

DOI: 10.25100/eg.v0i25.12598
Espacios y Territorios

Aprender geografía en contexto. Un acercamiento a las competencias geográficas en la Educación Primaria¹

Learning geography in context. An approach to geographic competences in Primary Education

Keli Johana Gómez Arias

Magister en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. keli.gomez@udea.edu.co | 0000-0001-9689-5256

Julián Andrés Ochoa Gómez

Magister en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. julian.ochoag@udea.edu.co | 0000-0001-8082-3290

Para citar este artículo: Gómez, K., y Ochoa, J. (2023). Aprender geografía en contexto. Un acercamiento a las competencias geográficas en la Educación Primaria. *Entorno Geográfico*, (25), e22012598. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i25.12598>

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de la investigación titulada “aprender geografía en contexto. Un acercamiento a las competencias geográficas en la Educación Primaria”, la cual tuvo como objetivo analizar las competencias geográficas en los estudiantes de básica primaria del Colegio Bethlemitas (Bello) y del Centro Educativo Rural Corrientes (Barbosa), con el fin de aportar a un aprendizaje significativo de la geografía escolar. A nivel metodológico, la investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo, desde el enfoque de la investigación acción con técnicas de metodología de caso.

La investigación permitió, en primer lugar, caracterizar las competencias geográficas de los niños; en un segundo momento, se construyó y se aplicó una estrategia fundamentada desde el reconocimiento del entorno a partir del análisis de problemáticas socio-ambientales, y finalmente, se reflexionó en torno a los resultados obtenidos. El trabajo aportó al campo de la didáctica de la geografía en la medida que se construyeron recursos didácticos y reflexiones frente a la integración de las competencias geográficas como posibilidad para

¹ El presente artículo deriva de la investigación desarrollada por los autores en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la Línea Didáctica de la Geografía.



potenciar un aprendizaje significativo en el que el estudiante pueda reconocer su entorno geográfico, sus problemáticas socio-ambientales y su aporte en la solución de dichas situaciones.

Palabras clave: competencias, competencias geográficas, problemáticas socio-ambientales, educación geográfica.

Abstract

This article shows the main results of the research entitled “learning geography in context. An approach to geographic competences in Primary Education”, which aimed to analyze geographic competencies in elementary school students from Colegio Bethlemitas (Bello) and Centro Educativo Rural Corrientes (Barbosa), in order to contribute to a meaningful learning of school geography. At the methodological level, the research was based on the qualitative paradigm, from the action research approach with case methodology techniques.

The research allowed, at first, to characterize the geographical competences of children; in a second moment, a strategy based on the recognition of the environment from the analysis of socio-environmental problems was built and applied, and in a third moment, a reflection was made on the results obtained. The work contributed to the field of geography didactics to the extent that didactic resources and reflections were built on the integration of geographic competences as a possibility to enhance meaningful learning in which the student can recognize their geographical environment, its socio-environmental problems and its contribution in solving these situations.

Keywords: competences, geographic competences, socio-environmental problems, geographic education.

Recibido: 17 de noviembre de 2022

Aceptado: 27 de febrero de 2023

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación titulada “Aprender geografía en contexto. Un acercamiento a las competencias geográficas en la Educación Primaria”, que fue desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la Línea Didáctica de la Geografía. Surgió de la necesidad de

generar prácticas educativas contextualizadas, que aporten a la enseñanza renovada y el aprendizaje significativo de la geografía y, por ello, se decidió trabajar desde el desarrollo de competencias geográficas como posibilidad para reconocer el entorno, identificar sus principales problemáticas y aportar a sus soluciones a partir de acciones individuales y colectivas.

Con el acercamiento a cada uno de los contextos, tanto en el rural como en el urbano, se pudo constatar que los estudiantes no le encuentran sentido práctico al aprendizaje de la geografía y se recae en prácticas tradicionales que privilegian la memorización. Precisamente, la enseñanza tradicional, memorística y descriptiva de la geografía no es un asunto de reciente estudio, por el contrario, es un problema que se identifica constantemente en las investigaciones dentro del campo de la Didáctica de la Geografía y ha llevado a reflexiones frente a la manera como se puede romper con estos patrones y promover así una enseñanza renovada de la disciplina capaz de llevar al alumno a asumirse como sujeto reflexivo, participe de sus entornos y no como un agente externo. De ahí que las competencias geográficas aparezcan como una alternativa para promover aprendizajes más contextualizados y pertinentes.

En este orden de ideas, el artículo se encuentra estructurado en cuatro apartados principales. El primero, da cuenta de la contextualización del problema, en donde se expresó la barrera existente entre los estudiantes y la geografía en términos de la poca utilidad que le dan a los conocimientos aprendidos en la disciplina; situación que al ser contrastada con la revisión bibliográfica, refuerza la importancia de generar prácticas de enseñanza contextualizadas y cercanas a la realidad de los estudiantes para que, en consecuencia, se asuman como parte fundamental de su entorno. Con base en esto, se logró la consolidación de la siguiente pregunta: ¿Cómo las competencias geográficas favorecen el aprendizaje de la geografía escolar en estudiantes de básica primaria del Colegio Bethlemitas (Bello) y el Centro Educativo Rural Corrientes (Barbosa)?

El segundo apartado presenta la metodología y la ruta seguida durante el proceso investigativo, se da cuenta de los momentos de la investigación, anclada a métodos cualitativos y desde el enfoque de la Investigación Acción con técnicas de metodología de caso. Precisamente, las técnicas utilizadas fueron la observación y el taller amparadas desde

instrumentos como el diario de campo, la fotografía y los microrrelatos. Para el análisis de la información, se utilizaron matrices que permitieron establecer la relación entre los hallazgos y los presupuestos teóricos.

En el tercer apartado se presentan los hallazgos, estructurados en tres partes: la primera, se centra en la caracterización de las competencias de los estudiantes en ambos contextos y que respondió al primer objetivo específico; la segunda parte, en consonancia con el segundo objetivo específico, se refiere a la construcción de la estrategia didáctica fundamentada desde los problemas socio-ambientales y los resultados de la caracterización; y en la tercera parte se presentan las reflexiones construidas sobre los resultados que generó la estrategia didáctica en ambas instituciones, a partir de tres grandes ejes: la ubicación y orientación espacial, las relaciones con el entorno y las consideraciones didácticas del trabajo realizado.

En el cuarto y último apartado, se plantean las conclusiones generales que dan cuenta de la importancia de este trabajo para el aprendizaje significativo de la geografía en clave de los objetivos propuestos y se presentan algunas recomendaciones para profundizar en el trabajo por competencias y el abordaje de otras metodologías didácticas innovadoras que permitan superar prácticas anquilosadas de enseñanza y posibiliten la utilización del conocimiento para la vida cotidiana.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación actual requiere brindar a los estudiantes conocimientos con los cuales puedan resolver problemas en su vida cotidiana, debido al predominio de las prácticas tradicionales de enseñanza, que han privilegiado la memorización de datos y de conocimientos inconexos con la realidad de los estudiantes. Dicha situación no es ajena a la enseñanza de la geografía que, en sus inicios, se caracterizó por prácticas tradicionales, reducidas a la enunciación de las características físicas o a la memorización de datos generales de los países estudiados. Así lo exponen autores como Naranjo, et al., (2017) cuando señalan que la enseñanza de la geografía escolar ha estado ligada a ejercicios de memorización, pero no a procesos de reflexión y análisis de las relaciones socio-espaciales.

A lo anterior se suma la poca claridad conceptual en algunos profesores de geografía y ciencias sociales frente a los conceptos propios de la disciplina, lo que dificulta la enseñanza de

conocimientos geográficos que sean prácticos y útiles para los estudiantes (Naranjo, et al., 2017).

No obstante, la enseñanza de la geografía en la actualidad se enfrenta a múltiples retos como la influencia que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en la forma de comprender el espacio geográfico, toda vez que permiten la interconexión entre lo local y lo global. En este sentido, el objetivo de la educación geográfica es “formar un individuo capaz de comprender el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y con su entorno, ya sea local, regional y/o global” (Buitrago, 2004, p. 43).

Sin embargo, la geografía no parece tener para algunos estudiantes una utilidad o un sentido de aprendizaje, en gran parte porque

El problema se manifiesta con el desenvolvimiento de un circuito pedagógico rutinario, fundado en conocimientos geográficos, obtenidos de la descripción de los rasgos de la superficie terrestre (relieve, clima, hidrografía, vegetación, suelos, entre otros) y una acción didáctica limitada a reproducir contenidos programáticos y librecos con el dictado, el dibujo, la copia y el calcado. Así, la enseñanza geográfica resulta muy ajena a la requerida explicación de los acontecimientos geográficos del mundo globalizado. (Santiago, 2014b, p. 15)

Además, todo proceso de enseñanza debe encontrar una relación entre la teoría y la práctica. Si bien el hacer en contexto es indispensable para la geografía, no se podría dar sin unas bases teóricas que guíen la acción. Esta situación se justifica desde los planteamientos de Agudelo (2004), quien afirma que:

Sin una comprensión de los conceptos estudiados y sin una relación de éstos con los contextos donde se desenvuelve la vida cotidiana de las y los estudiantes, éstos carecen de sentido y de valor; por lo tanto, no es posible que el conocimiento social (geográfico, económico, histórico...) desencadene en una acción ciudadana, pero sí en una intención retórica y totalmente despolitizada que genera conciencias

ingenuas, presas de la despreocupación y la falta de compromiso con su comunidad. (Agudelo, 2004, p. 37)

En este orden de ideas, la investigación se orientó desde la perspectiva de las competencias geográficas, dado que éstas abarcan las habilidades en conjunción con capacidades, conocimientos y actitudes que llevadas a la cotidianidad brindan las herramientas necesarias para que el estudiante ponga en contexto lo aprendido (Schmidt, 2006; Cano, 2008; Gómez, et al., 2010; Herrero y Pastor, 2011; Vasco, 2012; Amaya, 2014 y Bolívar, et al., 2020).

En consecuencia, se propuso abordar cuatro competencias geográficas que se analizaron en las instituciones de la investigación. Estas fueron:

- Se ubica y orienta en el entorno a partir del uso de herramientas (mapas, planos, brújulas, GPS) y puntos de referencia (coordenadas, elementos naturales o artificiales) para identificar problemáticas socio-ambientales de su entorno.
- Fomenta la conservación de los servicios ecosistémicos de su entorno a partir de los conocimientos geográficos.
- Comprende el efecto ambiental de las actividades humanas sobre su entorno a escala local y global y genera reflexiones sobre éste.
- Participa en el entorno donde vive y propone acciones que puedan solucionar las problemáticas socio-ambientales identificadas en su comunidad.

Por un lado, estas no fueron ajenas al problema descrito, pues se identificó que los estudiantes tenían un buen acercamiento a los conceptos geográficos, pero poca claridad frente al papel de éstos en sus vidas cotidianas, así se presentaba una escasa relación entre lo aprendido en la escuela y su práctica en la vida cotidiana.

Por otro lado, el trabajo por competencias exige que éstas sean consideradas desde el contexto particular de los estudiantes a partir de una relación dialógica con su realidad global. De ahí que Buitrago (2004) precise que una educación geográfica contextualizada exija la comprensión de los hechos cotidianos a partir de su relación con dinámicas más globales.

Las características propias de la sociedad actual como el avance de la tecnología, los

problemas ambientales y los efectos de la globalización demandan la formación de un estudiante que sea capaz de utilizar el conocimiento adquirido en la escuela para solucionar los problemas a los que se enfrenta su entorno local y global (Buitrago, 2004).

Quizás, tales características corresponden más a la formación de adolescentes o de adultos que ya se enfrentan a las dinámicas de la sociedad. No obstante, pensar estas competencias en niños de Primaria implica dejar de lado esa visión ya anquilosada de la niñez como mera etapa de preparación para la vida adulta, implica considerar a los niños como sujetos activos y partícipes de su realidad desde sus posibilidades. Precisamente, Naranjo, et al., (2017) sostienen que “en los primeros años de la educación básica primaria los niños y niñas deben ser competentes y contar con habilidades que les permita comprender algunas dinámicas socio-espaciales y de carácter territorial” (Naranjo, et al., 2017, p. 148). Los anteriores planteamientos justificaron los alcances de este trabajo.

Desde esta lógica y a partir de los niveles propios de cada grado, se puede pensar en un niño competente geográficamente en el reconocimiento y cuidado de su entorno, que pueda ubicarse en el espacio con la ayuda de múltiples herramientas, trabaje colaborativamente con otros niños en el aprovechamiento racional de los recursos de su comunidad, pueda entender las relaciones entre lo global y lo local, en síntesis, que pueda utilizar el conocimiento de la geografía para la solución efectiva de algunos problemas individuales y colectivos. Así, desde cualquier grado escolar se puede lograr tal punto de complejidad al tener en cuenta los niveles específicos de cada uno.

3. METODOLOGÍA

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, se conformó un semillero en cada institución con los estudiantes de grado tercero y cuarto que voluntariamente decidieron participar del mismo. Aldana (2010) entiende los semilleros como colectivos “[...] capaces de conocer, comprender y transformar su propio desarrollo y su propio entorno social y cultural mediante la producción de conocimiento científico y por ende el posicionamiento de la Ciencia en la escuela y sus territorios” (Aldana, 2010, p. 3). Por tal motivo, se optó por el semillero como medio para llevar a cabo las actividades propuestas, ya que permitió dar mayor protagonismo a los estudiantes en la interacción con sus entornos.

Una vez realizada la convocatoria en cada institución y con el consentimiento de los padres de familia, se iniciaron las actividades correspondientes al taller del primer objetivo.

El semillero del colegio Bethlemitas estuvo conformado por 16 estudiantes, 9 de grado tercero y 7 de grado cuarto de Básica Primaria. Sus edades oscilaban entre los 8 y los 10 años. Los estudiantes estaban distribuidos de la siguiente manera: 15 vivían en la zona urbana de Bello y solo una estudiante vivía en zona rural de Girardota. De otro lado, el semillero del Centro Educativo Rural Corrientes estuvo conformado por 10 estudiantes, 5 cursaban el grado tercero y 5 el grado cuarto de Básica Primaria; sus edades oscilaban entre los 9 y 11 años y todos residían en la vereda Corrientes.

De esta manera, para dar cumplimiento con el primer objetivo enfocado a la caracterización de las competencias que tenían los niños, se realizaron 5 sesiones semanales de 1 hora mediante la aplicación del taller mencionado. Para el segundo objetivo del trabajo se construyó una estrategia didáctica que permitiera la adquisición de competencias geográficas adaptadas a un contexto rural y urbano. Para Jiménez y Robles (2016)

Las estrategias didácticas como elemento de reflexión para la propia actividad docente ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa. El docente para comunicar conocimientos utiliza estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de estos. Es decir, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes (Jiménez y Robles, 2016, p. 108-109)

De esta manera, se tomaron como base los resultados obtenidos en la caracterización y se construyó un conjunto de actividades a partir de las cuatro competencias formuladas en el trabajo, las cuales pretendían un papel activo y propositivo por parte del estudiante desde una mirada socio-ambiental, que contribuyó a un mayor reconocimiento de los espacios habitados y el fortalecimiento del sentido de pertenencia con estos.

Para la primera competencia se diseñaron cinco temas, cada uno con sus respectivas actividades, las cuales buscaron fortalecer las habilidades de ubicación y orientación de los

estudiantes desde el uso de herramientas y puntos de referencia del entorno que habitan. Para la segunda competencia, se diseñó un tema que buscaba el reconocimiento de los servicios ecosistémicos de cada contexto y sus estados de conservación. Para la tercera competencia, se diseñó un tema referido a la comprensión del efecto generado por las actividades humanas en la compleja red natural del planeta, lo que implicaba también una comprensión de las relaciones locales-globales que se dan en esta interacción. Para la última competencia se diseñaron tres temas referidos al papel protagónico y propositivo que deben desarrollar los estudiantes en relación con las problemáticas ambientales que se han identificado.

Finalmente, frente al tercer objetivo, se utilizaron nuevamente los diarios de campo como instrumentos para registrar los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia didáctica, la cual se aplicó a través de sesiones semanales (entre 1 hora y 2 horas) en los semilleros.

4. RESULTADOS

Caracterización de las competencias geográficas en ambos contextos:

Frente a lo hallado en la caracterización se evidenció que, en ambos contextos, los niños y niñas reconocieron instrumentos de ubicación espacial, aunque hubo confusión con algunos que no tenían esta funcionalidad. También fue evidente que, en ambos casos, se ubicaron en relación con su cuerpo y no con lo indicado en la brújula, lo que demuestra que aún están en una etapa egocéntrica de ubicación espacial en términos piagetianos.

Respecto a la relación que tienen los niños con su entorno, se puede decir que hay implicaciones en estar en un contexto urbano o rural. Por ejemplo, las maneras de representación varían, pues mientras en el campo los niños evidencian un conocimiento más detallado de su entorno, en la ciudad esto es más complejo, en tanto hay factores como la distancia, el flujo constante de información y en consecuencia el habitar espacios más reducidos. Lo anterior se evidenció con el caso de las distancias, toda vez que los niños tenían una representación más difusa de sus entornos y no trazaban las rutas de acceso de manera acertada.

Asimismo, frente a la habilidad de orientarse en el espacio a partir de la utilización de planos y mapas, las dificultades presentadas estuvieron relacionadas principalmente con la

confusión de los puntos cardinales y el seguimiento de instrucciones. Esto último influyó en la elección de la metodología utilizada en la estrategia, en la que se le da protagonismo al estudiante para mejorar sus niveles de autonomía. Por su parte, la emocionalidad se convirtió en un aspecto importante en las habilidades de orientación, toda vez que se ubicaban al recordar algún sonido, olor o textura de su entorno, de ahí que este último concepto haya emergido como una categoría central de la investigación al establecer relaciones entre esas habilidades de orientación, con las emociones y experiencias evocadas en los espacios de los estudiantes. Esto constituye una invitación a las instituciones educativas para profundizar en los trabajos narrativos que aborden la relación de los niños con sus contextos cotidianos, toda vez que esto crea un mayor sentido de pertenencia y vínculos con el entorno, y por tanto un mayor nivel de conciencia frente a lo que sucede en éste.

En el sector rural son habituales recursos asociados a las plantas, los árboles, el agua y en general con los elementos naturales, algo que contrasta con los recursos hallados en la ciudad en donde generalmente son producto de la transformación del ser humano, lo que a su vez determina unas actividades económicas específicas de cada ámbito. Esto se pudo evidenciar en el reconocimiento que hacían los estudiantes de los servicios ecosistémicos, pues en lo rural identificaban elementos naturales exclusivamente, mientras que en lo urbano sobresalían referencias tecnológicas a la energía y otros casos de transformación de éstos.

Fue común en ambas instituciones el hecho de que los estudiantes no comprendieran las implicaciones globales de fenómenos concretos como las problemáticas ambientales, evidenciándose la debilidad al establecer relaciones entre sus entornos específicos y las dinámicas foráneas. Este reconocimiento es importante en tanto contribuye a que los estudiantes comprendan las implicaciones generadas en la interacción del ser humano con su espacio, de ahí la apuesta por una educación promotora de procesos sustentables en los entornos.

En relación al papel propositivo que asumen los niños, fue posible identificar que las soluciones brindadas giraban en torno al castigo que deben recibir las personas o instituciones que originan los problemas ambientales, lo que a su vez se relaciona con una actitud punitiva común en la sociedad contemporánea, en donde escasean las propuestas restaurativas para la solución de los problemas.

Las competencias geográficas desde una mirada socio-ambiental, una estrategia didáctica para la educación primaria:

Con base en los resultados de la caracterización, se diseñó y construyó una estrategia didáctica que permitiera el fortalecimiento de las competencias caracterizadas y la adquisición de la propuesta formulada. Se propuso un conjunto de actividades a partir de las cuatro competencias construidas en el trabajo, las cuales involucran un papel activo y propositivo por parte del estudiante desde una mirada socio-ambiental y con el objetivo de alcanzar aprendizajes significativos bajo la orientación de la metodología “aula invertida” o “flipped classroom”.

Una de las apuestas de la educación geográfica es la inclusión de los problemas ambientales desde una relación simbiótica hombre-medio, en la que los fenómenos naturales no se ven de manera aislada sino desde su interacción y efectos en la vida humana. Es por esta razón, que la inclusión de las problemáticas socio-ambientales se constituyó en un eje vertebral de la estrategia que permitió la adquisición de las competencias construidas, en las que se buscaba una perspectiva más contextualizada de su relación con el entorno, sus problemáticas y su campo de acción como parte del espacio.

De la aplicación de la estrategia se pudo evidenciar que los diseños de clase son más productivos si involucran al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento. Los hallazgos con las actividades de ubicación y orientación espacial revelaron que los niños identifican puntos de referencia propios de su entorno y que lo hacen con mayor facilidad cuando son motivados a través de actividades de autodescubrimiento o mediadas por herramientas tecnológicas como lo fue el caso de Google Earth.

Se pudo comprobar que, en el trabajo con las brújulas, con el programa de Google Earth, con el partido de fútbol y con las coordenadas se pudo mejorar en la localización a partir de los puntos cardinales, en las indicaciones dadas para ubicarse, en la lectura de mapas y en el reconocimiento de su entorno, aspectos que se habían identificado como debilidades en la caracterización. El fortalecimiento de esta competencia geográfica se constituyó en la entrada al desarrollo de las demás, pues al generar en los estudiantes una conciencia del lugar que ocupan, las representaciones e interpretaciones que hicieran de los fenómenos que allí se presentan podían ser contextualizadas, tales como el reconocimiento de los servicios

ecosistémicos, las problemáticas ambientales, las relaciones con otros contextos más lejanos y las acciones que pueden liderar desde sus posibilidades. El llegar a este punto, es lo que busca la educación geográfica en términos de Buitrago (2004) y Santiago (2014a), es decir, lograr que el estudiante se reconozca en su entorno y a su vez que pueda establecer relaciones con las dinámicas más globales que están en constante interacción, como en este caso lo son las problemáticas socio-ambientales.

Frente a los hallazgos relacionados con el entorno geográfico se puede concluir que los estudiantes tienen una relación específica con el espacio que habitan, la cual está mediada por las características propias de cada ámbito (rural o urbano). Por ejemplo, los niños del campo presentan un mayor reconocimiento de la vereda y de los puntos de referencia que ésta tiene, por lo que los recorridos y las representaciones en el mapa fueron más precisas; algo que en la ciudad presentó algunas dificultades en los estudiantes debido a los trayectos más largos y a la concentración de las viviendas. Asimismo, con la actividad de los microrrelatos se pudo evidenciar las relaciones emocionales positivas que establecen los niños con sus espacios, en donde han compartido experiencias de alegría, orgullo y aprendizajes, de ahí la importancia de profundizar en el concepto de entorno, como una acepción del espacio geográfico que permite la conexión entre lo espacial y lo emocional desde la encrucijada de los lugares. Frente a esto, es importante aclarar que los entornos están compuestos de lugares específicos en donde ocurren las experiencias concretas, toda vez que se asume como esa “parte de la realidad que se presenta a nuestros sentidos” (Quintero y Duque, 2008, p. 4). En el caso del colegio, los estudiantes identificaron lugares como la fuente, la piscina, el preescolar y la cancha; mientras que en la vereda se identificaron lugares como las piscinas, sus propias casas, la carretera, etc.

De esta manera, el lugar podría definirse desde la producción individual de sentido (Augé, 1992), en tanto que es aquel espacio atravesado por los sentimientos de las personas, al generar identidad tanto individual como colectiva. Desde los postulados de Tuan (1977) el lugar ha de ser entendido como uno de los componentes básicos del mundo vivido, de ahí que esta categoría se encuentre fuertemente relacionada con los sentimientos. Para este autor, el espacio puede provocar sentimientos de apego, o lo que denomina *topofilia*, y de desapego (*topofobia*). Podríamos decir que la relación de los niños con su vereda y con el colegio es

de topofilia.

Las dinámicas propias de cada contexto también se identificaron en el reconocimiento de los puntos de referencia que hacían los niños. En el sector urbano, destacaron menciones a elementos propios de la ciudad como los centros comerciales, los parques, las industrias, las vías, entre otros. No obstante, en el sector rural se identificaron aspectos que no encajan en una definición tradicional del campo, como lo fueron, por ejemplo, las fincas de recreo, las cuales en los últimos años han desplazado la frontera agrícola hacia zonas de mayor elevación. Este factor ha incidido en las dinámicas de la vereda en términos de los cambios en el paisaje, las actividades económicas de los habitantes y las fronteras con otros territorios (por ejemplo, los niños identificaron estas fincas como los límites entre veredas).

Frente a estas precisiones conceptuales, es importante indicar que más allá de la localización, lo rural y urbano responde a lo que se ha definido como factores de contexto, de acuerdo con Tiana (2012) y que involucra las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno que rodea al estudiante. Así, una definición tradicional de lo rural no sería suficiente para entender las dinámicas de la vereda. Por ejemplo, la existencia de las referidas fincas de recreo ha transformado el paisaje, las fronteras y el estilo de vida de sus habitantes y por tanto ha incidido en la forma de comprender las relaciones espaciales con los demás sitios. Incluso dinámicas propias de lo urbano como el ruido y la contaminación se empiezan a hacer evidentes en la vereda.

Reflexiones en torno a los resultados de la estrategia en las competencias geográficas de los estudiantes:

Habitualmente, los profesores preparan la clase de un modo tradicional, se explican los conceptos o temas, y luego a través de actividades o evaluaciones comprueban si el estudiante logró aprender. No obstante, tal y como se diseñó la estrategia, de empezar por la realización de las actividades, se pudo comprobar que es una manera eficiente de favorecer el aprendizaje. Así, cuando los estudiantes preguntan al profesor por lo que ocurre con la actividad y no le encuentran explicación, da pie para que éste logre introducir las claridades conceptuales pertinentes. Esto sucedió, por ejemplo, cuando los estudiantes preguntaban curiosos sobre la razón por la cual las agujas de las brújulas se movían hacia cierta dirección, y el profesor

logró explicar el asunto del magnetismo terrestre.

Lo anterior se encuentra en correspondencia con lo que se denomina como “aula invertida”, “aula inversa”, “aula volteada” o “flipped classroom” y que ha tomado mucha fuerza en los últimos años como metodología de enseñanza diferente a las prácticas tradicionales. Esta metodología propone invertir, tal y como su nombre lo indica, el modelo tradicional en el cual el profesor explica los conceptos o temas, y en su lugar darle mayor autonomía al estudiante con el material de trabajo que se le propone, de manera que el espacio de clase se convierte en un escenario de interacción en donde se resuelven dudas, se realizan debates y discusiones, se construye colectivamente el conocimiento y se analiza el material abordado previamente por el estudiante (Salas y Lugo, 2018; Gutiérrez, 2018; Martínez-Olvera et al., 2014).

Si bien, un aspecto clave de esta metodología es la mediación de las tecnologías y el abordaje de material compartido por el profesor antes del encuentro de clase, en el caso del semillero “el aula invertida” se efectuó desde la realización de las actividades, tal y como se expuso, y a partir de allí abordar las preguntas que se le generaron al estudiante. Esto también responde a otras metodologías como el aprendizaje por descubrimiento en el que el estudiante construye el conocimiento en compañía de sus compañeros y del profesor a partir de las preguntas que generan las actividades o proyectos investigativos planteados (Arias y Oblitas, 2014).

Asimismo, es importante recalcar la estrecha relación que debe haber entre curiosidad y aprendizaje en los diseños didácticos de los profesores, ya que, como bien lo plantea Román (2016), “al fomentar el comportamiento curioso en edades tempranas se les está desarrollando una disposición que puede permanecer a lo largo de su vida” (Román, 2016, p. 15).

De este modo, se considera que una forma práctica de aprendizaje es partir de la experiencia de los estudiantes, lo que genera preguntas e inquietudes, que puedan ser abordadas conceptualmente a través de la explicación del profesor. La propuesta de retos o situaciones le otorga un mayor papel al estudiante y no presenta al profesor como transmisor de conocimientos, sino como un facilitador, quien a partir de un diseño didáctico previo crea las condiciones de aprendizaje, al poner como centro la curiosidad, que debe llevar al desarrollo

de competencias geográficas. En este sentido, el trabajo por competencias se articula con la didáctica de la geografía, ya que “toma en cuenta las condiciones del aprendizaje para hacer comprensibles los conceptos y los métodos geográficos” (Vargas, 2009, p. 81).

Las actividades propuestas, como la construcción colectiva de las brújulas, están enmarcadas en lo que se conoce como “aprender haciendo”, que justamente es una de las competencias del siglo XXI y que consiste en construir colectivamente el conocimiento, dándole importancia a la experiencia, la experimentación y la propia iniciativa del estudiante. Esta perspectiva puede considerarse como lo contrario del proceso enseñanza-aprendizaje tradicional, puesto que el eje se desplaza de lo estrictamente teórico a la articulación con lo práctico (Ciampagna, 2012).

Hay que tener en cuenta que una persona aprende el 20% de lo que ve, el 20% de lo que oye, el 40% de lo que ve y oye y el 80% de lo que vivencia o descubre por sí mismo (National Training Laboratories, 1977, como se citó en Ciampagna, 2012), de manera que los aprendizajes más importantes para los estudiantes deben estar mediados por propuestas lúdicas, interactivas y prácticas donde ellos puedan evidenciar la utilidad de lo aprendido para su vida cotidiana. En este sentido, se relaciona con el aprendizaje significativo que se situó como objetivo de las competencias propuestas. En efecto, al plantear un uso específico de lo abordado durante la estrategia se contribuyó a generar esos aprendizajes significativos; conocimientos, habilidades y actitudes que fueron aplicadas para analizar y comprender aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes. En palabras de Ausubel (2000), esos aprendizajes adquirieron significado, sentido y utilidad para los niños.

En ambos contextos también fue importante la inclusión de los propios intereses y gustos de los estudiantes, algo que quedó evidenciado con la aceptación que mostraron frente al fútbol para reforzar el concepto de lateralidad. Frente a esto, es necesario reconocer que el fútbol es uno de los fenómenos de mayor repercusión en el mundo que lo ha convertido en el deporte más popular y practicado. Como lo indica Murad (2006), el fútbol “está considerado por los especialistas como la modalidad deportiva más espontánea, imprevisible, simple, estable, barata y democrática para sus practicantes” (Murad, 2006, p. 14), elementos que explican su ampliación y popularidad. Por estas razones, el fútbol y el deporte en general se convierten en una acertada posibilidad para el diseño didáctico de las clases (no solo de geografía o de

ciencias sociales) que puedan generar espacios más dinámicos y motivantes para los estudiantes.

Por su parte, en ambos contextos se evidenció en varios momentos la limitada capacidad que tienen los estudiantes de interpretar información no explícita en una actividad, lo que se puede relacionar con el segundo estadio de las operaciones concretas, que según Piaget se desarrolla hasta los 12 años. En la etapa de la consolidación de este estadio

Los niños van construyendo, en relación con diferentes dominios de conocimiento, las nociones de clasificación, seriación, correspondencia numérica y conservaciones físicas, entre otras. Asimismo, realizan adquisiciones de carácter más conceptual, como la construcción de la noción de número y el progresivo dominio del sistema de escritura. Ya son capaces de utilizar cierto tipo de conceptos y de razonar (Fairstein y Carretero, 2007, p. 184).

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que los estudiantes aún no han avanzado hacia el estadio de las operaciones formales donde son capaces de alcanzar un pensamiento más abstracto, de enunciar hipótesis y utilizar la lógica proposicional, por lo que aún son muy dependientes de las orientaciones que haga el profesor.

Finalmente, frente al diseño de las sesiones, es importante tener en cuenta las condiciones físicas y la infraestructura del centro educativo, las cuales pueden favorecer o limitar las planeaciones que se hagan. Esto se evidenció en la escuela, que tras no disponer de computadores y de buena conexión a internet, obligó a ajustar la actividad que al final fue la que se implementó. Lo anterior, da cuenta de un distanciamiento en torno al acceso a la tecnología entre el sector rural y urbano, que, sin embargo, no impidió el desarrollo de la actividad pues se utilizaron materiales como las fotografías impresas de Google Earth.

Asimismo, en ambos contextos se obtuvieron resultados positivos, pues los estudiantes pudieron delimitar sus entornos, reconocer las formas físicas del mismo, identificar sus límites, ubicar sus casas y el centro educativo, crear convenciones, reconocer los puntos cardinales y utilizar coordenadas; así, mientras en el colegio lo hacían de un modo virtual con el programa, en la escuela lo hacían mediante las imágenes impresas y la utilización de

otros elementos como colores, marcadores, reglas, etc., que fueran asequibles para los niños.

5. CONCLUSIONES

Como respuesta al problema planteado, frente a la poca pertinencia y utilidad que tienen los conocimientos geográficos en algunos estudiantes como consecuencia de las prácticas tradicionales de enseñanza, se propuso en este trabajo analizar las competencias geográficas en los estudiantes de básica primaria del Colegio Bethlemitas (Bello) y el Centro Educativo Rural Corrientes (Barbosa), con el fin de aportar a un aprendizaje significativo de la geografía escolar. Por esta razón, se construyó una estrategia didáctica desde la perspectiva de las competencias, que permitiera un aprendizaje integral, en donde no solo se priorice lo cognitivo, sino también lo procedimental y lo actitudinal. Para lograr esto, se caracterizó la manera en la que los niños utilizaron competencias geográficas en un contexto rural y urbano; se construyó la estrategia referida con base en los resultados obtenidos en la caracterización y se reflexionó en torno a los resultados que tuvo la estrategia en la adquisición y fortalecimiento de las competencias geográficas de los estudiantes desde lo conceptual (la comprensión de conceptos como las coordenadas, los planos, los mapas, los servicios ecosistémicos, las problemáticas socio-ambientales), lo procedimental (habilidades propias del saber geográfico como la ubicación, la orientación, la delimitación, el establecimiento de relaciones, el análisis del espacio) y lo actitudinal (la valoración de los servicios ecosistémicos, el sentido de pertenencia e identidad que generan los espacios habitados, la construcción de propuestas para aminorar el impacto de las problemáticas socio-ambientales, etc.).

La metodología del “aula invertida” o el “flipped classroom” que se utilizó en la estrategia didáctica compaginó con la perspectiva de una educación por competencias, toda vez que ambas propiciaron un cambio en la manera de enseñar en la que se le da mayor protagonismo al estudiante desde sus curiosidades y ritmos de aprendizaje, y se le apostó a procesos de comprensión y utilización del conocimiento en lugar de la memorización, lo que responde a la perspectiva del aprendizaje significativo. Por esto, se propuso como alternativa de solución ante el problema identificado de la falta de apropiación y pertinencia de los conocimientos geográficos.

No obstante, durante el desarrollo de la estrategia se identificaron algunos momentos de dependencia de los estudiantes a las orientaciones dadas por el profesor, lo que se comprende por las edades que tienen los niños, pero que se deben fortalecer de seguirse aplicando metodologías como el “aula invertida” o el trabajo por competencias, que transformen las dinámicas tradicionales que crean esa dependencia y vuelven poco prácticos los conocimientos adquiridos. De esta manera, el objetivo de la educación geográfica de contribuir a una mayor comprensión de los espacios que se habitan desde una mirada crítica y propositiva se debe articular con metodologías de enseñanza que propendan por la transformación de las relaciones en las que el estudiante se considera un sujeto pasivo y el conocimiento como un cúmulo de datos que se adquieren muchas veces sin propósitos claros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, E. (2004). Formación social y ciudadana. Una relación indisoluble en la educación básica y media. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, (9), 36-41.
- Aldana, L. (2010). Creando semilleros de investigación en la escuela. *Góndola: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 3-10. <https://bit.ly/3ljtVXA>
- Amaya, A. (2014). Competencias, objetivos, habilidades y destrezas: ¿cómo entender las diferencias conceptuales? Una analogía de entendimiento a partir de un bloqueo en el tránsito automotor. *Universitas Medica*, 55(4), 424-434. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed55-4.cohd>
- Arias, W., y Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471. <https://bit.ly/3FnCjwf>
- Augé, M. (1992). *Los «no lugares», espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Editorial Gedisa, S.A

- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Editorial Paidós.
- Bolívar, W., Chaverra, D., y Monsalve E. (2020). Evaluación de la competencia argumentativa asociada a la formación ciudadana en la web 2.0. En P. Aguirre (Ed), *Educación superior basada en competencias* (pp. 95-108). Editorial Cuvillier Verlag y Editorial Científica Internacional. <https://bit.ly/405wlb1>
- Buitrago, O. (2004). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Entorno geográfico*, (3), 41-58. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i3.7591>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). <https://bit.ly/2CmhQZ0>
- Ciampagna, J. (30 de noviembre de 2012). *Metodología: “Aprender haciendo”, aplicado al estudio de los SIG*. El blog del profe José. <https://bit.ly/35NazxZ>
- Fairstein, G., y Carretero M. (2007). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177-200). Editorial Graó. <https://bit.ly/3TfJoEB>
- Gómez, M., Lázaro, M., y González, M. (2010). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. En R. González, M. Lázaro y M. Marrón (eds.). *La educación geográfica digital* (pp. 471-484). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Gutiérrez, J. (2018). *Metodología de la pedagogía invertida en la enseñanza de la química de hidrocarburos: un aporte desde los entornos virtuales de aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia], Repositorio UNAL. <https://bit.ly/40pyDIN>

- Herrero, C., y Pastor, M. (2011). Las competencias en ciencias sociales en el título de maestro de educación primaria. *Didáctica Geográfica*, (12), 73-90. <https://bit.ly/3JGZpR4>
- Jiménez, A., y Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113. <https://bit.ly/3JP2kat>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel, I., y Martínez, J. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel (Ed.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, (143-160). DSAE-Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3mJietA>
- Murad, M. (2006). El fútbol y sus posibilidades socio-educativas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(4), 13-19. <https://doi.org/10.12800/ccd.v2i4.170>
- Naranjo, L., Aguirre, M., y Muñoz, J. (2017). La Geografía y su enseñanza en el ámbito escolar. *Entorno geográfico*, (13), 144-155. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i13.6157>
- Quintero, M., y Duque, S. (2008). Una investigación sobre la utilización del entorno vivencial de los educandos en los estudios de geografía y demografía de la población. *Uni-pluri/versidad*, 8(2), 15-30. <https://bit.ly/3FoGlio>
- Román, J. (2016). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, (6), 1-20. <https://bit.ly/3TmWboU>
- Salas, R., y Lugo, J. (2018). Impacto del aula invertida durante el proceso educativo superior sobre las derivadas considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 147-170. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.9542>
- Santiago, J. (2014a). La educación ambiental desde la enseñanza de la geografía. *Ambiente*

total, (2), 2-11. <https://bit.ly/42obZvQ>

Santiago, J. (2014b). La enseñanza geográfica tradicional, la renovación pedagógica y didáctica de su práctica escolar cotidiana. *Terra Nueva Etapa*, 30(48), 13-36. <https://bit.ly/3JkCs4w>

Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes*. Recuperado de <https://bit.ly/2IFf9IM>

Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 64(2), 15-28. <https://bit.ly/42dryGr>

Tuan, Y. (1977). *Espacio y lugar: la perspectiva de la experiencia*. University of Minnesota Press.

Vargas, G. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, 33(1), 75- 112. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.534>

Vasco, C. (2012). Problemas y retos de la educación por competencias en las matemáticas de 5º grado. En J. Arteta (Ed.), *Los fraccionarios en primaria: retos, experiencias didácticas y alianzas para aprender matemáticas con sentido*, (pp. 19-55). Editorial Universidad del Norte. <https://bit.ly/42fgpF2>