



LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS
SOCIALES PARA PROMOVER LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS, Y EL
RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO EN ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE
PRIMARIA DE LA IED ACACIA II

FREDY FRANCISCO VELANDIA RINCON

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANA DE LA CIENCIAS
MANIZALES

2020

LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS
SOCIALES PARA PROMOVER LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS, Y EL
RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO EN ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE
PRIMARIA DE LA IED ACACIA II

FREDY FRANCISCO VELANDIA RINCON

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Enseñanza de las Ciencias

Tutor

Mg Claudia Isabel Aguirre

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES

2020

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a Laura mi señora que con mucha paciencia vio como pasaba el tiempo que debía compartir con ella, pegado a un computador afinando la enseñanza de las Ciencias Sociales.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la vida, a mis padres Ana y Armando (QEPD) una vida entera de ejemplo, y a mi tutora Claudia Isabel Aguirre, que sin ningún prejuicio compartió su conocimiento y me guío en el desarrollo de esta investigación.

RESUMEN

Este documento es el resultado de una investigación de tipo cualitativo de carácter descriptivo en donde el estudio de caso, fue un elemento fundamental para realizar una intervención. Utilizando una unidad didáctica que surge como resultado de la experiencia de formación de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales.

En el texto se verá reflejado inicialmente el planteamiento del proceso investigativo en sus diferentes fases, para dar paso a los resultados de la intervención didáctica realizados en tres momentos; El momento de ubicación o de ideas previas donde se identifican las pre concepciones que tienen los niños relacionados con competencias ciudadanas y territorio, como segundo momento o de desubicación, se desarrolló la identificación, categorización y devolución de obstáculos para dar paso a las estrategias de aprendizaje que se desarrollaron como tercer momento o de reenfoque. Por último se presentan las discusiones finales relacionadas con la intencionalidad de este ejercicio investigativo que fue analizar la importancia de la cartografía social como estrategia donde los protagonistas principales fueron niños de primer ciclo de una institución educativa distrital de Bogotá, que participando en el desarrollo de actividades novedosas como la lectura de imágenes, la cartografía social y el juego de roles iniciaron así, el conocimiento, promoción y practica de las competencias ciudadanas y la identificación de su territorio próximo de una forma diferente y divertida, en un ámbito de convivencia y paz.

Palabras Claves: cartografía social, territorio, ubicación, competencias ciudadanas.

ABSTRACT

This paper is the result of a qualitative research of a descriptive character where the case study was a fundamental element to carry out an intervention using a didactic unit that arises because of the experience of training of the master's degree in science education of the Universidad Autónoma de Manizales.

The text will initially reflect the approach of the research process in its different phases, to give way to the results of the didactic intervention carried out in three moments; The moment of location or of previous ideas where the preconceptions that children have related to citizen competencies and territory are identified, as a second moment or of relocation, the identification, categorization and return of obstacles was developed to give way to learning strategies which developed as a Third moment or refocus. Finally, the ultimate discussions related to the intent of this research exercise are presented, which was to analyze the importance of social cartography as a strategy where the main protagonists were first-cycle children of a district educational institution in Bogotá, participating in the development of novel activities such as reading images, social cartography and role play began like this; The knowledge, promotion and practice of citizen competences and the identification of their next territory in a different and fun way, in a field of coexistence and peace.

Keywords: Social cartography, territory, location, citizen competences.

CONTENIDO

1	PRESENTACIÓN.....	13
2	ANTECEDENTES.....	14
3	ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	25
4	JUSTIFICACIÓN.....	29
5	REFERENTE TEÓRICO.....	32
6	OBJETIVOS.....	44
6.1	OBGETIVO GENERAL.....	44
6.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
7	METODOLOGÍA.....	45
7.1	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
7.2	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	45
7.3	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	45
7.4	ENFOQUE METODOLÓGICO.....	45
7.4.1	Recolección de Información.....	46
7.4.2	Unidad de análisis.....	46
7.5	PROCESO METODOLÓGICO.....	46
7.5.1	Unidad de trabajo.....	47
7.5.2	Análisis de la información.....	47
8	RESULTADOS.....	49
8.1	TERRITORIO, CARTOGRAFÍA Y EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.....	63
8.2	UBICACIÓN ESPACIAL, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.....	66
8.3	CONVIVENCIA Y PAZ.....	70
8.4	COMPETENCIAS CIUDADANAS, PARTICIPACIÓN.....	74
8.5	TERRITORIO.....	80
8.6	CARTOGRAFÍA.....	85
8.7	COMPETENCIAS CIUDADANAS.....	85
8.8	UBICACIÓN ESPACIAL.....	86
8.9	EMOCIONES Y SENTIMIENTOS.....	89

8.10	CONVIVENCIA Y PAZ	90
8.11	PARTICIPACIÓN	91
9	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	92
9.1	CONTRIBUCIONES DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO.....	92
9.2	LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	96
9.3	OBSTÁCULOS QUE INFLUYERON EN EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO	98
9.4	APRENDIZAJES DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO, EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ACACIA II.	99
10	CONCLUSIONES	105
11	RECOMENDACIONES	107
12	REFERENCIAS	108
13	ANEXOS.....	117

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultado Lectura de Imágenes ideas previas. -----	53
Tabla 2. Estrategias de ideas previas. -----	62
Tabla 3. Rubrica de Ideas Previas.-----	82
Tabla 4. Resultado Rubricas NEY2. -----	83
Tabla 5. Resultado Rúbricas ANGNEE4. -----	84
Tabla 6. Resultado Rúbricas ANDNEE4. -----	84
Tabla 7. Ubicación de elementos (reflejo de sentimientos, identificación de conflictos).--	88
Tabla 8. Resultados de las tres Rubricas. -----	90
Tabla 9. Resultados Rúbricas Competencias Ciudadanas. -----	101
Tabla 10. Resultados Rúbricas Criterios Territorio. -----	103

LISTA DE FIGURAS

Figura. 1 Resultado pruebas saber “Competencias ciudadanas grado 5”	25
Figura. 2 Resultado pruebas saber “Competencias ciudadanas grado 9”	26
Figura. 3 Esquema de Unidad Didáctica.	49
Figura. 4 Esquema Momento de Ubicación.	50
Figura. 5 Esquema momento de desubicación.	61
Figura. 6 Esquema momento de Reenfoque.	63

LISTA DE IMÁGENES

- Imagen 1. MAY3 “yo me siento con el corazón porque en el colegio hago las tareas y hablo con mis amigos y ahí puedo hablar y hacer tareas y hacer lo que quiero en el colegio”.54
- Imagen 2. DAM3: “Escogí esta imagen porque al lado está el jardín donde un compañero le chuzó el ojo a mi hermana” (profesor) y esta imagen que refleja “refleja que estoy enfadado”.....56
- Imagen 3. FRAN1: Acongojado “Yo escogí esta imagen porqu eme da tristeza (profesor) y que hay en la imagen, “un ladrón, un señor” (profesor) un habitante de calle..... 56
- Imagen 4. ANDNEE4: “Yo ubiqué mi emoticón aquí porque me siento inteligente”.....58
- Imagen 5. DAM3: “lo ubiqué ahí porque en el patio hay niños que me pegan y yo les pego porque me sacan la piedra y no me dejan jugar” 58
- Imagen 6. BRAY5: “Lo ubiqué aquí porque yo me siento muy feliz en el patio cuando salgo a descanso”.....59
- Imagen 7. FRAN1: “Yo ubiqué mi emoticón aquí porque me siento feliz inteligente en el” 59
- Imagen 8. ANDNEE4: “La carita feliz en el centro porque me siento feliz en todo el salón y no ubique la triste porque no me siento triste” 67
- Imagen 9. ANGNEE4: “La carita feliz Y la triste no l apegué no me siento triste”. 68
- Imagen 10. MAY4: “Profe mi banderín amarillo lo ubique al frente quiero hablar con todos ji ji ji ji ji y el rojo atrás en el puesto de Deimer porque él no trae sus colores y siempre viene y me los quita” 71
- Imagen 11. ANAS1: “Profe el banderín rojo lo coloque al lado de la caneca de la basura porque empujan mucho al a hora de sacar punta a los lápices y cuando llevamos las cascaras de los refris” 71

Imagen 12. ANGNEE4: “Profe la ubique en la caneca polque siempre que voy a tajal Deimer me empuja y no me deja sacal punta”.	72
Imagen 13. ANGNEE4: “Profe la histolia me hace poner muy tliste porque me hace recordar las cosas malas que le pasan al niño”	78
Imagen 14. FRA1: “Profe es un niño que no tiene sueños y esta triste y lo dibujé asi porque es lo que me refleja la historia”.	79

1 PRESENTACIÓN

El documento que aquí se presenta se organizó con la intención de divulgar la reflexión acerca de un proceso de intervención didáctica que se desarrolló en el grado primero de la Institución Educativa Distrital Acacia II de la ciudad de Bogotá. La propuesta investigativa surge luego de un análisis de las Pruebas Saber presentadas por los grados 3, 5 y 9 en el año 2017, desarrollado por el Campo Histórico de la institución. En dichas pruebas se identifica que existe desconocimiento de las competencias ciudadanas. A lo anterior se suma el poco reconocimiento del territorio (el barrio) que presentan los estudiantes que llegan al centro educativo.

A raíz de estas dificultades se diseña una intervención didáctica enfocada en la promoción de competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio.

En el proceso de implementación de la intervención didáctica se hizo énfasis en la identificación y práctica de las competencias ciudadanas que desarrollaron los estudiantes a medida que se fueron planteando las actividades. A través de ellas se reconoce que el desarrollo de propuestas novedosas para este grado como la cartografía social, la lectura de imágenes, los emojis, y el juego de roles permite a los estudiantes el conocimiento y ejercicio de competencias ciudadanas e identificación de territorio que a futuro pueda que los haga personas partícipes y transformadoras de su propio entorno.

2 ANTECEDENTES

Para este ejercicio investigativo se tomó una larga lista de antecedentes que se fueron decantando con el desarrollo del proceso, con una mirada no solo del presente de los actores de la investigación si no también con una mirada a futuro de los mismos. Fueron tenidas en cuenta investigaciones nacionales e internacionales, convirtiéndose en un medio orientador para el trabajo en la Institución.

En el orden internacional se halló en España a Mardones, de la Universidad de Barcelona con la investigación, “Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial” (2013). Para este estudio la investigadora se sustenta en el constructivismo social, buscando analizar las percepciones que tenía un grupo de jóvenes en estado de vulnerabilidad sobre las competencias ciudadanas. El proceso desarrollado se centra en jóvenes de un programa educativo de Cualificación Profesional para la inserción social y laboral, cuyo resultado fue una auto percepción desarrollada por los jóvenes sobre el buen manejo de las competencias ciudadanas, y como estas colaboran o ejercen puntos a su favor al momento de desarrollar su inserción laboral. Este trabajo fue un referente importante porque ofrece una visión orientadora para el estudio de las competencias ciudadanas desde una mirada a futuro de jóvenes que se van a integrar a la fuerza laboral del país. Mardones explica además cómo estas competencias son un elemento fundamental no solo a la hora de la inserción laboral si no en la formación personal.

Por su parte Encarna Soriano, de la Universidad de Almería (España), publicó un trabajo investigativo llamado “Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería” (2006). El estudio se centró en diagnosticar la aplicación de las competencias ciudadanas en estudiantes españoles y de familias inmigrantes. Soriano empleó un instrumento de análisis para evaluar cuál es el desempeño de los dos grupos en este campo.

La autora empleó un método mixto cualitativo-cuantitativo guiado por una escala tipo Likert que permitió tener grados de opinión en los estudiantes emigrantes y naturales. El análisis de resultados indica cómo los niños españoles muestran actitudes de exclusión hacia los niños migrantes y cómo estos últimos padecen esta discriminación en más ámbitos que el escolar. La escala de Likert, aunque no fue aplicable en la investigación realizada, sirvió de guía a la hora de formular los ítems que se trabajaron en las rubricas y permitió formular de una forma más clara los temas eje a desarrollar.

Por otra parte, Marmolejo-Ramos y Jiménez Heredia presentan un texto presentado por el Colegio Oficial de Psicología en Andalucía Occidental titulada “La formación en competencias ciudadanas en el preescolar” (2005). Esta investigación está basada en la proposición de textos narrativos como estrategia para formar niños de edad preescolar en competencias ciudadanas, teniendo como base el punto de vista de hallazgos realizados por la psicología. Su dinámica se desarrolla en la experiencia que tienen los niños al trabajar por medio de cuentos e historias los procesos cognitivos, el manejo de las emociones y evidenciar la comprensión que ellos alcanzan mediante sus competencias ciudadanas.

La pertinencia que tiene este ejercicio con el trabajo de investigación es directa, puesto que la población de estudio y los parámetros de medición son similares a los de la I.E. Acacia II. Los autores plantean en su estudio “elementos de intervención pedagógica basada en hallazgos hechos desde la psicología y que pueden ser empleados por quienes están encargados de la formación de niños pequeños” (2005, p. 219). Con base en estos elementos se hizo el ejercicio de narración que presentaron los estudiantes durante la investigación, siendo muy enriquecedor porque mostró cómo los infantes desde su subjetividad usan la expresión oral para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Desde la Universidad de Nueva Granada, Cristina Salmerón presenta la tesis doctoral llamada “Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo” (2010). Ella considera a “la educación por competencias como un paradigma educativo idóneo para preparar al alumnado a convivir y desarrollarse como ciudadano en una sociedad complicada, diversa cambiante y en definitiva un poco incierta” (p. 32).

Las conclusiones de su trabajo se fundamentan en una serie de unidades que le permiten a cualquier maestro estructurar tareas diarias que aumenten las competencias en estudiantes desde cualquier área, lo cual fue fundamental a la hora de realizar la trasposición didáctica en la presente investigación. El principal aporte de Salmerón radica en mostrar de una forma muy creativa una manera de aplicar el aprendizaje colaborativo, aspecto aplicado en el momento de desarrollar el ejercicio cartográfico y la identificación de emoticones con pautas.

En América Latina, Begoña Gros Salvat y David Contreras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), desarrollaron en 2006 una investigación llamada “La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas”. Su iniciativa buscó “identificar las líneas de discusión y acción en torno a la formación ciudadana y a la importancia de la información y la comunicación en su fomento y desarrollo, a través del uso intensivo de las tecnologías afines por parte de los jóvenes”. (Gros Salvat y Contreras, 2006, p. 103).

La importancia de este trabajo se basa en la utilidad que se le pueden dar a las TIC para la identificación y promoción de competencias ciudadanas en los jóvenes, ya que consideran “que el desarrollo competente de una ciudadanía en siglo XXI es factible a través de una formación educativa que combine los conocimientos básicos sobre las estructuras socio institucionales con los procedimientos y la participación activa de los estudiantes”. (Gros Salvat y Contreras, 2006, p. 123). En este caso, el uso de los emoticones, en tantos elementos comunicativos de amplio uso en aplicaciones de mensajería, fortaleció el proceso de investigación para que los estudiantes trabajaran mejor el uso de las competencias y la identificación de emociones mediadas por imágenes de uso diario.

Para el caso de México, Baquedano y Revellín de la Universidad Autónoma de Yucatán presentan una investigación titulada “Competencias Psicosociales para la Convivencia Escolar libre de Violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México” (2013). Este texto, aunque no es puntualmente sobre competencias ciudadanas, nos da pistas de cómo manejar los conflictos en el aula, en donde “la intervención con los

niños se centró en el desarrollo de competencias como autoconocimiento, empatía, respeto a la diversidad, colaboración-cooperación y resolución de conflictos” (Baquedano y Revellín, 2013, p. 139), aspectos fundamentales en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

El trabajo investigativo sirvió de guía porque está centrado en ejercicios que permitieron que los niños participaran en espacios interactivos. Este proceso fue fundamental cuando se aplicó en el contexto de la I.E. Acacias II, puesto que propició un gran efecto en la vinculación de los estudiantes en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Con respecto a la cartografía social, el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (I.P.L.A.C), ubicado en Cuba, alberga un artículo de María Helena Ramirez intitulado “La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en derechos humanos” (2012). La propuesta gira en torno a utilizar la “cartografía social como una metodología que utiliza un lenguaje a través de un sistema de signos, gráficas e ilustraciones para analizar diversas expresiones, entre ellas, la vivencia los Derechos Humanos” (Ramirez, 2012, p. 105).

El aporte de Ramírez sirvió como guía para canalizar el trabajo y enfocarlo a esta la investigación, puesto que desarrolla un ejercicio de cómo utilizar la cartografía social para hacer emerger el aprendizaje de temas como las competencias ciudadanas. Es un referente para su aplicación debido a que muestra de forma secuencial los procedimientos a realizar.

En Brasil, Habegger y Mancila desarrollan el trabajo investigativo denominado “El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio” (2006). Las investigadoras realizan una completa descripción de la génesis de la cartografía social, su uso, sus elementos, y su importancia cuando se desarrolla en la escuela.

Este trabajo suscita interés en torno a la orientación que puede tomar la descripción cartográfica, ya que los autores hacen un inventario de diferentes clases de mapas. Habegger y Mancila “a través de una construcción simbólica del territorio (entendido este

tanto por el espacio como por las relaciones que interactúan en y sobre él)” (p.6), abren perspectivas para una mejor comprensión de la realidad territorial y cómo se vive. Desde este punto de vista se trabajó el ejercicio cartográfico con los niños, lo que permitió una vivencia auténtica y, sobre todo, instó al desarrollo de las competencias ciudadanas.

Otras producciones sobre cartografía social desarrolladas en el ámbito internacional están en España. Rocío Valderrama en la Universidad de Sevilla presentó “Diagnóstico participativo con Cartografía Social. Innovaciones en metodología investigación-acción participativa (IAP)” (2013). Para ella, “la realización de la investigación participativa transforma la realidad en un sentido de profundización democrática y activa de quienes hasta ahora han sido objetos de estudio, para convertirlos en protagonistas del conocimiento y la intervención social, lo cual es, a nuestro entender, un valor positivo en sí mismo” (p. 60).

Esta investigación entregó pautas importantes para desarrollar la inclusión de los estudiantes de la institución en el desarrollo de cartografía social. Si bien no se utilizó la IAP en Acacias II, el proceso de inclusión sugerido por Valderrama permitió manejar la identificación del territorio próximo, que en este caso son las calles próximas del barrio y la escuela, para impulsar el reconocimiento de las competencias ciudadanas.

Para la categoría territorio, en la Universidad Ramón Llull de España el equipo investigador conformado por Longás, Civís, Riera, Fontanet, y Longás desarrolló en 2008 la investigación “Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socio-educativas de una comunidad”. Es un trabajo que busca “una nueva conceptualización del hecho educativo que rompa con la tendencia a delegar en la escuela todas las demandas educativas sociales” (p. 140), buscando “la complicidad entre los diferentes agentes con implicaciones educativas, aumentando el grado de compromiso y de complicidad formal y profundizando en torno al tejido de corresponsabilidades socioeducativas” (p. 140).

La propuesta de Longás y sus compañeros es interesante, ya que plantea cómo todos los componentes que están inmersos en la escuela pueden ser utilizados para mejorar tanto el

ejercicio educativo como para identificar el territorio. También plantea la creación de una red educadora en donde se identifican problemas comunes a varias escuelas en busca de su solución.

El documento en referencia es concordante con la finalidad del trabajo en desarrollo, y permite conocer una nueva forma de abordaje de los problemas socialmente vivos y el reconocimiento del entorno. En este punto fue muy útil este trabajo debido a que durante la se encontraron diferentes situaciones relacionadas con la convivencia en el aula, hallando causas y soluciones desde los mismos participantes.

Otro aporte se presenta en la Universidad Joseph Fourier, en donde Pierre Champollion (2011) desarrolla “El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia”. Esta investigación de corte cualitativo–cuantitativo refleja cómo “en el mundo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes” (2011, p. 4).

Si, de acuerdo a Champollion, cada espacio vital necesita que sus habitantes tengan unas competencias para desarrollarse en el mismo, impactando positivamente desde y para la escuela, el documento tiene implicaciones directas en la investigación. En el caso que nos concierne, el nivel de competencias ciudadanas del sur de Bogotá influye en las instituciones educativas de la zona. La concepción y las visiones que los niños tienen de su territorio desde la observación y la lectura de imágenes procuraron un cambio sustancial, sobre todo en el manejo de sus competencias ciudadanas y el respeto y reconocimiento de su escuela como entorno próximo.

Para terminar los antecedentes de orden internacional en la categoría de territorio, el Instituto de Investigaciones de Investigaciones de Argentina alberga un artículo de Alejandro González titulado “Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo” (2011). Presenta un estudio de la evolución del concepto de territorio, según el cual:

Depende en gran medida del contexto en el cual nos enfoquemos, ya que el mismo lleva consigo una carga simbólica”, esta carga simbólica representa una vida para cada uno de los integrantes de este territorio y que se puede manifestar a la hora del diálogo de una imagen o de una historia porque las posibilidades de actividad espacial, y por lo tanto las posibilidades de construcción de territorio, cambian a través de la historia (González, 2011, p. 7).

La visión histórica del territorio que planea González sirvió de orientación para la formulación de la unidad didáctica y el proceso de entrega de conceptos a los estudiantes, adaptando el contenido a niños de primaria. Fue además una guía que ayudó a entender a los niños que tanto la escuela como el barrio son territorios de ocupación y posible cambio mediante un imaginario, ya sea para bien como para mal.

En el caso de Colombia, el rastreo de investigaciones desarrolladas en torno a las competencias ciudadanas nos lleva a Chau, Lleras, y Velásquez de la Universidad de los Andes, quienes desarrollaron en 2004 una compilación llamada “Competencias Ciudadanas, de los estándares al aula”. Los autores ofrecen ideas sobre cómo integrar la formación ciudadana con la vida cotidiana de las instituciones educativas y, en particular, con la formación en las áreas académicas tradicionales. Ellos hacen énfasis en la importancia de las mismas y cómo se puede desarrollar ese trabajo de integración de un amanaera transversal.

El aporte de Chau, Lleras y Velásquez es un referente obligatorio debido a que es la génesis de la labor con competencias ciudadanas en Colombia, instaurándolas como elemento fundamental en el ámbito escolar. La investigación tomó de este trabajo las definiciones de las competencias ciudadanas y las estrategias de adaptación para los niños destinatarios de las prácticas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) comparte la visión de Chau y su equipo. Dentro de esta línea Meza, Escallón, Greniez, Rodríguez, y Ucrós presentan el manual

“Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias ciudadanas” (2011), compuesto por dos cartillas. La primera “ofrece un recorrido desde la Constitución Política Colombiana hasta el desarrollo de competencias ciudadanas, lo que permite entender la coherencia entre la ley de leyes y la práctica concreta de la ciudadanía activa e integral”. (Meza, Escallón, Greniez, Rodríguez, y Ucrós, 2011, p.13). El texto es importante para hacer un esbozo histórico sobre la normativa que rige la enseñanza de las competencias ciudadanas.

La segunda cartilla presenta “un mapa que ayuda a contemplar el panorama general para la institucionalización de las competencias”. (Meza, Escallón, Greniez, Rodríguez, y Ucrós, 2011, p. 12). Su contenido fue de suma importancia porque de allí fueron analizados y tomados los temas a desarrollar en el primer ciclo de primaria. Los autores sugieren formas de aplicación por medio de ejemplos, permitiendo la mejor comprensión de las competencias ciudadanas en los niños participantes.

En la Universidad Militar de la Nueva Granada, Rodríguez, Ruíz, y Guerra presentaron en 2007 “Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia”. En este ensayo las autoras hacen referencia a la necesidad de fomentar el desarrollo de las competencias ciudadanas desde la escuela, generando “un espacio de reflexión dentro de las aulas en el que se fomente el desarrollo de las competencias ciudadanas a través del análisis de las relaciones cotidianas que viven los estudiantes” (Rodríguez, Ruíz, y Guerra 2007, p. 2).

La pertinencia de este trabajo para la investigación parte de entender que “las competencias van más allá de los conocimientos, son operaciones mentales complejas como: relacionar, recordar oportunamente, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, inventar o encontrar soluciones a situaciones problemáticas de acuerdo con saberes específicos” (Rodríguez, Ruíz, y Guerra, 2007, p. 8). Al igual que con Chaux, Rodríguez, Ruiz y Guerra orientan tanto las definiciones de las competencias ciudadanas como su uso en los primeros ciclos, siendo la base de nuevas investigaciones que puedan surgir sobre el tema.

Por otra parte, en la Universidad de Manizales, Carlos Julio Jaramillo publica el “El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas” (2012). La

investigación se desarrolla con un método cualitativo-etnográfico, en donde “el relato autobiográfico surge como herramienta y estrategia didáctica para el desarrollo de competencias y formación integral” (Jaramillo, 2012, p. 90). Aquí el relato-memoria es una estrategia pedagógica en la cátedra de Pedagogía Constitucional como herramienta efectiva para el desarrollo de las competencias ciudadanas y el conocimiento de la Constitución política.

Jaramillo entrega ideas sobre el manejo del relato-memoria, utilizando el cuento como estrategia para desarrollar competencias ciudadanas. Resultó pertinente porque, en la edad en la que se encuentran los niños de ciclo uno, el cuento es un elemento fundamental para su desarrollo lecto-escritor. Al enlazarse los relatos con los conceptos de Ciencias Sociales se logró una transposición de saberes que potencia el desarrollo integral de los niños de Acacias II.

Para el caso de la categoría de Cartografía Social, en la Universidad de la Salle, Diego Fernando Barragán y Juan Carlos Amador presentan “La Cartografía Social-Pedagógica, una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación” (2014). Este artículo investigativo presenta la visión fundamental del maestro que utiliza la cartografía social como pretexto para interpretar los procesos de aprendizaje que a diario se viven en una institución educativa.

Barragán y Amador (2014) explican los pasos para el desarrollo de actividades destinadas a solucionar problemáticas como el desconocimiento del territorio. Ellos sirvieron como orientadores del proceso investigativo para desarrollar la actividad de lectura de imágenes y la elaboración del mapa por parte de los niños de la escuela.

En esta misma línea la Universidad de Caldas, con su Grupo de investigación Maestros y Contextos, presenta el trabajo titulado “Análisis y apropiación del territorio a partir de mapas: propuesta metodológica para niños”, presentado en 2013 por Sebastián Cano, Jorge Alirio Mendieta y María del Pilar Posada. Los autores desarrollan una unidad didáctica basada en la utilización de mapas para el aprendizaje de temas de Geografía, concretamente

el de territorio, organizando y adecuando los contenidos según la edad de los niños. Uno de sus énfasis es el mapeo para el conocimiento y apropiación del territorio porque:

A través del trabajo grupal con los mapas se retoman las percepciones y configuraciones elaboradas por los estudiantes, que dieron explicaciones de los hechos espaciales, sociales y ambientales y su manera de comprender la naturaleza en relación con la sociedad”. (Cano, Mendieta, y Posada, 2013, p. 100).

La noción del trabajo grupal reconfiguró las prácticas del proceso investigativo, puesto que el proceso de mapeo inicialmente se había planteado de forma individual. No obstante, al momento de desarrollar el ejercicio fue necesaria la conformación de equipos, presentando unos excelentes resultados en la promoción de las competencias ciudadanas.

Además de los documentos que se ponen en referencia, es pertinente tener nociones de construcción de unidades didácticas que, aunque no son del área de ciencias sociales, sirven de base para el proceso investigativo. Es el caso del trabajo de Antonio De Pro Bueno con “Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza” (1999), donde el profesor “integra sus conocimientos científicos y didácticos, su experiencia práctica y sus concepciones ideológicas” (De Pro bueno, 1999, p. 411).

La propuesta del autor que sirvió a la hora de la formulación de la unidad didáctica, pues permitió el auto interrogación en torno al trabajo necesario para lograr los objetivos, y fue un documento guía para el planteamiento y la implementación de la misma.

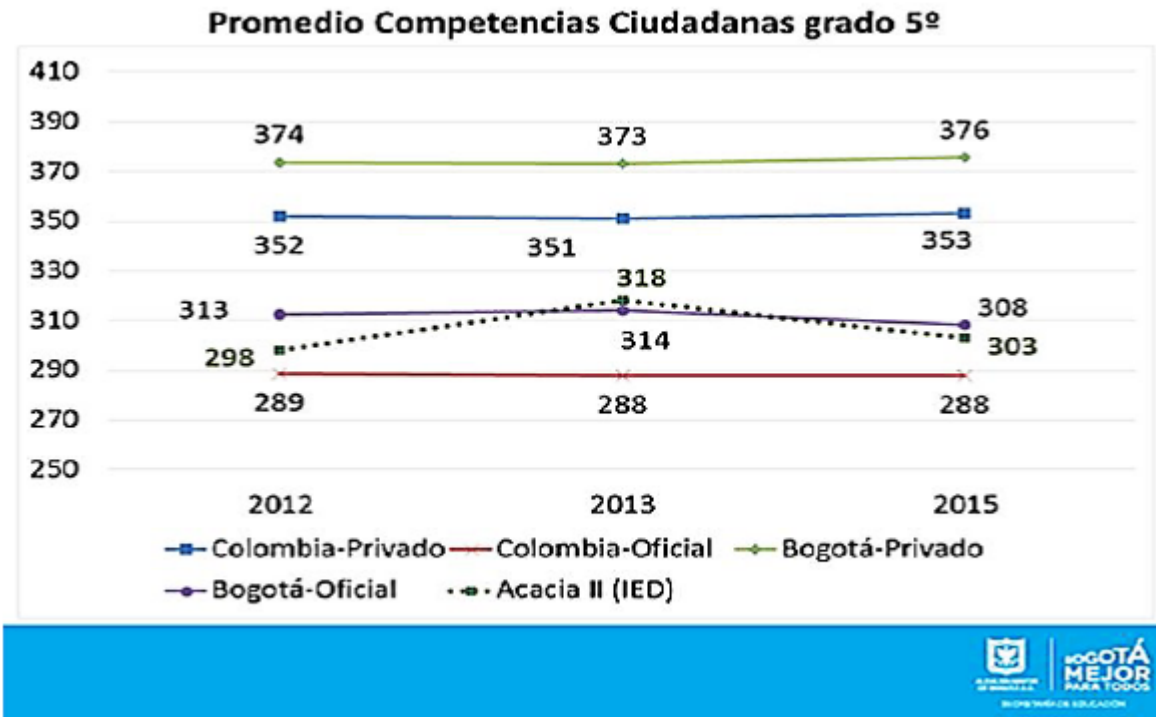
Por otra parte, está el trabajo de Gaspar Sánchez y María Victoria Valcárcel “Diseño de Unidades Didácticas en el área de Ciencias Experimentales” (1993). Se presenta como una guía para secuenciar una unidad didáctica según el diseño curricular con aspectos como las experiencias previas de maestros y estudiantes. La propuesta sirvió mucho a la hora de tomar decisiones en cuanto a la estructuración de los contenidos, ya que muestra la importancia de elementos fundamentales y en sí el proceso que enseña la Maestría para la elaboración de unidades didácticas.

Por último, es de señalar que la búsqueda de antecedentes relacionados con investigaciones orientadas a estudiantes de primer ciclo de primaria, que manejaran las anteriores categorías fue compleja, ya que son muy pocos, o mejor no existen trabajos enfocados en esta población, por tanto, el resultado de la misma será un referente de trabajo para futuras investigaciones y para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria.

3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

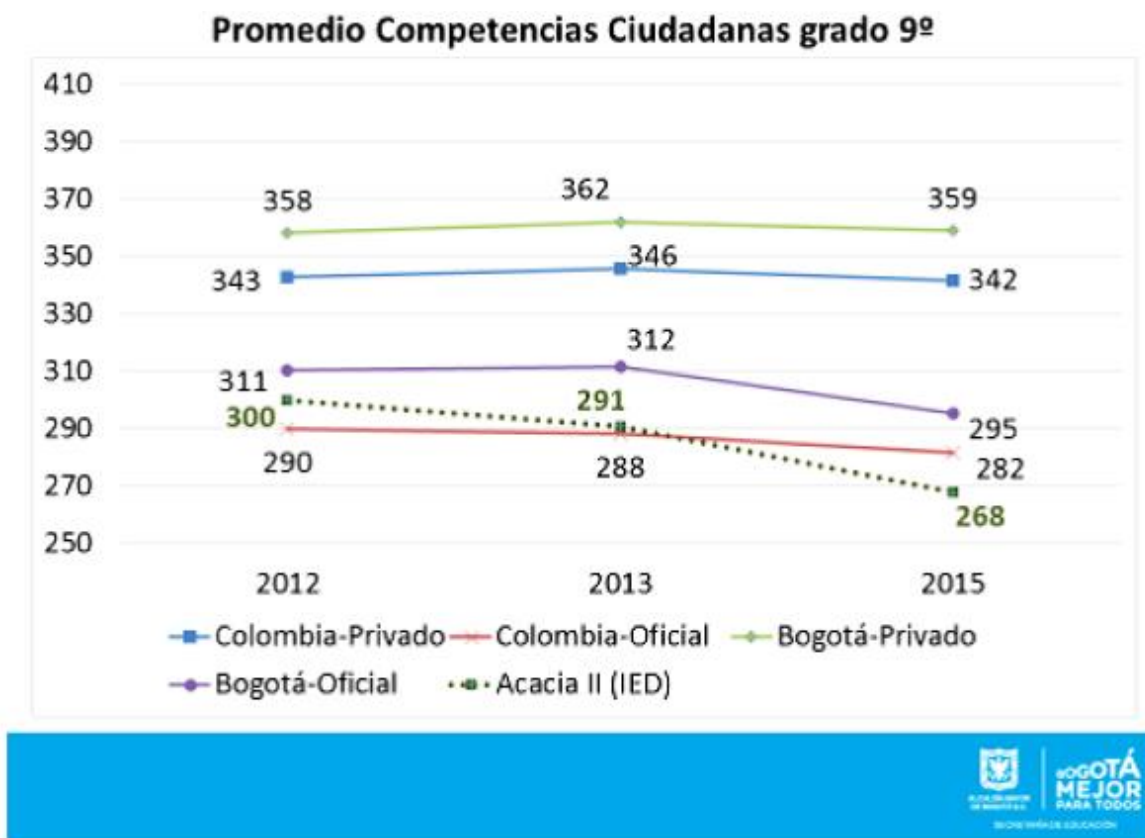
El problema que se abordó inicialmente con la falta de reconocimiento y práctica de las competencias ciudadanas. Dicha situación se evidencia luego de un análisis desarrollado por profesores del área de Ciencias Sociales sobre los resultados de las Pruebas Saber de años anteriores, en el desarrollo del Día "E" del año 2017:

Figura. 1 Resultado pruebas saber “Competencias ciudadanas grado 5º



Fuente: Colegio Acacia II 2015 SED Bogotá

Figura. 2 Resultado pruebas saber “Competencias ciudadanas grado 9º”



Fuente: Colegio Acacia II 2015 SED Bogotá

Las Pruebas Saber, aplicadas a los grados tercero, quinto y noveno, muestran que los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución son muy deficientes en relación con los de estudiantes de los mismos grados en instituciones del sector privado, tanto en Bogotá como en el resto de Colombia.

En los exámenes de Estado se evidencia la necesidad de promover el reconocimiento y manejo de las competencias ciudadanas desde el primer ciclo, procurando que los estudiantes las desarrollen en su vida cotidiana como integrantes de una comunidad.

A su vez se identifica la falta de reconocimiento del territorio donde viven los estudiantes.

La causa de esta problemática se relaciona con situaciones familiares de los estudiantes. Situaciones como migración y estilo de vida inciden bastante, ya que los núcleos familiares se encuentran en constante migración de un barrio a otro, y por lo general los niños permanecen solos en sus hogares mientras sus padres trabajan. Por otra parte están la inseguridad, la prostitución, la venta y consumo de sustancias psicoactivas en la localidad, que dificultan la interacción de los niños en su barrio o ciudad, ya que no lo identifican como espacio vital a pesar de están inmersos en él.

Para poner en contexto la Institución Educativa Distrital la Acacia ubicada en el barrio San Francisco, localidad de ciudad Bolívar sur de Bogotá, la institución educativa es mixta cuenta con dos sedes A y B. presta el servicio educativo de enseñanza formal en los niveles: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional, en dos jornadas: mañana y tarde, en calendario A, el nombre de su PEI es “La escuela un espacio propicio para el desarrollo humano con proyección familiar, comunitaria y social”, guiado por el aprendizaje significativo desde el constructivismo con enfoque humanístico. Es una institución educativa que su servicio educativo lo presta en una de las 3 localidades más deprimidas de la capital del país como lo es ciudad Bolívar.

Al analizar la población de estudio en el día a día, en las tutorías con padres y estudiantes, y en la revisión del perfil de los niños, se observa que la familia, el barrio o el jardín por sí solos no bastan para brindarle al estudiante de primer ciclo de primaria las herramientas para trabajar competencias ciudadanas en un ámbito de convivencia y paz, que le permitan reconocer su espacio próximo y ubicarse en el mismo.

En el aula se observa que algunos niños manejan nociones de territorio y competencias ciudadanas a un nivel muy superficial. El bajo desarrollo de esos conceptos se debe a una precariedad en la orientación del tema.

Esta falencia se sitúa en los grados de educación anteriores al primer ciclo, ya sea por el desconocimiento de las competencias ciudadanas en encargados de esos grados o porque en la mayoría de los casos los niños llegan a la escuela sin pasar por un jardín de primera infancia. A raíz de las circunstancias descritas surge la siguiente propuesta problémica:

“¿Cuáles son las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza en ciencias sociales en la promoción de las competencias ciudadanas, y el reconocimiento del territorio en estudiantes de primer ciclo de primaria de la IED Acacia II?”.

4 JUSTIFICACIÓN

La comunidad educativa de primer ciclo de primaria (grados primero y segundo) de la Institución Educativa Distrital "Acacia II", ubicada en el sur de Bogotá, está compuesta por dos tipos de población con características claramente diferenciables.

El primer grupo está conformado por niños que han llegado con sus padres a Bogotá en busca de solucionar una o varias de los problemas que afronta nuestro país como la falta de empleo, el escaso apoyo al campo y, en la mayoría de casos, el desplazamiento que produce el conflicto armado. Estas familias por lo general llegan a compartir una vivienda con conocidos o parientes o invaden un espacio de tierra en la zona sur de Bogotá, donde se concentra la mayor población migrante en el Distrito.

Por otra parte, se tienen a los niños que, aunque son de la zona, no la conocen y no saben cómo comportarse como futuros ciudadanos. Teniendo claro este panorama, son menores que desconocen el territorio como espacio físico, social y cultural que una población habita.

A lo anterior se suma la falta de práctica e identificación de las competencias ciudadanas, puesto que debido a su corta edad (entre los 6 y 8 años) los estudiantes no han emprendido su experiencia como guía de comportamiento y participación en el medio social. En ese orden de ideas, el aula se puede proyectar como el primer escenario donde estos niños se inicien en la formación como ciudadano, que según el MEN (2019) se define como:

“Persona competente que conoce su entorno social y político; tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; se interesa por los asuntos propios de su colectividad; y participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales; buscando el bienestar suyo y de su comunidad” (p. 20)

Se debe inculcar al estudiante aprecio por lo que le rodea, y la noción de que cada acción en pro o en contra de su entorno le afecta directamente. Así pues, se hace necesario que la

escuela tome conciencia de su papel formador en la conciencia espacial y social del alumno como lo afirman Cano, Mendieta, y Posada (2013):

“En las últimas décadas [se ha dado] una renovación conceptual y metodológica que contribuye a superar el papel marginal que tenía en el conjunto de las ciencias sociales y en la misma escuela, cuándo quedaba limitada a describir un lugar a registrar pasivamente los fenómenos” (p. 98).

Si se parte del protagonismo que tienen las competencias ciudadanas dentro del conjunto de las Ciencias Sociales, es necesario el desarrollo de actividades pedagógicas que sirvan en los procesos de adaptación y empoderamiento del espacio vital, dando relevancia al hecho de que Ciudad Bolívar, y puntualmente el colegio La Acacia se han convertido en receptores de familias con niños que han sufrido el rigor del conflicto. Por lo anterior se requería entonces la estructuración de una unidad didáctica que permitiera a los estudiantes de primer ciclo el inicio del conocimiento y práctica de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio, encaminado a mejorar sus relaciones interpersonales. A su vez se fomentaría la participación activa en la toma de decisiones y el mejoramiento de los resultados de las pruebas nacionales, entendiendo que parte de ellas se enfoca en competencias ciudadanas.

Esta unidad didáctica emplea la Cartografía Social como una herramienta pedagógica para otorgar experiencias significativas a los niños de la Institución, junto con el conocimiento, el desarrollo y el mejoramiento de sus competencias ciudadanas en el ámbito de la convivencia y paz. Los enfoques citados dan importancia a lo expuesto por la Secretaría de Educación de Bogotá, que planteó la utilización de la cartografía como una herramienta útil para la articulación de saberes que normalmente son distantes y diferentes. Dicha convergencia se lograría mediante un lenguaje al alcance de todos con el fin de llegar a una articulación entre lo académico y lo cotidiano. Con respecto a los vínculos entre la pedagogía y la cartografía, Barragán y Amador expresan lo siguiente:

“Transfiriendo las anteriores orientaciones al campo de la educación, podemos hablar de la Cartografía Social-pedagógica, la cual se vale de instrumentos

vivenciales y técnicos para que los participantes construyan criterios que les permita, relacionar, necesidades, experiencias y proyecciones alrededor de los agentes implicados y del territorio” (2014, p.133).

La actividad de concepción y practica de las competencias ciudadanas y de reconocimiento de territorio por parte de los escolares de grado primero de la Institución Educativa Distrital Acacia se realizó mediante la implementación de una unidad didáctica donde los estudiantes desarrollaron actividades como identificación de imágenes, el trabajo de Cartografía Social básica como una forma de intervención que busca reconocer situaciones que pasan desapercibidas del territorio en el día a día de los estudiantes y el reconocimiento y práctica de competencias ciudadanas. Las actividades planeadas se valieron de la pregunta, la exposición y el juego de roles para iniciar su formación como ciudadanos reflexivos, participativos y conscientes del día a día de su comunidad.

5 REFERENTE TEÓRICO

El desarrollo y análisis del tema gira en torno a tres categorías que se han identificado a lo largo de la estructuración y el planteamiento de la investigación. Estas son: las competencias ciudadanas, el territorio y la Cartografía Social.

Según el documento de Mesa Arango “La formación ciudadana en Colombia” (2008), el fomento de las competencias ciudadanas “tuvo sus primeros antecedentes con la tímida inclusión de los ciudadanos como sufragantes a modo de concesión, animada por la elección presidencial e ilustrada primordialmente por los periódicos y los volantes en el inicio de la República” (p. 4). Dichas prácticas no iban más allá de largas charlas a cargo de personas letradas en torno a temas políticos, siendo publicadas en periódicos y volantes por seguidores o detractores de las candidaturas del momento.

La experiencia de la ciudadanía en la escuela, según Mesa Arango (2008), se inició entre los años 1930 y 1940, un período donde estaban de moda la educación cívica y la participación por medio del voto promovidas por el presidente Alfonso López Pumarejo. La visión del jefe de Estado era reproducir los objetivos del gobierno en pueblos y ciudades y terminar en el adiestramiento, orientación y control que se podía desarrollar a temprana edad.

Siguiendo al autor, en la expansión escolar de los años 50 y 60 se introdujo en el sistema educativo la formación ciudadana caracterizada por “virtudes como la justicia, la solidaridad, el amor a la patria, la integridad y la lealtad a Dios y al Estado, dotándola así de mayor sentido y de trascendencia” (2008, p.5).

En la década de los 80, la formación ciudadana estaba ligada directamente a la actividad política y a su desarrollo económico, ya que ciertos conceptos como los de niño, mujer, joven, pobre, campesino, indígena y negro no estaban suficientemente claros.

A partir de la década de los 90 el interés en el desarrollo de las competencias ciudadanas toma fuerza y se entrega esta responsabilidad a la educación formal, “pensando la educación como uno de los dispositivos mediante los cuales se contribuye a la constitución del sujeto político y en la escuela como uno de los escenarios en los que se pueden ayudar a formar capacidades para la actuación del ciudadano libre y responsable del bien Común” (Mieles-Barrera y Alvarado, 2012, p. 68), a la luz de la Constitución Política y la Ley General de Educación de 1994.

Para el año 2004, el MEN delegó en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) la construcción de estándares básicos de competencias ciudadanas. De acuerdo con (Mieles-Barrera y Alvarado, 2012) “el Ministerio de Educación a través de esta estrategia busca que los estudiantes de todo el país mejoren sus aprendizajes para ejercer la ciudadanía, desarrollen capacidades para transformar la realidad y se comprometan a trabajar conjuntamente por el bienestar común” (p. 65).

Desde este marco, el MEN define las competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (2004, p. 8).

Por otra parte Ruiz, Chaux (2005) las conciben como las “capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 32).

Por su parte el ICFES las entiende como las “habilidades (de tipo cognitivo, emocional y comunicativo), conocimientos y disposiciones que de manera articulada posibilitan al ciudadano, por un lado, a contribuir activamente con la convivencia pacífica, la pluralidad y el respeto de las diferencias; y, por otro lado, a participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos” (2005, p. 6).

Para posibilitar su estudio se organizaron en competencias y estándares así:

- Competencias cognitivas, definidas como “la capacidad para realizar diversos procesos mentales (Ruiz, Chaux, 2005, p. 33), “procesos como toma de perspectiva, interpretación de las intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias la meta cognición y el pensamiento crítico,” (MEN-ICFES 2004)
- Competencias comunicativas, que se entienden “como las habilidades que permiten entablar diálogos constructivos” (Mejía, Perafan, 2006, p. 24). Permiten ser coherentes con las demás personas y fomentan la habilidad de escucha activa, la asertividad y la argumentación.
- Competencias emocionales, que son “las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (Mejía, Perafan, 2006, p. 40). En estas competencias se quiere fortalecer la identificación de las propias emociones, el manejo de la empatía e identificar las emociones de los demás.

Por otra parte, están los estándares, que a su vez se dividen en tres núcleos temáticos que corresponden “a comportamientos definidos como adecuados frente a los siguientes ámbitos básicos de la ciudadanía” (Mejía, Perafan, 2006, p. 25):

- Convivencia y paz, definible como “la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (MEN, 2009, p.12).
- Participación y responsabilidad democrática y pluralidad, encaminada “hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad” (MEN, 2009, p.12).
- Identidad y valoración de las diferencias, el reconocimiento de identificarnos como un conglomerado de diferencias étnicas, culturales, sociales, políticas, religiosas y de orientación sexual, “siempre y cuando se respeten los derechos humanos y las normas constitucionales; el reconocimiento y valoración de sus propias identidades; y la participación en iniciativas o proyectos que busquen la superación de las discriminaciones y la inclusión”. (Mejía, Perafán, 2006, p. 25.).

A partir de los anteriores lineamientos las competencias ciudadanas se desarrollan desde el aula, pero se deben tener muy en cuenta las situaciones externas. Al respecto Canoles, Teherán, Castro Villadiego (2015) señalan que:

“(…) las competencias ciudadanas se configuran a partir de experiencias de vida o vitales que acontecen en el marco social, ambiental, ecológico y valorativo de la ciudad. Si es así, entonces este concepto se refiere no sólo a los actos, acontecimientos y sucesos, sino también al marco general de significados, visiones del mundo, instituciones de significación que guían, sintetizan y ordenan el proceso mismo de la experiencia; incluyendo el lenguaje, el habla, la comunicación, la interacción, el trabajo, la imaginación, la conciencia, la comprensión, la interpretación y muchas cosas más que tienen lugar en el contexto de la ciudadanía como expresión cultural”. (p.37).

Un concepto que nos sirve como guía de trabajo para la investigación es el punto de vista de la filósofa española Adela Cortina, expresado en un artículo del diario El País de España, donde promueve la construcción de competencias ciudadanas desde una ciudadanía activa. En este artículo Cortina (2006) afirma:

(…) impulsar una ciudadanía activa, cosa de la que se venía hablando desde que entró en crisis el Estado del Bienestar. El Estado benefactor, a pesar de sus grandes méritos, había generado una ciudadanía pasiva, entendida como un "derecho a reclamar derechos", y era preciso pasar a la ciudadanía activa de quienes están dispuestos a reclamar sus derechos y a ejercerlos, a pechar con sus responsabilidades y a construir, participando en ella, la vida común. Edificar un Estado de Justicia, si no del Bienestar, o mejor, una Sociedad justa, es cosa de todos (p. 1).

La posición de Cortina se ajusta a la situación presente en Colombia, en donde el Estado pretende llenar los vacíos en educación, salud, seguridad y bienestar con programas que han llevado a muchas personas con bajo poder adquisitivo a situaciones aún más críticas.

Es esencial el trabajo de las competencias ciudadanas para concientizar a las personas que conviven en un espacio común, como el barrio donde viven los estudiantes y sus familias.

Una vez abordados los tópicos de trabajo respecto a las competencias ciudadanas, las vinculamos a la siguiente categoría, Territorio y espacio, desde implicaciones a nivel de comportamiento y cultural estrechamente ligadas al desarrollo de la ciudadanía.

La Real Academia de la Lengua Española denomina Espacio a la “capacidad de un terreno o lugar” (2017, párr. 1). En el campo de las Ciencias Sociales, Vargas Ulate (2012) lo considera como “el conjunto concreto objetivo de localizaciones materiales de naturaleza muy variada que involucra actividades humanas como el uso de la tierra, urbanas, topográficas, bio-geográficas, de servicios, de hábitats y de relaciones muy diversas” (p. 321). Su concepción implica un paso intermedio entre la extensión de un sitio y la localización de las acciones de las personas dentro de él.

El espacio es una concepción necesaria, aunque insuficiente para entender la forma en que una comunidad desarrolla su vida sobre la Tierra. Por ejemplo, Enríquez (2017), citando a Monnet. (1999), considera que es “una idea abstracta de la geometría; el territorio, en cambio, es el resultado de la experiencia, la suma de todos los lugares concretos con los cuales el individuo es involucrado a lo largo del tiempo” (p. 35). Dicho de otra forma, no se trata de una simple herramienta de uso sino de una entidad con muchos matices de carácter principalmente simbólico. Para sustentar la anterior afirmación, los autores citan a Lefebvre (2017), quien estima al espacio como algo concebido (representado a través de mapas y simulaciones), percibido (entorno donde se desarrollan las diferentes prácticas sociales) y vivido (formas y secciones del lugar que son utilizados para la vivienda, el transporte o la recreación entre otros usos). Esta triple dimensión es producto de las interacciones de la sociedad, ya sea por consenso o conflicto (p. 37, 38).

En otra parte de su trabajo, los investigadores acuden a García (1976), quien sostiene que:

"El territorio existe gracias a los seres humanos que a través de su cultura y agrupados en sociedad, lo definen, lo recrean, lo dibujan, le dan vida. Su

trascendencia radica en que el territorio es el sustrato espacial necesario de toda relación humana, y su problemática estriba en que el ser humano nunca accede a ese sustrato directamente, sino a través de una elaboración significativa que en ningún caso está determinada por las supuestas condiciones físicas del territorio (p. 8)".

La apropiación del territorio y su elaboración social no se deben entender como una creación material, sino que son "la construcción de una micro sociedad y un territorio por parte de los habitantes locales" (Lindón ,2002, p.30). Esta construcción comunitaria es posible mediante la institución de una idea o un imaginario del medio que circunda diariamente. Tal acción le permite apropiarse de él y cambiarlo a futuro.

Para que un territorio sea admitido como tal, la comunidad que lo ocupa ha de desarrollar una tradición y una identidad alrededor de él. Enríquez (2017) considera que la primera consiste principalmente en el uso de símbolos y relaciones culturales, mientras que su contraparte se basa en el ser y actuar que configura a una comunidad mediante prácticas comunes. La construcción social del territorio viene de múltiples sectores en constante interacción y movimiento, motivo por el cual es mutable y desequilibrada (p. 35, 36).

Un concepto más apropiado para territorio representado para ciencias sociales es la que propone Vargas (2012), citando a Raffestin (1986), en donde "el término de territorio es más amplio que el de espacio físico, porque combina el medio físico natural y el ordenado o humanizado, que comprende a las personas que se apropian de él" (p. 320,321), es decir, trasciende más allá del mero lugar físico.

Siguiendo la aproximación social de territorio, Di Meo (1993) citado por (Valbuena, 2010) analiza el territorio:

"A partir de una definición marxista clásica, concibiéndolo como un fragmento espacial donde se fusionan tres tipos de estructuras: la infraestructura, espacio físico que incluye el componente humano y la esfera de las actividades económicas; la superestructura representada por los campos político, ideológico y simbólico y la meta estructura, relación establecida entre el individuo y el espacio. (p. 9)".

Esta definición nos conecta a las relaciones entre individuos y el espacio que genera en si el concepto de identidad, sobre el que Castells (1999) dice que es “el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (p.28). Los distintos rasgos de identidad actúan sobre varias esferas sin que sean mutuamente excluyentes, si bien son fuente de conflicto. Por ejemplo, una persona que viva una religión podría tener inconvenientes si se emite una norma legal que choque con alguna de sus prácticas. En este escenario, el sujeto ha de conciliar las exigencias de sus afiliaciones. La identidad en geografía siempre está vinculada a la apropiación y uso del territorio, por lo tanto, también se produce un proceso de interpretación. Al respecto, Monnet (2012) sostiene que:

“La interpretación es una acción ideal del sujeto, que influye sobre el mundo sólo si el sujeto actúa en el mundo. Por lo tanto, el acto de pensar no es suficiente para cambiar el mundo. Su permanencia, en tanto realidad exterior al sujeto, no puede ser afectada sino por una acción concreta del sujeto. La misma permanencia del mundo, en tanta realidad objetiva, actúa sobre el sujeto; por una parte, porque el ser humano es una realidad física regida por las mismas reglas objetivas del mundo físico; por la otra, porque cualquier actuación del sujeto tiene como objetivo la eficiencia en y sobre el mundo. De esta manera, aparece un círculo de inter-determinación entre el sujeto y el mundo: una interpretación correcta de la realidad garantiza la adaptación del sujeto a su mundo, lo que se logra cuando el sujeto logra adaptar el mundo a sus objetivos” (p. 13).

Por otra parte, se tiene que el territorio con sus diferentes dinámicas permite utilizar la naturaleza polivalente de una herramienta como la cartografía, no solo con el fin abordarla como una forma de entender el entorno, sino además de trabajarlo para generar significado en las personas.

La Cartografía Social nos aprueba “reconocimiento y apropiación, no sólo de espacios geográficos específicos, sino de la transformación de los espacios que se habitan, del

territorio que se transita; esto sólo puede ser logrado a través de la observación y la reflexión para expresar cómo se ha vivido y concebido el territorio” (Ramirez, 2012, p. 113).

La Cartografía Social se implementa como herramienta que busca un reconocimiento sistémico del espacio habitado por una persona o por una comunidad, y las relaciones con el territorio. Barragán (2016) la define como “una opción metodológica para aproximarse a las comprensiones sobre el territorio que un conjunto de seres humanos posee de él” (p.252), encaminada a la solución de diferentes problemáticas que se pueden presentar en este y además busca generar un pensamiento crítico a partir de preguntarse “¿Qué necesidades tiene este territorio?”, para ser parte de su mejoramiento.

Para Vélez, Rátiva y Varela (2012), es “una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico” (p.62).

Habegger y Mancila (2012), explican que “la Cartografía Social es una propuesta conceptual y metodológica, que pretende apoyar los procesos de reflexión de la comunidad frente a su territorio” (p.5). Por otra parte, la Cartografía Social para el SENA “es una propuesta metodológica que permite aproximarse al territorio y construir un conocimiento integral de este, empleando instrumentos técnicos y vivenciales” (2009, p.2).

De otro lado, es importante reconocer el apoyo significativo de la cartografía social a las ciencias sociales como estrategia para la enseñanza. Debido a que las ciencias sociales constituyen una materia que se debe ajustar a los cambios y dinámicas que desarrolla la sociedad y la escuela, está en la obligación de adecuar sus conceptos a las circunstancias del momento.

Al respecto, Chacón, Zayaco y Molina (2008) afirman que “esa adecuación requiere repensar las temáticas y las problemáticas propias de la complejidad social de ambos colectivos con el objetivo de encontrar soluciones que les otorguen sentido educativo a los procesos sociales y culturales actuales” (p. 25). Mismos que se desarrollan en un espacio en

común o un territorio entendido este como un todo que incluye la parte social, económica y cultural que desarrolla una dinámica de cambio continuo que abarca a todos sus integrantes.

En la Cartografía Social, el territorio se define “como un conjunto de interacciones sociales que pueden ser captadas discursivamente y determinan los lugares de convivencia de los individuos, más allá del orden natural, permitiendo que estos se configuren como sujetos de la acción social; en el territorio se dan las tensiones de poder y las lógicas de resistencia” (Barragán, 2016, p. 254). Estas interacciones deben ir ligadas a la apropiación del territorio y desarrollo de identidad encargada de hacer que los habitantes de un espacio se sientan dueños del mismo y se identifiquen con él.

La identidad se desarrolla cuando nos hacemos constructores de una realidad que se vive en un espacio en donde surgen un sinnúmero de acciones que buscan “ubicar nuestro papel como sujetos transformadores visibilizando lo micro, en el mundo de las relaciones cotidianas donde existimos y construimos” (García, Rendón, 2010, p.2). Dicha relación se da desde una apropiación razonable, no solo de un territorio sino de unas costumbres y necesidades que nos unen en medio de una multiculturalidad.

La Real Academia de la Lengua Española define el término apropiación así: “tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueña de ella, por lo común de propia autoridad (2019, párr.1).

En Geografía, la apropiación ocurre cuando una persona o comunidad utiliza un terreno para sus usos cotidianos. Asimismo, el empleo del espacio o la conciencia de pertenencia genera un sentimiento que lleva a conocer, apreciar y proteger el entorno en donde se desarrolla su diario vivir.

Por tal motivo la Cartografía Social es una “herramienta participativa, es un recurso novedoso que se ha ido implementando en los procesos de planificación, al ir dejando atrás la noción del territorio como un simple espacio físico-geográfico desligado de las dinámicas que en él suceden, entendiéndolo como una unidad dinámica donde el hombre lo transforma en su diario vivir” (Castro, 2016, p.28).

Para Cabanzo (2012), la Cartografía Social permite “hacer un viaje de exploración para visibilizar los diferentes territorios que hay en la escuela y fuera de ella, permite dotar al maestro y a la comunidad de insumos para relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio, y así evidenciar realidades que antes no eran tan visibles” (p.105). Así pues, facilita la inmersión en un viaje en donde todo puede ocurrir y cuyo desarrollo sea muy satisfactorio en cuanto al manejo y conocimiento de nuevas experiencias educativas, encaminadas a visibilizar a maestros y estudiantes como futuros elementos de cambio en la sociedad.

En esta instancia es importante tener en cuenta que conceptos como territorio, competencias ciudadanas y Cartografía Social son categorías que hacen parte de la enseñanza de las ciencias sociales, desligadas del currículo tradicional. Constituyen una práctica que invita a desarrollar una nueva didáctica, que busca sacar a las ciencias sociales del espacio mohoso donde la ubicas la mayoría de instituciones escolares, regidas por la importancia suprema de la matemática y el lenguaje, olvidando que más allá de números y palabras los niños en su corta vida ya tienen una historia y reconocen situaciones de su cotidianidad.

(Mora y Herrera, 2009) consideran que “las ideas previas son construcciones que las personas elaboran para responder a su necesidad de interpretar” (p.73). El papel de la escuela en este ámbito es utilizar las nociones con las que llega el niño y adecuarlas.

Las ciencias sociales, al no estar regidas por un método como camisa de fuerza, presentan un sinnúmero de formas de acercar al estudiante a su realidad como lo plantea Valbuena (2010):

A través de la geografía será posible comprender lo que ocurre en el mundo, desentrañar la compleja trama de relaciones del mundo natural y social. Lo más interesante de este proceso es que las explicaciones derivadas no serán consideradas verdades absolutas o incuestionables sino objeto de constante revisión y reformulación, conllevando la innovación y atacando la conformación de dogmas (p.9).

Dogmas que conllevan a la estructuración de seres que no piensan en una emancipación intelectual que les permita ver, que más allá de blancos y negros hay un universo de grises palpables.

Por esto lo importante en la enseñanza de las ciencias sociales es el diseño de una didáctica encaminada al rompimiento de la visión tradicional del mapa y el territorio como elementos estáticos desligados de las relaciones que se producen en el día a día de cada estudiante. La dinamización y utilización de herramientas como la cartografía social son cruciales para entender mejor esta relación y comprender el porqué de las mismas.

La escuela, como punto donde convergen las experiencias previas del niño con los nuevos conocimientos, es para las ciencias sociales el lugar más apropiado para formar un pensamiento crítico social que permita a estos jóvenes transformar su medio y vivir en un espacio lleno de sana convivencia y paz.

Cabe anotar la responsabilidad que la escuela tiene en torno a la educación para la paz, especialmente frente al respeto sí mismo y por los demás. Tal aspecto cobra especial relevancia en el momento trascendental de post-conflicto luego de 60 años de violencia ininterrumpida.

El respeto se logra únicamente cuando el individuo se reconoce como parte de un territorio donde tiene derechos y deberes y ha de trabajar en pro de la resolución de conflictos para que no escalen en intensidad. Quizá, si antes de enzarzarse en el conflicto el Estado y las guerrillas se hubieran sentado a dialogar, si el gobierno hubiera reconocido las problemáticas que los campesinos tuvieron que expresar e intentar solucionar a través de la violencia.

Por lo anterior, es necesario trabajar en la escuela una propuesta como la que presenta Cascón (2000):

Desde la Educación para la Paz trabajar principalmente el conflicto en tres niveles correlativos y uno paralelo: prevención, negociación, mediación y acción “no

violenta”. En las primeras edades, el trabajo de educar en el conflicto ocupará casi la totalidad de su tiempo en el nivel de la prevención (p.61).

Prevención del conflicto encaminada en la no creación de los mismos o su solución propuesta primeramente por Burton, (2000) como la: “resolución de conflicto, como opuesto a una mera gestión o 'ajuste', se orienta a un resultado que, de acuerdo con las partes implicadas, es una solución permanente del problema” (p.1)

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

- Reconocer las contribuciones de la Cartografía Social como estrategia de enseñanza en ciencias sociales en la promoción de competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital Acacia II.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar los principales obstáculos que influyen en el aprendizaje de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución educativa Distrital Acacia II.

- Implementar una estrategia didáctica a través de la cartografía social que contribuya con el aprendizaje de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio en los estudiantes del primer ciclo de primaria de la institución educativa Distrital Acacia II.
- Establecer los aprendizajes de competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio, en los estudiantes del primer ciclo de primaria de la institución educativa Distrital Acacia II.

7 METODOLOGÍA

7.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Acacia II, ubicada en la Localidad 19 de Bogotá. El colegio es de carácter oficial y cuenta con una población de dos mil estudiantes. Su población está conformada por jóvenes enfrentados a problemáticas sociales (violencia intrafamiliar, violencia de género, violencia generada por el medio, familias disfuncionales, drogadicción, atracos etc.) que no les permiten desarrollar sus habilidades de una forma óptima para cambiar su forma de vida.

7.2 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Línea de investigación: Didáctica de las ciencias en la sub-categoría Ciudadanía.

7.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

De tipo cualitativo, vista desde Anguera, (1986) como “una estrategia de investigación fundamentada en una... descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad” (p.24) de carácter descriptivo que se centrándose en “en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (Morales, 2010, p.1)

7.4 ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico es el estudio de caso inclusivo, visto por López (2013) como “la investigación experimental de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (p.140) considerando “subunidades que permitan analizar la realidad global desde sus componentes, lo que le permite al investigador, tener mayores elementos para explicar e interpretar la realidad que estudia (López, 2013, p. 141)”.

Para la presente investigación, el fenómeno es la identificación y práctica de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio por parte de estudiantes de primer ciclo de primaria en el barrio La Acacia. Una particularidad del asunto a abordar es la difícil apropiación del territorio en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital Acacia II.

7.4.1 Recolección de Información

Unidad didáctica: Guion, lectura de imágenes, elaboración de mapa, uso de emojis, reconocimiento guiado, juego de roles, evaluación.

Rúbricas.

Población

7.4.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis se desarrolla en torno a tres categorías Territorio, Competencias Ciudadanas y Cartografía social.

7.5 PROCESO METODOLÓGICO

Identificación de saberes previos con relación a competencias ciudadanas, territorio y Cartografía Social.

Diseño e implementación de la Unidad didáctica, cuyo objetivo es reconocer las contribuciones de la Cartografía Social en la promoción de competencias ciudadanas.

7.5.1 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo que se quiere desarrollar se enfocara principalmente en 10 estudiantes de primer grado de primaria con edades entre los 5 y 6 años de edad, que a pesar de las problemáticas de su entorno demuestran unas inmensas ganas de aprender.

7.5.2 Análisis de la información

El análisis de la información se basa desde la teoría fundamentada, vista desde Kathy Charmaz citada por Bonilla, López, (2016) como:

“un enfoque sistemático que fomenta la integración de (1) la experiencia subjetiva del investigador, como prioridad y (2) las condiciones sociales propias del objeto de estudio” (p.307)

Permitiendo este modelo que el investigador sistematice y planee como desarrollar el análisis de los datos recolectados, identificando categorías y sub categorías, basándose en el proceso de investigación. Generando así una hipótesis de los resultados y no de hipótesis que están pre establecidas. O como lo describe Bonilla, López (2016) “realizar composiciones metodológicas apropiadas para abordar al objeto de estudio y generar teoría acerca del mismo” (p.307). Partiendo de categorías principales y emergentes o “subcategorías que se generan gracias a la subjetividad inductiva del investigador,

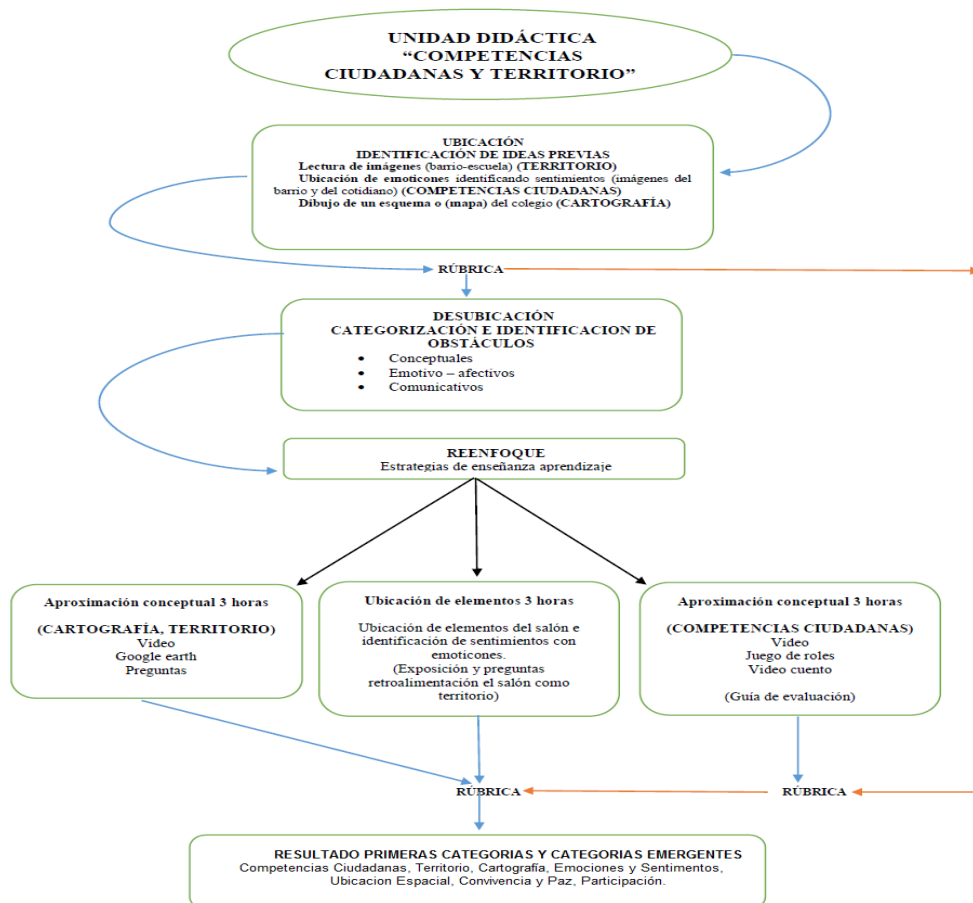
mientras que los códigos in vivo son las expresiones y el lenguaje de los participantes, encontradas en las frases literales que emplearon” (Bonilla, López. 2016, (p.308).

- Hallazgos y conclusiones

8 RESULTADOS

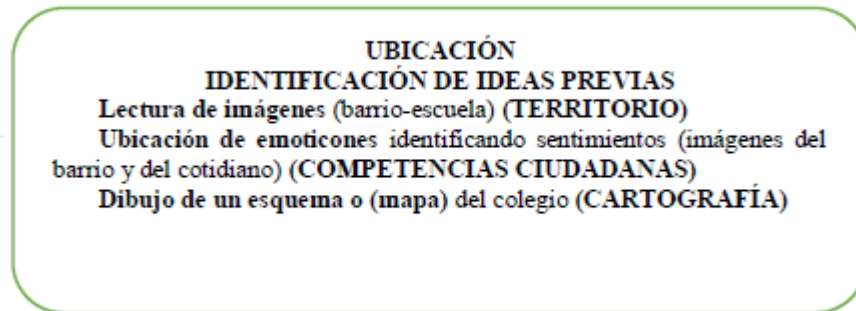
Para llegar a los resultados que a continuación se presentan, se desarrolló una investigación y trabajo de aula donde los niños fueron la esencia de éste. Se observó una participación muy copiosa debido a la novedad del ejercicio y a la importancia que ellos le imprimen a cada actividad que desarrollan en su proceso de enseñanza. Como hoja de ruta se diseñó una unidad didáctica planteada en tres momentos que coinciden con el momento de ubicación, desubicación y reenfoque como lo explica la figura 3.

Figura. 3 Esquema de Unidad Didáctica.



Fuente: Elaboración Propia.

Figura. 4 Esquema Momento de Ubicación.



Fuente: Elaboración Propia

En el momento de ubicación, se estructura una actividad de ideas previas para indagar qué conocimientos tenían tanto del barrio como de su territorio utilizando la lectura de imágenes. Es necesario resaltar que:

El termino leer no se asocia solo con el mirar, con el simple ver, sino con una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada individuo, al mismo tiempo que decodifica un mensaje audiovisual, puede desmenuarlo y construirlo, en definitiva puede expresarse a través de él (García-Matilla, 2010, p.120).

Otra búsqueda fue indagar que conocían sobre competencias ciudadanas (cognitiva, comunicativas y emocionales). Los niños, utilizando emoticones y exposición de actividades, dibujaron un mapa desde la concepción que cada uno de ellos tenían del mismo para saber cómo trabajaban la cartografía, vista esta “como una metodología que utiliza un lenguaje a través de un sistema de signos, gráficas e ilustraciones para analizar diversas expresiones” (Cabanzo, 2012, p.105), que se constituyeron como una base de análisis guiada por la Teoría del desarrollo Cognoscitivo de Piaget.

Como resultado de este ejercicio, en el momento de ubicación y el análisis de la rúbrica aplicada, se identificaron obstáculos conceptuales relacionados con territorio y competencias ciudadanas. En lo concerniente a los tipos de competencias lo emocional que se toma como emotivo-afectivo, hay dificultades a la hora de expresar sus sentimientos; Así

mismo los obstáculos comunicativos y cognitivos tienen que ver con la falta de coherencia y dificultad o pena a la hora de expresarse.

A partir de este reconocimiento, se planteó como actividad y momento de reenfoque el desarrollo de una nueva secuencia didáctica encaminada en dar respuesta al segundo objetivo de la investigación: *“implementar una estrategia didáctica a través de la cartografía social que contribuya con el aprendizaje de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio en los estudiantes del primer ciclo de primaria de la institución educativa Distrital Acacia II”*.

La labor involucra algunas aproximaciones a los conceptos a enseñar, tales como la aplicación de los mismos desde la cartografía social en tanto reconocimiento de su territorio más próximo (la escuela, el salón) y el uso e identificación de las competencias ciudadanas. Aquí se pudo explorar si hubo o no respuesta a la pregunta de investigación, mediada por ejercicios evaluativos que fueron acopiados en tres rubricas, una de entrada y dos de salida.

Partiendo de la pregunta de investigación *“¿Cuáles son las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza en ciencias sociales en la promoción de las competencias ciudadanas, y el reconocimiento del territorio en estudiantes de primer ciclo de primaria de la IED Acacia II?”* y observando los resultados del ejercicio de lectura de imágenes, se reconoce lo que afirma Regidor (2013): “el niño construye su ubicación en el territorio, gracias a los primeros desplazamientos tales como... el gateo, el arrastre, la marcha, etc., sus primeras nociones del espacio: aquí, allí, cerca, lejos" (p.146).

Para la población objetivo del estudio, el reconocimiento parte de las experiencias vividas con sus familiares. Los niños identifican en las nociones de “arriba”, “abajo” o “al lado” elementos que les sirven como referencia para conocer en donde viven y distinguir características particulares de su territorio. Con base en dichos conceptos, los infantes inician la identificación del barrio y el salón, vistos como el espacio social donde aprenden a conocer y reconocer en el día a día su territorio.

A partir de las ideas previas sobre el espacio se desarrollan el aprendizaje escolar, el resultado de esta actividad y de las preguntas compiladas en la tabla 1 que se muestra a

continuación. La tabulación muestra que, en el momento de identificar ideas previas, los niños en la lectura de imágenes demostraron que el reconocimiento de su territorio no es más avanzado como lo expuesto por Regidor. Los estudiantes, con un intervalo de edad entre los 6 y 7 años, no fueron efectivos a la hora de identificar y describir los espacios, pero sí los relacionan con recorridos en el barrio o con vivencias tales como desplazamientos a su escuela.

Cuando se habla del centro educativo, **DAM 3¹** afirma: *“Profé [reconocerlo] es muy fácil, son imágenes de cerca del colegio están al lado de la calle donde hay muchos almacenes”*. **ANGNEE4** dice: *“identifico [la escuela] porque mi papá me lleva a veces al centro comercial el Tunal.”*

En el momento de reconocer las viviendas de sus familiares, los niños siguen un patrón similar al del colegio. **SOF 2** dice: *“profé, eso es al lado de la iglesia donde vamos con mi mamá”*, algo similar a lo expresado por **MAI 3**: *“profé no sé dónde quedan, pero creo que la de la casa cuadrada azul es al lado de mi casa”*.

Lo anterior evidencia lo descrito por Piaget, citado por Alderete (1983), en su teoría de las etapas de desarrollo. Los estudiantes del primer ciclo de Acacias II se encuentran en un estadio anterior al de las operaciones concretas, también conocido como pre operacional, caracterizado por tener nociones de orden topológico que no tienen nada que ver con la forma o el tamaño de los objetos pero sí con su cercanía, proximidad o vecindad.

Con el fin de proteger la identidad de los menores, se utilizarán códigos alfanuméricos consistentes la unión de sus iniciales y su código en el listado de bases. ¹

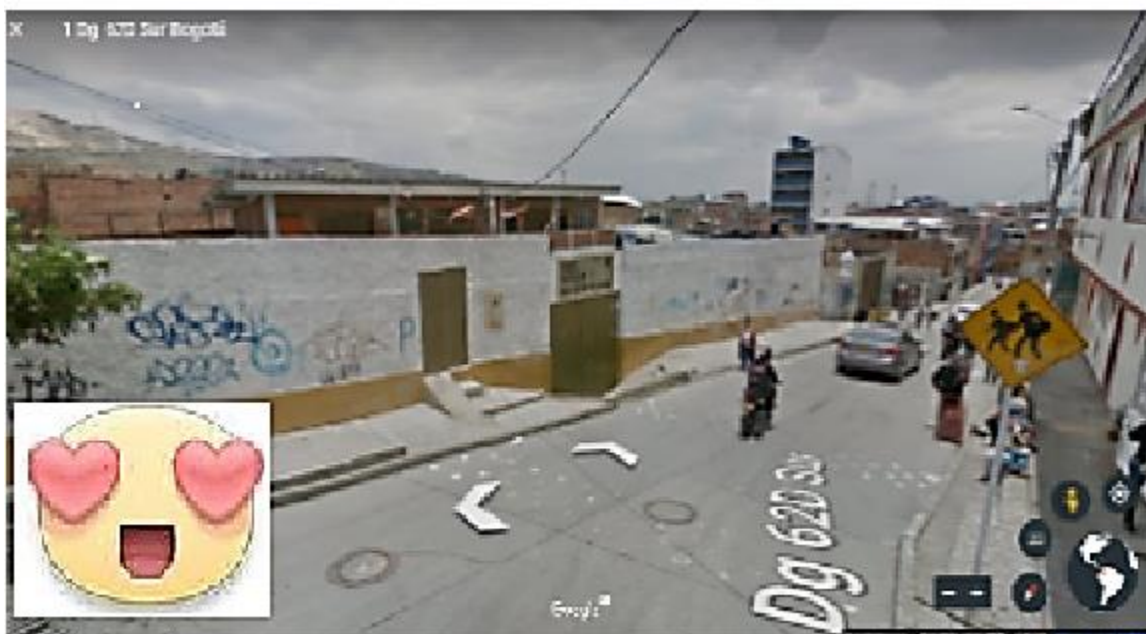
Tabla 1. Resultado Lectura de Imágenes ideas previas.

IDEAS PREVIAS LECTURA DE IMÁGENES			
MUESTRA	PREGUNTA INVESTIGACIÓN		
	¿Cómo contribuye la Cartografía Social en la promoción de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio en estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital "Acacia II"?		
Se observan imágenes en el televisor relacionadas con el barrio: ¿Qué imágenes reconocen?			
	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS	SI es la imagen	NO es la imagen
FRA1	"La pollería profe"		X
NEY2	"La calle donde hay muchos almacenes,"		X
DAM3	"Profe es muy fácil son imágenes de cerca del colegio están al lado de la calle donde hay muchos almacenes"	X	
ANDNEE4	"Reconozco la imagen de la tienda"		X
BRAY5	"No reconozco ninguna"		X
ANAS1	"Profe reconozco la del frente"	X	
SOF2	"Reconozco la imagen de la casa azul"		X
MAY3	"Profe no sé dónde quedan pero yo creo que la casa cuadrada azul es al lado de mi casa"		X
ANGNEE4	"Hummmmm no se profe es como en otro barrio"		X
BRYS5	No participó.		X
Segunda pregunta: ¿Por qué las reconocen?			
	RESPUESTA DE LOS NIÑOS	SI RECONOCEN	NO RECONOCEN
FRA1	"queda bajando por la calle que sube a la escuela"		X
NEY2	"ahí fuimos con mi mamá a comprar mis zapatos es en el Tunal"		X
DAM3	"es subiendo para la escuela, allí queda la cancha"	X	
ANDNEE4	"donde venden dulces, queda por el lado de mi casa"		X
BRAY5	"Profe no las conozco yo vivo en el Domingo Laín y halla no hay esos alemanes"		X
ANAS1	"solo esa es que yo vivo en Suacha y poco conozco de este barrio"		X
SOF2	"Profe esa es al lado de la iglesia donde vamos con mi mamá"		X
MAY3	"porque al lado está mi casa"		X
ANGNEE4	"la identifico porque mi papá me lleva a veces al centro comercial el Tunal"		X
BRYS5	(le da pena participar)		X
Tercera pregunta con imágenes impresas: ¿Cuál es con las que más se identifican?			
	RESPUESTA DE LOS NIÑOS		
FRA1	"Con la del frente de la escuela"		
NEY2	"Con la del parque"		
DAM3	"profe me identifico con la imagen del parque"		
ANDNEE4	"con la del parque"		
BRAY5	"con la del parque"		
ANAS1	"Profe de todas solo la de la tienda"		
SOF2	"con la del parque"		
MAY3	"con la del parque"		
ANGNEE4	"con ninguna"		

Fuente: Elaboración Propia.

Por otra parte hay niños que ya exploran la etapa operacional porque presentan algunas conclusiones desde su análisis. **MAY 3** expone: *“profe no sé dónde quedan, pero creo que la de la casa cuadrada azul es al lado de mi casa”*. Esta observación nos presenta un proceso de ubicación, pues el niño ya está estableciendo relaciones mediante las imágenes que tiene en sus recuerdos para organizar una idea y expresarla. Para Benedetti, Gazzolo, Volonte, Duval y González Alonso, “las imágenes del mundo que los niños tienen proceden desde las experiencias personales adquiridas en su vida cotidiana” (2014, pág.141), siendo estas el referente que ellos utilizan para presentar en este caso la ubicación de un lugar, que para **MAY 3** es un lugar que asocia con una forma geométrica muy cercana a su casa.

Imagen 1.MAY3 *“yo me siento con el corazón porque en el colegio hago las tareas y hablo con mis amigos y ahí puedo hablar y hacer tareas y hacer lo que quiero en el colegio”*.



Fuente: Elaboración Propia.

También se encuentran dificultades a la hora de reconocer el territorio debido a otras circunstancias como la no procedencia del barrio. Tal es el caso de **BRAY 5** cuando declara: *“profe [esas tiendas] no las conozco, yo vivo en el Domingo Laín y allá no hay*

esos almacenes”. Algo similar sucede con aquellos alumnos con dificultades de orden cognitivo como el retraso moderado, que no les permite hacer el reconcomiendo de las imágenes o la comparación con esas experiencias personales que pueden tener de su vida.

Cuando **ANDNEE 4** vio una fotografía del sector aledaño a la escuela expresó: *"hummm, no se profe es como en otro barrio"*, algo muy similar a lo dicho por **ANGNEE 4**: *"con ninguna no sé dónde quedan profe, es muy raro como muy alto"*. Para estos casos es relevante afirmar que, a pesar de que estos niños no reconocen las imágenes de los lugares que se presentan, tienen un imaginario del espacio en donde viven desde su punto de vista porque “los espacios geográficos pueden ser abordados desde distintas percepciones y subjetividades” (Benedetti, Gazzolo, Volonté, Duval, & González Alonso, 2014, p.141).

Similar a **ANDNEE 4** y **ANGNEE 4** es el reporte de **ANAS1**: *"las imágenes no sé dónde son porque yo salgo por arriba pa la casa, ¿es como el parque?"*. En este caso, se tiene en cuenta que el punto de vista de observar el espacio cambia según el sujeto que lo esté desarrollando, rasgo acentuado en el caso de niños de estas edades en donde la capacidad de observación y de imaginación es diferente, más amplia y despojada de la cohibición propia de estudiantes de mayor edad.

La actividad de ideas previas a la lectura de imágenes se complementa con la ubicación de emoticones que buscaban analizar cuál era el manejo que los niños tenían de habilidades o competencias emocionales, comunicativas, y cognitivas. La secuencia permitió la exteriorización de sentimientos y emociones, ayudando a que los niños se comunicaran más fácilmente porque, como aún no escriben, con este ejercicio de ubicación y exposición expresan sentimientos y vivencias imposibles de manifestar por otros medios.

Es válido comentar que los niños no conocen como tal el concepto de competencias ciudadanas pero la mayoría ya las desarrollan, y al igual que en el anterior ejercicio “la significatividad de un espacio queda establecida a partir, que los niños experimentan en él” (Benedetti, Gazzolo, Volonté, Duval, & González Alonso, 2014, p. 141).

Las imágenes mostradas fueron asociadas con vivencias o situaciones que ellos tienen en sus recuerdos, como se demuestra en la primera y segunda ilustración. A su vez expresan lo que sienten cuando alguna de estas imágenes está relacionada con un hecho que, aunque es normal en su barrio, entra en conflicto con sus concepciones. Tal es el caso de la imagen 3, que registra a una persona durmiendo en la banca de un parque.

Imagen 2. DAM3: *“Escogí esta imagen porque al lado está el jardín donde un compañero le chuzó el ojo a mi hermana” (profesor) y esta imagen que refleja “refleja que estoy enfadado”.*



Fuente: Elaboración Propia.

Imagen 3. FRANI: *Acongojado “Yo escojí esta imagen porqu eme da tristeza (profesor) y que hay en la imagen, “un ladrón, un señor” (profesor) un habitante de calle.*



Fuente: Elaboración propia.

En la actividad de cierre de ideas previas se indica a los niños que realicen el dibujo de un mapa del colegio tal y como ellos lo conciben. Este es su primer ejercicio de cartografía social, entendiendo que “la cartografía social conlleva al reconocimiento del espacio social como un espacio que se hace y rehace semiótico-materialmente”. (Herrera, 2016, pág. 157), y como labor que “permita identificarlos como sujetos y reconocer cómo es” (Benedetti, Gazzolo, Volonté, Duval, & González Alonso, 2014) el sitio más próximo después del hogar. La escuela es el lugar donde se ubican y se desarrolla su diario vivir, y el mapeo refleja qué sentimientos tienen a la hora de ocuparlo, qué situaciones se presentan para finalmente tomar este dibujo como referente para analizar cómo a su corta edad conciben la ubicación.

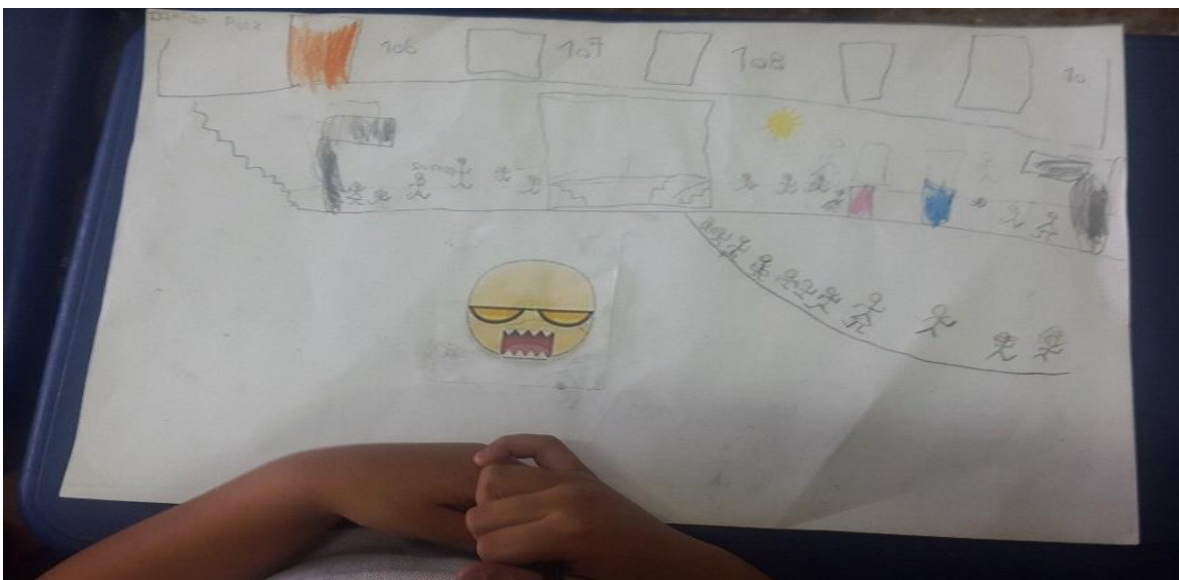
Los resultados indican que el concepto de los niños sobre un mapa es propio de la etapa pre operacional, porque ya no están tomando su casa como eje principal, sino como lo describe Piaget, citado por Alderete (1983): “está reelaborando a nivel representativo todas las adquisiciones que, a nivel práctico ya tenía en el estadio anterior, comenzando por las relaciones topológicas” (pág. 94). Estos lazos se centran en el hogar como elemento central de sus representaciones egocéntricas, si bien en el mapa que desarrollaron se encuentran visualizados en su lugar iconos de espacios conocidos como los salones, el patio de juego, los baños o el cuarto del refrigerio, hallando solo dos representaciones del hogar. Del mismo modo que en el ejercicio anterior de lectura de imágenes, los estudiantes asocian sentimientos con la ocupación un espacio puntual y los estímulos que los generan, tal y como se ve en las siguientes imágenes:

Imagen 4. ANDNEE4: “Yo ubiqué mi emoticón aquí porque me siento inteligente”.



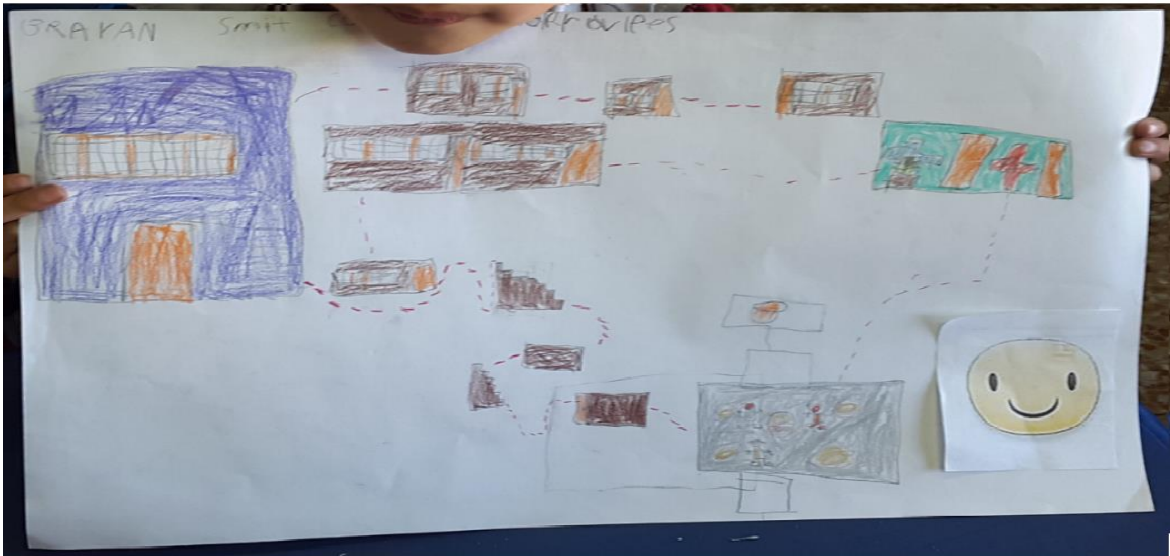
Fuente: Elaboración Propia

Imagen 5. DAM3: “lo ubiqué ahí porque en el patio hay niños que me pegan y yo les pego porque me sacan la piedra y no me dejan jugar”



Fuente: Elaboración Propia.

Imagen 6. BRAY5: “Lo ubiqué aquí porque yo me siento muy feliz en el patio cuando salgo a descanso”.



Fuente: Elaboración Propia.

Imagen 7. FRANI: “Yo ubiqué mi emoticón aquí porque me siento feliz inteligente en el”



Fuente: Elaboración Propia.

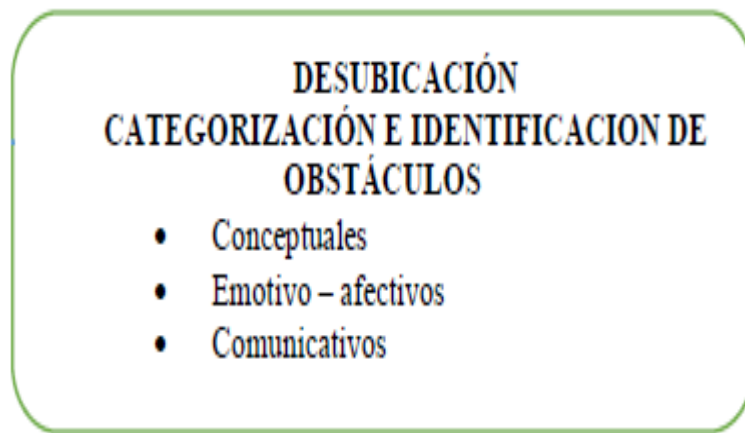
A modo de conclusión de la actividad de dibujo del mapa se desarrollan elementos de esquema que se pueden tomarse como un inicio del proceso cartográfico, que para Patiño Jiménez (2017):

Es la apertura a formas de conocer y experimentar el territorio, que antecede los procedimientos lógicos de la representación cartográfica convencional, mientras que su horizonte es la creación de espacios de encuentro y mediación de significados en los que los sujetos involucrados en los procesos de construcción de conocimiento comparten, aportan, enseñan y aprenden. (p.84).

Por otra parte, propuestas de creación como ésta permiten que los niños desarrollen un proceso de identificación de su territorio en su medio próximo, acción fundamental para el impulso de nuevas habilidades y estados emocionales que “son como un espejo donde ellos, los niños, se leen y cuentan las historias que a simple vista no se perciben, es como «Mi yo» a través de «Tu yo»”. (Cabanzo, 2012, p.109). Al hacerlo salen a flote situaciones de conflicto como la que expresa **DAM3**: “*lo ubique ahí porque en el patio, hay niños que me pegan y yo les pego porque me sacan la piedra, no me dejan jugar*”. La representación es importante para generar una conciencia de convivencia en paz mediante el abordaje de esta situación, puesto que “el aula de clase se convierte en un lugar propicio para gestar ambientes de vivencia de cultura en un ámbito de paz” (Cabanzo, 2012, p. 106).

Hay que resaltar cómo el dibujo del colegio, que se referencia como el primer ejercicio cartográfico social de este grupo de niños, ya está presentando respuestas a la pregunta de investigación. La confección e interpretación de mapas impulsa las competencias comunicativas en algunos niños al momento de realizar sus exposiciones, y permite expresar sus competencias emocionales al reflejar los sentimientos que afloran al ubicarse en este espacio.

Figura. 5 Esquema momento de desubicación.



Fuente: Elaboración Propia.

Una vez terminado el ejercicio de ideas previas, sigue el momento de desubicación como se muestra en la figura 5, en este momento se identificaron obstáculos de orden conceptual. La tabla 2 ilustra cómo los estudiantes desarrollan las actividades, mas no tienen un dominio en este aspecto. Los niños no manejan ni distinguen con claridad las nociones de territorio, competencias ciudadanas y cartografía. Otro tanto se registra en el aspecto comunicativo, porque hay algunos niños que no expresan sus ideas y se avergüenzan a la hora de exponer y dialogar acerca de sus trabajos. También están presentes obstáculos del orden emotivo-afectivo porque a algunos les cuesta identificar sus sentimientos por la edad y la etapa escolar que están viviendo.

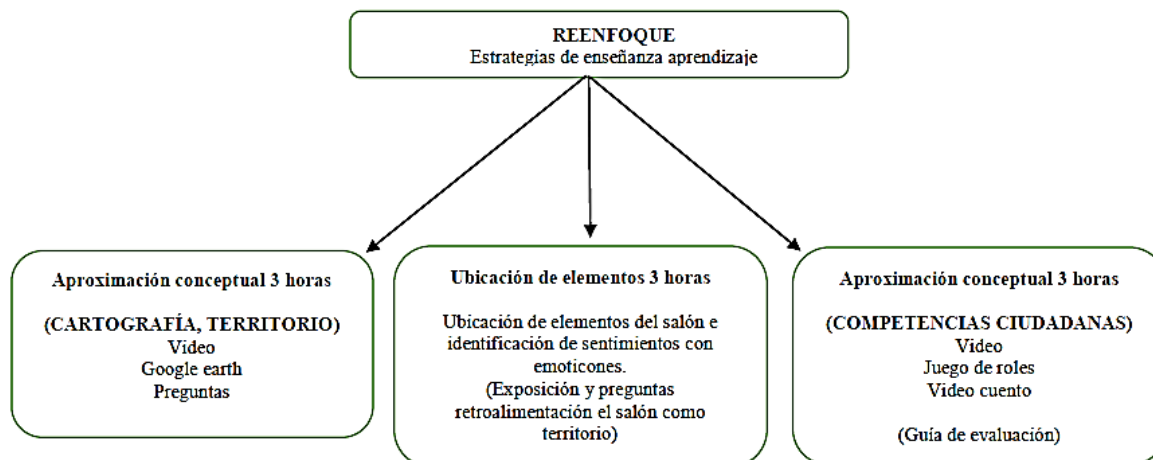
Tabla 2. Estrategias de ideas previas.

ESTRATEGIAS DE IDEAS PREVIAS		
	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN IDEA PREVIA
Estrategias para la identificación de ideas previas (LECTURA DE IMÁGENES, DIBUJO DE ESQUEMA O MAPA, UBICACIÓN DE EMOTICONES)	CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción muy vaga o indeterminada de territorio. • Desconocimiento conceptual de que son las competencias ciudadanas, aunque algunos las manejan no saben que son.
	EMOTIVO / AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una dificultad en algunos niños para expresar e identificar sus sentimientos y presentan pena a la hora de expresarlo.
	COMUNICATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos niños presentan dificultad a la hora de expresarse, no hay coherencia en algunas respuestas, y no se atreven a expresarlo de forma verbal, esto debido a su edad.

Fuente: Elaboración Propia.

Identificados los obstáculos del grupo, se presentaron tres estrategias de enseñanza. La primera y segunda estaban encaminadas a entregarles el concepto de territorio y cartografía. La tercera actividad, de mayor complejidad, se basó en la entrega de conceptos sobre competencias ciudadanas mediante la exposición de videos. Inicialmente se mostró un cortometraje acerca de qué son las competencias ciudadanas, seguido de una lluvia de ideas sobre el mismo y un juego de roles donde los niños ponían en práctica estas competencias. Lo anterior dio pie a una exhibición de un video cuento que luego permitió una guía para el desarrollo de la rúbrica.

Figura. 6 Esquema momento de Reenfoque.



Fuente: Elaboración Propia.

Al analizar los resultados obtenidos en la primera estrategia de enseñanza centrada en territorio y cartografía se encuentra que surge junto a estas categorías iniciales una emergente que son las emociones y sentimientos, el análisis de estos resultados se muestran a continuación.

8.1 TERRITORIO, CARTOGRAFÍA Y EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

La entrega de conceptos se inició partiendo del territorio como “un producto artificial, construido por el hombre, en el que intervienen numerosos factores, que pueden facilitar o condicionar los procesos de desarrollo iniciados en un determinado momento” (González, 2011, p. 142).

Para esto se recurrió a una intervención magistral sobre el concepto de territorio, pasando más tarde a un video que muestra a Bogotá como su ciudad, conteniendo tomas de sitios que los niños desconocían hasta ese entonces. Es de resaltar la utilidad que tienen los medios electrónicos y cómo con el “desarrollo tecnológico, la institución escolar ha visto

cómo nuevos aprendizajes se han ido añadiendo a los ya tradicionales” (Longás, Cívís, Rivera, Fontanet y Longás 2008, p. 138)”. La adición de recursos audiovisuales abre en la escuela su espectro de enseñanza-aprendizaje, haciendo que los estudiantes conocieran mejor Bogotá y la tomen como parte de su territorio.

Terminada la observación del video, se llevó a cabo una lluvia de ideas fundamentada en la formulación de preguntas relacionadas con lo que habían visto. La actividad llevó a los niños a identificar a Bogotá como el territorio macro en el que viven, evocando vivencias y sentimientos. Fernández-Berrocal y Extremera afirman que los contenidos de video “facilitan el recuerdo de eventos emotivos, permiten una formación de juicios acorde a cómo nos sentimos y, en función de nuestros sentimientos, tomamos perspectivas diferentes”. (2002, p.4).

La exposición al material cambió la imagen que tenía el grupo de la ciudad. A pesar de vivir en la capital del país, algunos de ellos no tenían idea de la existencia de espacios como parques, vías, lugares y zonas verdes. La intervención de **FRA1** refleja asombro cuando dice: *“profe Bogotá definitivamente es muy grande y tiene partes bonitas y hay parques más grandes y verdes que el del Tunal”*, o como lo describe **MAY4**: *“o sea profe que Bogotá es muchísimo más grande que el barrio, me gustaría que hubiera aquí una cancha muy grande verde como la que muestran”*.

Estas declaraciones, aunque manifiestan en algunos casos alegría, asombro o tristeza, dejan claro lo aislados que se encuentran los niños por su situación económica o social. Las respuestas dadas a los motivos por los cuales no han visitado otros lugares son elocuentes. **NEY2** comenta: *“profe yo no conozco Monserrate porque mis papás no tienen plata para llevarme”*. **BRAY5** contestó: *“profe yo no conozco esos lugares porque mis papas trabajan toda la semana y el fin de semana voy para donde mi aguela y ellos descansan en la casa”*.

En contraste están los casos de niños que ya han visitado esos espacios y reflejan la alegría que sienten cuando identifican un lugar, tal como lo describe **DAM3**: *“profe, profe, profe yo conozco la biblioteca que mostraron, un día fuimos con mi mami, a hacer una tarea que*

le pusieron en el instituto”, o **ANAS1**: *“profe el parque lo hemos visitado con mis papás cuando es el tiempo de las cometas vamos con mi aguela y la tía Yisel y como ella trabaja en la policía nos gasta almuerzo”*. Las intervenciones que hacen construyen un momento muy especial porque entre ellos se inicia una charla que permite que ellos interactúen y se comenten en medio de risas como fue su experiencia, llegando en algunos casos a proponer que la salida anual del curso sea a alguno de los lugares vistos. Esta situación nos permite inferir lo descrito por García (2012):

Las emociones implican una re-significación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por lo que la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción, de manera tal que separar estos dos componentes sería atentar contra el carácter del ser humano. (p. 7).

Como cierre de esta actividad se desarrolló una retroalimentación de lo observado, reafirmando el concepto de territorio para adentrarlos al siguiente ejercicio, que utilizaba la cartografía para presentar como referentes la escuela y el salón como su territorio más próximo.

En un segundo momento de entrega de conceptos sobre el entorno en donde viven y lo que es un mapa, se utilizó la plataforma de Google Earth y el televisor del salón para mostrarles de una forma diferente cómo se observa su barrio y su escuela desde el espacio. Fue explicado el proceso de obtención de estas imágenes mediante satélites y aviones que toman fotos para convertirlos en mapas. A la par de la exposición se realizaba un esquema en el tablero que les fue guiando para saber cómo, utilizando estas imágenes, su imaginación y sus vivencias se pueden estructurar mapas de cartografía social utilizando el esquema como “modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto” (García-Matilla, 2010, p.14).

Esta explicación ayudó a los niños a entender mejor el ejercicio y permitió que surgieran interrogantes como el que presentó **DAM3**: *“¿profe o sea que es como si nosotros*

fuéramos gigantes y vieramos desde muy alto las casas y las calles?, o sea se ven chiquiticos.....es más fácil así hacer el mapa”. Otra inquietud surgió en ANGNEE4: “Profe ¿o sea que yo puedo hacer un mapa de estos si me paro en un eficio muy muy alto?.”

Cada cuestionamiento registrado demuestra cómo los estudiantes hacen la representación del espacio desde su punto de vista, concluyendo que cada uno de ellos tiene un imaginario y un sentir que, bien encaminados, permiten la aclaración y el manejo del tema en un contexto que se construye en el día a día. Las circunstancias del momento sugieren dinámicas en las que el profesor es un sustanciador que debe tener la capacidad “para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p.4).

En seguida se desarrolló una actividad de cartografía social con el mapa de evacuación del salón a partir de punto de vista exocéntrico, entendido como la percepción del entorno desde la perspectiva de un observador externo. La secuencia didáctica consistió en que los niños localizaran elementos del aula tales como su puesto, los lockers, el tablero, la caneca de la basura, la mesa del profesor y la puerta, pasando a ubicar un banderín amarillo para asignar el lugar donde más les gusta dialogar con sus compañeros y uno rojo donde han presentado algún conflicto. Por último, cada estudiante pasó al frente y expuso su trabajo para poner en práctica los conceptos entregados sobre cartografía potenciar competencias como la comunicativa, la emocional y la cognitiva.

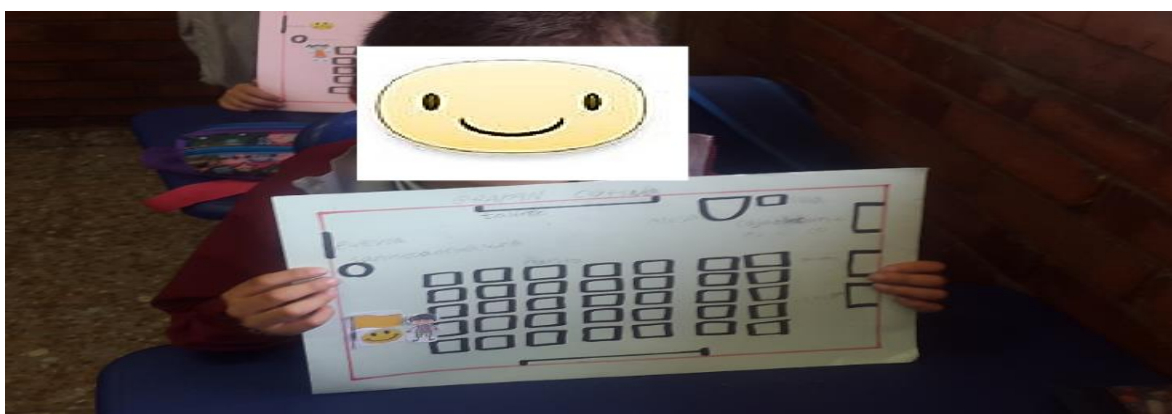
Analizando esta estrategia se observa que al trabajar territorio y cartografía utilizando como pretexto el mapa de evacuación surge otra categoría que es la ubicación espacial y se sigue presentando otra categoría que emergió en la primera estrategia de enseñanza que fué emociones y sentimientos, a continuación se hace la descripción y análisis de la actividad.

8.2 UBICACIÓN ESPACIAL, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Este ejercicio se centró en el salón de clase, partiendo del mismo cómo una unidad de territorio primaria. Consistió en pedirles a los estudiantes que dibujaran el salón y ubicaran emoticonos de alegría y de tristeza en las zonas donde sintieran estas emociones. Además del manejo de emociones y sentimientos, se evidenció cómo la ubicación espacial surge como categoría. Ésta no es tan notoria por el empleo de convenciones sino por la asociación de sus impresiones en espacios reconocidos por el grupo, fomentando así la aportación de los estudiantes con dificultades de diferente índole.

Un ejemplo de las contribuciones mencionadas arriba es **ANDNEE4**, que hasta ese entonces se abstenía de participar debido a su dificultad cognitiva. Aunque no es efectivo en el ejercicio de ubicación de los elementos, el hecho de disponer en el mapa su carita feliz le impulsa a participar y comunicarse con grupo tanto en el desarrollo de la actividad como en la exposición. Esto significa que “las emociones son eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales” (García R. J., 2012, p.7), cuando estas son reflejadas y utilizadas como herramienta para desarrollar otros conocimientos y habilidades.

Imagen 8. ANDNEE4: “La carita feliz en el centro porque me siento feliz en todo el salón y no ubique la triste porque no me siento triste”

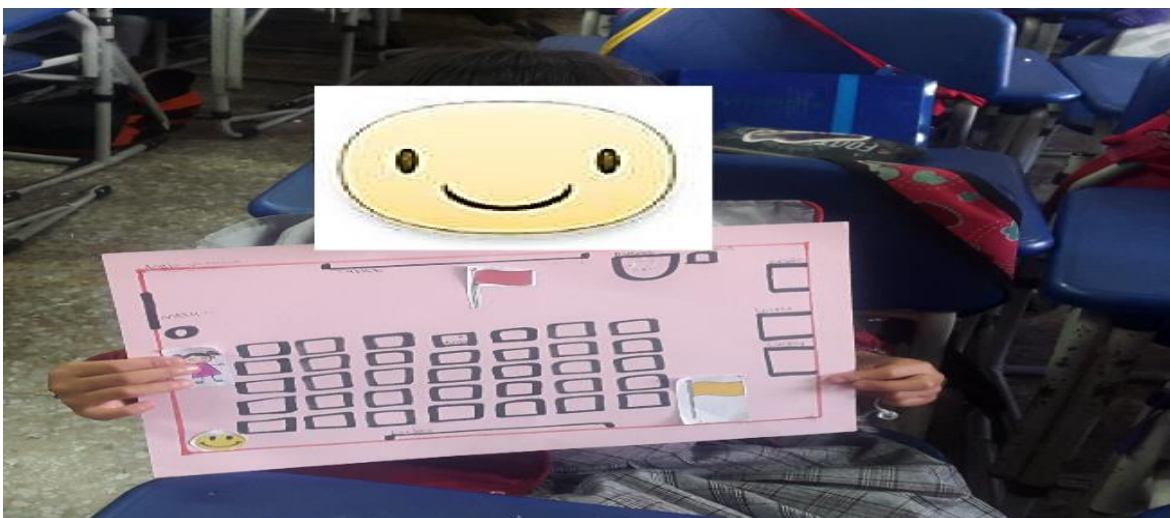


Fuente: Elaboración Propia.

Otro caso es el de **ANGNEE4**, quien se muestra muy animada en el desarrollo de la actividad. Si bien no acierta a la hora de ubicar los elementos y realiza la labor

únicamente con un emoticón explicando por qué no ubicó la carita triste, es de resaltar que se arriesga a comentar, a comunicar por medio de la exposición de su trabajo.

Imagen 9. ANGNEE4: “La carita feliz Y la triste no l apegué no me siento triste”.



Fuente: Elaboración Propia.

En general, a raíz de esta dinámica de trabajo, los estudiantes presentan una participación muy nutrida que demuestra cómo el ejercicio de reflejo de emociones y sentimientos, unido a la experiencia cartográfica, impulsó las competencias ciudadanas del grupo. El avance que representa la estrategia reseñada nos lleva a pensar que el acto de reflejar las emociones y sentimientos les permitirá a los niños más fácilmente “relacionarse con sus iguales, adaptarse a la vida en sociedad y afrontar las dificultades” (Ambrona, López Pérez, & Márquez González, 2012, p.41). El proceso fuerza la salida de la parte humana que permite esa interacción y nos permite ser como lo describe Rita (2015) “...diferentes a los demás animales porque somos racionales. Sin embargo, y afortunadamente para nuestra supervivencia, somos seres emocionales, animales que viven en la emoción. Las emociones no son un obstáculo para la razón, sino todo lo contrario (p. 29)”.

Estas emociones sobre todo en las aulas últimamente se han convertido como lo escribe García (2012:

“un recurso por el cual, el individuo procura expresar el significado que le otorga a un estímulo aceptado, lo que implica que las emociones remiten a lo que significan, y en su caso incluyen el significado que se le da a la totalidad de las relaciones de la realidad humana”. (p.6).

Lo anterior lo describe la respuesta que entrega **ANAS1**: “[soy] *feliz al lado del profe porque me gusta mucho ir a dialogar con el y preguntarle cosas y al frente para pasar al tablero.*” Para ella, el diálogo con el maestro es el estímulo que le lleva a preguntar y ubicarse al frente de sus pares. Por esta razón, el desarrollo de las emociones y la conciencia emocional tienen como papel fundamental “tomar conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante el lenguaje verbal y/o no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás” (Cassá, 2005, p. 157).

El reconocimiento individual es importante porque, a la hora de desarrollar el proceso educativo, visibiliza al salón no como un lugar de cuatro paredes terminado sino como lo plantea Cabanzo, es decir, “un territorio no por todo lo que la rodea o por entenderlo como contenedor de cosas, sino por ser una construcción permanente y no acabada” (2012, p. 106).

Con la asunción del aula como espacio dinámico se concentra un sinnúmero de vivencias donde los niños exponen sus emociones y conflictos, llevándoles a desarrollar un ejercicio de ubicación espacial que es muy importante en esta edad, ya les que permite la ubicación teniendo en cuenta la posición donde se encuentren. Por ejemplo, **ANAS 1** “*yo ubiqué mi emoticón al lado del profeso, y al frente el banderín amarillo me gusta mucho hablarles cuando paso al frente*” esta experiencia hace que en el salón converjan una serie de vivencias y sentimientos que no se habían podido observar de otra forma. Al analizar la ubicación de banderín rojo donde ellos exponen situaciones de conflicto con sus compañeros llevándolos a identificar las dificultades que se presentan y en muchos casos

darle solución a las dificultades, demuestra como el salón es un espacio donde nace la interacción de estos niños y con esta interacción y de lo observado emerge la categoría de convivencia y paz que a continuación se describe.

8.3 CONVIVENCIA Y PAZ

Cómo ya se había dicho antes, esta categoría se identificó a raíz de la actividad de la (ubicación de banderín rojo). Aquí los niños por una parte reconocen la presencia de conflictos, pero por otra identifican aquellos lugares donde dialogan con sus compañeros, desarrollando un ejercicio de convivencia que apunta a:

“no sólo compartir vivienda o lugar físico, sino al reconocimiento de que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos” (Ortega, 2006, p.8).

Un espacio fundamental para desarrollar lo planteado por Ortega es la escuela como un lugar donde los niños se preparan para educarse en y para la paz. Dicho objetivo es desarrollable mediante un taller en el que los estudiantes presentan dibujos y respuestas donde enuncian sus conflictos y sus diálogos, formulando soluciones desde su punto de vista (ver imagen 9). Se busca a partir de labores como las reseñadas que en “esa educación los y las jóvenes se sientan parte de un mundo multicultural (Mejía, 2001, p.35)” y los invite a dar solución a sus conflictos sin utilizar la violencia.

Imagen 10. MAY4: *“Profe mi banderín amarillo lo ubique al frente quiero hablar con todos ji ji ji ji ji y el rojo atrás en el puesto de Deimer porque él no trae sus colores y siempre viene y me los quita”*



Fuente: Elaboración Propia.

Por ejemplo **MAY4**, al interrogarla sobre cómo podría solucionar el conflicto con Deimer, contesta *“pues profe lo mejor es que el cómo no tienen plata sus papas, coja del cajón de los colores algunos y luego los deje allá.”* Otro caso de solución de conflictos lo presenta **ANAS1** en la imagen 11:

Imagen 11. ANAS1: *“Profe el banderín rojo lo coloque al lado de la caneca de la basura porque empujan mucho al a hora de sacar punta a los lápices y cuando llevamos las cascaras de los refris”*



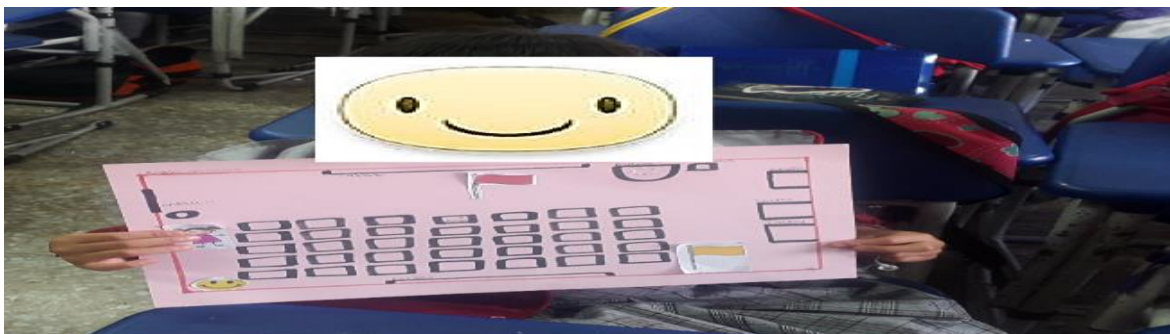
Fuente: Elaboración Propia.

La propuesta que presentó **ANAS1** fue la siguiente: “ *profe pues primero sería que se utilizara un solo sacapuntas como cuando estaba en la otra escuela y para las cáscaras pues que hagan caso a lo que usted nos dice pelar en el puesto la fruta y cuando esté totalmente pelada ir y botarlos para que no haya montón de niños.*”

Los aportes de los niños demuestran que el ejercicio cartográfico facilita no solo el proceso de ubicación y reconocimiento del salón como territorio, sino que reafirma lo descrito por Cabanzo para quien “la cartografía se convierte en una práctica comunicativa donde los sujetos se muestran y se expresan tal como son” (2010, p.113). La manifestación de opiniones en este caso representa un proceso dinámico de identificación y solución de conflictos en un ambiente de convivencia y paz.

Volviendo al caso de **ANGNEE4**, que ya se había tratado la identificación de conflictos por medio de banderines potenció su expresión oral. Ella en otros ejercicios no se había arriesgado a pasar al frente, pero con ayuda de sus compañeros pudo superar esa dificultad y presentar su trabajo. Como se muestra en la imagen 11, su caracterización cognitiva se manifiesta en la ausencia de algunas letras y la utilización incorrecta de otras, no obstante el apoyo de sus amigos y la alegría de pasar al frente y describir su trabajo cartográfico le permitió participar de la actividad.

Imagen 12. *ANGNEE4: “Profe la ubique en la caneca porque siempre que voy a tajal Deimer me empuja y no me deja sacar punta”.*



Fuente: Elaboración Propia.

Es importante resaltar que la cooperación del grupo en el ejercicio cartográfico en si ayudó a crear un espacio de convivencia y paz en donde “se propició un clima que generó actitudes de confianza, seguridad y apoyo mutuo, de igualdad, justicia y solidaridad, [capaz de generar una] organización democrática del aula, según la capacidad de los alumnos y de la participación de éstos en el proceso escolar, facilita” (Lucini, 1990, p. 22).

Para cerrar este momento de entrega de conceptos, se desarrolló una retroalimentación de lo trabajado en el aspecto cartográfico unida a la exposición de conflictos y una serie de diálogos con compañeros. Con el fin dinamizar el ejercicio, se presentaron al grupo algunas preguntas sobre la importancia del salón como territorio, dando lugar a que con sus propias palabras describieron qué les gustaba de su salón y porque querían estar en él.

DAM3 explica: *“yo creo que es el mejor salón del colegio profe porque hay mucha luz y espacio los otros salones no están tan bonitos”*, postura que apoya **BRAY5**: *“del salón... Hay mucha luz porque está en el segundo piso no como el año pasado.”* Otros niños muestran el descontento por su ubicación en relación con el baño como **MAY4**: *“no, yo le cambiaría que fuera más cerca al baño [...] para no demorarnos tanto,”* o la vecindad con otras casas como lo describe **NEY2**: *“yo cambiaría el salón lejos de la chatarrería porque hay mucho ruido.”* Este proceso desarrolló:

...una construcción simbólica del territorio, (entendido éste tanto por el espacio como por las relaciones que interactúan en y sobre él). Se abren perspectivas para una mejor comprensión de la realidad territorial, de cómo vivimos el territorio que habitamos (Habegger & Mancila, 2006, p.6)

Cuando se identifican situaciones problemáticas, que no se ven a simple vista pero que al desarrollar un ejercicio como este salen a flote, a darles solución utilizando un “pensamiento narrativo que registra la experiencia de manera inmediata...a la vez que ofrece, en el lenguaje que emplea, modelos de identidad y de acción” (Herrera, 2016, p.171). Los niños reconocen el efecto que tiene una práctica de interacción entre pares para instaurar un ambiente de convivencia que permita en palabras de Lucini “potenciar unas relaciones de paz entre todos los que forman la comunidad educativa” (1990, p.22),

reconociéndose como constructores de la misma al plantear algunas soluciones a sus dificultades de orden convivencial.

De esta manera se analiza la segunda estrategia didáctica que se desarrolló y las situaciones que se presentaron presentando los por menores de las actividades desarrolladas, describiendo las categorías tanto iniciales y emergentes que surgieron, quedando solo la tercera estrategia de aprendizaje que se centraría en las competencias ciudadanas, pero que al observar su desarrollo se analiza el surgimiento de una última categoría emergente que sería participación.

8.4 COMPETENCIAS CIUDADANAS, PARTICIPACIÓN

En la siguiente clase se desarrolló la tercera estrategia de aprendizaje, consistente en la entrega de conceptos sobre competencias ciudadanas, planificado en tres partes. En la primera se divulgó la noción de competencias mediante un video de dibujos animados que les describió cada una de ellas utilizando ejemplos cotidianos de la escuela, ejemplos que llevaron a los niños a reconocerlas mejor e identificarlas. Hasta ese entonces había en los estudiantes un ejercicio práctico de las competencias ciudadanas mas no una conceptualización de ellas, motivo por el cual para el tercer momento dirigió un análisis grupal del cual surgió la participación como una nueva categoría de análisis.

La participación es vista por Rogoff como “un proceso interpersonal donde las personas manejan sus propios roles y los de otros” (1997, p.6). Si bien está presente en todo el desarrollo de la investigación, adquiere protagonismo en este tercer momento cuando las actividades planteadas proponen más la intervención de los niños, puesto que la exposición del video generó identificación con sus personajes.

DAM3 ejemplifica el nivel de acercamiento mencionado: *“profe, Nelson actuó igual que mi primito Carlos, el no entiende que en verde es cuando se debe pasar el semáforo y la semana pasada estuvimos en el parque y se quería pasar en rojo.”* Esta afirmación permite

inferir que la participación en el ejercicio permitió que afloraran experiencias que los niños habían vivido en algunos casos, mientras que en otros permitió el ejercicio como tal de las competencias y la apropiación de los conceptos entregados. Esto último se evidencia en el juego de roles que se realiza como primera actividad, y cuya finalidad era que los niños pusieran en práctica las competencias que se acababan de trabajar

Aquí los niños se apersonan de un acto y ponen en marcha un montaje de tres escenas en las que se desarrollan diferentes situaciones que suceden en la escuela, propuestas para poner en práctica las competencias cognitivas presentadas por Chauv como “la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales [...], la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión” y la comunicativa vista como las “habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas” (2003, p. 13).

El video presentado mostró varias escenas como la de un niño jugando con el puestito y otro diciéndole que no lo haga porque puede que se haga daño a sí mismo o a otra persona. En otra sección dos niños están jugando en el patio de recreo con un balón, uno de ellos se cae haciéndose daño y su compañero le ayuda y lo lleva con la profesora de acompañamiento. La última historia muestra a dos niños se acercan a la caja de lápices y cogen el mismo, discuten y luego uno de ellos le dice que lo utilice y luego se lo preste. En el montaje propuesto deben utilizar las competencias que se trabajaron, no solo para el desarrollo del acto, sino para dar respuestas a preguntas que se formularon luego del mismo.

El desarrollo de la actividad mostró el dinamismo del grupo, centrando su atención en el ejercicio hasta el punto que algunos pedían el favor de hacer silencio para poder seguir. Es aquí donde “la participación protagónica de los niños funciona como eje articulador de nuevas formas de establecer las relaciones entre las personas y las de éstas con su entorno”. (Cámara, 2012, p. 390), relaciones que se median cuando desde ellos hacen acciones que mejoran la convivencia en el aula. Por otro lado, la exposición del video predispone a los niños a afrontar cualquier situación dentro y fuera del aula mediante la imitación de los protagonistas, poniendo en práctica sus competencias ciudadanas.

La evidencia de esta afirmación surge cuando se formulan preguntas como “¿será que nosotros realizamos esta acción cuando ocurre en el patio?” Hay respuestas como la **ANAS1**: *“profe yo lo hago no solo aquí en la escuela sino a donde vaya porque cuando jugamos con nuestros amigos debemos cuidarnos , eso me dice mi mamá,”* o la de **SOF2** *“siempre los ayudo profe, así no sea de mi curso porque a mí me ayudan cuando me caigo jugando o estoy llorando porque no me dejan jugar.”* Queda claro que con la participación “a través de este proceso de construcción de conocimiento los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas planteadas para promover la acción ciudadana” (Alfageme, Cantos, Marta, 2003, p. 37). Así pues, los espacios de convivencia que se elaboran en el día a día de la escuela trascienden al hogar.

Como segunda actividad de este tercer momento se planteó un video cuento centrado en la competencia emocional, entendida como “la habilidad necesaria para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás ” (Chaux, 2003, p.12). El relato estaba protagonizado por un grupo de animales que encontraron un caja de globos y querían inflarlos, pero ninguno de ellos podía hacerlo por sus características salvo la rana, que le entregó un globo a cada uno de sus amigos.

En este ejercicio los niños ejercieron las competencias emocionales al identificar sus emociones con la de los animales. Por ejemplo, la tristeza del erizo por no poder inflar su globo llevó al grupo a ponerse en su lugar como lo describe **MAY4**: *“profe me dio mucha tristeza al ver a erizo así, porque a mí me pasó cuando se me cayeron los dientes y no podía ni comer.”* Ella pone en el lugar del animal, sintiendo dolor al comparar su situación con una experiencia personal.

FRAN1 se refiere a otro personaje así: *“profe el oso utilizó la competencia cognitiva porque busco ayuda de la rana, pero es triste ver como un animalito tan grande se siente mal será, que las personas grandes también les puede pasar lo mismo.”* **FRAN1** en esta oportunidad identifica las competencias que utilizó el oso y además se interroga si un ser humano puede sentir lo mismo. Aquí se expone lo escrito por Cámara cuando sostiene que

“la participación de los niños en las situaciones de la vida cotidiana -donde las experiencias de problematización moral son contenido de análisis y deliberación para planificar una respuesta y/o acción transformadora” (2012, p. 395) sirve de experiencia en la escuela para adquirir y practicar un saber que en este caso son las competencias ciudadanas.

Para finalizar el tercer momento, los niños desarrollaron como complemento para la evaluación una guía de dos puntos en la que debían poner en práctica las competencias ciudadanas. El primero, llamado “ponte en su lugar,” mostraba un relato que presentaba cómo una familia desplazada por la violencia tuvo que llegar a una ciudad. En esa familia había un niño que tenía muchas ilusiones de salir adelante, pero el conflicto hizo que dejaran su hogar, sus cosas y la escuela. Aunque llegaron a la seguridad de una ciudad, esto no significaba nada para el menor porque sus sueños estaban en el campo.

Luego de leer la historia, los estudiantes debían responder unas preguntas y dibujar el estado de ánimo que les produjo este relato, alentándoles a exponerles a los compañeros que presentaran dificultades de indentificación de competencias ciudadanas. Las cuestiones fueron contestadas por la mayoría de forma oral, ya que aún no tienen afianzadas sus habilidades de redacción.

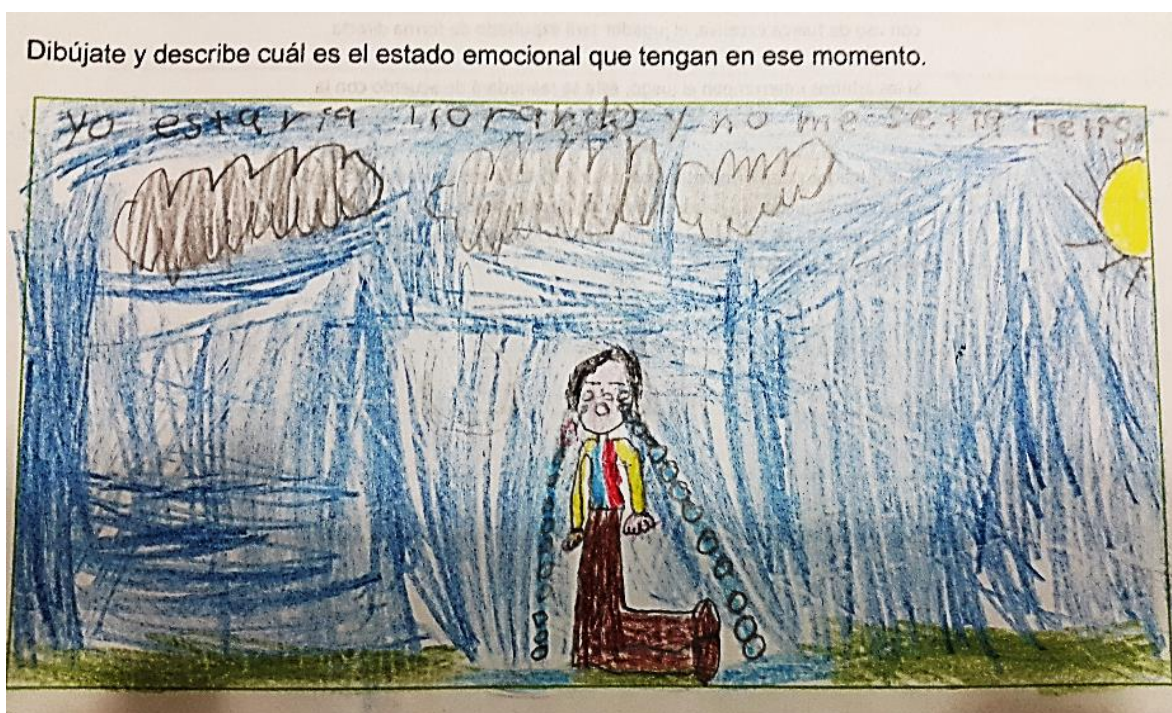
Las intervenciones registradas fueron en algunos muy emotivas, puesto que se identificaron con la historia de los niños porque de una u otra forma han sufrido el desplazamiento. Gran parte del grupo recurre a una exposición protagónica en la que describen muy fácilmente lo que deberían hacer los niños como si lo vivieran en carne propia. **ANAS1** dice: *“yo pienso que él sufre esta triste, porque a mí me pasó cuando me trajeron de Suacha pa Bogotá llegue donde mi aguela y ella no sabía qué hacer con migo entonces yo le dije que quería seguir estudiando y ahí jue cuando me trajo a la escuela.”* **NEY2** explica cómo sería su estado de ánimo si fuera el niño: *“yo estaría triste igual que el niño porque si vivía feliz en el campo y me llevaron para la ciudad.”*

El escuchar estas respuestas lleva a reconocer que “la participación protagónica de los niños forma parte no sólo de una nueva cultura de infancia sino que constituye un eje articulante y de reproducción de formas nuevas de establecer las relaciones sociales entre

ellos” (Alfagame, Raquel, & Marta, 2003, p. 45). La identificación y la empatía son formas muy buenas de iniciar la practica de las competencias ciudadanas.

En el segundo punto de la guía los niños por medio de un dibujo plasmaron los sentimientos que les produjo la historia en ellos. Sus trabajos muestran en la mayoría de los casos niños tristes. **ANGNEE4** representa un niño llorando y al pedirle que describa su dibujo dice *“Profe la histolia me hace poner muy triste porque me acuelda de cosas malas que le pasan al niño”*.

Imagen 13. *ANGNEE4: “Profe la histolia me hace poner muy triste porque me hace recordar las cosas malas que le pasan al niño”.*



Fuente: Elaboración Propia.

Imagen 14. FRA1: “Profe es un niño que no tiene sueños y esta triste y lo dibujé así porque es lo que me refleja la historia”.



Fuente: Elaboración Propia.

Al igual que **ANGNEE4**, **FRA1** presenta un niño llorando, esto refleja que son menores que muestran con facilidad sus sentimientos, notando un buen avance desde el inicio en la actividad de ideas previas hasta el momento de cierre cuando en general ya tienen claridad sobre las competencias ciudadanas y su ejercicio. Para Cámara (2012), “las relaciones educativas, como relaciones humanas, son realidades densas de valor. Así, indiscutiblemente, entendemos que la participación infantil es una práctica educativa que favorece la construcción de valores” (p.339). Mediante la divulgación de trabajos los niños aprenden de una forma diferente, motivándoles aún más para llegar día a día a la escuela.

Para complementar la entrega de resultados se hace un análisis de las rúbricas que se desarrollaron durante el trabajo investigativo. De acuerdo con Martínez (2008), “una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios

específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular” (p.129). Dichos criterios están encaminados a dar respuesta a los objetivos planteados, partiendo de las categorías trabajadas inicialmente hasta llegar a aquellas que emerjan en el proceso, y así poder desarrollar una discusión de resultados y arrojar las conclusiones que nos permitan dar respuesta a la pregunta de investigación formulada: “¿*Cuáles son las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza en ciencias sociales en la promoción de las competencias ciudadanas, y el reconocimiento del territorio en estudiantes de primer ciclo de primaria de la IED Acacia II?*”.

Para el proceso de análisis de las rúbricas se utilizaron los resultados de la primera de ideas previas, comparándola con los resultados que surgieron de las dos rúbricas que se desarrollaron tras la entrega de conceptos tanto de la categoría de competencias ciudadanas como la de cartografía y territorio, este análisis se presenta a continuación.







8.5 TERRITORIO

Así pues, partiendo del territorio como categoría de análisis de la primera rúbrica, se encontró que la mayoría de los niños presentan dificultad a la hora de identificar su territorio visto desde Longás, Civís, Riera, Fontanet, y Longás como “un espacio que se organiza bajo el impulso de sus protagonistas” (2008, p.145). Esto se puede deducir que se debe a su edad y los desplazamientos, porque las respuestas entregadas en la lectura de imágenes están relacionados con los trayectos que realizan junto a sus padres, experiencias de visitas a centros comerciales o el viaje de su casa a la escuela, como lo describe **FRA1** al referenciar cierto lugar: “*queda bajando por la calle que sube a la escuela.*” Otra dificultad es el desconocimiento del barrio debido a que han llegado de otros lugares tanto dentro de Bogotá como de otras ciudades.

Al observar la rúbrica que se aplicó luego de la entrega de conceptos, se evidencia que la mayoría de los niños no desarrollaron un avance significativo en lo relacionado con la identificación del barrio, pero sí con el salón y la escuela como su territorio más próximo. Aquello es debido a que los niños en esta edad comienzan su vida escolar y la mayoría de sus experiencias e interrelaciones se desarrollan en estos espacios convirtiendo así al territorio como “el espacio vivido, o el lugar en el cual se desarrolla la acción humana” (Benedetti, Gazzolo, Volonté, Duval, y González Alonso, 2014, p 67), acción que va formando a los individuos y los lleva a encontrarse con situaciones que se convierten en las primeras acciones pedagógicas en torno a su formación como persona.

NEY 2, cuya evolución se muestra en la tabla 4, es un caso a resaltar. Este niño, desde el momento de las ideas previas, desarrolló una ubicación y reconocimiento del territorio muy puntual tanto de su barrio como del salón y la escuela. Su seguimiento presenta un gran desarrollo tanto en la parte conceptual como en su trabajo en clase, asociable a un excelente acompañamiento que tiene por parte de su familia, cuyos miembros trabajan en el barrio en diferentes oficios, permitiendo que el niño mantenga un contacto más efectivo con su barrio y lo recorra con más facilidad que los demás.

Tabla 3. Rubrica de Ideas Previas.

Rubrica 1						
IDEAS PREVIAS						
CATEGORIA	 CRITERIOS	 SUPERIOR (4.6-5.0) DESCRIPCION: Maneja el concepto de territorio, lo asocia con su medio ubicándose en él.	 ALTO (4.0-4.5) DESCRIPCION: Reconoce su territorio y se ubica en él.	 MEDIO (3.0-3.9) DESCRIPCION: Se ubica en su territorio con dificultad.	 BAJO (1.0-2.9) DESCRIPCION: No se ubica en su territorio.	 OBSERVACION
		CONCEPTUAL	Reconoce su territorio y se ubica en él.	Nota:	Nota:	
Utiliza las competencias ciudadanas en su diario vivir.	DESCRIPCION: Maneja el concepto de competencias ciudadanas y las pone en práctica en su vida diaria. Nota:		DESCRIPCION: Práctica las competencias ciudadanas en su diario vivir. Nota:	DESCRIPCION: Tiene una idea imprecisa de competencias ciudadanas, y las confunde con otras. Nota:	DESCRIPCION: No practica las competencias ciudadanas. Nota:	Las utiliza pero no sabe conceptualmente de que se tratan.
Utiliza la cartografía para ubicarse y practicar las competencias ciudadanas.	DESCRIPCION: Maneja un concepto claro de cartografía y lo aplica, a la hora de ubicarse. Nota:		DESCRIPCION: Utiliza la cartografía para ubicarse en un espacio. Nota:	DESCRIPCION: Tiene idea imprecisa sobre cartografía, pero la utiliza a la hora de ubicarse. Nota:	DESCRIPCION: No identifica lo que es la cartografía y por lo tanto no la utiliza. Nota:	No utiliza la cartografía para ubicarse lo hace más por ubicación de espacios de sitios-.
EMOTIVO/APECTIVO	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	DESCRIPCION: Expresa e identifica sus sentimientos de forma natural en cualquier acción que realiza. Nota:	DESCRIPCION: Expresa e identifica sus sentimientos. Nota:	DESCRIPCION: Existe una dificultad para expresar e identificar sus sentimientos. Nota:	DESCRIPCION: No expresa ni identifica sus sentimientos. Nota:	Expresa sus sentimientos, sobre todo cuando las situaciones o las imágenes representan situaciones cotidianas que la afecten.
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	DESCRIPCION: Participa de forma activa y abierta en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	DESCRIPCION: Participa en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	DESCRIPCION: Presentan miedo, a la realización de algunas actividades que impliquen su participación y exposición al público Nota:	DESCRIPCION: No participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, participación y presentación en público. Nota:	Su participación es excelente, además procura ayudar a sus compañeros en su trabajo.
COMUNICATIVO	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	DESCRIPCION: Se expresa de una forma muy fluida y coherente de forma oral o escrita, a la hora de trabajar cualquier tema en el aula. Nota:	DESCRIPCION: Se expresa de forma oral y escrita. Nota:	DESCRIPCION: Presenta dificultad a la hora de expresarse, no hay coherencia en las respuestas. Nota: 3.0	DESCRIPCION: No se expresa con coherencia de forma oral y escrita. Nota:	Su expresión es buena de forma oral pero escrita se encuentra en el proceso de apropiación.
NOMBRE DES ESTUDIANTE:				Nota Final:		

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 4. Resultado Rubricas NEY2.

IDEAS PREVIAS		CARTOGRAFIA		COMPETENCIAS	
RUBRICA 1 NEY2		RUBRICA 2 NEY 2		RUBRICA 3 NEY2	
CRITERIO	NOTA	CRITERIO	NOTA	CRITERIO	NOTA
Reconoce su territorio y se ubica en el.	3.0	Reconoce su territorio próximo (Salón, escuela) y se ubica en el.	4.2		
Utiliza las competencias ciudadanas en su diario vivir.	4.0			Utiliza las competencias ciudadanas en el desarrollo de la clase diaria.	4.5
Utiliza la cartografía para ubicarse y practicar las competencias ciudadanas.	4.0	Utiliza la cartografía para ubicarse en el salón de clase.	4.2		
Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.0	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.2	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.5
Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	4.0	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	4.2	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	4.7
Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	3.5	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	3.5	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	3.5

Fuente: Elaboración Propia.

También se tienen casos sin avances como se evidencia en las tablas 5 y 6, y esto se presentó a raíz de dificultades de orden cognitivo. **ANGNEE4** y **ANDNEE4** respectivamente presentan retraso mental severo y moderado, que sumados a dificultades de salud no les permiten desarrollar sus habilidades a la par que sus compañeros. Se puede afirmar lo anterior porque su desarrollo cognitivo se produce de una forma muy lenta.

Tabla 5. Resultado Rúbricas ANGNEE4.

IDEAS PREVIAS		CARTOGRAFIA		COMPETENCIAS	
RUBRICA 1 ANGNEE4		RUBRICA 2 ANGNEE4		RUBRICA 3 ANGNEE4	
CRITERIO	NOTA	CRITERIO	NOTA	CRITERIO	NOTA
Reconoce su territorio y se ubica en el.	2.5	Reconoce su territorio próximo (Salón, escuela) y se ubica en el.	2.5		
Utiliza las competencias ciudadanas en su diario vivir.	2.5			Utiliza las competencias ciudadanas en el desarrollo de la clase diaria.	3.0
Utiliza la cartografía para ubicarse y practicar las competencias ciudadanas.	2.5	Utiliza la cartografía para ubicarse en el salón de clase.	2.5		
Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.0	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.0	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.0
Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	2.5	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	2.5	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	3.0
Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	2.5	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	2.5	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	2.5

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 6. Resultado Rúbricas ANDNEE4.

IDEAS PREVIAS		CARTOGRAFIA		COMPETENCIAS	
RUBRICA 1 ANDNEE4		RUBRICA 2 ANDNEE4		RUBRICA 3 ANDNEE4	
CRITERIO	NOTA	CRITERIO	NOTA	CRITERIO	NOTA
Reconoce su territorio y se ubica en el.	2.5	Reconoce su territorio próximo (Salón, escuela) y se ubica en el.	3.0		
Utiliza las competencias ciudadanas en su diario vivir.	3.0			Utiliza las competencias ciudadanas en el desarrollo de la clase diaria.	3.0
Utiliza la cartografía para ubicarse y practicar las competencias ciudadanas.	2.5	Utiliza la cartografía para ubicarse en el salón de clase.	2.5		
Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	2.5	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.0	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	4.0
Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	2.5	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	4.0	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	3.0
Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	2.5	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	3.0	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	2.5

Fuente: Elaboración Propia.

8.6 CARTOGRAFÍA

El ejercicio cartográfico presentó inicialmente algunas dificultades, sobre todo con la identificación del barrio, relacionadas con la poca actividad que ellos realizan dentro del mismo. Debemos entender la actividad como el conjunto de desplazamientos, salidas y reconocimientos, bastante limitados por la corta edad que los niños tienen, al medio donde viven, la inseguridad y a que la mayoría de sus padres trabajan. Pese a la escasa vinculación del grupo con el sector, cuando tomaron a la escuela y el salón como territorios próximos pudieron desarrollar vínculos con ellos, sobre todo luego de la entrega de conceptos.

Los estudiantes tomaron el plano de la escuela como referencia y reconocimiento de la misma. Se podría decir que para este caso la primera experiencia cartográfica partió de la elaboración de un plano que tiene mucha relevancia, ya que son niños que presentan edades entre los 5 y 6 años.

En este punto se debe traer a colación el objetivo de esta investigación, que fue reconocer las contribuciones de la Cartografía Social en la promoción de competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio, siendo uno de sus aportes confirmar que la cartografía permitió la interacción de los niños con el espacio o territorio circundante desde otro punto de vista. A su vez construyó un imaginario en donde confluyen elementos como sus emociones y relaciones interpersonales. Interacciones que se desarrollaron en ámbitos de paz y sana convivencia mostrando que los niños pueden construir de una manera más fácil lazos de paz que los adultos.

8.7 COMPETENCIAS CIUDADANAS

En concordancia con el objetivo de esta investigación para el caso de las competencias ciudadanas, vistas desde Ruiz y Chauz como las “capacidades y habilidades cognitivas,

emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos” (2005, p 32), la cartografía social fue una buena herramienta para su fomento y conocimiento.

Estas habilidades se trabajaron con los niños desde el momento de las ideas previas, en un ámbito de convivencia y paz que se visualizó con el trabajo en grupo. Además de utilizar la cartografía, se complementó el trabajo con el uso de los emoticones que permitió que los niños participaran en actividades donde reconocieron las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas.

Observando las rúbricas y el trabajo en clase, se puede decir que la evolución en los niños fue satisfactoria. En su mayoría expresaron e identificaron sus sentimientos, siendo en las actividades muy condescendientes con sus pares, trabajando de forma mancomunada y convirtiendo el salón en un espacio de paz. Destacan sobre todo al momento de desarrollar las exposiciones de sus trabajos, la ayuda que se prestaron, sus participaciones y la amabilidad que reflejan esa inocencia y respeto propios de su edad. El desenvolvimiento de los menores incentiva a que actividades como las descritas se sigan presentando a futuro.

Inicialmente fue un poco difícil para algunos el identificar y presentar sus sentimientos, pero la dinámica del ejercicio mismo ayudó que al ver que algunos niños, entre ellos **NEY2, DAN3** y **FRA1**, pasaban al frente, ubicaban y comentaban sus sentimientos los demás; incluso los dos niños con necesidades especiales lo desarrollaron con ayuda de sus compañeros. Las edades en las que ellos se encuentran constituyen una importante ventaja, puesto que no están contaminados con las preconcepciones que imponen los medios y son más dados a ayudar a sus demás pares que a burlarse o no incluirlos. Aquí se desarrolla muy bien el ámbito de convivencia y paz vista como “la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (MEN, p.12).

8.8 UBICACIÓN ESPACIAL

El análisis del trabajo investigativo en la entrega de conceptos y los criterios en las rúbricas arrojó también otras categorías como la ubicación espacial, vista desde un artículo del portal *Adiactica.com* como “la capacidad para establecer relaciones entre los objetos, así como las que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de espacio, forma y medida” (2013, párr.2). La ubicación espacial se desarrolló a partir de la utilización de la cartografía introducida en la entrega de conceptos relacionada con el reflejo de sus sentimientos y la ubicación de banderines en donde ellos identificaban conflictos o el diálogo con sus compañeros.

Respuestas como las que entrega **ANDNEE4**: *“lo pegué al lado de mi puesto porque es donde más hablo con mi amigo Deimer,”* **MAY4**: *“lo pego al frente porque quisiera hablar con todos”* o **NEY2**: *“la triste a la izquierda al lado de la caneca porque mi amigo Franck se cayó el otro día ahí y la feliz en mi puesto allí me siento feliz”* y otras que se evidencian en la tabla 7, muestran como ellos trabajaron relaciones como al lado, al frente, derecha e izquierda relacionadas con el espacio Euclidiano de Piaget. Este ejercicio permitió “establecer una ubicación espacial que les resulto familiar a los alumnos” (*adiactiva.com.mx*, 2013, párr.5) y a su vez desarrollar una transversalización del tema que se trabaja en matemáticas, permitiendo así un acercamiento de los niños con su medio y el espacio donde ellos se ubican.

La ubicación también permitió evidenciar que es importante el trabajo de los niños en relación con su espacio, porque se presentó el reconocimiento de algunos conflictos que en el día a día no se evidenciaban. La socialización propició que algunos niños se animaran a dar algunas soluciones desde su propio punto de vista, y algo para tener en cuenta a pesar de ser niños de muy corta edad ya están desarrollando la competencia cognitiva, dando soluciones son factibles cuando se refieren a situaciones del curso. Por otra parte, del análisis surgieron las emociones y sentimientos como otra categoría que fue muy visible en todo el desarrollo de la investigación.

Tabla 7. Ubicación de elementos (reflejo de sentimientos, identificación de conflictos).

EXPOSICION	
Ubicación de elementos (Reflejo de sentimientos, identificación de conflictos)	
¿Por qué ubicaron sus emoticones en esta parte del salón?	
ANAS1	"la feliz al lado del profe porque me gusta mucho ir a dialogar con él y preguntarle cosas y al frente para pasar al tablero"
SOF2	"la triste en mi puesto porque Shaila se me copia, y la feliz también en mi puesto porque allí me siento feliz"
MAY4	"la feliz al lado del puesto del profesor y la triste al lado de Deimer porque él me molesta"
ANGNEE4	"la carita feliz, la triste no la pegue no me siento triste"
BRY5	"la carita feliz en mi puesto porque ahí me siento muy feliz y la triste no la coloque no me siento triste"
FRA1	"la triste al lado de la caneca porque el otro día me caí ahí y la feliz en mi puesto porque ahí me siento feliz"
NEY2	"la triste a la izquierda al lado de la caneca porque mi amigo Franck se cayó el otro día ahí y la feliz en mi puesto allí me siento feliz"
DAM3	"la triste en la puesta porque así me siento cuando me voy del cole en la tarde y la feliz en mi puesto"
ANDNEE4	"la carita feliz en el centro porque me siento feliz en todo el salón y no ubique la triste porque no me siento triste"
BRAY5	"la carita feliz la pongo en mi puesto siempre estoy feliz ahí y la triste no la puse porque no me siento triste aquí"
(banderín amarillo) Diálogo con compañeros	
FRA1	"al lado del puesto porque allí hablo con mi amigo Neymar"
NEY2	"el banderín amarillo lo pegué ahí porque hablo mucho con Cheremy"
DAM3	"el banderín amarillo quisiera colocarlo por todo el salón porque hablo con todos mis compañeros"
ANDNEE4	"lo pegué al lado de mi puesto porque es donde más hablo con mi amigo Deimer"
BRAY5	"en mi puesto porque hablo mucho con Charol"
ANAS1	"la pegue al lado de la mesa del profe porque halla hablo con el"
SOF2	"lo pegue al lado de a caneca porque allá hablo mucho con mis compañeros cuando voy a sacar punta"
MAY4	"lo pego al frente porque quisiera hablar con todos"
ANGNEE4	"el amarillo atrás en el puesto de Jeidi porque me gusta hablar con ella"
BRY5	"el amarillo al lado de mi puesto porque hablo con Ashly"
(banderín rojo) Conflicto con compañeros	
FRA1	"el rojo al lado del puesto de Daniel porque siempre se me copia"
NEY2	"el rojo lo ubique al lado del puesto de Damián es que es muy Pelión"
DAM3	"el rojo en la caneca empujan mucho cuando vamos a sacar punta"
ANDNEE4	"no lo puse porque yo no tengo conflictos con mis compañeros o muy pocos"
BRAY5	"no lo pegué no tengo conflictos"
ANAS1	"el rojo en la caneca de la basura porque empujan cuando vamos a botar las cascara del refrigerio"
SOF2	"lo pegue al frente porque cuando entro al salón me choco con compañeros en ese lugar"
MAY4	"el rojo atrás porque peleó con Deimer porque me molesta"
ANGNEE4	"pofe lo ubique en la caneca poque simpre que voy a tajal Deimer me empuja y no me deja sacal punta"
BRY5	"el rojo en la caneca porque empujan a la hora de la salida"

Fuente: Elaboración Propia.

8.9 EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Un sentimiento es “una reacción brusca, rápida del organismo ante un estímulo que la provoca. Tiene gran afectación fisiológica en el cuerpo. El sentimiento es el componente cognitivo de la emoción” (Valles, 2014, p.8). Observando el resultado de las rúbricas se evidencia una evolución satisfactoria: aunque ellos en algunos casos no aumentaron la calificación, fueron capaces de mantenerla durante el proceso.

En la tabla 8, donde se acopió el resultado de las rubricas, se emparejaron con colores diferentes la identificación y el reflejo de sus sentimientos, lo facilitó el ejercicio cartográfico y las actividades planteadas en la entrega de conceptos sobre competencias ciudadanas. Para los niños, las actividades potenciaron lo que se conoce actualmente como la educación emocional, encaminándolos en reconocer cómo puede reflejar, reconocer y expresar sus sentimientos no solo en clase sino en cualquier espacio en donde ellos se encuentren. El trabajo realizado facilitó una mejor comunicación con sus pares, ayudando a que los estudiantes pudieran comunicarse de una forma más asertiva, renovando el ambiente donde se desarrollan. En el mismo contexto se observó que unido a la competencia de emociones y sentimientos emergió otra categoría que fue convivencia y paz.

Tabla 8. Resultados de las tres Rubricas.

		ANAS1	SOF2	MAY3	ANGNEE	BRY5	FRA1	NEY2	DAN3	ANDNEE	BRAY5
CRITERIO		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
RUBRICA 1	Reconoce su territorio y se ubica en el.	2.0	2.5	2.5	2.5	2.5	3.0	4.0	4.5	2.5	2.5
	Utiliza las competencias ciudadanas en su diario vivir.	3.7	3.5	3.5	2.5	3.0	4.0	3.0	3.0	3.0	3.0
	Utiliza la cartografía para ubicarse y utiliza las competencias ciudadanas.	2.5	3.5	3.0	2.5	3.0	4.0	4.5	4.0	2.5	2.5
	Expresa e identifica sus sentimientos ante situaciones que se presentan en el día a día.	4.0	2.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	4.0	2.5	3.0
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo colaboración y participación y participación en público.	4.5	3.5	4.0	2.5	2.5	4.0	4.6	4.5	2.5	2.5
	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	3.0	3.5	3.0	2.5	3.0	3.5	4.5	3.5	2.5	2.5
RUBRICA 2	Reconoce su territorio próximo (salón o escuela) y se ubica en el.	4.5	1.0	4.0	2.5	3.0	4.2	4.5	4.0	3.0	3.0
	Utiliza la cartografía para ubicarse en el salón de clase.	4.0	1.0	3.9	2.5	2.5	4.2	4.5	4.5	2.5	4.0
	Expresa e identifica sus sentimientos ante situaciones que se presentan en el día a día.	5.0	4.0	4.6	4.0	4.0	4.2	4.5	4.5	4.0	4.0
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	5.0	3.9	4.0	2.5	3.0	4.2	4.6	4.5	4.0	4.7
	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	4.0	3.5	3.5	2.5	3.0	3.5	4.5	3.9	3.0	3.0
RUBRICA 3	Utiliza las competencias ciudadanas en el desarrollo de la clase.	4.5	4.0	4.4	3.0		4.5	4.5	4.6	3.0	4.0
	Expresa e identifica sus sentimientos ante situaciones que se presentan en el día a día.	4.5	4.0	4.0	4.0		4.5	4.5	4.0	4.0	4.0
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	4.5	4.0	4.0	3.0		4.7	4.5	4.5	3.0	4.7
	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	4.2	3.5	3.5	2.5		3.5	4.5	3.9	2.5	3.5

Fuente: Elaboración Propia.

8.10 CONVIVENCIA Y PAZ

La categoría convivencia y paz se ve reflejada en cada uno de los momentos en los que los niños desarrollan sus actividades. Como se ha dicho en apartados anteriores, los niños tienen una conciencia de ayuda, de buena convivencia, de relaciones armónicas y de hablar facilitadas por su edad. Esto se encontró con más acción en la entrega de conceptos, sobre todo en el espacio de la exposición, mientras que la buena convivencia que manejan permite ejercicios como el de los banderines donde identificaban conflictos y ellos mismos se arriesgaban a dar soluciones.

Viendo cómo los implicados tomaban parte de las labores, pidiendo disculpas en algunos casos, esta convivencia y paz va de la mano de esa educación para la paz que “supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones” (Díaz, Cáceres e Hinojo, 2008, p. 8). Al observar los criterios desarrollados en las rúbricas se evidencia un importante desenvolvimiento del grupo en los valores a incentivar, hecho reflejado en diferentes acciones y actitudes en el aula.

8.11 PARTICIPACIÓN

La participación de los niños en este trabajo investigativo se orienta desde lo escrito por Roger Hart citado por (Trilla y Novella, 2001) en donde la participación infantil es como una escalera y para este caso se encuentra en el cuarto peldaño que Hart denomina “asignados-pero informados.” Es decir, los niños no han intervenido en la planificación del proyecto o en la asignación del papel que esperan que realicen pero actúan voluntariamente, siendo conscientes del sentido de la acción que se les propone. Es importante resaltar esta categoría puesto que desde el inicio de la investigación los niños estuvieron muy prestos a participar, no solo porque el profesor se los pedía sino por la curiosidad y la necesidad que ellos tienen en esta edad de aportar aún a riesgo de equivocarse.

9 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados de esta investigación se presenta en marco de los objetivos propuestos al comienzo de la misma, que giraron en torno a dar respuesta a la pregunta de investigación planteada al iniciar el proceso que fue “*¿Cuáles son las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza en ciencias sociales en la promoción de las competencias ciudadanas, y el reconocimiento del territorio en estudiantes de primer ciclo de primaria de la IED Acacia II?*”. En concordancia con lo anterior, se tomó como inicio de la discusión el objetivo general, que coincide con la pregunta de investigación

9.1 CONTRIBUCIONES DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO

Los estudiantes implantaron la cartografía como estrategia de enseñanza de las ciencias sociales durante el proceso de intervención en el aula, porque presentó un mensaje práctico en un momento en donde el ejercicio de aprendizaje para estas niñas y niños se torna muy difícil. Aquí la cartografía surtió un efecto de enseñanza que atrajo la atención del estudiante por lo novedoso de la actividad propuesta y se convirtió en un instrumento en la promoción de competencias ciudadanas en la medida en que se vio involucrado en el ejercicio de elaboración del mapa y la exposición de su trabajo, permitiendo así la interacción de cada uno de ellos con sus compañeros.

La socialización de los mapas propició el diálogo, la expresión oral y la toma de decisiones, actitudes que inicialmente se habían identificado como obstáculos, apartándolos de esa tradicional adquisición de conceptos y de enseñanza para llevarles a sopesar tanto el punto de vista del maestro como los diferentes puntos de vista que presentaron sus compañeros. Cuando a un grupo se les permite “considerar diferentes versiones sobre un mismo tema les

permitirá abrir la mente a las interpretaciones de otros y valorar las opiniones de los demás” (Chaux, Lleras, y Velásquez, 2004, p.122) se incentiva en ellos los primeros pasos de un análisis crítico, elemento esencial de la competencia cognitiva.

Las interacción desarrollada a raíz de un ejercicio diferente al transmisionista rompió en los niños el desconocimiento conceptual sobre competencias ciudadanas, llevándoles de la mano del maestro investigador a iniciar “la capacidad de manejar conflictos, ya que, al presentarse pugnas debido a opiniones contrapuestas, les presenta que la “verdad” propia es una entre muchas” (Chaux, Lleras, y Velásquez, 2004, p. 122). A través de los ejercicios entendieron su punto de vista es tan válido como el de los demás, sobre todo el de aquellos compañeros que no tienen las mismas cualidades a la hora del aprendizaje como es el caso de los niños con necesidades especiales.

La cartografía convirtió el aula de clase en un laboratorio social donde los niños plasmaron sus ideas. Con el empleo de emoticones como elemento didáctico hicieron que afloraran otras categorías como las emociones y sentimientos, convirtiéndolos en científicos sociales que al adoptar otra perspectiva de trabajo reconocían conflictos en el salón, proponiendo soluciones prácticas para ellos.

Los procesos de indagación y formulación descritos son importantes para el desarrollo de las competencias cognitivas al tener que tomar una posición y tratar de dar solución a los mismos, involucrando en el ejercicio de enseñanza otras realidades que son de su diario vivir. Para Tamayo, Vasco, Suarez de La Torre, Quiceno, Castro y Giraldo, citados por Tamayo (2013), “al ser la enseñanza una actividad que involucra distintas entidades y no una actividad de transmisión de información, vemos la necesidad de abordar la educación de las ciencias desde una perspectiva constructivista y evolutiva” (p. 5), evolución que se hace presente cuando el niño desarrolló competencias cognitivas y emocionales que a futuro serán herramientas con el fin de tomar mejores decisiones al momento de presentarse una dificultad.

De acuerdo con Damasio (citado en Martínez y Vasco, 2011) “las emociones y sentimientos [...] desplegados en el contexto adecuado se convierten en presagios de lo que

puede ser bueno o malo en el futuro cercano o distante [...]. La señal emitida “marca” opciones con una señal positiva o negativa que reduce el espacio de toma de decisiones” (p.187). El desarrollo de la toma de decisiones ayudó a que los niños afrontaran de una forma más responsable las dificultades que se le presentaron en las actividades y dieran una respuesta positiva, mejorando la participación y el trabajo en equipo.

Al hablar de didáctica en ciencias sociales y tomar la cartografía como estrategia de enseñanza, se hace parte de ese cambio con respecto al paradigma expuesto por Estepa (2009), quien afirma que “el aprendizaje de las ciencias sociales se ha basado en la memorización de contenidos y en la simple aplicación de la teoría aprendida” (p.26). Dado que no hubo un ejercicio de memorización sino una práctica creativa por la cual los niños desarrollaron los inicios de la ubicación espacial, el desarrollo de contenidos cartográficos es una “vía metodológica más contemporánea que apoya un proceso dialéctico, de tal manera que se reconoce una permanente realimentación entre la teoría y la realidad vivida en la investigación en Ciencias Sociales,” (Quiróz y Díaz, 2011, p.6). Dicha dialéctica se puede evidenciar en las diferentes exposiciones de actividades que desarrollaron los niños quienes, además de demostrar su punto de vista, muestran los conocimientos que se le enseñaron en la entrega de conceptos.

En la misma línea, la cartografía al interactuar con otras estrategias como la lectura de imágenes o la ubicación de banderines, permitió que los niños consigan desarrollar la destreza de poder comunicar sus ideas y sentimientos, sobre todo de forma oral. Debido a que los niños están en el primer ciclo de enseñanza, hasta ahora inician su proceso de adquisición del código escrito, convirtiendo lo que se tenía como un obstáculo en una oportunidad al poder utilizar la exposición como medio para hacer conocer sus propuestas y opiniones.

Al tomar el barrio como territorio y desarrollar su reconocimiento, los avances que presentaron los niños fueron mínimos debido a su edad y a situaciones externas que no se pudieron subsanar, por lo complejo de las dinámicas tanto sociales como familiares del sector. No obstante, el abordar la escuela como el territorio más próximo a través de la

cartografía, ésta se presentó como una propuesta interesante para este ciclo de educación, porque los niños la constituyeron en una herramienta conversacional “que situó a los niños en un entorno familiar y no intrusivo que los guía hacia estados más complejos en la tarea” (Marmolejo-Ramos y Jiménez Heredia, 2005, p.223), consistente en desarrollar la capacidad de ubicarse y ubicar objetos en un espacio específico.

Podemos asumir la ubicación personal y de elementos dentro de un entorno como una habilidad básica, pero para los niños de seis y siete años es más complejo, especialmente cuando tienen experiencias muy limitadas y necesidades especiales. En estas condiciones, la cartografía al exhibir elementos artísticos ayudó a una mejor comprensión del tema, llevando al niño de un simple dibujo donde refleja sus emociones y sentimientos a desarrollar un esquema más complejo como lo es un mapa.

Según Cano, Mendieta, y Posada “un niño puede también entender si se empieza por lo artístico para luego comprender lo científico” (2013, p.100). Aquí lo artístico está representado por los dibujos que realizaron los niños en cada una de las actividades, mientras que lo científico está en el reconocimiento de lo que es un mapa y algunas de sus características, cuando desarrollaron el esquema del salón y ubicaron algunos de sus elementos utilizando los conocimientos adquiridos en la entrega de conceptos y en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Es en estos momentos en donde la escuela se transforma en un pequeño laboratorio que facilita la educación cuando el niño desarrolla un trabajo entre pares, aprendiendo a relacionarse y adquirir bases firmes para su desarrollo personal a futuro.

Por último, al utilizar la cartografía como pretexto para trabajar en ciencias sociales las competencias ciudadanas, los estudiantes dinamizaron y rompieron una vez más con el viejo paradigma de la educación tradicional, fortaleciendo el punto de vista que expone Tamayo, Loaiza, y Zona al afirmar que “ la didáctica de las ciencias sociales exige entonces, la exploración y el reconocimiento en el sujeto a temprana edad de sus modelos representacionales y habilidades cognitivas mediante propuestas didácticas fundamentadas en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto” (2015, p.116). Cuando el profesor adecúa

sus actividades a la subjetividad de los educandos, mejorará su práctica didáctica y la encaminara a que el niño descubra espacios que produzcan vivencias que perdurarán en su memoria para siempre, preparándolo en el desarrollo físico y psicológico de los próximos años.

9.2 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Quiroz y Díaz vinculan la didáctica de las ciencias sociales con la investigación, dado que se favorecen diálogos y procedimientos metodológicos que fomentan la enseñanza del área (2011, p.8). Muestra de ello es la secuencia propuesta, estructurada en tres momentos importantes que son ubicación, desubicación y reenfoque, empleados por la cartografía social para la apropiación del territorio y el conocimiento de las competencias ciudadanas. Al ejecutarse el enfoque alternativo de la investigación, los niños adquirieron un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien por su edad y desarrollo cognitivo no son del todo conscientes de su progreso, tarea que el maestro registró de forma metódica. Es aquí, como lo afirma Gross Davis (2003), en donde las estrategias didácticas en ciencias sociales:

Son claves en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la cual el docente es quien elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva (p.90).

Por otra parte, es de afirmar que, para la didáctica en ciencias sociales, esta unidad y la cartografía social se pueden tomar como elementos fundamentales para formar pensamiento crítico. Esto se evidencia en uno de los momentos en la actividad cartográfica donde por medio de un banderín identificaron conflictos. Aquí el niño tomó una postura sobre sus causas, ofreciendo en algunos casos una solución desde la perspectiva de un infante entre los seis y los siete años. En concepto de Tamayo, Loaiza y Zona:

La didáctica de las ciencias tendría como punto de llegada la constitución de pensamiento crítico en los estudiantes desde cada uno de los campos del saber, para lo cual se valdría, sin lugar a dudas, de la enseñanza de los diferentes conceptos que tradicionalmente se han enseñado (p.113).

Para llegar a este punto habría que llegar antes a una situación cognitiva aparentemente contradictoria o problemática que haga surgir nuevas ideas y sean contrastadas a la luz de los conocimientos previos y nuevos (Pagés, 1996, p.7).

Es importante reconocer cómo en la implementación de la unidad didáctica se observó una mejora en la participación de los niños, debido a que las actividades planificadas permitieron dos condiciones.

En primer lugar, que ellos interactuaran de una forma copiosa y se sintieran protagonistas y segundo, permitió que se desarrollara un trabajo colaborativo entre los niños que tienen una condición especial con los niños que no la tienen, encontrando como esta dinámica resaltó el trabajo de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Cámara (2012) afirma al respecto que “los niños que están inmersos en prácticas participativas se sienten reconocidos y desde aquí construyen su identidad, que ha de estar construida “desde” y “para” la autonomía” (p.401), autonomía que debe ser formada y sustentada desde temprana edad para que su futuro no solo en los grados superiores sino en su diario vivir. Con ello se busca formar niños y adolescentes participativos y colaborativos, cualidades que se ven un poco opacadas en estos tiempos por las diferentes dinámicas tanto de los medios como el círculo cercano de la mayoría de los estudiantes.

La unidad didáctica permitió de una manera más fácil que el profesor analizara qué situaciones podrán mejorarse en su práctica docente. La labor se hizo identificando las acciones que fueron más apropiadas para el proceso de enseñanza aprendizaje del grupo y sus características, poniéndolas en práctica no solo en las ciencias sociales sino en las demás materias.

Dado que la rutina diaria tiende a producir resistencia en los educadores al cambio, la variación de estrategias constituye en una fortaleza que facilita el desarrollo de contenidos. Volviendo a Quiroz y Díaz (2011), las “explicaciones sobre actividades y contextos locales, reconoce la diversidad de concepciones del mundo y de los sujetos y analiza los intercambios intersubjetivos” (p.5) que pudieron surgir en la comunicación entre estudiante y maestro.

9.3 OBSTÁCULOS QUE INFLUYERON EN EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO

Al desarrollar las actividades propuestas en la investigación los niños presentaron obstáculos conceptuales, emotivos, afectivos y comunicativos. No obstante, al analizar todo el proceso investigativo se encuentra que el principal obstáculo que tienen para el aprendizaje de competencias y el reconocimiento del territorio es que ellos se encuentran en el momento que inician el proceso de adquisición del código. Aunque ellos ya desarrollan cierto nivel de comprensión, éste no les alcanza para tener una conciencia sobre qué son las competencias ciudadanas, porque no han tenido un contacto conceptual y de práctica de las mismas.

En una segunda posición se encuentra la dificultad o imposibilidad para realizar desplazamientos por los alrededores de las viviendas y el barrio donde viven los menores, requisito indispensable para el reconocimiento del territorio. También inciden negativamente la interacción que existe en los hogares a partir del trabajo de los padres, porque en su mayoría deben desplazarse a sus puestos en horas muy tempranas, regresando a altas horas de la noche. Como consecuencia, el niño en la mayoría de los casos conoce únicamente la ruta que todos los días realiza con la persona que lo trae a la escuela y lo recoge.

Adicionalmente se debe considerar la inseguridad que se presenta en el barrio La Acacia, ubicado en el sur de Bogotá, lugar donde se desarrollan diferentes dinámicas de violencia. Por esta razón tanto los padres como los cuidadores se abstienen de desarrollar desplazamientos o visitas a parques y lugares representativos del barrio. Ante estas limitaciones, la escuela se convierte para el niño en su territorio próximo más cercano, porque es donde permanece la mayoría del tiempo.

Por último se encuentran las dificultades y problemas que presentan los niños al llegar a la escuela, ligadas a un conjunto de circunstancias que se desarrollan en el hogar como consumo de sustancias psicoactivas por parte de la madre en el periodo del embarazo, alcoholismo, tabaquismo, maltrato físico y psicológico, desnutrición, y embarazo en niñas y adolescentes que generan trastornos del lenguaje y enfermedades de orden genético que se evidencian en los exámenes de medicina general, fonoaudiología, oftalmología, terapia física y exámenes de Cociente Intelectual o CI. Las condiciones registradas fueron detectadas mediante los seguimientos que se les realizan a los niños a través de la activación de la ruta de atención, consistente en los reportes del docente a Docente de Apoyo y Coordinación.

Un agravante de las (NEE) establecidas en los menores son las problemáticas que presenta el sistema de salud, que en su mayoría no presta la atención requerida, unida a los problemas económicos que presentan las familias o la negación de los padres a realizar el tratamiento respectivo. Dicho esto, las posibilidades de una mejora en la calidad de vida de los estudiantes caracterizados se ven drásticamente reducidas, empeorando su situación en el mediano y largo plazo.

9.4 APRENDIZAJES DE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y EL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO, EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ACACIA II.

La estimación del proceso partió de los obstáculos que se identificaron en los niños al iniciar en la actividad de ideas previas o momento de ubicación, los cuales se acopiaron y reflejaron en la tabla número 2. Teniendo claro los obstáculos que se presentaron se planificaron y desarrollaron unas estrategias de aprendizaje enfocadas en la superación de los mismos y se evidencian en la figura 6. Para establecer la valoración, entendida como “emitir juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación que permita, de acuerdo con unos criterios, saber qué tanto se ha avanzado en un determinado proceso” (Martinez, 2008, p. 129), se hizo un análisis de los resultados que arrojaron las rúbricas aplicadas al terminar cada actividad y a la observación y seguimiento que se desarrolló por parte del docente investigador.

Para realizar este análisis se elaboraron las tablas 9 y 10 donde se acopian los resultados de los criterios que se valoraron con las actividades tanto para competencias ciudadanas, como para el reconocimiento del territorio. Para el caso de las competencias ciudadanas, la tabla 9 nos presenta un leve avance en el desarrollo de las mismas. Cuando se habla de un avance, se contextualiza al que puede desenvolver un niño de 6 y 7 años que está iniciando el proceso de adquisición del código lingüístico.

Tabla 9. Resultados Rúbricas Competencias Ciudadanas.

		ANAS1	SOF2	MAY3	ANGNEE	BRY5	FRA1	NEY2	DAN3	ANDNEE	BRAY5
CRITERIO RELACIONADOS CON COMPETENCIAS CIUDADANAS		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
RUBRICA 1	Reconoce su territorio y se ubica en el.	2.0	2.5	2.5	2.5	2.5	3.0	4.0	4.5	2.5	2.5
	Utiliza las competencias ciudadanas en su diario vivir.	3.7	3.5	3.5	2.5	3.0	4.0	3.0	3.0	3.0	3.0
	Utiliza la cartografía para ubicarse y utiliza las competencias ciudadanas.	2.5	3.5	3.0	2.5	3.0	4.0	4.5	4.0	2.5	2.5
	Expresa e identifica su sentimiento ante situaciones que se presentan en el día a día.	4.0	2.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	4.0	2.5	3.0
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo colaboración y participación y participación en público.	4.5	3.5	4.0	2.5	2.5	4.0	4.6	4.5	2.5	2.5
	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	3.0	3.5	3.0	2.5	3.0	3.5	4.5	3.5	2.5	2.5
RUBRICA 3	Utiliza las competencias ciudadanas en el desarrollo de la clase.	4.5	4.0	4.4	3.0		4.5	4.5	4.6	3.0	4.0
	Expresa e identifica sus sentimientos ante situaciones que se presentan en el día a día.	4.5	4.0	4.0	4.0		4.5	4.5	4.0	4.0	4.0
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	4.5	4.0	4.0	3.0		4.7	4.5	4.5	3.0	4.7
	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	4.2	3.5	3.5	2.5		3.5	4.5	3.9	2.5	3.5

Fuente: Elaboración Propia.

Desde este punto es necesario decir que la parte conceptual sobre competencias ciudadanas no es clara para la mayoría de los niños y que su evolución fue mínima, a excepción de niños como **ANAS1**, o **NEY2** que presentan un desempeño mucho mayor que sus compañeros. La ventaja de los niños se debe al proceso de enseñanza-aprendizaje que han desarrollado con acompañamiento, seguimiento y compromiso de sus familias, motivo por el cual están en la capacidad de describir y explicar qué son las competencias ciudadanas, poniéndolas en práctica. Ellos apoyaron a la investigación al respaldar a sus compañeros, ya que sirven de ejemplo a seguir y guías porque su participación es copiosa, notando con esto que a raíz de ésta sus compañeros aprenden de ellos y con ellos.

Por otra parte se debe destacar que, aunque ellos conceptualmente no tienen claro que son las competencias ciudadanas, el uso de la cartografía como estrategia produjo mejoras en la totalidad de los niños: incluso aquellos con NEE evolucionaron indirectamente en el uso de las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales. Podemos resaltar esa naturaleza indirecta al contrastar el estado inicial con manifestaciones posteriores, dado que al principio los niños no se atrevían a exponer sus trabajos, mucho menos a describirlos; la vergüenza era generalizado a la hora de hablar, comunicar e identificar sus sentimientos. A raíz de las estrategias de enseñanza, los niños rompieron ese miedo y esa vergüenza sin apenas darse cuenta de su avance. Lo anterior muestra que ellos por su edad no son conscientes de este progreso, pero a los ojos del docente investigador se pudo registrar evidencias, tomando dichas acciones como un avance hacia los objetivos propuestos.

En la misma línea se observó que a raíz de estas actividades, los niños de este curso en las demás materias mejoraron en su participación, entendida no como el acto de desarrollar las actividades sino en el ejercicio de dar sus puntos de vista y tratar de explicar el porqué de las situaciones que se les presentaron. Es de resaltar que al realizar transversalidad a asignaturas como ética, e interrogar a los niños con situaciones relacionadas con competencias ciudadanas como el simple hecho si esta mal o bien pasar un semáforo en rojo, de forma inmediata recuerdan la actividad de ciencias sociales y explican qué competencia utilizaron, cuál no y el porqué de ese hecho. Estas acciones demuestran que, aunque conceptualmente no hay aciertos en la forma práctica, si se evidencia un

aprendizaje y una ejecución de las competencias ciudadanas que emanan del ejercicio de investigación desarrollado.

Para el caso del territorio se elaboró la tabla 10 donde refleja los resultados obtenidos por los niños. Del mismo modo que en el ejercicio de las competencias ciudadanas, los niños en la primera rúbrica no reconocen su territorio debido a que el ejercicio se presenta con base en una lectura de imágenes del barrio donde viven. Esta lectura presenta que los niños tratan de reconocer el barrio como su territorio asociándolo con experiencias vividas pero lo confunden con algunos recorridos que han hecho o los imaginan.

Tabla 10. Resultados Rúbricas Criterios Territorio.

		ANAS1	SOF2	MAY3	ANGNEE	BRY5	FRA1	NEY2	DAN3	ANDNEE	BRAY5
CRITERIOS RELACIONADOS CON TERRITORIO		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
RUBRICA 1	Reconoce su territorio y se ubica en el.	2.0	2.5	2.5	2.5	2.5	3.0	4.0	4.5	2.5	2.5
	Utiliza la cartografía para ubicarse y utiliza las competencias ciudadanas.	2.5	3.5	3.0	2.5	3.0	4.0	4.5	4.0	2.5	2.5
	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	3.0	3.5	3.0	2.5	3.0	3.5	4.5	3.5	2.5	2.5
RUBRICA 2	Reconoce su territorio próximo (salón o escuela) y se ubica en el.	4.5	1.0	4.0	2.5	3.0	4.2	4.5	4.0	3.0	3.0
	Utiliza la cartografía para ubicarse en el salón de clase.	4.0	1.0	3.9	2.5	2.5	4.2	4.5	4.5	2.5	4.0
	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	4.0	3.5	3.5	2.5	3.0	3.5	4.5	3.9	3.0	3.0

Fuente: Elaboración Propia.

Al identificar algunos obstáculos que no permitieron el desarrollo de algunas actividades propuestas se cambió el ejercicio del barrio por el del salón y la escuela. Los resultados reflejan el reconocimiento del salón y la escuela como su territorio, pero más allá de reconocerlo lo adoptan como su territorio próximo, y por medio de las estrategias adelantadas por el docente los niños encontraron en la escuela y el aula el lugar predilecto para desarrollar el inicio de su ubicación espacial. En otras palabras, decir para un niño que se encuentra entre los 6 y 7 años que vive en ciudad Bolívar sur de Bogotá la escuela más allá de ser el lugar donde adquieren aprendizaje es el lugar donde inician no solo su educación si no el proceso de reconocer y reconocerse como parte de una comunidad y entender la importancia que el puede tener su territorio y como este influye en su diario vivir.

Por otra parte, la tabla 10 refleja que en los criterios relacionados de forma transversal de territorio y comunicación se presenta una evolución sobre todo en la parte de comunicación oral, puesto que los estudiantes están en la etapa de aprendizaje de la escritura y aún no son capaces de expresarse de esa forma. Cabe anotar que el proceso no se presentó en todos los niños pero si en una mayoría, siendo los estudiantes con NEE quienes manifestaron mayores variaciones.

Por ejemplo, el niño **ANDNEE** desarrolló una mejor ubicación y manejo de exposición que **ANGNEE** porque sus dificultades cognitivas son menores que su compañera. No obstante, **ANGNEE** fue una niña que en el momento de las ideas previas no acertó en ninguna de las actividades de ubicación, si bien con las estrategias de reenfoque logró identificar su puesto y donde están algunas cosas del salón, adquiriendo en el proceso el valor necesario para pasar al frente a describir su trabajo.

Finalmente es importante resaltar que los niños desarrollaron las actividades en un ambiente de amistad donde primó la relación entre compañeros y un deseo por realizar cualquier actividad que implicara el reconocimiento de su salón y la visita a los diferentes espacios que presenta la escuela.

10 CONCLUSIONES

Para la enseñanza en ciencias sociales, la implementación de una unidad que utiliza la cartografía como estrategia se convierte en una idea innovadora a ser implementada no solo en el ciclo uno sino en los demás. Debido a su dinamismo y flexibilidad, el docente puede moldear los principios básicos de la cartografía y aplicarlos en cualquier tema que se quiera trabajar relacionado con ciencias sociales.

El desarrollo de la investigación demostró que la cartografía ofrece una gran oportunidad en la enseñanza de las ciencias sociales. Se constituyó en un mecanismo que mostró un sinnúmero de elementos educativos que permitieron que los niños de ciclo uno pudieran iniciar una experiencia de aprendizaje de las competencias ciudadanas.

Es un desafío para el docente de aula el trabajar estas experiencias con un ciclo cuyos niños no tienen una concepción inicial de un tema ni una apropiación del código lingüístico. Sin embargo, lo que sería un impedimento puede convertirse en una ventaja porque experiencias como esta hace que los niños se vuelvan más receptivos. Al convertirlos en partícipes directos la finalidad con la que se desarrollan las actividades puede ser muy fructífera.

El efecto de una actividad que rompe lo cotidiano en los niños, permite analizar y encontrar en ellos cualidades que se pueden seguir afianzando con nuevas actividades buscando que cada uno pueda resaltar sus cualidades sin necesidad de opacar a otro.

Los niños con NEE necesitan más actividades como las que propone la investigación ya que estas les brindan un espacio en donde ellos pueden darse a conocer, interactuar más con sus compañeros y ellos a la vez puedan reconocer a personas que necesitan de su apoyo.

Si bien los aprendizajes en términos conceptuales fueron escasos por las características de los infantes, la puesta en práctica de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio se desarrollaron de una forma indirecta. Sin notarlo, cada estudiante las ejerció en

el momento en el que expuso sus ideas, tomó decisiones, se comunicó con sus compañeros y puso en práctica los conocimientos que aprendió en la entrega de conceptos.

Propuestas como la que se presenta en esta investigación llevan a analizar la importancia de fortalecer prácticas en el aula que permitan nuevas dinámicas de trabajo y presenten oportunidades de cambio, dándole valor a temas como las emociones y sentimientos. Cuando estos ámbitos son reconocidos desde los primeros momentos de la educación, forman a personas más conscientes y sensibles que enfrentarán de mejor manera los conflictos que les traerá la vida.

El proceso investigativo fue para el docente un ejercicio muy satisfactorio y enriquecedor de su experiencia pedagógica en la medida en que le permitió poner en práctica los aprendizajes que adquirió en la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, entendiendo que se puede mejorar la enseñanza haciendo más divertida y dinámica la enseñanza para los niños.

Como última conclusión se tiene que en el ejercicio de enseñanza aprendizaje es necesario contar primero con las preconcepciones que tienen los estudiantes, evidenciadas en el ejercicio de ideas previas, porque de la solidez y claridad con que se tomen se pueden identificar los obstáculos y por ende plantear mejor su superación.

A modo de reflexión:

Para el docente investigador además de ser un ejercicio muy enriquecedor, hizo emerger habilidades que se encontraban dormidas en medio del quehacer diario y que en algunos casos no se tenía la noción de existencia, el devenir de las cosas hace que este cambien y puedan encontrar su rumbo en medio de, en este caso, procesos educativos donde no solo el estudiante que está implicado aprende si no el docente investigador que está a cargo, haciendo aflorar un sin número de preguntas que poco a poco puede tener solución llevando a cabo a conciencia su trabajo como docente y entendiendo que el ser humano nace para aprender y que en ningún estadio de la vida deja de hacerlo, porque hasta con la muerte se aprende.

11 RECOMENDACIONES

El ejercicio investigativo que se desarrolla en las universidades debe tener en cuenta más los primeros ciclos, ya que al desarrollar el proceso de investigación la búsqueda de información relacionada con ejercicios en los primeros ciclos es muy poca, dificultando futuros procesos.

Al aplicar una investigación en donde estén involucrados niños, jóvenes o adolescentes que presenten necesidades especiales, se deben crear actividades que estén en concordancia con sus condiciones, ya que al no realizarlas se puede complicar para los mismos su proceso de enseñanza aprendizaje y no provee el resultado esperado.

Es necesario planear las actividades con un enfoque que las relacionen con la edad de los participantes para que puedan ser más productivas. Desde esta óptica se necesita más investigación en el aula con niños con el fin de fortalecer mejor las competencias que necesitaran para todo su proceso educativo.

La planeación muy concienzuda de los procesos o momentos en las unidades didáctica permitirán un mejor desarrollo de la misma sin dejar nada al azar, de esta forma los resultados serán más provechosos no solo para los estudiantes si no para el investigador o los investigadores.

La fortaleza de la presente investigación se fundamentó en la guía y las enseñanzas que se entregaron por parte de la docente tutora, porque a través de su acompañamiento se pudo corregir situaciones que solo con la experiencia se pueden observar. Es necesario que estas dinámicas no se rompan y que la comunicación entre el estudiante y la Maestría no sea interrumpida, contando con apoyo en doble vía para seguir mejorando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias.

12 REFERENCIAS

- A, O., & R, A. (2001). Metropolización y descentralización: Antagonismos y complementariedades del espacio y la política en el caso de Bogotá y la Sabana. *OPERA*, 173-196.
- Adiactica.com.mx*. (13 de Diciembre de 2013). Obtenido de *Adiactica.com.mx*:
<https://adiactiva.com.mx/social/?p=5207#leaveyourcomment>
- Alderete, O. E. (1983). La Teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Psicología*, 93-108.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Marta, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ambrona, T., López Pérez, B., & Márquez González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 39-49.
- Anguera, A. M. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 1986, no 10, p. 023-50.
Educar, 23-50.
- Baquadano, C., & Revelín, E. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública en Merida, Yucatan, Mexico. *Psicoperspectivas*, 139-160.
- Barragán, G. F., & Amador, B. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 127-141.
- Barragán, Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 247-285.

- Benedetti, G. M., Gazzolo, B., Volonté, A., Duval, V. S., & González Alonso, P. (2014). Cartografías Locales. Mi barrio, Mi comunidad: Barrio STELLA MARIS, Bahía Blanca, Argentina. Aportes de un proyecto de extensión universitaria. *cardinalis*, 137-152.
- Bonilla, G. M., & López, S. A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio "epistemología de las ciencias"*, 305-315.
- Burton, J. (2000). La resolución de conflictos como sistema político. *Análisis de conflictos* (págs. 1-12). Fairfax: George Mason University.
- Cabanzo, R. M. (2012). La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. *Educacion y Ciudad*, 113-116.
- Cámara, N. A. (2012). LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: CONCEPTO DIMENSIONAL EN PRO DE LA AUTONOMÍA CIUDADANA. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 380- 403.
- Cano, E. S., Mendieta, O. J., & Posada, L. R. (2013). Análisis y apropiación del territorio a partir de mapas: propuesta metodológica para niños. *Uni-Pluri/versidad*, 97-104.
- Canoles, J. A., Teherán, V. Y., & Castro Villadiego, L. (2015). *Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de estrategias lúdico - pedagógicas en los niños y niñas de la Institución educativa Catalina Herrera – Arjona Bolívar*. Cartagena: Repositorio Institucional Universidad de Cartagena.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 153-167.
- Castells, M. (1999). La Era de la Información. Volumen II: El poder de la Identidad (A. Gimeno Trad). En M. Castells, *La Era de la Información. Volumen II: El poder de la Identidad* (A. Gimeno Trad) (págs. 1-495). Argentina: Siglo XXI.
- Castro, J. M. (2016). *Cartografía social como recurso metodológico en los procesos de planeación participativa de un territorio incluyente: el caso del plan parcial de*

renovación urbana"" el triángulo de fenicia"" en la ciudad de Bogotá. Bogotá:
Repositorio Facultad de Ingeniería.

Chacón, C. M., Zayaco, Q. Z., & Molina, Y. N. (2008). Comunidades de aprendizaje. Un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Mérida, Vol 3*, 9-28.

Champollion, P. (2011). El Impacto del Territorio en la Educación. El caso de la Escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 53-69.

Chaux, E., & MEN. (2003). Estándares Básicos de Competencias ciudadanas. En E. Chaux, & MEN, *Estándares Básicos de Competencias ciudadanas* (págs. 1-32). Bogotá: IPSA.

Chaux, T. E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula. En J. L. Enrique Chaux, *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula* (págs. 115-142). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Cortina, A. (Sabado de Diciembre de 2006). Educar para una ciudadanía activa. *El país*, págs. 1-10. Recuperado el Viernes de Enero de 2017, de https://elpais.com/diario/2006/12/30/opinion/1167433212_850215.html

Cubides, H., & Piza, Y. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público.* Bogotá: Universidad Javeriana.

De Pro bueno, A. (1999). Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 411- 429.

Díaz, A. I., Cáceres, R. M., & Hinojo, L. F. (2008). Formación integral: educar para la paz. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 1-16.

- Enríquez, R. E. (2017). *Estado del arte sobre territorio a partir de sus discusiones conceptuales y de la producción científica colombiana asociada a territorio-paz y territorio-desarrollo (2000 - 2015)*. Manizales: Repositorio Universidad Autónoma de Manizales.
- Estepa, G. J. (2009). Aportaciones y retos en investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela* 69, 19-30.
- Fernández-Berrocal, P. P., & Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional Como Una Habilidad Esencial. *Iberoamericana de educación*, 1-6.
- Franco, Y. A., & Morillo, J. P. (2016). Glasser y Strauss: Construyendo una teoría sobre apropiación de la gaita zuliana. *Revista de ciencias sociales* vol. 22, no 4, 115-129.
- García, A. R., & Rendón, A. J. (2010). El territorio como factor del desarrollo. *Semestre Económico*, 39-62.
- García, R. J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 1-25.
- García-Matilla, A. (2010). Lectura de imágenes. En A. García-Matilla, *Lectura de imágenes* (pág. 120). Madrid: La torre.
- González, R. A. (2011). Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI. *Instituto de Investigaciones Gino Germani VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*, (págs. 1-14). Concepción del Uruguay: UADER.
- Gros Salvat, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadana. *Ibero Americana de Educación*, 103-125.
- Gross Davis, B. (2003 reimpresión). Aprendizaje Cooperativo: Estudiantes trabajando en pequeños grupos. *Revista Speaking of Teaching, Stanford University* Invierno, Original de 1999. p. 87.

- Habegger, S., & Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las Prácticas contrahegemónicas o la Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *Araciega*, 1-10.
- Herrera, J. D. (2016). Los Métodos de Investigación como Dispositivos de Recuperación--Construcción del Saber Social: La Cartografía y las Historias de Vida. *Investigación Cualitativa en Educación*, 155-172.
- Jaramillo, Z. C. (2012). El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Plumilla Educativa*, 85-110.
- Lindón, A. (2002). La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana. *Territorios*, 27-41.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., & Longás, E. T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *revista interuniversitaria de pedagogía social*, 137-151.
- López, G. W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 139-144.
- Lucini, G. F. (1990). *La educación en valores y diseño curricular*. España: Alhambra-logman.
- Mardones, C. O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educar*, 207-226.
- Marmolejo-Ramos, F., & Jiménez Heredia, A. T. (2005). La formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*, 219-226.
- Martínez, M., & Vasco, C. E. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 6, 181-194.

- Martinez, R. J. (2008). Las Rúbricas en la Evaluación Escolar: Su Construcción y su Uso. *Avances En medición* 6, 129-138.
- Mejía, A., & Perafan, B. (2001). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: Una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Estudios Sociales*, 23-35.
- MEN. (2004). Modulo de competencias genéricas. En MEN, *Modulo de competencias genéricas* (págs. 5-28). Bogotá: ICFES.
- Mesa, A. A. (2008). La Formación Ciudadana en Colombia. *Unipluriversidad*, 1-9.
- Meza, B. M., Escallón, L. J., Greniez, C., Rodríguez, M. F., & Ucrós, P. N. (2011). *Cartilla 1 Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mieles-Barrera, M. D., & Alvarado, S. S. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 53-75.
- Monnet, J. (2012). La interpretación del mundo, de la representación a la acción: Una mirada desde la geografía francesa. *HAL*, 1-18.
- Mora, C., & Herrera, D. (2009). Una revisión sobre ideas previas del concepto de fuerza. *Latin-American Journal of Physics Education*, 76-86.
- Morales, F. (2010). *Tipos de investigación*. Bogotá: Universidad de Desarrollo Profesional.
- Ortega, R. R. (2006). *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Córdoba: Catedra de Psicología.
- Pagés, J. (1996). Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar (I). *Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales, Universidad de Mérida Venezuela*, 23-34.
- Patiño Jiménez, O. A. (2017). *El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales: análisis de tres*

instituciones educativas en Medellín y Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.

Quiróz, P. R., & Díaz, M. A. (2011). La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. *Unipluriversidad vol 11 Universidad de Antioquia.*, 1-16.

RAE. (21 de NOVIEMBRE de 2019). *rae.es*. Obtenido de <https://www.rae.es/>.

Regidor, R. (2013). Las capacidades del niño: Guía de estimulación temprana 0 a 8 años,. En R. Ricardo, *Las capacidades del niño: Guía de estimulación temprana 0 a 8 años*, (pág. 196). 2005: Orellana.

Rita, O. M. (2015). Emociones racionamientos y sentimientos en didactica de las ciencias. *Investigación en educación en ciencias*, 1-30.

Rodriguez, A. C., Ruíz, L. S., & Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Educación y Desarrollo Social*, 140-157.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. En B. Rogoff, *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (págs. 111-128). Madrid : Graficas Rogar.

Ruiz, S. A., & Chaux, T. E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE.

Salguero, C. M. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Pedagogía Magna Vol 11*, 178-188.

Salmeron, V. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo*. Granada: Universidad de Granada.

- Sánchez, B. G., & Valcárcel, P. M. (1993). Diseño de Unidades Didácticas en el Área de Ciencias Experimentales. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 33-44.
- SENA. (2009). *Formación en gestión ambiental y cadenas productivas sostenibles, Herramienta de trabajo en cartografía social*. SENA TROPENBOS.
- Soriano, A. (2006). Competencias Ciudadanas en el Alumnado de Segundo de Educación Secundaria Obligatoria en Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 119-146.
- Tamayo, A. E., Loaiza, Z. Y., & Zona, R. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 111-113.
- Tamayo, A. O. (2013). Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento lógico matemático. *Itinerario Educativo, Volumen 32*, 115-135.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-29.
- Valbuena, R. D. (2010). Territorio y Territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Unipluriversidad*, 1-11.
- Valderrama, H. R. (2013). Diagnóstico participativo con cartografía social. Innovaciones en metodología Investigación-Acción participativa (IAP). *Anduli*, 53-65.
- Valles, A. A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *EOS PERÚ*, 7-17.
- Vargas, U. G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 313-326.
- Vélez, T. I., Rátiva, G. S., & Varela, C. D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*, 59-73.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Econpapers*, 1-37.

13 ANEXOS

Anexo 1. UNIDAD DIDÁCTICA

COMPETENCIAS CIUDADANAS Y TERRITORIO

Fredy Francisco Velandia Rincón

Universidad Autónoma de Manizales

Profesora: Mg Claudia Isabel Aguirre Jaramillo

Facultad de Estudios Sociales y Empresariales

Manizales

2018

CIENCIAS SOCIALES

UNIDAD DIDÁCTICA

“COMPETENCIAS CIUDADANAS Y TERRITORIO”

- **JUSTIFICACIÓN**

El diseño e implementación de esta unidad didáctica está encaminada en potenciar los conocimientos que los estudiantes tienen sobre territorio y competencias ciudadanas, utilizando los conocimientos adquiridos en la maestría en enseñanza de las ciencias.

Teniendo en cuenta lo anterior se propone una unidad en la que el estudiante propenda con el tema a trabajar y trate de superar los obstáculos que presenta en cuanto al mismo, obstáculos de orden conceptual, emotivo-afectivo o comunicativo que manifiestan la mayoría de estudiantes de su edad.

Por otra parte, está la importancia que tiene el tema territorio y competencias ciudadanas siendo estos esenciales en la formación de una persona o ciudadano ético y responsable participativo que busque una convivencia pacífica mediante el reconocimiento del territorio no solo como un espacio de tierra si no como el espacio vivo que presenta un sin número de relaciones sociales, culturales, deportivas o políticas, que genera unas interacciones para el mejor desarrollo de una sociedad.

- **OBJETIVOS DE ENSEÑANZA**

Propiciar la promoción de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio en estudiantes de primer ciclo de primaria por medio de la cartografía social.

- **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

Identificar elementos que permitan el ejercicio de las competencias ciudadanas y el reconocimiento del territorio.

- **HABILIDAD DE PENSAMIENTO**

Las habilidades de pensamiento que se quieren desarrollar en niños entre los 6 – 7 años y teniendo en cuenta el medio social donde viven, son la identificación y comprensión.

- **PROBLEMA SOCIALMENTE VIVO**

Falta de identificación del territorio que le limita el ejercicio de las competencias ciudadanas en sus ámbitos de “participación, el respeto por la diferencia y la construcción de la paz”, lo que degenera en corrupción, delincuencia, y violencia.

- **CONTENIDOS**

Los conceptos centrales a enseñar son ciudadanía entendida esta como la responsabilidad de la persona humana en descubrir la importancia en cumplir normas y acuerdos, y las consecuencias que esta persona debe asumir cuando estos no se cumplen.

Por otra parte está el territorio visto este como un espacio delimitado donde surgen un sin número de relaciones éticas, sociales, política, religiosas, culturales y personales en donde se desarrolla el día a día en este caso de estudiantes del grado primero de primaria; Y las competencias ciudadanas como las describe Enrique Chaux “como las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que debemos desarrollar desde pequeños para saber vivir con los otros y sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad y en un territorio”.

- **IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PREVIAS**

- **Características del grupo**

Es un grupo de 35 niños entre los 6 y 7 años de edad compuesto por 19 niños y 16 niñas, de los cuales hay 10 niños con necesidades especiales, (1 con retraso moderado, 2 con retraso leve, 2 con dificultades de TDA-H, 3 con dificultad de dicción y 2 con trastorno de memoria), de este el grado 106 se toma una muestra de 10 entre niños y niñas para desarrollar el ejercicio de la unidad didáctica, son niños que viven en el barrio la acacia o los barrios vecinos de la localidad 19 de Bogotá, la mayoría de estos niños no nacieron en el barrio, llegaron con sus familias por causas como desplazamiento, falta de trabajo, en el

campo y en los pueblos de donde provienen, violencia intrafamiliar, ya que la mayoría de niños tiene una familia uniparental o en algunos casos los abuelos asumieron su cuidado por problemas de drogadicción de los padres o irresponsabilidad a la hora de procrearlos, son niños que a pesar de estas características son muy despiertos muy interesados por conocer y aprender.

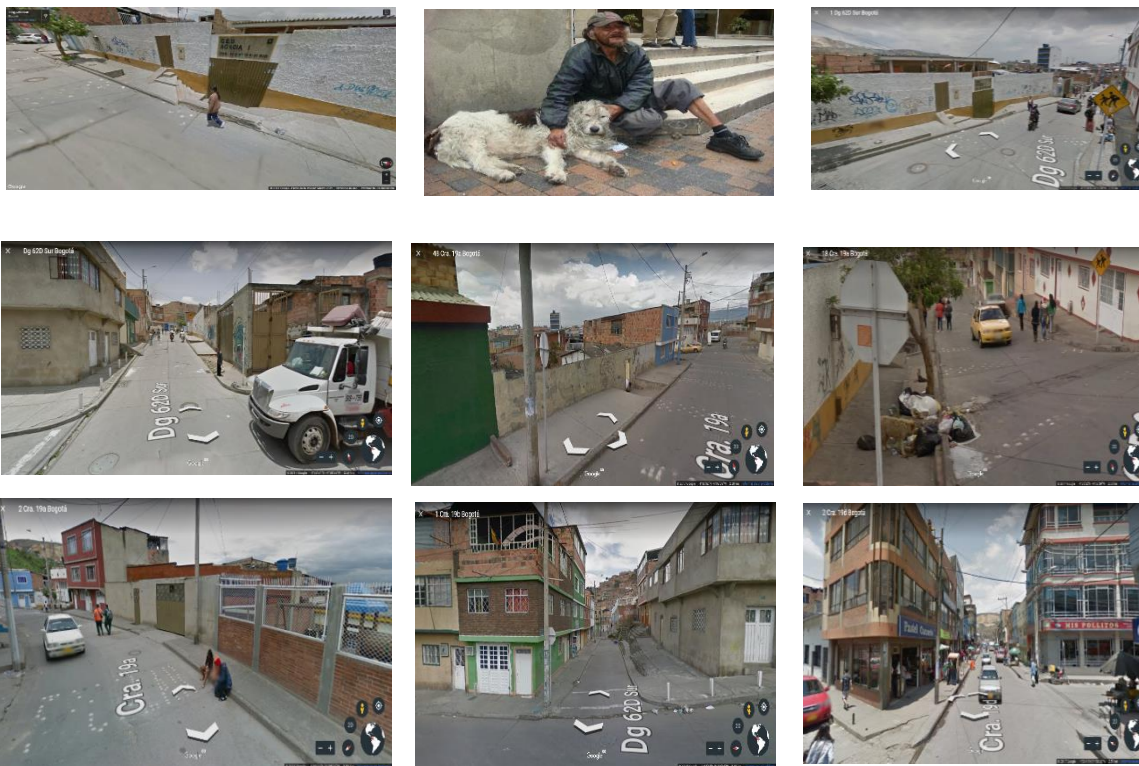
- **Intencionalidad de la pregunta o problema para indagar las ideas previas**

Identificar ¿Cuáles son los pres saberes que tienen los niños de primer ciclo de primaria de la IED Acacia II sobre territorio y competencias ciudadanas?

- **Estrategias para la identificación de ideas previas**

Las estrategias que se utilizarán son lectura de imágenes, dibujo de un esquema o (mapa) del colegio e identificación de emociones por medio de la ubicación de emoticones junto a la exposición de actividades en donde se le formularán preguntas relacionadas con las actividades desarrolladas y el trabajo colectivo como elemento formador de competencias ciudadanas y participación.

IMÁGENES PARTICULARES QUE ESTAN RELACIONADAS CON LOS NIÑOS



<https://www.google.es/intl/es/earth/index.html>

Para desarrollar el ejercicio de ideas se propone desarrollar una actividad en tres momentos así:

Primer momento

Este primer momento tiene que ver con la lectura de una serie de imágenes por parte de los estudiantes y la respuesta de unas preguntas relacionadas con las mismas.

Se inicia con la proyección de imágenes muy particulares para los niños, la puerta principal, la cancha del barrio, un grupo de jóvenes en una esquina, un habitante de calle, un montón de basura, perros de calle.

Luego de visualizar las imágenes, en grupos de 5 estudiantes se entrega a cada integrante del grupo una imagen, de las que observamos anteriormente.

Cada grupo pasará al frente y se le formularan preguntas como:

¿Qué imágenes reconocen?

¿Cuál es con las que más se identifican?

¿Por qué las reconocen?

Segundo momento

Para este segundo momento los estudiantes colocaran un emoticón a cada una de las 5 imágenes que se les asignaron según el sentimiento que les produce cada imagen este momento es clave ya que se podrá identificar la competencia emotivo-afectiva desde la explicación de las siguientes preguntas:

¿Por qué seleccionaron esa imagen?

¿Qué sienten cuando ven esta imagen?

¿Reconocen esta imagen? ¿Por qué la reconocen?



Tercer momento

En el tercer momento realizaremos una caminata por el colegio identificando cada uno de los espacios que existen, para qué y cómo nos sirven y como los utilizamos.

Luego pasamos al salón y de forma individual les entregaré un cuarto de papel periódico, y se les pedirá que realicen un mapa del colegio como ellos lo quieran hacer, terminado este ejercicio pedirles que, utilizando nuevamente los emoticones, asignen uno en donde identifiquen ejemplo, donde se sienten tristes, donde felices, donde comparten con sus compañeros, donde pueden participar, donde se sienten furiosos.

Terminado esta actividad, pasarán al frente un niño de cada grupo a exponer su mapa y cuando lo hagan se les preguntará porque colocaron cada emoticón, esta actividad tiene dos fines uno, identificar la concepción de mapa que tienen ellos sin decirles qué es un mapa, y la segunda identificar qué ámbitos de competencias ciudadanas (convivencia y relaciones pacíficas; participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) ya están manejando.






Al terminar este ejercicio y observar los resultados tendré claro qué identifican los niños de su territorio, como conciben un mapa observando su trabajo y cuales ámbitos de competencias ciudadanas manejan.

CATEGORIZACIÓN Y DEVOLUCIÓN DE OBSTÁCULOS

A partir del desarrollo de la actividad de ideas previas se desarrollará la identificación de los obstáculos conceptuales, emotivo – afectivos o comunicativos plasmándolos en una rúbrica que nos servirá de herramienta de seguimiento de la evolución conceptual de los niños, y la estructuración de estrategia para devolver estos obstáculos a los niños y que se hagan consientes para tratar de superarlos.

CUADRO DE ESTRATEGIAS DE IDEAS PREVIAS Y OBSTÁCULOS ENCONTRADOS		
Estrategias para la identificación de ideas previas (LECTURA DE IMAENES, DIBUJO DE ESQUEMA O MAPA, UBICACIÓN DE EMOTICONES)	CATEGORÍA	DESCRIPCION DEL OBSTÁCULO
	CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción muy vaga o indeterminada de territorio y cartografía. • Desconocimiento conceptual de que son las competencias ciudadanas, aunque algunos las manejan no saben que son.
	EMOTIVO / AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una dificultad en algunos niños para expresar e identificar sus sentimientos y presentan pena a la hora de expresarlo.
	COMUNICATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos niños presentan dificultad a la hora de expresarse, no hay coherencia en algunas respuestas, ya que, aunque saben de qué se está hablando no se atreven a expresarlo de forma verbal, esto debido a su edad.

• RUBRICA 1

Rubrica 1						
IDEAS PREVIAS						
CATEGORIA						
	CRITERIOS	SUPERIOR (4.6-5.0) DESCRIPCIÓN: Maneja el concepto de territorio, lo asocia con su medio ubicándose en él.	ALTO (4.0-4.5) DESCRIPCIÓN: Reconoce su territorio y se ubica en él.	MEDIO (3.0-3.9) DESCRIPCIÓN: Se ubica en su territorio con dificultad.	BAJO (1.0-2.9) DESCRIPCIÓN: No se ubica en su territorio.	OBSERVACIÓN
CONCEPTUAL	Reconoce su territorio y se ubica en él.	Nota:	Nota:	Nota:	Nota:	Promedio:
	Utiliza las competencias ciudadanas en su diario vivir.	DESCRIPCIÓN: Maneja el concepto de competencias ciudadanas y las pone en práctica en su vida diaria. Nota:	DESCRIPCIÓN: Práctica las competencias ciudadanas en su diario vivir. Nota:	DESCRIPCIÓN: Tiene una idea imprecisa de competencias ciudadanas, y las confunde con otras. Nota:	DESCRIPCIÓN: No practica las competencias ciudadanas. Nota:	Promedio:
	Utiliza la cartografía para ubicarse y practicar las competencias ciudadanas.	DESCRIPCIÓN: Maneja un concepto claro de cartografía y lo aplica, a la hora de ubicarse. Nota:	DESCRIPCIÓN: Utiliza la cartografía para ubicarse en un espacio. Nota:	DESCRIPCIÓN: Tiene idea imprecisa sobre cartografía, pero la utiliza a la hora de ubicarse. Nota:	DESCRIPCIÓN: No identifica lo que es la cartografía y por lo tanto no la utiliza. Nota:	Promedio:
EMOTIVO/AFFECTIVO	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	DESCRIPCIÓN: Expresa e identifica sus sentimientos de forma natural en cualquier acción que realiza. Nota:	DESCRIPCIÓN: Expresa e identifica sus sentimientos. Nota:	DESCRIPCIÓN: Existe una dificultad para expresar e identificar sus sentimientos. Nota:	DESCRIPCIÓN: No expresa ni identifica sus sentimientos. Nota:	Promedio:
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	DESCRIPCIÓN: Participa de forma activa y abierta en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	DESCRIPCIÓN: Participa en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	DESCRIPCIÓN: Presentan miedo, a la realización de algunas actividades que impliquen su participación y exposición al público. Nota:	DESCRIPCIÓN: No participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, participación y presentación en público. Nota:	Promedio:
COMUNICATIVO	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	DESCRIPCIÓN: Se expresa de una forma muy fluida y coherente de forma oral o escrita, a la hora de trabajar cualquier tema en el aula. Nota:	DESCRIPCIÓN: Se expresa de forma oral y escrita. Nota:	DESCRIPCIÓN: Presenta dificultad a la hora de expresarse, no hay coherencia en las respuestas. Nota:	DESCRIPCIÓN: No se expresa con coherencia de forma oral y escrita. Nota:	Promedio:
		NOMBRE DEL ESTUDIANTE:				

La estrategia pedagógica de enseñanza aprendizaje que se plantea para hacer la transposición didáctica y el trabajo de los obstáculos identificados, gira en torno a una actividad dividida en 3 momentos cada uno de un bloque de 3 horas, distribuidos así.

Primer momento

“Aproximación conceptual”

La entrega de conceptos relacionados con cartografía y territorio, se realizará primero utilizando unos ejemplos del cotidiano, y un video llamado Bogotá nuestro territorio que describe de una forma muy didáctica lo que es el territorio en este caso Bogotá (<https://www.youtube.com/watch?v=9TNk1mpCAvg>), luego del video se realizaran preguntas relacionadas con el mismo.

- ¿Qué vieron en el video que no conocían?
- ¿Qué vieron en el video que conocen?
- ¿Qué les gustaría conocer?

Luego volvemos a ver la parte del video donde se muestran las imágenes de google earth y les explico con estas lo que es un mapa y como se crean, además utilizando el computador y el programa google earth les ubico el barrio, y la escuela, a la par en el tablero se dibuja un esquema de lo que observamos para que ellos se familiaricen con lo que es un mapa.

Segundo Momento

“Ubicación de elementos e identificación de sentimientos con emoticones”: Se le entregará a cada estudiante un cuarto de cartulina, en donde copiaran el plano del salón teniendo como base el plano de evacuación.

El profesor realizará una lista de los objetos que se encuentran en el salón como “pupitres, el tablero, los lokers, la cesta de la basura la puerta” y ellos ubicándolos escribirán el nombre de cada uno, luego utilizando un banderín rojo, ubicaran los espacios del salón en donde se presentan más conflictos, uno amarillo en donde creen ellos que dialogan más con

su compañeros, y emoticones de caras felices y tristes para identificar espacios donde ellos crean que se sienten tristes o felices.

“Exposición y Preguntas ”: Este segundo espacio va dirigido a la exposición de los mapas trabajados, para este momento los niños realizaran la exposición de sus mapas, realizándoles preguntas del porqué ubicaron los banderines y muy cautelosamente se realizaran preguntas a los niños que en la identificación de ideas previas hayan presentado obstáculos comunicativos, animándoles a realizar su participación, para este caso se cree pertinente esta acción ya que son niños, que necesitan este ánimo y resaltarlos ya que por lo general son niños que no participan y están rodeados de situaciones familiares muy particulares y necesidades especiales.







“Análisis y Retroalimentación”: En este espacio se desarrollará un ejercicio en donde se analizará la importancia del salón como territorio y espacio de trabajo, por medio de las siguientes preguntas.

- ¿Qué les gusta del salón?
- ¿Qué no les gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué le cambiaría? ¿Por qué?
- ¿Por qué es importante el salón para ustedes?
- ¿Por qué se ubican los objetos del salón de la forma en que están?
- ¿Cómo ubicarían ustedes los objetos y por qué?
- ¿Cambiarían de salón por otro del colegio? ¿Por qué?

Evaluación de lo aprendido

4. Terminada la actividad pasamos al frente y expongo mi trabajo.

RUBRICA2

Rubrica 2						
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y TRANSPOSICION DIDACTICA CARTOGRAFÍA Y TERRITORIO						
CATEGORIA	 CRITERIOS					
		SUPERIOR (4.6-5.0)	ALTO (4.0-4.5)	MEDIO (3.0-3.9)	BAJO (1.0-2.9)	OBSERVACIÓN
CONCEPTUAL	Reconoce su territorio próximo (salón, escuela) y se ubica en él.	DESCRIPCIÓN: Maneja el concepto de territorio, lo asocia con su medio ubicándose en él. Nota:	DESCRIPCIÓN: Reconoce su territorio y se ubica en él. Nota:	DESCRIPCIÓN: Se ubica en su territorio con dificultad. Nota:	DESCRIPCIÓN: No se ubica en su territorio. Nota:	
	Utiliza la cartografía para ubicarse en el salón de clase.	DESCRIPCIÓN: Maneja un concepto claro de cartografía y lo aplica, a la hora de ubicarse en el salón. Nota:	DESCRIPCIÓN: Utiliza la cartografía para ubicarse en el salón. Nota:	DESCRIPCIÓN: Tiene idea imprecisa sobre cartografía, pero la utiliza a la hora de ubicarse en el salón. Nota:	DESCRIPCIÓN: No identifica lo que es la cartografía y por lo tanto no la utiliza. Nota:	Promedio:
EMOTIVO/A FECTIVO	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	DESCRIPCIÓN: Expresa e identifica sus sentimientos de forma natural en cualquier acción que realiza. Nota:	DESCRIPCIÓN: Expresa e identifica sus sentimientos. Nota:	DESCRIPCIÓN: Existe una dificultad para expresar e identificar sus sentimientos. Nota:	DESCRIPCIÓN: No expresa ni identifica sus sentimientos. Nota:	Promedio:
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	DESCRIPCIÓN: Participa de forma activa y abierta en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	DESCRIPCIÓN: Participa en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	DESCRIPCIÓN: Presentan miedo, a la realización de algunas actividades que impliquen su participación y exposición al público. Nota:	DESCRIPCIÓN: No participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, participación y presentación en público. Nota:	Promedio:
COMUNICATIVO	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	DESCRIPCIÓN: Se expresa de una forma muy fluida y coherente de forma oral o escrita, a la hora de trabajar cualquier tema en el aula. Nota:	DESCRIPCIÓN: Se expresa de forma oral y escrita. Nota:	DESCRIPCIÓN: Presenta dificultad a la hora de expresarse, no hay coherencia en las respuestas. Nota:	DESCRIPCIÓN: No se expresa con coherencia de forma oral y escrita. Nota:	Promedio:
						Promedio:
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:						Nota Final:

Tercer Momento

“Aproximación conceptual”

En este momento se desarrollará la entrega de conceptos relacionados con las competencias ciudadanas, esta entrega se realizará utilizando un video relacionado con competencias ciudadanas y unos particulares personajes de dibujos animados

<https://www.youtube.com/watch?v=FCjErXHEiII> en el desarrollo del video se irá explicando cada una de las competencias ciudadanas, terminado esta entrega se proponen 3 actividades en las que se ponen en práctica que las competencias ciudadanas.

JUEGO DE ROLES

En la primera actividad y utilizando un juego de roles (**pongámonos en su lugar**) en donde los niños realizaran una escenificación de situaciones que ocurren en el colegio, primero se colocarán en el tablero los roles y se irá indicando quienes participan del mismo, de forma que participen los niños que hayan presentado más dificultades en la identificación de ideas previas, realizarán una pequeña dramatización.

En ellas se mostrarán casos como:

- Un niño jugando con el puesto y otro, diciéndole que no lo haga porque puede que se haga daño o le haga daño a otro niño.
- Dos niños están jugando en el patio de recreo con un balón y uno de ellos se cae y se hace daño, y el otro niño le ayuda y lo lleva a donde la profe de acompañamiento.
- Dos niños se acercan a la caja de lápices y cogen el mismo, discuten y luego uno de ellos le dice que lo utilice y luego se lo preste.

Al mismo tiempo que se van desarrollando el juego de roles se interrogaran a los niños con preguntas como.

¿La acción del niño que jugaba con el puesto fue bueno a mala? ¿Por qué?

¿Será que nosotros realizamos esta acción cuando ocurre en el patio?

¿Es mejor pelear o dialogar y solucionar el conflicto?

Como segunda actividad se tiene un video cuento “El erizo y los globos”

<https://www.youtube.com/watch?v=9SiNFya55Fo> se observará el cuento y luego al igual que en la primera actividad se formularan preguntas que permitirán dilucidar si hubo entendimiento y apropiación del tema preguntas como:

¿Qué competencia utilizó el erizo luego de que infló el globo y se rompió?

¿Cada vez que buscaban a un amigo que competencia utilizaron los animales?

¿En la última escena que competencia reflejaron los amigos animales?

Para cerrar este momento se realizarán unas conclusiones relacionadas con el ejercicio de las competencias ciudadanas y por último de forma individual y para cierre de este tercer momento se desarrollará una guía que refuerce el tema de competencias ciudadanas y permita realizar la evaluación de la entrega de conceptos sobre competencias ciudadanas y la evolución de los conceptos de los niños.



I.E.D. COLEGIO ACACIA II



“La escuela un espacio propicio para el desarrollo humano con proyección familiar, comunitaria y social”

Nombre y apellido: _____ Grupo: _____

“Competencias ciudadanas”

1. “Ponte en su lugar”

“Desplazados por la violencia”

Ves por la televisión una noticia de una familia muy pobre que ha sido desplazada por la violencia, uno de los integrantes de la familia es un niño que, como todos, tenía muchos sueños y uno de ellos era estudiar y salir adelante, pero a consecuencia del desplazamiento, sus sueños ya no significaban nada para él, pues esta violencia lo hizo llegar a un lugar muy diferente a donde estaba viviendo.

Analicemos

- a) ¿Qué piensas de la situación que está viviendo esta familia, más específicamente el niño?
- b) Ahora ponte en el lugar de este niño. ¿Qué piensas?
- c) ¿Dejarías que esta situación acabara con tus sueños?
- d) Ahora dime: ¿cómo se siente estando en su lugar?







2. “El arte es emoción”

Primero se hace una introducción en la que el profesor explica que por nuestra naturaleza tenemos estados de emociones como la felicidad, tristeza, asombro, interrogación etc. Y que estos estados los podemos exteriorizar de cualquier forma, y una de ellas es el dibujo.

A cada niño se le reparte una hoja en blanco, la idea es que ellos se dibujen y describan cuál es el estado emocional que tengan en ese momento,

Lo que se quiere es, que cada estudiante se exprese libremente mediante el dibujo sin miedo al rechazo o burla de sus compañeros; puede ser algo estéticamente no muy agradable; además luego del dibujo ellos dan la explicación de su creación.

• RUBRICA 3

Rubrica 3						
APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS						
CATEGORIA	 CRITERIOS	 SUPERIOR (4.6-5.0) DESCRIPCIÓN:	 ALTO (4.0-4.5) DESCRIPCIÓN:	 MEDIO (3.0-3.9) DESCRIPCIÓN:	 BAJO (1.0-2.9) DESCRIPCIÓN:	 OBSERVACIÓN
		CONCEPTUAL	Utiliza las competencias ciudadanas en el desarrollo de la clase diaria.	Maneja el concepto de competencias ciudadanas y las pone en práctica en la clase diaria. Nota:	Práctica las competencias ciudadanas y las pone en práctica en la clase diaria. Nota:	
EMOTIVO/AFECTIVO	Expresa e identifica sus sentimientos frente a situaciones buenas o malas que transcurren en el día a día.	Expresa e identifica sus sentimientos de forma natural en cualquier acción que realiza. Nota:	Expresa e identifica sus sentimientos. Nota:	Existe una dificultad para expresar e identificar sus sentimientos. Nota:	No expresa ni identifica sus sentimientos. Nota:	Promedio:
	Participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, colaboración y presentaciones en público.	Participa de forma activa y abierta en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	Participa en actividades que impliquen diálogo, y presentación en público. Nota:	Presentan miedo, a la realización de algunas actividades que impliquen su participación y exposición al público Nota:	No participa en actividades en el aula que impliquen diálogo, participación y presentación en público. Nota:	Promedio:
COMUNICATIVO	Se expresa con coherencia de forma oral y escrita al trabajar temas relacionados con cartografía, territorio y competencias ciudadanas.	Se expresa de una forma muy fluida y coherente de forma oral o escrita, a la hora de trabajar cualquier tema en el aula. Nota:	Se expresa de forma oral y escrita. Nota:	Presenta dificultad a la hora de expresarse, no hay coherencia en las respuestas. Nota:	No se expresa con coherencia de forma oral y escrita. Nota:	Promedio:
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:						Nota Final: