográficas hechas con cartulina, primero, escogieran la aplicación o programa que más utilizaran en su vida cotidiana, para que, en segundo lugar, al respaldo justificaran por qué era de su preferencia. Esta actividad debía ser completada en clase y los estudiantes mostraron una buena disponibilidad por dibujar lo que se les pedía. De acuerdo con las observaciones, muchos de ellos procuraron ser detallados con la plataforma que estaban presentando. Un ejemplo de las fichas generadas por los estudiantes se encuentran en ANEXO 7

Esta actividad contó con un total de 54 estudiantes en total de los dos grados, en donde se encontró que 23 de ellos dibujaron el logo o la ventana de inicio de la aplicación de Facebook y al justificar por qué les gustaba, las respuestas fueron: poder encontrar fotos de amigos, subir tus propias fotos, ver memes, ver publicaciones de amigos (reconocimiento de estados de ánimo), transmitir en vivo. Para algunos de ellos esta aplicación es también una fuente de información, y les transmite seguridad en cuanto a su privacidad y finalmente que es un espacio que les permite comunicarse sin ningún tipo de restricción.

Por el contrario, manifestaron que no les gusta la aplicación porque los adultos y algunas personas no la saben utilizar, se encuentran fotos inadecuadas de contenido sexual o violento, se encuentran “chismes”, personas que publican información falsa, contenido dañino o que no les interesa. Reconocen también el riesgo de solicitudes de amistad de personas desconocidas que muestran un interés morboso o que los hace sentir acosados y la falta de límites puede llevar al manejo de un lenguaje ofensivo que puede generar problemas mayores.

8 personas manifestaron su preferencia hacia la aplicación de Whatsapp, ya que les permite enviar y recibir mensajes, fotos, videollamadas, selección de contactos, entre otros. No les gusta el hecho de que no se pueda comentar los estados de las demás personas, los mensajes de cadenas y que les pueden hablar personas desconocidas. Seguida de esta aplicación, los estudiantes manifestaron su uso hacia Facebook, Messenger, WhatsApp, Snapchat, Instagram y Youtube, sin que pudieran manifestar una preferencia concreta por alguna de ellas.

6 estudiantes dibujaron la plataforma de Youtube, manifestando que les gusta porque les permite escuchar música de su agrado, para calmar sentimientos negativos como la tristeza. Algunos también la utilizan para buscar contenidos de juegos, cultura y ciencia. Sin embargo, no

les gusta por las recientes políticas de censura que se manejan en la plataforma que lleva a la restricción de contenido. La aplicación de Instagram fue dibujada por 3 personas, y el gusto se fundamentaba en la facilidad para compartir fotos de cualquier índole, no les gusta por algunas fallas técnicas de la aplicación, especialmente para transmitir directos.

Messenger fue dibujada por 6 personas, quienes la prefirieron porque les permite enviar y recibir mensajes, tener contactos personalizados, pero no le gusta debido a la inseguridad que puede representar por el contacto de personas desconocidas. 1 estudiante dibujó la aplicación de Apple Music, ya que le permite personalizar sus listas de música. De acuerdo con la docente en formación, los estudiantes conocían personalidades del medio, especialmente en Youtube y la interacción que se mostraba con este tipo de aplicaciones estuvo centrada especialmente en sus gustos particulares.

Las redes sociales se han instaurado como una serie de paradigmas respecto a la interacción en los espacios cotidianos a partir de la virtualidad. De acuerdo con Díaz (2011), la información se ha convertido en una herramienta que significa poder y riqueza dentro de la sociedad, especialmente si se tiene en cuenta que esta generación es conocida como la sociedad de la información que se ha potenciado especialmente con los avances tecnológicos y los espacios de apertura que provee el ciberespacio. Para los jóvenes, la virtualidad les ha permitido relacionarse con los demás de una manera imprescindible; de hecho, en la actualidad aquél que no esté conectado a una red social está condenado al aislamiento, pues los espacios de interacción se han desplazado hacia el ciberespacio.

De igual manera, la virtualidad y la interacción a partir de ella les ha permitido a los jóvenes construir su propia identidad a partir de aquello que quieren que los demás vean; por lo

tanto, los riesgos que se asumen son muchos, desde la pérdida de identidad social en escenarios de interacción cara a cara, así como la falta de privacidad y de rigurosidad en la información que se está consumiendo (Díaz, 2011).

En este punto surgen conceptos cada vez más complejos que buscan explicar la manera en la que la población asume estos nuevos escenarios sociales. De esta manera surge la etnografía virtual que estudia el mundo social que surgió a partir del interés y cómo este adquiere sentido para un grupo de personas incluso más que la interacción cara a cara. Lo interesante también va a ser el manejo de temporalidad y ubicación geográfica que desde la interacción tradicional limitaba el intercambio con personas en un contexto no inmediato. El ciberespacio ha modificado incluso esto, a tal punto que nos podemos relacionar con cualquier persona que esté en cualquier punto del mundo a cualquier hora; es así como el tiempo se borra y la interacción a través de la virtualidad se vuelve cada vez más compleja, útil y rápida dentro de la sociedad (Hine, 2000).

Una vez terminado el dibujo, debían socializar con los demás compañeros acerca de sus preferencias, un momento que fue aprovechado como momento de evaluación. La docente en formación encontró en este espacio apropiado resaltar que todas las comunidades de las que hacen parte los estudiantes son fuentes de información, en la medida en la que, por ejemplo, se puede conocer más acerca de un lugar a través de una fotografía. En una fotografía que alguien sube a una red social o cualquier perfil de comunidad virtual, se puede vislumbrar un paisaje que pertenece a un lugar que a pesar de que no se ha visitado de manera física, por lo tanto, existe un acercamiento virtual de dicho lugar. En ese sentido, el concepto de paisaje se entiende como una representación del espacio que se encuentra compuesto por una serie de formas que son tanto

físicas como culturales (Sauer, 1925). Por lo tanto, lo que se percibe a través de las fotografías permite distinguir las formas físicas.

Además, se les cuestionó acerca de quiénes consideraban los estudiantes que visitaban sus perfiles, y sobre todo cuántas personas, teniendo en cuenta que ellos mismos son puertos de información, que comparten sus preferencias, sitios que frecuentan, fotos, frases, eventos, noticias y que puede ser visibilizada desde cualquier parte del mundo. Este ejercicio permitió introducir el tema de ciberespacio y las redes de información que se crean a partir de las comunidades virtuales, que muchas veces se desconocen y desaprovechan por parte de los usuarios.

Finalmente, teniendo en cuenta la sesión de trabajo anterior, se les indicó a los estudiantes que, como un ejercicio en casa, buscaran en sus comunidades virtuales, redes sociales o aplicaciones, información sobre lugares del mundo, del país o de su localidad, debían hacer una lista de los lugares que identificaban. En clase, en un octavo de cartulina debían hacer una descripción de los paisajes que encontraron en la información y seleccionar una foto o imagen que permitiera dar cuenta de aspectos como: unidades del relieve, clima y ubicación geográfica del lugar.

Luego, se formó una mesa redonda en clase para conocer los trabajos de todos los compañeros, para lo cual cada estudiante debía poner en su pupitre el octavo de cartulina con la descripción y la imagen del lugar que había sido seleccionado. Cada uno de los estudiantes exploró los trabajos de los demás y se recalcó en el hecho de que se pueden conocer muchos lugares del mundo a través de la descripción de los demás y las fotos mostradas. Con ayuda de lana, los estudiantes debían crear una red que diera cuenta de los lugares que habían sido

presentados y no conocían, o que encontrara en ella una descripción (o perspectiva) diferente a la plasmada por otros estudiantes. La indicación era no soltar la lana para que se crearan las redes de información a las cuales pueden estar vinculadas a través del uso de las comunidades virtuales.

Durante el desarrollo de la actividad, la docente en formación hizo un acompañamiento a través de especificaciones respecto a conceptos geográficos que estaban inmersos en aquellas fotografías e información, que daba cuenta de las formas básicas de relieve, climas, influencia de la latitud en el clima, entre otros. Se culminó reconociendo las redes formadas con la lana y reflexionando sobre la integración del ciberespacio con la enseñanza de la geografía escolar. De esta manera, el concepto de ciberespacio no es un concepto alejado que solo pertenece a la academia, sino que es algo que ellos viven de manera cotidiana y personal, que permite utilizar las redes de información que ellos mismos construyen para orientarlas con fines académicos.

Al finalizar esta sesión, se crean cuatro grupos de trabajo que debían cumplir con una actividad específica, en la que los estudiantes debían demostrar un trabajo de investigación orientado por lo que habían encontrado en los ejercicios anteriores. Al grupo 1 se les pedía un dibujo grande con las formas de relieve identificadas en la actividad pasada, el grupo 2 hace investigación sobre un conflicto territorial, el grupo 3 debía graficar la actividad de redes de información y el grupo 4 debía hacer una consulta sobre qué son los sistemas de información geográfica y debían hacer unas diapositivas sobre esto. Finalmente, la evaluación se llevó durante toda la actividad, ya que se tuvo en cuenta la participación en las actividades propuestas y el trabajo final por grupos.

Capítulo 6. Conclusiones

Como apertura al desarrollo de las conclusiones de esta investigación, se parte de la importancia de reconocer el trabajo de práctica pedagógica como un ejercicio que permite visibilizar las posibilidades de trabajo de las Ciencias Sociales en la educación geográfica escolar dentro de un contexto real de enseñanza, que en este caso se desarrolló en el IED Divino Maestro, con estudiantes de séptimo y octavo, como parte de una población que pertenece al sistema educativo público bogotano. A través de esto, la formación en Ciencias Sociales permite un ejercicio de reflexión, por ejemplo, en torno al uso del ciberespacio en actividades académicas y cotidianas, para así poder valorar temáticas que impartidas desde el método tradicional y memorístico de enseñanza no serían significativas para el estudiante pero que sí lo serían a través de herramientas que los motiven a desarrollar el pensamiento crítico.

El ciberespacio entonces se formula como un escenario potencial no solo en la formación académica, sino también en la construcción de identidad de los estudiantes. Esto es evidente a partir del uso que los jóvenes hacen de las herramientas del ciberespacio y la manera en la que se han construido nuevas de interacción e interactividad con el contexto real en el cual se encuentran inmersos. De esta manera, por ejemplo, su cosmovisión se construye a partir de las dinámicas que se asocian con la virtualidad y por tal motivo, su proceso de aprendizaje académico se ha desplazado hacia estos escenarios.

Como consecuencia de esto, el desarrollo personal de los estudiantes y la relaciones que establecen con los demás y con su entorno se centran en la utilización activa del internet y de esta manera de la virtualidad, abriendo un campo de reflexión y acción dentro de la educación.

Los docentes entonces en su papel de investigador deben explorar este nuevo campo y proponer alternativas metodológicas de enseñanza desde su saber pedagógico para atraer la atención de los estudiantes hacia contenidos que generalmente no les generan ningún interés y el ciberespacio un elemento articulador en dicho propósito.

Tomando esto en consideración la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje den Ciencias Sociales y educación geográfica escolar es posible gracias a la guía de los docentes y del desarrollo de su saber pedagógico, con el interés y la no subestimación de las relaciones con el ciberespacio que establecen los estudiantes. Por lo tanto, este tipo de investigaciones intentan estimular el interés de los docentes en Ciencias Sociales hacia la articulación del ciberespacio con la geografía, partiendo de categorías emergentes como la cibergeografía, a través de propuestas de integración en el aula.

Es así como la cibergeografía permite entender el desarrollo de la propuesta de unidad didáctica para valorar la utilización del ciberespacio en la enseñanza de la geografía escolar. De esta manera, es necesario resignificar tanto el papel del estudiante como del docente, de manera que sean capaces de asumir los nuevos retos de la modernización de la educación, especialmente en el caso de la geografía escolar, cuyos contenidos son enseñados apenas de manera superficial y sin generar un verdadero interés en los alumnos.

Es así como la cibergeografía se entiende como una reestructuración de los espacios geográficos a partir de la virtualidad. Esto supone un cambio en el paradigma de la geografía en la medida en la que se añaden nuevas perspectivas acerca de la percepción del espacio y las posibilidades geográficas. Se crean así no redes de intercambio presencial, sino también redes de

comunicación que tienen lugar en el ciberespacio, ampliando las posibilidades de apertura social, así como la globalización de actividades como el comercio y la socialización (Buzai, 2001)

A esto se le puede añadir entonces que la geografía ha vivido una serie de cambios interesantes en la medida en la que los espacios y lugares buscan ser redefinidos a través de las redes de interacción que ofrece el ciberespacio. Es un error por lo tanto que la educación geográfica escolar siga refiriéndose a los métodos tradicionales de los conceptos geográficos, incluso desde los más básicos en los primeros niveles de educación. Las nuevas generaciones demandan más de la información que se les pueda transmitir de manera catedrática y su interés solo se va a ver afectado en la medida en la que puedan proyectar dicho conocimiento a su cotidianidad. La motivación por aprender conceptos geográficos suele ser problemática tanto por parte del docente (que no es necesariamente un geógrafo) como por parte de los estudiantes que no encuentran una utilidad real en los mismos y, por lo tanto, es ideal proponer alternativas basadas por ejemplo en el uso del ciberespacio, aprovechando la inminente virtualidad de las herramientas geográficas.

La apertura que ofrece esta nueva generación del uso del internet permite además valorar de una manera más responsable del uso del ciberespacio desde los más jóvenes. Esto les ha abierto la puerta a metodologías de enseñanza participativas y dinámicas que son más acordes a las expectativas de los jóvenes. Por lo tanto, se quiere desligar el sentimiento negativo que se tiene hacia la incorporación de la tecnología y la virtualidad en la educación, siempre y cuando exista un compromiso de los docentes y estudiantes por generar alternativas de uso provechosas.

Muchos docentes se resisten a la idea de generar un tipo de aprendizaje colaborativo, pues sienten que esto puede llegar a desplazar su rol dentro del aula. Esto ha provocado una

estigmatización hacia el uso de las TIC y otro tipo de problemas como la falta de capacitación en los docentes para el manejo del internet con fines participativos en el aula. Lo cierto es que la discusión está todavía sobre la mesa y todavía hay mucho por decir; sin embargo, el panorama parece sugerir que desde las iniciativas estatales y académicas se deben crear modelos de aplicación y uso del ciberespacio en el aula en contextos reales y evaluar de una manera más concienzuda las dificultades que se puedan presentar en ese sentido (Ribes, 2007).

Bibliografía

- Acosta, A. (2011). Pedagogía del ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 83-103.
- Aizpuru, M. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18 (Esp), 33-40. En línea, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>
- Aguirre, J. (2004). Ciberespacio y comunicación: nuevas formas de vertebración social en el siglo XXI. *Revista de Estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
- Alessandri, A. (2012). PENSAR EL MUNDO A TRAVÉS DE LA GEOGRAFÍA: UN CAMINO RECORRIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA “GEOGRAFÍA POSIBLE”. XII Coloquio Internacional de Geocrítica. En línea, disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/Alessandri-premio.pdf>

Álvarez, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología. En línea, disponible en: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>

Araya, F. (2007). Perspectivas para la enseñanza de Geografía Escolar. Espacio Regional. Vol. 2, No. 4., págs. 13-20. En línea, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28316160_Perspectivas_para_la_ensenanza_de_la_geografia_escolar

Balardini, S. (2000). JÓVENES E IDENTIDAD EN EL CIBERESPACIO. Nómadas (Col), (13), 100-110.

Baquadano, J. (2014). El mapa como instrumento didáctico en la Educación Primaria. Universidad de Valladolid. En línea, disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7965/1/TFG-O%20288.pdf>

Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social – pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. Itinerario educativo (64) 127-141.

Barroso, J. (2002). Las TIC en la educación. Una perspectiva desmitificadora y práctica sobre los entornos de aprendizaje generados por las nuevas tecnologías. En línea, disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gabelas0102/gabelas0102.html>

Becoña, E. (2006). Adicción a nuevas tecnologías. Vigo: Nova Galicia Edicions

- Bernet, F. (2009). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios de la socialización de las y los jóvenes. Revista de Estudios de Juventud. En línea, disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-08.pdf> }
- Bridgeman, B. (2009). Experiences from Large-Scale Computer-Based Testing in the USA. The Transition to Computer-Based Assessment. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European
- Buzai, G. (2001). Paradigma geotecnológico, geografía global y cibergeografía, la gran explosión de un universo digital en expansión. Revista GEOFOCUS, No.1, págs. 24-48.
- Buzai, G. (2012). El ciberespacio desde la geografía. Nuevos espacios de vigilancia y control global. Revista de Geografía, número 1, 2012 – versión digital. En línea, disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntZXJpZGlhbm9yZXZpc3RhZ2VvZ3JhZmlhfGd4Ojc0YTQxYTM3ZWYyNWU0MWI>
- Buzai, G. (2013). Fronteras en el ciberespacio: el nuevo mapa mundial visto desde Buenos Aires (Argentina). CUADERNOS DE GEOGRAFÍA | REVISTA COLOMBIANA DE GEOGRAFÍA | Vol. 23, n.º 2, jul.-dic. de 2014 | ISSN 0121-215X (impreso) · 2256-5442 (en línea) | BOGOTÁ, COLOMBIA | PP. 85-92.
- Buzai, G. (2014). Fronteras en el ciberespacio. El nuevo mapa mundial visto desde Buenos Aires (Argentina). Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, Vol. 23, No. 2. En línea, disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/38088>
- Calaf, R., Suárez, A. y Menéndez, R. (1997). Aprender a Enseñar geografía. Editorial Oikos-tau. Barcelona, España. 248.

- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. Revista Colombiana de Educación, N.º 60. Primer semestre 2011, Bogotá, Colombia. En línea, disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf>
- Carvajal, G. (2016). Espacios de interacción social y configuración de hábitos juveniles de lectura y escritura. Universidad del Valle.
- Casero, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. Comunicar, No. 39, Vol. XX. Revista Científica de Educomunicación: ISSN: 1134-3478: páginas 151-158.
- Castells, Manuel (1999). La era de la información, 3 tomos. México: Siglo XXI.
- Castellanos, M. (2015). ¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación? En línea, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244952S.pdf>
- Catalá, R. (2016). Explicando el mundo en el que vivimos con mapas: Propuesta de aprendizaje cartográfico. GeoGraphos [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, vol. 7, No. 89, p. 171-206. En línea, disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56646/1/Rebeca_Catala.pdf
- Christen, M. y Ortiz, S. (2012). Herramientas TIC para la evaluación del aprendizaje, las competencias y las habilidades, de los alumnos del bachillerato. En línea, disponible en: <http://www.prepa5.unam.mx/wwwP5/encuentroEvaluacion/mesa1/2.HerramsTICparaEvaluacionAprendizaje.pdf>

Colmenares E., A. y Piñero M., M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.

Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 “Por la cual se establece la cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”.

Cortés, S. (2009). La geografía en el aula escolar del siglo XXI. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Historia, Geografía y letras. Santiago de Chile, Chile.

De Rada, V. (2009). Análisis de datos de encuestas. Barcelona, España (págs. 19-29)

Delgado, O. y Murcia, D. (1999). Geografía escolar: disgrados dominantes y disgrados alternativos. Universidad Nacional de Colombia, Programa RED Santafé de Bogotá. En línea, disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1389/2/01PREL01.pdf>

Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 431-457.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103.

Durán, N. (2014). La didáctica es humanista. *Revista Perfiles Educativos* | vol. XXXVI, No. 145. En línea, disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n145/v36n145a14.pdf>

Fondo de Prevención y Atención de Emergencias. (2002). Información general de la Localidad de Usaquén.

- Freire, P. (1980). La educación como Práctica de la libertad. (27ª Edición). México: Siglo XXI.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. DOCUMENTS D'ANALISI GEOGRÁFICA, No. 21, Págs. 73-90.
- Gallego, R. (1998). Saber pedagógico, una visión alternativa, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, F. (2004). ¿Educar en el ciberespacio o Educar para el ciberespacio? Publicación en línea. Granada (España). Año II Número 3. Julio de 2004. ISSN: 1695-324X. En línea, disponible en:
[http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Educarenelciberespacio\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Educarenelciberespacio[1].pdf)
- García, L. (2014): La Guía Didáctica Contextos Universitarios Mediados, nº 14,5 (ISSN: 2340-552X). En línea, disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_5/Documento.pdf
- García, B.; y López, M. (2013). Los padres ante el uso de Internet y redes sociales por menores. Control y protección. Actas – V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – V CILCS – Universidad de La Laguna. En línea, disponible en:
http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas/077_Catalina.pdf
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 137-163.

Gómez, J. (2011). Tabletas para educar. El Espectador. En línea, disponible en:
<https://www.elespectador.com/opinion/tabletas-para-educar-columna-252148>

González, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. Giramundo, Rio de Janeiro, vol. 2, No. 4, págs. 7-13

Guatava, D. (2012). GEOGRAFÍA DE LOS ESPACIOS PROPIOS DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En línea, disponible en:
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Methodologiaparalaensenanza/28.pdf>

Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y del tiempo: una teoría relacional. Geographical Review of Japan, 67(2) (Ser. B), pp. 126-135 (trad. de P. Zusman). En línea, disponible en: <https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/harvey-la-construccic3b3n-social-del-espacio-y-del-tiempo.pdf>

Hernández, A. (2017). La representación cartográfica como recurso didáctico. Mapas y planos en educación primaria. Universidad de Alicante. En línea, disponible en:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67645/1/La_representacion_cartografica_como_recurso_didac_AMOROS_HERNANDEZ_AINHOA.pdf

Hine, Christine. (2000). Etnografía virtual. Editorial Sage Publications. En línea, disponible en:
<https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>

- Hueso, A. y Cascant, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo, No. 1. Editorial Universitat Politècnica de Valencia. En línea, disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4600/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Infantas, I. (2010). Geografía de los mundos virtuales: el caso de Active Worlds. Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. Editorial Capitán Swing Libros S.L. Madrid, España.
- Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En Lindón, A. y Hiernaux, D. (2006). Tratado de Geografía Humana. Anthropos Editorial, 652 págs.
- López, J. (2016). Evaluación y TIC en primaria: el uso de Plickers para evaluar habilidades musicales. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2). En línea, disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Martínez, L.; Leyva, M.; Félix, I; Cecenas, P. y Ontiveros, V. (2014). Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. ISBN: 978-607-9063-24-5.
- Marrón, M.; Salom, J y Souto, X. (2007). Las competencias geográficas para la educación. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.

Max-Neef, M. (1993). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Traducciones del libro Human scale development, ed. The Apex. Prexx, Nueva York, EE. UU., hechas por Soledad Domínguez, y nuevos agregados del autor. En línea, disponible en: https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Bogotá, Colombia. En línea, disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167860_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Bogotá, Colombia.

Ministerio de las TIC. (2015). Con En TIC Confío, MinTIC invita a los padres de familia a cuidar a sus hijos en Internet. En línea, disponible en: <https://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-12569.html>

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa – Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. En línea, disponible en: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Murillo, L. (2011). Didáctica de la Geografía y las Nuevas Tecnologías. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI. Programa de doctorado la calidad y la reforma educativa. En línea, disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/42931/TESI.pdf>

- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. Anuario de Psicología, vol. 37, No. 3, 209-223. En línea, disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61838/82584&q=chi>
- Perkins, D. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: Gedisa
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. Comunicar, 23. Revista Científica de Comunicación y Educación. Págs.: 167-172.
- Prego, A. (2016). La importancia del aprendizaje memorístico rápido, eficiente perdurable de la geografía descriptiva política de España en 3º de ESO, como base para mejorar el rendimiento escolar basado en metodologías más competenciales, dinámicas, analíticas e investigadoras. Universidad de Alicante.
- Pulgarín, M.R. (2003). Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. In: Ponencias del 9no EGAL, México: Mérida.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios / Segunda época, No. 28, págs. 108-119. En línea, disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, (7), 45-55.

- Ribes, X. (2007). Web 2.0: El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. Telos. Cuadernos de comunicación e innovación, 73. En línea, disponible en: <http://www.campusred.net/TELOS/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73>
- Ripley, M. (2009). Transformational Computer-based Testing. In F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), The Transition to Computer-Based Assessment. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Rodríguez de Moreno, E. (2010). Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. ISBN 978-958-44-8723-0. En línea, disponible en: http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_II.pdf
- Rodríguez, M. y López, S. (2013). El conflicto como concepto clave en el aula de Ciencias Sociales en educación primaria. Revista de Estudios Extremeños, Tomo LXIX, Número III, pp. 1.547-1.562.
- Rodríguez de Moreno, E.; Cely, A.; Moreno, N.; Otálora, A. y Von Prah, A. (2006). Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica. GEOENSEÑANZA. Vol.11, págs. 241- 248. ISSN 1316-60-77. En línea, disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/26223/articulo9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. En línea, disponible en: <http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>

- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. Revista Cubana de Salud Pública, 33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21433320>
- Santiago Rivera, J. (2011). Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. Histodidáctica. En línea, disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf
- Santiago Rivera, J. (2006). Otras formas para enseñar y aprender geografía en la práctica escolar. Revista de Pedagogía, XXVII (80), 467-489.
- Sauer, C. (1925). La morfología del paisaje. University of California Publications in Geography, No. 2.
- Rodríguez, L. (2007). Una geografía escolar (in) visible. Pensamiento del desarrollo espacial desde la construcción de conceptos geográficos. Bogotá, Colombia.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. SITEAL. (2009). La escuela y los adolescentes Datos destacados. Organización de Estados Iberoamericanos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Buenos Aires, Argentina. En línea, disponible en: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>
- Suárez, G. y Raymond, T. (2001). Preocupaciones del adolescente desde su propia óptica. Rev. Cubana Med. Gen. Integr.;17(1):50-5.

Toro, M. (2013). Percepción del espacio y problemas en el aprendizaje de la geografía, un estudio de casos entre estudiantes de NB5. Universidad del Bio – Bío. En línea, disponible en:
http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1391/1/Toro_Bustos_Miguel.pdf

Trujillo, R. (2013). “DINÁMICA DE LAS CONSTRUCCIONES POR USOS DE LA LOCALIDAD DE USAQUEN EN LOS AÑOS 2002 Y 2012.”. Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia. En línea, disponible en:
https://www.catastrobogota.gov.co/sites/default/files/19_0.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Unicef. (2003). Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales. UNICEF-UDELAR. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. En línea, disponible en:
http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). La seguridad de los niños en línea. Retos y estrategias mundiales. En línea, disponible en:
<https://www.unicef.org/panama/spanish/Seguridad-en-Internet-Informe-Inocenti.pdf>

Valdés, M., y Spencer, R. (2011). Influencia del nivel socioeconómico familiar sobre el desarrollo psicomotor de niños y niñas de 4 a 5 años de la ciudad de Talca - Chile. *Theoria*, 20 (2), 29-43.

ANEXOS

ANEXO 1. ENTREVISTA

TALLER 1.

COLEGIO: DIVINO MAESTRO IED. **SEDE:** B

FECHA: _____ **CURSO:** _____

NOMBRES:

En grupos de cinco personas discutir y contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Qué entienden ustedes por PAZ?

2. Describan qué es un conflicto, una situación de conflicto y una o varias posibles soluciones.

3. Lugares donde se reúnen con amigos, familiares y personas cercanas.

4. ¿Dónde les gustaría vivir? ¿Por qué?

5. ¿Qué es para ustedes la libertad?

6. ¿Qué harían ustedes al ver que a uno de sus padres lo golpean?

7. ¿A que le tienen miedo realmente?

8. ¿Qué tipo de actividades les gusta o les gustaría que se hicieran en el colegio?

9. Para ustedes ¿Cuál es el mejor invento que existe?

10. ¿Qué es lo que más le preocupa durante el día?

11. ¿Qué evento esperan que se realice este año?

12. ¿Cuáles apps, páginas de internet, video juegos les gusta?

13. ¿Ven o escuchan noticias? ¿Dónde?

14. ¿Qué saben sobre el proceso de paz adelantado por el gobierno de Colombia? ¿es importante?

ANEXO 2. ENCUESTA

Institución Educativa Distrital Divino Maestro

Masculino: ___ femenino: ___

Complete el cuestionario:

1. Lugar de nacimiento

--

2. Nombre del barrio donde vive.

--

3. Estrato socioeconómico

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4. Usted vive con:

Mamá	papá	hermanos	Abuelos	Tíos	Otros:
------	------	----------	---------	------	--------

5. En donde nacieron las personas con quien usted vive.

	mamá	Papá	hermanos	abuelos	tíos	otros
Lugar de nacimiento						

6. Las personas que viven con usted vienen de ciudad o del campo

	Mamá	Papá	hermanos	abuelos	tíos	otros
Ciudad o campo						

7. Usted considera que la relación con las personas con las que vive es BUENA, REGULAR, MALA.

	Mamá	papá	Hermanos	abuelos	tíos	otros
Relación buena, mala, regular.						

8. describa de qué forma se caracteriza la convivencia en su hogar.

9. en su hogar quienes utilizan, internet, computador, celular, Tablet, redes sociales.

	Yo	mamá	papá	Hermanos	abuelos	tíos	otros
Internet, computador, celular, Tablet, redes sociales.							

10. en su hogar quienes aprueban y quienes desaprueban el uso de internet y/o la tecnología, o son indiferentes frente al uso.

	yo	mamá	Papá	hermanos	abuelos	Tíos	otros
Aprueba, desaprueba,							

es indiferente.							
-----------------	--	--	--	--	--	--	--

11. en su hogar quién vigila el tiempo que usted pasa en internet, celular, computador, redes sociales.

	yo	mamá	Papá	hermanos	abuelos	Tíos	otros
Si vigila, no vigila							

ANEXO 3. ACTIVIDAD SOPA DE LETRAS

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

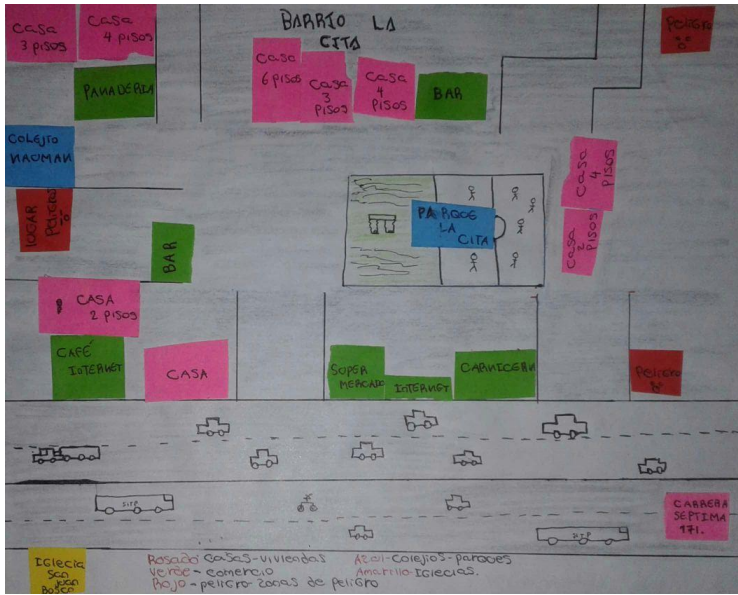
- Encontrar las palabras del cuadro en la sopa de letras.
- Marcar cuales SI contribuyen y cuales NO contribuyen a la construcción de paz.
- Diseñe una frase con un mensaje de contribución a la construcción de paz usando mínimo 4 palabras de las encontradas en la sopa de letras.

ES MEJOR CONSTRUIR LA PAZ

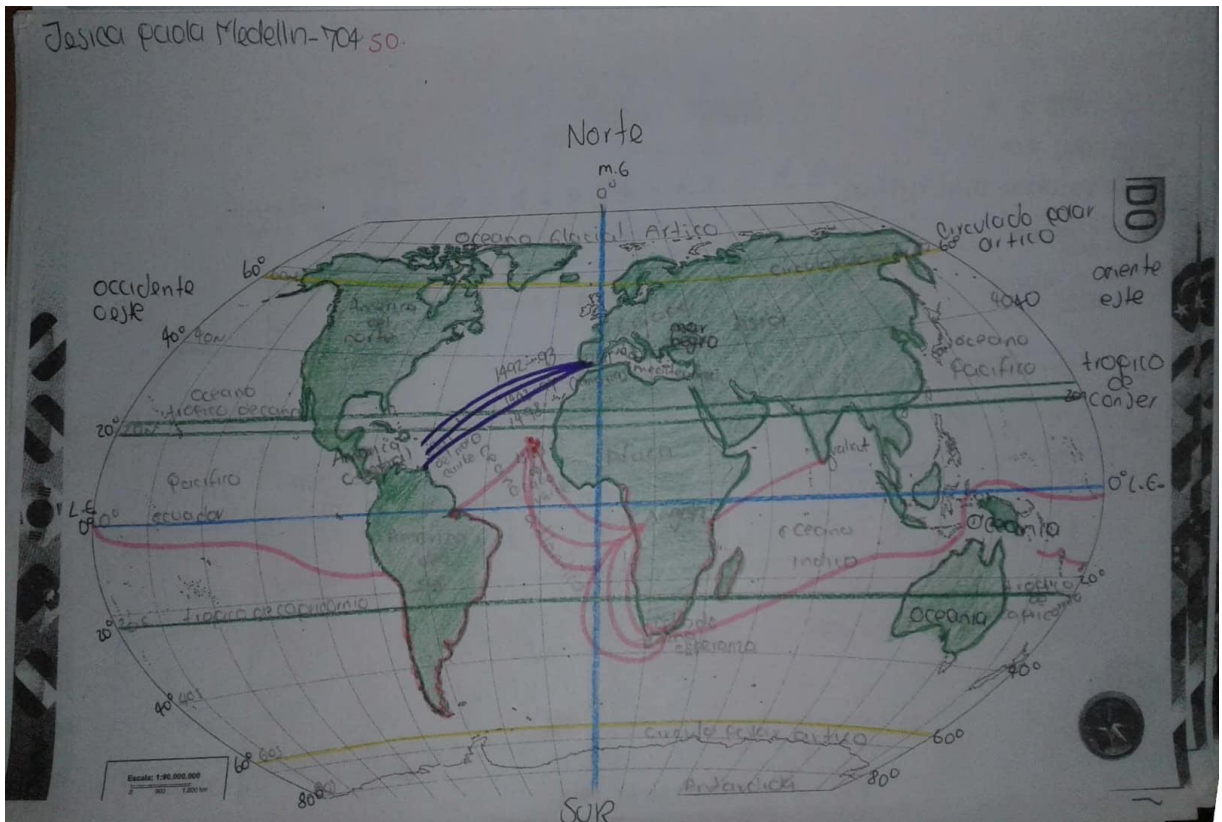
V	Z	H	H	M	D	R	P	R	U	D	E	N	C	I	A	M	O	F	Z
M	D	A	H	D	A	K	A	P	S	P	A	T	C	T	Ñ	T	I	R	P
E	H	F	P	I	D	A	I	Z	Z	O	E	I	E	T	N	Y	O	S	D
J	D	Y	E	V	I	U	C	G	N	B	G	L	D	E	R	M	I	Y	N
P	Q	V	N	Y	N	Ñ	N	B	O	A	B	I	I	I	A	P	C	E	S
E	X	U	T	Z	U	G	E	Q	R	Ñ	R	M	T	G	V	L	G	X	N
R	J	A	E	O	M	U	L	H	P	A	A	E	Ñ	S	R	N	A	S	O
J	N	P	N	D	O	N	O	A	J	T	G	P	P	H	A	O	E	J	I
U	O	P	D	C	C	W	I	Q	N	X	K	O	Y	S	F	C	C	U	C
I	I	P	I	R	I	T	V	E	E	D	E	C	H	H	E	X	K	D	A
C	S	E	M	J	Ñ	A	R	J	A	P	A	A	L	E	G	R	I	A	R
I	N	R	I	I	U	F	N	D	E	S	C	O	N	T	E	N	T	O	O
O	E	E	E	C	N	C	I	O	Ñ	T	P	U	N	I	D	A	D	Y	B
I	R	Z	N	E	Q	N	E	C	S	A	Z	N	A	I	F	N	O	C	A
D	P	A	T	U	R	A	I	C	N	A	R	E	L	O	T	U	Ñ	Ñ	L
O	M	O	O	E	D	X	L	L	O	T	S	A	E	I	D	S	X	E	O
F	O	X	T	W	O	Z	R	E	U	F	S	E	Y	H	E	L	F	Ñ	C
Z	C	A	E	L	S	O	S	I	M	O	R	P	M	O	C	X	E	J	R
X	R	X	T	L	C	C	O	M	P	E	T	E	N	C	I	A	C	Ñ	Z
F	N	R	E	V	S	C	T	A	I	C	N	A	R	E	L	O	T	N	I

- ALEGRÍA
- AMOR
- ANCIANOS
- CASTIGOS
- COLABORACIÓN
- COMPETENCIA
- COMPRESIÓN
- COMPROMISO
- COMUNIDAD
- CONFIANZA
- DESCONTENTO
- ENFRENTAMIENTO
- ENTENDIMIENTO
- ENVIDIA
- ESFUERZO
- ESPERANZA
- FRATERNIDAD
- HOGAR
- INTOLERANCIA
- ODIO
- PAZ
- PELIGRO
- PEREZA
- PERJUICIO
- PRUDENCIA
- TOLERANCIA
- UNIDAD
- VIOLENCIA

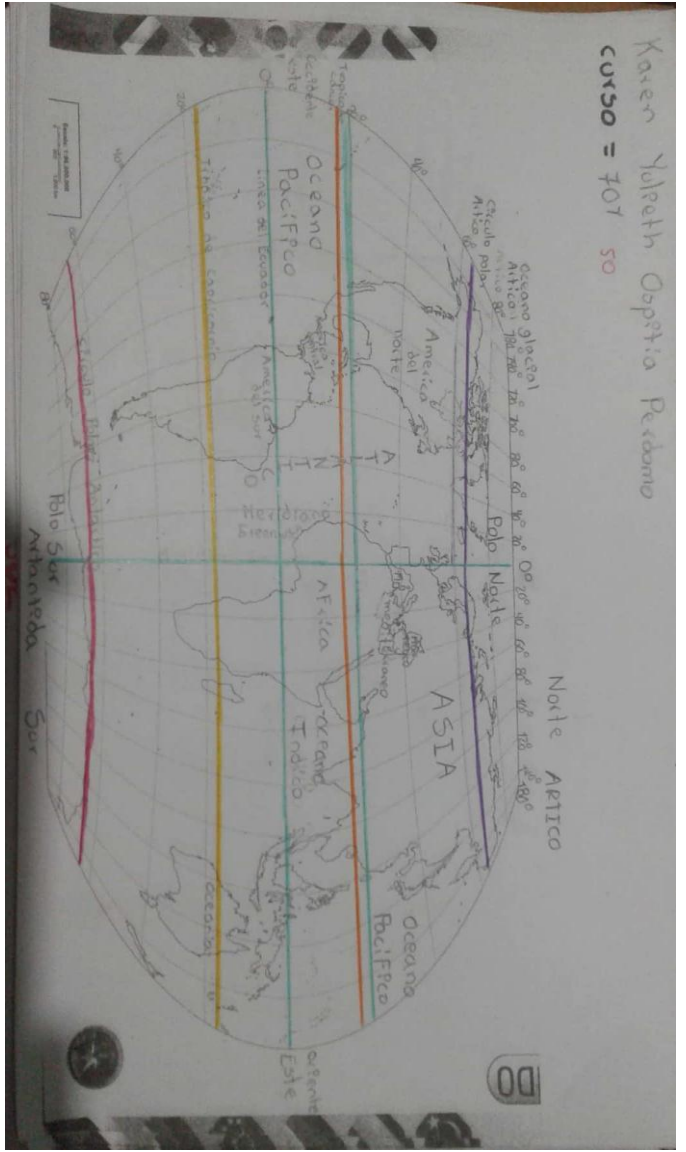
ANEXO 4. CARTOGRAFÍA SOCIAL



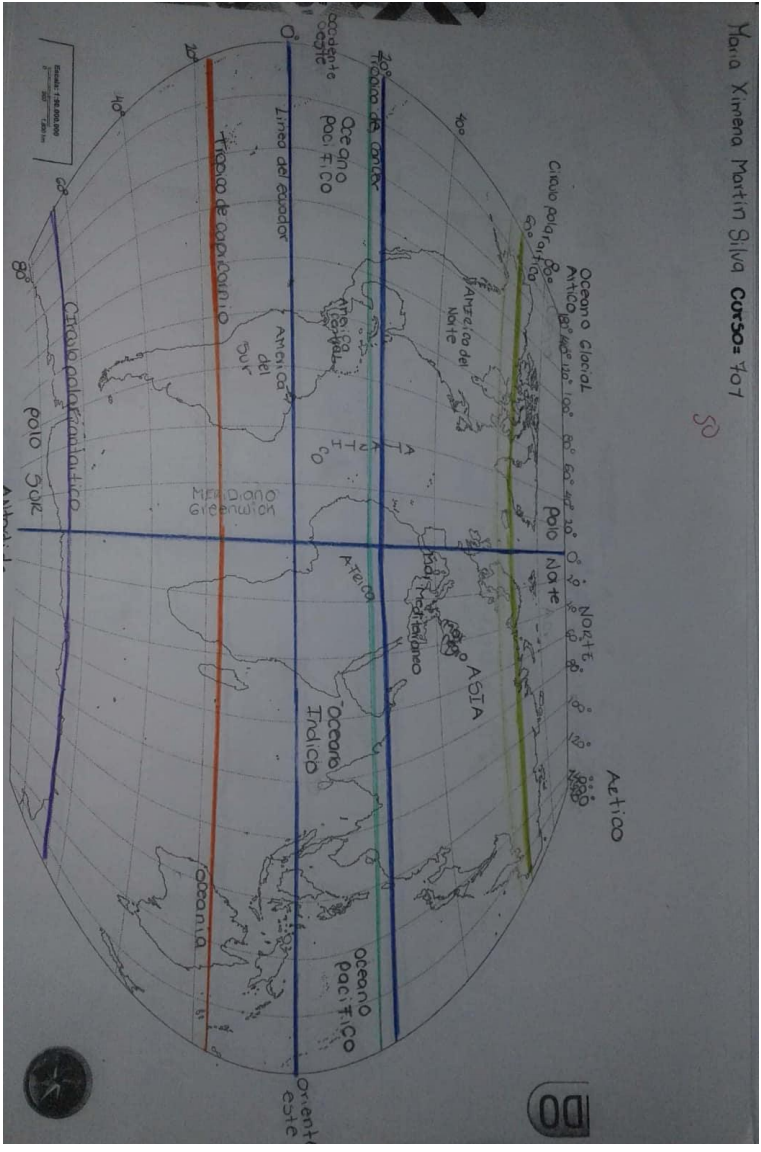
ANEXO 5. ACTIVIDAD PLANISFERIO.



Karen Valreth Ospitia Pedrono
 curso = 701 50



Maria Ximena Martin Silva curso = 701



ANEXO 6. Formato Planeación I.E.D. Divino Maestro.

AREA: CIENCIAS SOCIALES ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES GRADO: OCTAVOS PERIODO 1						
PROPOSITO DEL AREA POR CICLO: Formar niñas y niños críticos, respetuosos y participativos con un gran espíritu humanístico, capaces de construir conocimientos, de transformar su realidad, de comunicarse asertiva y afectivamente, de construir sus propios valores, para la promoción de su vida, personal familiar y social						
ESTRATEGIA DE INTEGRACION CURRICULAR: TOPICO GENERADOR CON PREGUNTAS POTENCIAORAS.						
BASE COMUN DE APRENDIZAJE BCAE	NUCLEOS TEMATICOS POR GRADO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	RECURSOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del lenguaje - Manejo de las temáticas de las ciencias sociales y la tecnología - Corporeidad arte y creatividad - Dominio de las técnicas usuales de la formación y la comunicación - Cultura de los DDHH - Relaciones interpersonales interculturales y sociales - Autonomía y emprendimiento - Conciencia ambiental 	<p>. DIAGNOSTICO</p> <p>1, Territorio y Territorialidad Renacimiento. Revoluciones europeas del siglo xviii y xix</p> <p>2, Normatividad y Derechos Humanos . formas de participación ciudadana: .voto .responsabilidad .democracia</p> <p>3, Memoria Histórica de los Pueblos Antecedentes históricos de la vida política, social y cultural de Colombia . revolución industrial y su influencia en la vida contemporánea</p> <p>4, Identidades y Culturas en la Diversidad Rutas para conocer a Bogotá. Bogotá del siglo xix y siglo xx</p>	<p>Talleres de formación docente.</p> <p>Talleres en clase</p> <p>Eventos culturales (foros, semanas culturales)</p> <p>Metodología por proyectos</p> <p>EXPOSICION DE ARTE DEL RENACIMIENTO</p> <p>PREGUNTA POTENCIADORA</p>	<p>Dimensiona las transformaciones sociales, políticas y económicas ocurridas en los siglos xviii y xix y lo relacionado con el proceso de la independencia de américa.</p>	<p>SER: Participa activamente en la formación del gobierno escolar y vivencia de valores democráticos.</p> <p>SABER: Conoce la situación política ambiental y social de Europa como consecuencia de las revoluciones liberales y su influencia en Colombia</p> <p>HACER: Trabaja con interés y responsabilidad en las actividades propuestas para el área.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . guías. . Realización de ensayos . Entrevistas y mesas redondas. . Elaboración de caricaturas. . tic de la institución . recursos audiovisuales . libros de texto. . presentaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Manejo cartográfico Elaboración de conceptos Trabajo y disposición en clase Argumentación de ideales y pensamientos personales . Utilización de conceptos en su entorno sin utilizar mediador. (aprendizaje significativo)

AREA: CIENCIAS SOCIALES ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES GRADO: OCTAVO PERIODO 2						
PROPOSITO DEL AREA POR CICLO: Formar niñas y niños críticos, respetuosos y participativos con un gran espíritu humanístico, capaces de construir conocimientos, de transformar su realidad, de comunicarse asertiva y afectivamente, de construir sus propios valores, para la promoción de su vida, personal familiar y social						
ESTRATEGIA DE INTEGRACION CURRICULAR: TOPICO GENERADOR CON PREGUNTAS POTENCIADORAS.						
BASE COMUN DE APRENDIZAJE BCAA	NUCLEOS TEMATICOS POR GRADO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	RECURSOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del lenguaje - Manejo de las temáticas de las ciencias sociales y la tecnología - Corporeidad arte y creatividad - Dominio de las técnicas usuales de la formación y la comunicación - Cultura de los DDHH - Relaciones interpersonales interculturales y sociales - Autonomía y emprendimiento - Conciencia ambiental 	<p>1, Territorio y Territorialidad</p> <ul style="list-style-type: none"> . geografía regional y económica de Colombia <p>2, Normatividad y Derechos Humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> . democracia participativa <p>3. Memoria histórica de los pueblos</p> <ul style="list-style-type: none"> . causas de la independencia de América . independencia de Haití . revolución norteamericana <p>4. identidades culturales y diversidades</p> <p>Bases para la construcción de proyecto de nación.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Bibliotecas públicas de Bogotá. 	<p>Talleres de formación docente.</p> <p>Talleres en clase</p> <p>Eventos culturales (foros, semanas culturales)</p> <p>Metodología por proyectos</p> <p>PREGUNTA POTENCIADORA</p>	<ul style="list-style-type: none"> . comprende las causas consecuencias y dimensión de los procesos de independencia en América y su legado en la actualidad 	<p>SER:</p> <p>Aplica los conocimientos disciplinares en mejorar su convivencia en su entorno escolar y familiar.</p> <p>SABER:</p> <p>Identifica los diversos procesos de independencia en América y sus efectos sociales y territoriales</p> <p>HACER:</p> <p>Demuestra interés, responsabilidad y cumplimiento en la realización de las actividades propuestas en clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Guías talleres . Realización de ensayos. . entrevistas y mesas redondas. . caricaturas y grafitis . trabajo de consulta . debates. . mapas mentales. . Producción de textos. . recursos audiovisuales . Libros de texto. . presentación con diapositivas . Líneas del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> . manejo cartográfico . elaboración de conceptos . trabajo y disposición de clases . Participa en debates defendiendo sus ideas y opiniones.

AREA: CIENCIAS SOCIALES ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES GRADO: OCTAVO PERIODO 3						
PROPOSITO DEL AREA POR CICLO: Formar niñas y niños críticos, respetuosos y participativos con un gran espíritu humanístico, capaces de construir conocimientos, de transformar su realidad, de comunicarse asertiva y afectivamente, de construir sus propios valores, para la promoción de su vida, personal familiar y social						
ESTRATEGIA DE INTEGRACION CURRICULAR: TOPICO GENERADOR CON PREGUNTAS POTENCIADORAS.						
BASE COMUN DE APRENDIZAJE BCAA	NUCLEOS TEMATICOS POR GRADO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	RECURSOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del lenguaje - Manejo de las temáticas de las ciencias sociales y la tecnología - Corporeidad arte y creatividad - Dominio de las técnicas usuales de la formación y la comunicación - Cultura de los DDHH - Relaciones interpersonales interculturales y sociales - Autonomía y emprendimiento - Conciencia ambiental 	<p>1, Territorio y Territorialidad</p> <ul style="list-style-type: none"> . Geografía económica y regional de África, Asia y Oceanía <p>2, Normatividad y Derechos Humanos</p> <p>3. Memoria histórica de los pueblos</p> <ul style="list-style-type: none"> . formación de estados latinoamericanos . procesos sociales en Colombia en la primera mitad del siglo XIX . la nueva granada . procesos imperialistas <p>4. identidades culturales y diversidades</p> <p>Derechos humanos en Colombia.</p>	<p>Talleres de formación docente.</p> <p>Talleres en clase</p> <p>Eventos culturales (foros, semanas culturales)</p> <p>Metodología por proyectos</p> <p>PREGUNTA POTENCIADORA</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Analizar y diferenciar los aspectos determinantes de la estructura económica, política y social de Colombia a partir de la independencia. 	<p>SER:</p> <p>Vivencia valores como el respeto y la solidaridad, reconoce la importancia de los derechos humanos</p> <p>SABER:</p> <p>Comprende e interpreta los procesos históricos y económicos que fundamentaron el proyecto de nación en Colombia</p> <p>HACER:</p> <p>Realiza las actividades propuestas con ánimo e interés, y propone alternativas de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . 	<ul style="list-style-type: none"> . Cumplimiento en clase, Toma de evidencias. . Articulación con práctica pedagógica. . Manejo y ubicación cartográfica . Aplicación de la norma en espacios cotidianos. . Conocimiento de los derechos humanos

AREA: CIENCIAS SOCIALES ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES GRADO: OCTAVO PERIODO 4						
PROPOSITO DEL AREA POR CICLO: Formar niñas y niños críticos, respetuosos y participativos con un gran espíritu humanístico, capaces de construir conocimientos, de transformar su realidad, de comunicarse asertiva y afectivamente, de construir sus propios valores, para la promoción de su vida, personal familiar y social						
ESTRATEGIA DE INTEGRACION CURRICULAR: TOPICO GENERADOR CON PREGUNTAS POTENCIADORAS.						
BASE COMUN DE APRENDIZAJE BCAA	NUCLEOS TEMATICOS POR GRADO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	RECURSOS	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> - Dominio del lenguaje - Manejo de las temáticas de las ciencias sociales y la tecnología - Corporeidad arte y creatividad - Dominio de las técnicas usuales de la formación y la comunicación - Cultura de los DDHH - Relaciones interpersonales interculturales y sociales - Autonomía y emprendimiento - Conciencia ambiental 	<p>2. Normatividad y Derechos Humanos Partidos políticos en Colombia.</p> <p>3. Memoria histórica de los pueblos . Formación de proyecto de nación en Colombia republicana . economía de Colombia a partir de 1850</p> <p>4. identidades culturales y diversidades Procesos sociales en Colombia segunda mitad del siglo XX . guerras civiles en Colombia . Constituciones políticas de Colombia</p>	<p>Talleres de formación docente.</p> <p>Talleres en clase</p> <p>Eventos culturales (foros, semanas culturales)</p> <p>Metodología por proyectos</p> <p>PREGUNTA POTENCIADORA</p>	<p>. comprender los cambios y transformaciones en el estado colombiano, generadas por las reformas liberales del 1850</p>	<p>SER: Establece formas de solución de conflictos y vivencia de normas</p> <p>SABER: Reconoce los diversos procesos históricos en Colombia después de la segunda mitad del siglo XIX</p> <p>HACER: Demuestra interés y empeño en el cumplimiento de sus labores escolares</p>	<p>línea del tiempo, . Exposición interactiva. . consulta de textos . construcción de textos . recursos audiovisuales . guías de trabajo</p>	<p>Cumplimiento en clase, Toma de evidencias.</p> <p>Articulación con práctica pedagógica.</p> <p>Manejo y ubicación cartográfica</p> <p>Aplicación de la norma en espacios cotidianos.</p> <p>Conocimiento de los derechos humanos</p>

1, Territorio y Territorialidad

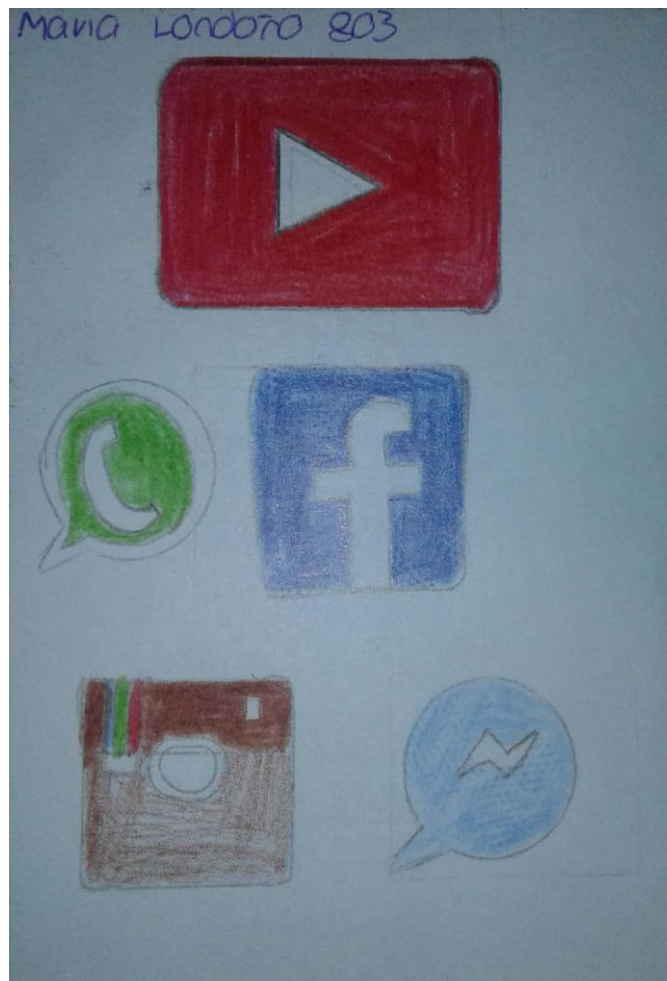
2, Normatividad y Derechos Humanos

3, Memoria Histórica de los Pueblos

4. Identidades y Culturas en la Diversidad

ANEXO IMÁGENES UNIDAD DIDÁCTICA

ANEXO 7. Unidad Didáctica. TEMA 4, Actividad 2.



Isaura Catalina Hernández Peña

INSTAGRAM

Lo que no me gusta son
lo mucho que cargan
las historias



¿que es lo que no me gusta
de esta Red Social?

RTA: que hay mucha gente mor-
bosa, o gente acosadora.

