



REPRESENTACIONES SOCIALES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN
DEL TERRITORIO, DURANTE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE
PAZ Y COMPETITIVIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES,

UN ABORDAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE CIUDADANÍA Y
PENSAMIENTO SOCIAL

GLORIA AMPARO AGUIRRE OSPINA

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

2019

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE INFLUYEN EN LA COMPRESIÓN
DEL TERRITORIO, DURANTE EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA SOCIAL DE
PAZ Y COMPETITIVIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES,

UN ABORDAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE CIUDADANÍA Y
PENSAMIENTO SOCIAL

GLORIA AMPARO AGUIRRE OSPINA.

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

Tutor

LUZ ÁNGELA VELASCO ESCOBAR

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

2019

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general, develar las representaciones sociales, que influyen en la comprensión del territorio, por parte estudiantes de la práctica social de la Universidad Autónoma de Manizales, para la elaboración de una propuesta de intervención a través de la unidad didáctica, con un abordaje de ciudadanía y pensamiento social.

Para lo anterior, se realizó una investigación de tipo cualitativo con enfoque descriptivo e interpretativo, utilizando la Teoría fundamentada como técnica de procesamiento y análisis de la información recolectada, mediante los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, con lo que se procedió a la interpretación y establecimiento de relaciones entre las representaciones sociales encontradas en los estudiantes, el referente teórico y las posturas de la investigadora.

Las representaciones sociales develadas con mayor influencia para la comprensión del territorio en los estudiantes, estuvieron relacionadas con las categorías de arraigo, ciudadanía, concepciones de territorio, comprensión del territorio y pensamiento social. En éste marco igualmente, surgieron importantes representaciones sociales desde el perfil profesional de los estudiantes, desde la enseñanza del docente y sorprendentemente desde la desarticulación y disociación de algunos conceptos.

Se recomienda entonces según hallazgos, continuar indagando, en la forma como se concibe el territorio por parte de los estudiantes desde su proceso de formación en los diferentes programas y profundizar en el efecto del proceso de enseñanza en la creación de representaciones en la comprensión del territorio.

Palabras Claves: Arraigo, ciudadanía, comprensión del territorio, pensamiento social, representaciones sociales, unidad didáctica.

ABSTRACT

The present research had as main objective, to reveal the social representations that influence in the territory's comprehension on the part of some students of the social practice of the "Universidad Autonoma de Manizales", for the elaboration of an intervention proposal through of the didactic unit, with an approach of citizenship and social thought.

Therefore, a qualitative research was carried out with a descriptive and interpretative approach, using the theory based on the processing and analysis of the information collected, through the open, axial and selective coding process, with which the interpretation and establishment of relationships between the social representations found in the students, the theoretical referent and the positions of the researcher.

The social representations revealed with greater influence for the territory's comprehension in the students, were related to the categories of rooting, citizenship, conceptions of territory, understanding of the territory and social thought. In this framework, important social representations emerged from the professional profile of the students, from the teaching of the teacher and surprisingly from the disarticulation and dissociation of some concepts.

It is recommended according to findings, to continue investigating, in the way the territory is conceived by the students from their training process in the different programs and to deepen the effect of the teaching process in the creation of representations in the territory's comprehension.

Key words: Rooting, citizenship, territory's comprehension, social thought, social representations, didactic unity.

CONTENIDO

1	PRESENTACIÓN	10
2	ANTECEDENTES	13
	2.1 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN	14
	2.2 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES	19
3	ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	23
	3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	23
	3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.	26
4	JUSTIFICACIÓN.....	27
5	REFERENTE TEÓRICO	31
	5.1 COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO.....	31
	5.2 COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO Y CIUDADANÍA.....	35
	5.3 PENSAMIENTO SOCIAL Y CIUDADANÍA GLOBAL.	37
	5.4 PENSAMIENTO SOCIAL.	41
	5.5 REPRESENTACIONES SOCIALES.	43
	5.6 UNIDAD DIDÁCTICA	45
6	OBJETIVOS	51
	6.1 OBJETIVO GENERAL.....	51
	6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	51
7	METODOLOGÍA	52
	7.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
	7.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	53
8	RESULTADOS.....	68
	8.1 PRIMERA SECCIÓN: UNIDAD DIDÁCTICA	68
	8.2 SEGUNDA SECCIÓN: DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA DE ATLAS TI.....	89
9	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	100
	9.1 CATEGORÍA COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO.	100
	9.2 CATEGORÍA CENTRAL CONCEPCIONES DE TERRITORIO.....	112
	9.3 CATEGORÍA CENTRAL DE ARRAIGO.	118

	9.4 CATEGORÍA CENTRAL CIUDADANÍA	123
	9.5 CATEGORÍA CENTRAL PENSAMIENTO SOCIAL	128
10	CONCLUSIONES	133
11	RECOMENDACIONES	137
12	REFERENCIAS	138

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de Recolección de Información	57
Tabla 2. Instrumento Matriz de Precategorización Manual de Ideas Previas – IP (Guía: Compartiendo miradas sobre territorio)	63
Tabla 3. Instrumento Matriz de Precategorización Manual de la Bitácora Ideas Previas. (BIP)	64
Tabla 4. Identificación de la Unidad Didáctica de Comprensión del Territorio	68
Tabla 5. Matriz Manual de Precategorización de Ideas Previas -IP. Ejercicio de Entrada ..	73
Tabla 6. Matriz Manual de Precategorización de la Bitácora de Ideas Previas (BIP).....	74
Tabla 7. Consolidado de las Representaciones Sociales de los Estudiantes, que Pueden Influir en la Comprensión del Territorio, Identificadas a Partir de Ideas Previas	76
Tabla 8: Ficha de Lectura Elaborada Por Estudiante	80
Tabla 9. Taller de Evaluación -Modos Semióticos.....	82
Tabla 10. Resultados de la Codificación Abierta, Derivada del Procesamiento de la Información por medio del Atlas. Ti.	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características de la Práctica Social.....	55
Figura 2. Diseño del proceso sistemático para procesamiento y análisis de la información	61
Figura 3. Ejemplo de como se establecieron las relaciones entre las categorías y subcategorías en las redes semánticas	66
Figura 4. Guía diseñada y diligenciada para recolección de información en taller de ideas previas: “Compartiendo miradas sobre comprensión del territorio”.	70
Figura 5. Bitácora diligenciada en taller de ideas previas “compartiendo miradas sobre comprensión del territorio”	72
Figura 6. Memoria Fotográfica del taller Evaluación Modos Semióticos “El Territorio como Construcción Social”	83
Figura 7. Taller de Evaluación- Reflexión: Rutina de Pensamiento	85
Figura 8. Taller de Evolución Conceptual II	88
Figura 9. Ejemplo de red semántica. Categoría Central Ciudadanía.....	92
Figura 10. Categorías Centrales en que se ubican las Representaciones Sociales de algunos estudiantes de práctica social de la Universidad Autónoma de Manizales 2018-I, develadas a partir del estudio	93
Figura 11. Red Semántica de la Categoría Central Comprensión del Territorio.....	94
Figura 12. Red Semántica de la Categoría Central Concepciones de Territorio, desplegada	96
Figura 13. Red Semántica de la Categoría Central de Arraigo	97
Figura 14. Red Semántica Categoría Ciudadanía (desplegada)	98
Figura 15. Red Semántica de la Categoría Central Pensamiento Social	99

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Taller de ideas previas	149
Anexo 2. Bitácora de Ideas Previas (BIP)	150
Anexo 3. Contrato Didáctico (E7).....	151
Anexo 4. Guía. “Historia del territorio que habito” Salida de campo.	152
Anexo 5. Guía para Construcción de Sociograma.....	153
Anexo 6. Matriz segmentos. Ficha Metacognición sobre trabajo de campo: Historia del Territorio que Habito. (F.M).....	154
Anexo 7. Matriz segmentos. Taller Evaluación Rutina de Pensamiento.....	156
Anexo 8. Matriz segmentos Fichas de Lectura.....	158
Anexo 9. Matriz segmentos .Taller Evaluación Conceptual	159
Anexo 10. Matriz Taller de Síntesis sobre Tipos de Territorio. Modos semióticos (TMS)	161
Anexo 11. Matriz segmentos. Grupo Focal (GF)	162
Anexo 12. Matriz segmentos. Taller ideas previas salida. (Compartiendo miradas sobre Territorio)	165
Anexo 13. Matriz Manual sobre Transformación de Representaciones Sociales a partir de la Contrastación de las Ideas Previas de Entrada y las de Salida.	167

1 PRESENTACIÓN

Este documento, da cuenta del proceso que se llevó a cabo durante la realización de la investigación, sobre las representaciones sociales que influyen con la comprensión del territorio, en el desarrollo de la práctica social de Paz y Competitividad por parte de un grupo de estudiantes de últimos semestres de los diferentes programas de la Universidad Autónoma de Manizales (UAM) y el proceso de intervención de las mismas, a través del diseño de una unidad didáctica propuesta desde la perspectiva de ciudadanía y pensamiento social.

De acuerdo con las particularidades de la realidad abordada, las características del contexto y los intereses de la investigadora que siempre estuvieron orientados hacia el conocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes de la práctica; el estudio se ubicó dentro del paradigma cualitativo de la investigación, predominantemente descriptivo e interpretativo, con inflexiones de la Teoría Fundamentada (T.F.), particularmente en lo relacionado con el procesamiento de la información.

En ésta lógica, en primera instancia, se abordan los principales antecedentes encontrados en relación con la temática de la investigación en los ámbitos nacional e internacional. Así también se hace referencia a los resultados de la indagación sobre antecedentes de trabajos, asociados con los conceptos centrales de comprensión del territorio, pensamiento social y ciudadano, finalizando el capítulo con el marco teórico, en donde se hace alusión, no solo a los conceptos centrales mencionados, desde autores como Bozzano citado por Sepúlveda, J. (20016), Benedetti, A. (2007), Silveira, M. (2011), Yi Fu-Tuan. (1974), Yory, C. (2005), López, M. (2008), Freire, P. (2001), Jara, O. (2009), Brophy y Newmann en Pagés, J. (1997). y Pagés, J. (1998) entre otros, sino también referenciando a importantes autores relacionados con producciones sobre representaciones sociales y la concepción de la unidad didáctica como: Oscar Eugenio Tamayo, Neus Sanmarti y Carlos Vasco.

En el segundo apartado, se hace una descripción de la problemática identificada, a través de información obtenida de experiencias de algunos estudiantes de otros semestres, durante

la realización de sus prácticas en los municipios y en otros escenarios y momentos relacionados con los procesos que se llevan a cabo en el transcurso de la práctica social, las cuales hacen referencia a dificultades no solo a nivel cognitivo, sino también volitivo y de la praxis, que generan dificultades en los logros de los objetivos propuestos para el desarrollo de la práctica, frente a la concepción y el abordaje que estos llevan a cabo en el territorio. Desde la descripción de esta problemática, se plantearon unos objetivos tendientes a la develación de las representaciones sociales influyentes en la comprensión del territorio por parte de los estudiantes, para lo que se diseñó una propuesta de intervención a partir de una secuencia didáctica que se ejecutó en el transcurso de la práctica, por medio de la cual no sólo se conocieron e intervinieron representaciones sociales respecto a la comprensión del territorio, sino que se permitió la evaluación e identificación de cambios y/o transformaciones en las mismas.

Continuando con la estructura del documento, se presenta el apartado en donde se brinda información acerca de la metodología utilizada, que para el caso y según se referenció en apartados iniciales, corresponde a una investigación de tipo cualitativo con enfoque descriptivo, interpretativo y con algunas inflexiones de la Teoría Fundamentada (T.F.), considerando que el asunto o problemática a investigar, surgió a partir de información obtenida de experiencias con estudiantes de la práctica social de semestres anteriores, concibiendo entonces al estudiante como sujeto de observación en contextos reales, socioculturales e históricos específicos; de otra parte, la T.F., se utilizó como técnica para el proceso de organización y análisis de la información, mediante la categorización o codificación abierta, axial y selectiva, propuestas por Strauss & Corbin, en San Martín (2014), en combinación con elementos de otros autores que darían un manejo más consecuente con el tipo y cantidad de información, obteniendo de esto un diseño sistemático especial para la presente investigación. Igualmente, se advierte que para el caso del presente estudio, se encontrará como el proceso de organización y análisis, fue fortalecido por medio de la utilización del software Atlas Ti en su versión 7.

De acuerdo con lo anterior, a través del documento se da a conocer, cómo se procedió a la organización de la información recolectada en el trabajo de campo con los estudiantes, mediante diferentes instrumentos y técnicas utilizadas como fueron talleres, salidas de campo con guiones establecidos, entrevistas en grupo focal, bitácoras de reflexión y fichas de lectura, partiendo de unos momentos de preselección de instrumentos o reducción de información que permitió la elaboración de unas matrices manuales de cada uno de ellos, que se convirtieron después en el insumo para el resto del proceso sistemático diseñado que incluía la codificación mencionada.

Después del apartado en donde se aborda la metodología, se da paso al de resultados, en donde se describe la obtención de los mismos a partir de dos secciones: una primera sección, correspondiente a los hallazgos generados a medida que transcurría la ejecución de la secuencia didáctica y una segunda sección, que atañe a los resultados arrojados a partir del procesamiento de la información a través de la utilización de la herramienta del Atlas Ti, permitiendo el establecimiento de las redes semánticas de las categorías centrales que para la investigación se constituyen en las representaciones sociales más predominantes y relevantes en los estudiantes como fueron: la comprensión del territorio, las concepciones del territorio, el arraigo, la ciudadanía y el pensamiento social en su orden, cada una con sus subcategorías tributarias.

Finalizando el recorrido por el contenido del documento, se encuentra el apartado de discusión de los hallazgos, los cuales se sustentan en segmentos y relatos de los estudiantes como evidencia, en el referente teórico respectivo y en la interpretación de la docente investigadora, proceso que permite llegar a unas conclusiones del estudio, que se hacen con base a la pregunta del estudio y a los objetivos formulados, para proceder a plantear unas recomendaciones dirigidas a la comunidad académica.

2 ANTECEDENTES

El estudio realizado, se ubica en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y de manera más específica, en la línea de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), una vez que con el trabajo de profundización se buscó la identificación de las representaciones sociales presentes en los estudiantes, para ahondar y enfatizar en las causas o factores relacionados con las actitudes y formas de acercamiento de éstos , hacia el ejercicio de la comprensión del territorio durante la práctica social. Para plantear en consecuencia, una intervención desde la unidad didáctica, que, al articular acciones y procesos sociales reales, en los contextos de interacción de los estudiantes, permitiera la transformación o la evolución de las concepciones iniciales, por lo que el estudio se situó en uno de los tipos de investigaciones de la DCS, como son las relacionadas con concepciones de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo considerado y revisando la literatura y producción relacionada con la temática en referencia, desde los ámbitos internacional y nacional, se dedujo que a partir de los resultados de la investigación, se podrán hacer aportaciones importantes para las transformaciones necesarias en el proceso de enseñanza de las Ciencias sociales, por parte de los docentes de la práctica social de Paz y Competitividad (P y C) , que contribuyeran a mejorar los aprendizajes de los estudiantes durante la misma, e influenciar positivamente en la generación de nuevos estudios en escenarios de prácticas sociales universitarias en la región y el país.

Para ello se llevó a cabo una revisión de antecedentes investigativos que trabajaron temáticas o metodologías relacionadas con el problema de estudio con el fin de identificar orientaciones teóricas, métodos, instrumentos y formas de aproximación que guiaran el trabajo, las cuales se presentan a continuación:

2.1 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Internacionales.

México (Universidad Autónoma). Eduardo Gasca-Pliego y Julio César Olvera-García. (2011). “Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI”. El ensayo habla sobre el rol que deben asumir las Universidades como agentes responsables de transformación y cambio, haciendo énfasis en el reto de formar ciudadanos integrales, interesados por las necesidades del entorno físico y social, por la toma de decisiones colectivas, de manera que se asuman a sí mismos como ciudadanos partícipes y no únicamente como votantes con miras a satisfacer intereses particulares. Objetivos estos que se pretenden alcanzar desde la práctica social de Paz y Competitividad en la Universidad Autónoma de Manizales-UAM. El documento igualmente destaca el papel de la responsabilidad social universitaria, el cual es abordado por la UAM precisamente a través de la práctica social que realizan los estudiantes de Paz y Competitividad.

Dicha investigación se convierte en soporte para fundamentar las categorías de trabajo que deben ser tenidas en cuentas en el proceso de formación de los estudiantes, las cuales permitirán el reconocimiento y acercamiento a una lectura efectiva del territorio.

México. (Universidad Xalapa). Ludivina Sánchez Dorantes (2005). “Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo”. El trabajo plantea una reflexión sobre la importancia de buscar estrategias de aprendizaje que no solo se centren en conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y actitudes para la vida. De la misma manera, en el trabajo se retoman elementos de gran importancia para el proceso de investigación realizado en la Maestría de Enseñanza de las Ciencias como son: El diseño de las experiencias educativas, los contenidos de los programas educativos, la didáctica, la evaluación de los aprendizajes y el propio actuar del docente como mediador de aprendizajes centrados en el estudiante.

España. (Universidad de Barcelona). Capel Horacio (2016). “Las ciencias sociales y el estudio del territorio”. Los cambios de significado que ha experimentado este concepto tienen que ver con las transformaciones sociales y de las mismas disciplinas científicas. Se ha pretendido que frecuentemente las personas no pertenecen a un solo territorio, que la movilidad actual determina que éstas muchas veces se desterritorialicen, que tengan identidades múltiples, que en la época de la globalización los espacios locales y los territorios pierden significado.

El significado de territorio limitado solo a espacio geográfico, es una de las representaciones de tipo conceptual, al que los docentes de la asignatura de P y C, deben enfrentarse cada semestre; de ahí la importancia y relevancia de éste antecedente.

España (Universidad de Navarra). Boni Aristizabal, Alejandra (2012). “Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD”. Investigación cooperativa (IC) realizada en Valencia, cuyo objetivo fue el reflexionar sobre los significados y las prácticas educativas que los docentes de primaria, secundaria y universidad pueden realizar en conjunto con las ONGD (una asociación sin fines de lucro que tiene como objetivo impulsar políticas o actuaciones encaminadas al desarrollo de colectivos excluidos), para potenciar la ciudadanía global en el sistema educativo formal; en éste sentido, los objetivos de éste trabajo guardan relación con elementos considerados en la asignatura de Paz y Competitividad, cuando se busca accionar y hacer presencia en poblaciones vulnerables y aportar al desarrollo de las mismas a través de las prácticas formativas de los estudiantes de últimos semestres.

España (Universidad de Barcelona). Josep Ma. Puig Rovira, Mónica Gijón Casares, Xus Martín García y Laura Rubio Serrano (2011), en su obra: “Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía”, muestran la metodología del aprendizaje-servicio como una actividad que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular, situación que se asemeja con la finalidad de la práctica social de la UAM. La propuesta educativa de éstos autores, busca contribuir a la educación para la ciudadanía, que es uno de los componentes de la práctica social de la Universidad Autónoma de Manizales, en donde se

articulan la participación en servicios o programas que aporten a la solución de necesidades comunitarias, a la vez que se dan aprendizajes en conocimientos y valores.

España (Universitat Politècnica de Catalunya). Martínez Martín, Miquel. (2010). “Formación para la ciudadanía y educación superior”. En el trabajo se reflexiona acerca de la universidad, como el lugar en que se aprende el conjunto de saberes que deberá permitir al futuro egresado, iniciarse en el ejercicio de una profesión como una finalidad que es obvia, pero en cambio se plantea como no algo no tan obvio, el concebir la universidad como lugar para el aprendizaje del conjunto de saberes éticos y ciudadanos; situación que la asignatura de Paz y Competitividad debe estar afrontando semestre tras semestre.

Costa Rica. (Universidad de Costa Rica). Isabel Avendaño Flores (2010). “*Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales*”. El trabajo aportó de manera importante a la investigación, pues dio pautas en cuanto a la forma de relacionar las ideas expresadas por distintos autores a nivel interdisciplinario, sobre el sentimiento de pertenencia y de identificación territorial, junto a los vínculos de dominio y las formas de apropiación territorial, elementos coincidentes con el proyecto de investigación.

Chile (Universidad de Los Lagos). Nelson Vergara. (2007). “Hombres y entornos: notas para una metafísica del territorio”. El autor con éste trabajo, busca contribuir a la comprensión del territorio desde una perspectiva filosófica; aspecto que es compartido en éste estudio, al considerar el elemento epistemológico como esencial en cualquier proceso relacionado con la construcción o transformación del conocimiento.

Brasil. (Universidad Federal de Bahía). Silvia S. Alderoqui (1983). “La ciudad: Un territorio que educa”. No obstante, el año de publicación de éste producto, se consideró importante para el proyecto de investigación, por la similitud que guarda sus contenidos con el tema de comprensión del territorio por parte de los estudiantes, pues se tiene en cuenta la ciudad como escenario de aprendizaje y transmisor de información y cultura.

Inglaterra (Oxford University Press). Margaret Himley (1991). “Shared Territory: Understanding children’s writing as works”. Este documento se incluyó en los antecedentes seleccionados, considerando que trata sobre la influencia del territorio en la forma como el estudiante aprende y se expresa, así como la importancia que tiene para el aprendizaje, el entendimiento del contexto por parte del docente y del estudiante.

Nacionales.

Manizales (Universidad Autónoma). Hurtado Cano, Daniel y otros (2017). Estado del arte sobre territorio, paz y desarrollo a partir de sus discusiones conceptuales y de la producción científica colombiana (2000-2015). Entre los resultados asociados con la temática desarrollada, llamaron la atención para el proyecto entre otros: territorio como experiencia humana; territorio, territorialidad y territorialización; territorio, psique y representaciones sociales-colectivas-culturales y territorio, razón pasión y vivencia; éstos resultados guardan relación con el sentido de pertenencia o el apego hacia el territorio que se exploró en los estudiantes de la asignatura de Paz y Competitividad.

Manizales (Universidad Autónoma). Lorena Gartner Isaza, Sandra Julieta González Gómez y Blanca Alicia Zuluaga Giraldo (2011). “Haciendo las paces un modelo pedagógico P&C”.

El trabajo se realizó con el fin de evaluar las experiencias obtenidas a partir de los aprendizajes en el proceso de la estrategia de Paz y Competitividad de la Universidad Autónoma de Manizales, para mejorarlas y socializarlas; de acuerdo a las reflexiones. La práctica de P y C se ubica en el modelo constructivista, con base al cual el docente debe trascender del modelo tradicional para adaptar su estilo de enseñanza a las necesidades reales de su estudiante en contexto.

Manizales (Universidad Autónoma). Silvio Zuluaga G. (Compilador), César Vallejo M. Dora Cardona R. Darío Ángel. Sandra Julieta González G. León Sigfredo Ciro R. Yorlady Medina G. (2011). “Responsabilidad Social Universitaria”. El documento fue resultado de

una investigación sobre los aportes del Programa Paz y Competitividad al cumplimiento de la Misión de la Universidad. Entre los resultados obtenidos, se pudo identificar que hay diferencia de objetivos entre los diferentes miembros de la comunidad educadora y no se trabaja por intereses comunes. Con la investigación realizada, se pudo apreciar que la situación encontrada en el 2011, persiste en cuanto a algunos de los estudiantes de la práctica social.

Bucaramanga. (Repositorio Universidad Autónoma). Bohórquez, G., López, B. y Suárez, A. (2016). “Jóvenes y sus relaciones con los espacios urbanos en una ciudad capital”. Esta investigación guarda algunas similitudes con la idea del estudio desarrollado con los estudiantes de la práctica social de Paz y Competitividad, en el marco de la Maestría de Enseñanza de las Ciencias, teniendo en cuenta que explora, desde los jóvenes su relación con los espacios urbanos y contenida en la Revista Científica Ánfora de las Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Manizales.

La investigación tenía por objetivo, comprender cómo accedían los jóvenes a los bienes y servicios culturales en espacios urbanos. Para ello se hizo un estudio cualitativo de tipo descriptivo como en la mayoría de la información documentada en éstos antecedentes. Entre los resultados obtenidos, se encontró que las interacciones, comportamientos, actitudes y relaciones de los jóvenes son diferentes de acuerdo a los espacios en donde se encuentren. y como parte de las conclusiones plantean que los jóvenes guardan vínculo espacial con los lugares, hacen reconocimiento afectivo y cognitivo de los lugares, presentándose situaciones diferentes dependiendo si son espacios cerrados con relación a espacios abiertos en donde la actitud deja de ser pasiva y se da participación activa.

Medellín. Vásquez Puerta, Karen Andrea (2012). “La contribución de la práctica artística en los procesos de recuperación de la memoria y en la apropiación del territorio”.

La autora exalta experiencias significativas a partir de la relación que establece el habitante con el territorio mediante su vinculación en actividades formativas de tipo artístico, desde las cuales recupera la memoria sobre el territorio. Éste trabajo aportó un

contenido de gran valor para la investigación, pues así como el elemento epistemológico se constituye como aspecto primordial, igualmente el histórico no se puede desligar del proceso de construcción de conocimiento.

Medellín (Universidad de Antioquia). Santisteban Fernández, Antoni y Joan Pagés Blanch. (2009). “Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía”. Aunque el artículo hace referencia a una investigación realizada con jóvenes españoles, se retomó para el presente trabajo, en el sentido en que se enmarca en los actuales debates sobre la importancia de la formación ciudadana de la juventud.

Medellín. (Universidad de Antioquia). Tamayo Gutiérrez, Alberto (2009). “Ciudadanía y territorio: escenario para la formación ciudadana”. El autor aborda de manera especial el tema de democracia, el cual hace parte de los contenidos que se desarrollan en la asignatura de Paz y Competitividad como uno de los ámbitos de las competencias ciudadanas y para la cual, el autor establece condiciones como la de contar con individuos dispuestos a ejercer la ciudadanía y a transformar positivamente su realidad. Según el autor, este tipo de ciudadanos no nacen, sino que se hacen y se forman arraigados a su territorio. Para la formación de éstos ciudadanos entonces, se necesita de procesos conscientes, a través del sistema educativo, y según Tamayo G., (2009) “que les permita a los involucrados conocer, comprender y poner en práctica el potencial de la formación ciudadana como estrategia pedagógica”.

2.2 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES

Comprensión del Territorio. Para ésta categoría conceptual, se consideraron relevantes para el estudio, los siguientes autores y sus obras.

Benedetto, M. A. (2017), en su obra *Identidad y territorio*, plantea que “la identidad desde una perspectiva geográfica es una manifestación de referencia territorial”, que aporta arraigo al territorio y liga de acuerdo a lo característico de los diferentes espacios

geográficos; en consecuencia, la identidad y el territorio guardan estrecha relación desde su naturaleza simbólica y material.

Flores, M. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. En el artículo se hace referencia a elementos que se relacionan con la cultura y la identidad territorial y así mismo a la influencia de éstos con el desarrollo sostenible. Flores, M. (2007), considera el territorio como construcción social y le da relevancia a la participación para el desarrollo del mismo.

Delgado Mahecha, O., Moncayo, É., Jiménez Reyes, L. C., Carrizosa Umaña, J y Otros. (2001). Espacio y territorios: razón, pasión e imaginario. Para los autores cada territorio se define en relación con un determinado sujeto individual o colectivo; hablan de territorio y territorialidad, la cual definen como el grado de dominio que tiene un sujeto individual o social en cierto territorio o espacio geográfico, mientras la definición de territorio que se aborda en comprensión del territorio, lo conceptúa como espacio geográfico socialmente habitado.

Albuquerque, F. (1999). Identidad y territorio. El autor aborda el territorio como “actor de desarrollo” y relaciona elementos como la cultura y la identidad al sentido de pertenencia territorial, considerando el arraigo territorial por parte de las empresas, como factor decisivo para el alcance de ventajas competitivas. En palabras de Albuquerque, (1999), “el territorio debe ser visualizado como una matriz de organización y de interacciones sociales y no como un simple espacio abstracto o un receptáculo de actividades”.

Pensamiento Social y Ciudadano. Para éste caso, se hizo selección de una importante producción, desde autores de referencia y trayectoria en las ciencias sociales como fueron los que se mencionan a continuación.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. En ésta ocasión, se presenta una propuesta para transformar el trabajo en el aula sobre

competencias ciudadanas y sociales, desde la interpretación de problemas socialmente vivos y la formación del pensamiento crítico, como se busca desde la práctica social de la universidad, cuando se involucra al estudiante en contextos reales con el fin de que contribuyan a la transformación de los mismos.

Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. Es un artículo que permite apreciar la evolución y las principales características de la competencia social y ciudadana; se hizo importante para la investigación, en la medida en que proporcionó ejemplos de cómo se establece relación entre áreas del conocimiento social y cultural, como lo implica la práctica social en cuestión.

Conde, S. (2005). La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. El autor plantea, la necesidad de desplegar en las instituciones educativas procesos de educación ciudadana, que privilegien la formación para la acción transformadora desde una perspectiva crítica y contextualizada, para lo que se requiere de una serie de condiciones que deben cumplirse para que se tenga impacto con los programas y sobre las cuales era necesario, conocer las representaciones que estaban influyendo en que no se hiciera una adecuada comprensión del territorio por parte de algunos estudiantes durante la práctica social.

Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. Es una investigación que trata sobre diferentes formas que existen para hacer intervención social como: partiendo del análisis de problemáticas específicas o evaluando programas concretos entre otras; considera así mismo, la variedad de prácticas profesionales, relacionadas con intervenciones sobre la realidad, a partir de la demanda de distintos entes sociales, elementos que se abordan igualmente desde la práctica social de la universidad y en el ejercicio de comprensión del territorio, por lo que los resultados de la investigación, se convierten en aportes valiosos a tener en cuenta en la presente investigación.

Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria”.

Este fue un trabajo interesante para la investigación porque aborda el proceso de enseñanza y el aprendizaje de áreas sociales en edades adolescentes, hecho que lo acercaba a la investigación. El autor considera que el proceso se facilita precisamente por la edad; no obstante se identifican dificultades que surgen a partir de la complejidad de tareas relacionadas con lo multicausal y la explicación de hechos humanos y sociales, invitando a una mejor planeación y organización de los contenidos de enseñanza.

La construcción de antecedentes desde los diferentes tópicos abordados en la investigación, permitieron identificar tendencias relacionadas con las diferentes categorías propuestas para el desarrollo del proyecto investigativo desde territorio, ciudadanía, pensamiento social; igualmente, proporcionó orientaciones para la construcción del diseño metodológico, análisis de información y selección y construcción de actividades para la recopilación de información.

3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la práctica social de Paz y Competitividad de la Universidad Autónoma de Manizales, se presentan representaciones sociales que influyen en la comprensión del territorio, por parte de algunos de los estudiantes y que al momento de acercarse e interactuar en los diferentes espacios de trabajo afectan los procesos de análisis, interpretación e inserción de los mismos a las comunidades y el contexto

La Universidad Autónoma de Manizales, desde sus postulados misionales, busca aportar al desarrollo regional a través de la formación de personas con pensamiento crítico y valores que aporten al acercamiento entre la sociedad y la universidad en un marco de responsabilidad social y en concordancia con el Ministerio de Educación Nacional (2006), que tiene como propósito del proceso educativo, la preparación de personas con responsabilidad social (Valbuena, D. R. 2011).

Al igual que el Ministerio de Educación Nacional, (2006), la Universidad ha buscado integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje con la realidad social, para lo cual creó desde el año 2001, la práctica social de Paz y Competitividad, mediante la que se espera que el estudiante sea capaz de aplicar lo aprendido en otros contextos y asumir un papel activo como profesional y ciudadano desde una intervención social en municipios menores de 50.000 habitantes.

En el transcurso de dicha práctica social, se detectan y aprecian en cada semestre académico, representaciones, que parafraseando a Denise Jodelet (1986,1989) en Pérez, M.(2003), se asumen como aquellos conocimientos que el estudiante ha elaborado socialmente, a partir de sus experiencias , la información del medio y los saberes que le han sido transmitidos de acuerdo a diferentes modelos en su proceso de enseñanza y que para éste caso, están relacionadas con la comprensión del territorio que se hace por parte de algunos de los estudiantes, que se refleja luego, en la forma como realizan la apropiación del mismo y en los resultados a nivel del desarrollo o fortalecimiento de la sensibilidad y

pensamiento social como profesionales y ciudadanos integrales que a fin de cuentas, es lo que se propone desde su misión la Universidad.

Las dificultades para el proceso de aprendizaje en ésta asignatura, se observaron inicialmente desde las Jornadas de inducción, al igual que durante las actividades que se realizan para la identificación de las ideas previas que traen los estudiantes, en relación con la comprensión del territorio y a partir de las cuales, se espera encontrar las percepciones, representaciones, presaberes o creencias que el estudiante tiene sobre el tema, siendo éste el momento, en donde muchos de ellos con sus expresiones, comentarios y actitudes, permiten evidenciar que no se reconocen como parte de los contextos o territorios, sino que por el contrario se sienten como espectadores o ajenos a los mismos.

Por otra parte y de acuerdo con las directrices del ajuste curricular implementadas en la UAM, se diseñó una unidad didáctica para comprensión del territorio, a manera de prueba piloto, la cual se empezó a implementar con el propósito de abordar limitaciones que se experimentaban a través de la planeación y ejecución de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, en concertación con los estudiantes a través de un contrato didáctico y de acuerdo con las representaciones encontradas y categorizadas a partir de las actividades realizadas sobre ideas previas.

No obstante el proceso concertado, se tuvo en cuenta que las dificultades encontradas no solo correspondían al campo epistemológico, sino que se apreciaron también obstáculos desde lo emotivo-afectivo y comunicacional; pues en algunos casos, se presenta resistencia al desarrollo de actividades de la unidad didáctica y a su aplicación en los contextos donde se realizan las prácticas sociales, hecho visualizado a través de los ejercicios de metacognición y en instrumentos de seguimiento como la bitácoras, portafolios o diarios de campo, en los cuales el estudiante hace énfasis en el conocimiento declarativo y procedimental sin adaptar el mismo a las características del contextos y de los grupos poblacionales a los cuales se enfrenta.

Ésta situación condujo a pensar, en la necesidad de explorar las razones para que se presenten este tipo de dificultades, como las que considera Joan Pagés (1998), retomando a Brophy, (1990) y Newmann (1991), cuando señalan entre otras : el modelo de enseñanza tradicionalista del docente, la falta de pertinencia de las actividades que solicitan a los estudiantes, las actividades rutinarias que generan la aplicación de conocimiento de manera mecánica; el error de los docentes al no diferenciar el proceso de transferencia de información, al de comprensión de la misma, que debe hacer el estudiante para evolucionar un concepto y la inclinación por el desarrollo de cantidades y complejos contenidos en los currículos, que no permiten profundizar en los mismos. Pagés, (1998). Razones estas que pueden servir de guía para la comprensión de las dificultades detectadas.

Así mismo, es necesario considerar que, además de las condiciones que fueron observadas directamente con los estudiantes en campo, el equipo académico a cargo de la prueba piloto de la unidad didáctica, corroboró que entre las limitaciones detectadas durante el proceso, estaba presente de manera importante, el poco sentido de pertenencia desarrollado por los estudiantes sobre el territorio; lo cual se logró conocer no solo a través de la indagación en los instrumentos de seguimiento mencionados sino por medio de la revisión de documentación de soporte relacionada con el proceso , como actas, informes de ejecución de las unidades didácticas y en algunos ejercicios tipo conversatorios, realizados con estudiantes en las plazas seleccionadas para el pilotaje.

De manera preocupante además, éste panorama no se agotaba en los estudiantes de últimos semestres de la Universidad Autónoma de Manizales que realizan la Práctica Social de Paz y Competitividad, sino que trascendía a los estudiantes de otros semestres, condicionándoles y predisponiéndolos de forma negativa hacia la práctica, la cual se ha constituido en un valioso referente de la Universidad en la región y además en la estrategia a través de la cual no solo se cumple con la responsabilidad social, sino en el medio para que el estudiante llegue a comprender el territorio.

Esta serie de dificultades originaron la necesidad de reconocer desde qué concepciones y miradas percibe el estudiante el territorio, para desde allí iniciar un proceso de

intervención tendiente a facilitar el logro de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje en el componente comprensión del territorio; que busca, generar o fortalecer la sensibilidad y el pensamiento social del estudiante y así entonces, una vez identificadas las representaciones, proceder a la elaboración de una propuesta de intervención desde la Unidad didáctica.

3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cuáles son las representaciones sociales que influyen en la comprensión del territorio, durante el desarrollo de la práctica social de Paz y Competitividad en un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales?

4 JUSTIFICACIÓN

La asignatura de Paz y Competitividad, es a la vez una estrategia y un proceso académico a través del cual la Universidad Autónoma de Manizales, cumple con su responsabilidad social y su misión de aportar al desarrollo de las regiones con profesionales y ciudadanos integrales, competentes y con pensamiento crítico. La asignatura, que tiene carácter de práctica social, está fundamentada en dos pilares, por medio de los cuales se apunta al cumplimiento de dichos propósitos que son: la comprensión del territorio y la participación del estudiante en proyectos sociales, cuyos soportes conceptuales se pueden apreciar en parte de la producción académica de la misma asignatura como es el caso del libro “Haciendo las paces, un modelo pedagógico P&C”, resultado de una investigación realizada con el fin de evaluar los aprendizajes obtenidos a partir de las experiencias vividas en el proceso de Paz y Competitividad de la Universidad Autónoma de Manizales, para aportar al mejoramiento y hacer la socialización de los resultados, de acuerdo a los cuales, la práctica de P y C se ubica en el modelo constructivista, en el que el docente debe trascender del modelo tradicional para adaptar su estilo de enseñanza a las necesidades reales del estudiante en contexto (Gartner, González y Zuluaga, 2011).

Con base en lo anotado, tanto en la producción académica de la asignatura, como en el PEI de la UAM, se evidencia una perspectiva de constructivismo social, con un enfoque interestructurante y dialogante, que se pretende aplicar a través de la práctica social del estudiante, una vez son incorporados a diferentes contextos de la ecorregión cafetera de Colombia, en donde se busca que los estudiantes desplieguen competencias genéricas, y específicas en las que han sido formados, para aportar a la solución de problemáticas vivas y socialmente relevantes que detecten en su interacción con el territorio.

No obstante, cada semestre, al momento de realizar las actividades de evaluación y reflexión sobre los aprendizajes y experiencias significativas, se encuentra en una buena parte de los estudiantes manifestaciones, referencias y expresiones contrarias a las que espera la UAM como resultado de una práctica, que en una mínima expresión debe haber

aportado a la comprensión de los territorios, al desarrollo del pensamiento social, crítico y a la sensibilidad social.

Algunas de estas manifestaciones se concretan en expresiones e interpretaciones del proceso vivido en las cuales los estudiantes se ven a sí mismos como totalmente ajenos a la realidad, poseedores de un conocimiento que dará solución a los problemas ignorando las características del entorno y de las personas que lo conforman. Asumiendo que esos territorios no hacen parte de su realidad ni del contexto general de país y demostrando una clara desmotivación frente a la obligación que implica tener que ir a trabajar en esos contextos.

Con la implementación de una unidad didáctica de comprensión del territorio, se ha querido atender a la transformación de las dificultades detectadas en algunos de los estudiantes, a través de los semestres; sin embargo, como se mencionó en el párrafo anterior, prevalecen circunstancias y representaciones, como las relacionadas especialmente con los conceptos que se manejan para la comprensión del territorio como son, el territorio en sí, la ciudadanía, el pensamiento social; así como algunas del ámbito de lo emotivo-afectivo como la apatía, la indiferencia y el no reconocerse como parte del contexto. Así mismo, en un buen número de los estudiantes, la falta de compromiso hacia la práctica y a nivel comunicativo, dificultades de tipo argumentativo e interpretativo entre otras.

La persistencia entonces de estas condiciones y la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de un proceso de enseñanza y de aprendizaje acorde con las necesidades de un mundo global y de unas directrices curriculares de la universidad, motivaron a la búsqueda y profundización en las representaciones que influyen en la comprensión del territorio, para identificar aspectos susceptibles de intervenir a través de una adecuada planeación de los objetos de estudio a desarrollar en el marco de la práctica social, a través de la implementación de estrategias didácticas pertinentes, que permitieran evolucionar y trascender en los significados o representaciones que los estudiantes le confieren a la comprensión del territorio.

En atención a las situaciones descritas y por las características de la problemática, se procedió al diseño de un proyecto de investigación orientado a reconocer las perspectivas desde las cuales los estudiantes desarrollan esta práctica, con el fin de develar posibles obstáculos y generar, una propuesta de trabajo que aporte a la superación de los mismos y al logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos para este proceso de formación.

Con los resultados obtenidos en la investigación, se busca contribuir al replanteamiento del proceso de enseñanza de la práctica social de Paz y Competitividad, teniendo en cuenta de manera relevante las representaciones sociales encontradas y que se enmarcan en los planteamientos de Jodelet (1986-1989) en Pérez (2003), relacionados con la manera en que el estudiante aprende de los acontecimientos cotidianos y de las personas con quienes interactúan en el entorno.

En ésta lógica, se trata de representaciones que ponen en oposición el conocimiento empírico con el pensamiento científico, representaciones en las cuales el conocimiento social se construye a partir de las experiencias por medio de la educación, las tradiciones y la cultura, así como también las representaciones sociales develadas son producto de la apropiación de la realidad que hace el estudiante, disminuyendo o atenuando los efectos causados por la desarticulación que algunos de ellos hacen de su identidad personal con relación a la identidad social, para fortalecer de ésta manera la formación integral del estudiante UAM, como persona con pensamiento social, con capacidad para comprender y aportar en los diferentes contextos o territorios, de manera asertiva y como ciudadano de un mundo global.

Igualmente y de acuerdo con los resultados a partir de la intervención y en consideración a que la práctica social está inmersa en el área de las Ciencias Sociales, se espera establecer una dinámica de reflexión a nivel de los docentes, en donde se tome al estudiante como epicentro con sus representaciones sociales, para la búsqueda continua del mejoramiento en los procesos de enseñanza, acordes no solo con el área de conocimiento, los lineamientos curriculares y postulados misionales de la universidad, sino con el reconocimiento de sus

características particulares y su posición frente a la mirada del entorno y sus formas de aproximación al contexto.

Finalmente y como aporte adicional, es importante anotar que los resultados y recomendaciones propuestas desde esta investigación para el replanteamiento del papel del docente que participa en el proceso de formación del estudiante, no se deben dar únicamente a nivel de la práctica social, sino que se deben propiciar reflexiones desde otras asignaturas del macrocurrículo principalmente, en donde se adquieren preconcepciones y representaciones que estarán más tarde relacionadas con las ideas del territorio, del ser social, ciudadano y profesional entre otras y que después van a influir de manera definitiva en la motivación o actitud del estudiante hacia la comprensión y apropiación del territorio.

5 REFERENTE TEÓRICO

El proyecto de investigación se orientó a la develación de las representaciones sociales que sobre la comprensión del territorio se presentaban en algunos de los estudiantes de la práctica social de la Universidad Autónoma de Manizales y que por tanto influían no solo en la aprehensión del mismo, sino en el logro de los objetivos de aprendizaje de la asignatura, como es el de contribuir a la formación de ciudadanos y profesionales integrales, con sensibilidad y pensamiento social, capaces de aportar a la transformación y desarrollo de los territorios.

Con base en lo expuesto entonces, se consideraron referentes teóricos que incluían elementos relacionados con: la comprensión del territorio, la formación de pensamiento y sensibilidad social, como también sobre la ciudadanía incluyendo la ciudadanía global, representaciones sociales y sobre unidad didáctica. En éste orden de ideas, se hará referencia a los autores y trabajos encontrados en la indagación de producción realizada, que más se aproximaron a la temática trabajada, no solo porque guardaban intencionalidades similares o coincidentes con el trabajo de investigación, sino desde metodologías relacionadas.

5.1 COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO

De acuerdo con Llanos Hernández, L. (2000), el territorio es un concepto teórico que puede formar parte de una teoría o de varias y a la vez empírico, pues el territorio como concepto hace referencia a elementos presentes en la realidad; es metodológico e interdisciplinario dependiendo de los enfoques de investigación y desde un punto de vista epistemológico es un conocimiento construido en las disciplinas sociales, considerando que sus contenidos cambian de acuerdo a las modificaciones de las relaciones sociales en el mundo.

El concepto de territorio entonces, ha ido transformándose en el tiempo, a la vez que las relaciones sociales y de acuerdo a la mirada o intención del investigador, partiendo de ser

considerado un elemento de tipo fisiográfico a inicios de la modernidad, llegando a ser un concepto insuficiente para la industria en el siglo XIX, en donde se requería de un concepto más específico, acorde con la riqueza y las diferentes culturas en el contexto del capitalismo y es el momento en que la región pasa de tener la noción empírica de la época romana, a tener una interpretación de paradigma con base al pensamiento del geógrafo Paul Vidal de la Blache (1977), quien aporta un sentido diferente al buscar una relación entre el ser humano y su entorno, llegando a admitir que *“cada región es una posibilidad de pensamiento y cultura diferente”*. Ya en el siglo XX, en la posguerra, vuelven a transformarse los conceptos de territorio y región, pues ésta pasa a ser el eje de impulso para las políticas de desarrollo de las naciones y el territorio adquirió importancia política económica, pasando de ser concebido solo como despensa de recursos naturales.

Con éstos precedentes, el protagonismo y la articulación de los conceptos de región y territorio al desarrollo, el escenario social inicio transformaciones a partir de la década de los setenta y los cambios a nivel de economía y sociedad se trascendían igualmente en la esfera del conocimiento y es así como en la actualidad el concepto de territorio ha pasado de ser una concepción disciplinaria , para ser un concepto interdisciplinario como referente teórico de disciplinas que tienen como objeto la gama de relaciones que se generan entre los seres humanos en el contexto actual de la globalización; por su parte la región ha pasado a ser un concepto insuficiente menos flexible que el territorio, para cobijar la compleja realidad entre el ser humano y la naturaleza.

De acuerdo con lo anterior, cada vez se ha hecho más necesaria la inclusión de las categorías de análisis espaciales en las ciencias sociales, como es el caso del territorio, pues permiten develar que los fenómenos sociales se presentan de acuerdo al contexto en donde se desarrollan; es decir que la comprensión de los fenómenos sociales en sus contextos, permiten el acercamiento a la realidad.

Al abordar las concepciones sobre territorio, es pertinente retomar a Cruz, B. N. (2011) en Rico y López, (2018), en su obra relacionada con los soportes teóricos de los conceptos de territorio, en donde hace referencia entre otros, al concepto desde la ecología, desde la

geografía social y desde la antropología, para la cual conceptúa el territorio como “una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad, pero también de confrontación” (p, 211) ; concepción que se relaciona de manera importante, con el abordaje que se espera sea dado por parte de los estudiantes de la práctica social, con respecto al territorio.

Igualmente con relación al territorio, es necesario considerar dos procesos diferenciados desde lo teórico, pero que desde lo social se pueden presentar de manera simultánea, como son: la territorialización y la territorialidad.

Para el caso de la territorialización, de acuerdo con Cruz, B. (2011), es la estrategia que se utiliza, y el efecto que causa el delimitar un territorio por tanto tiene que ver con acciones de control ya sea por parte de un individuo o un colectivo; mientras que la territorialidad, es “la producción práctica o discursiva de territorio a través de la economía, la religión, la lúdica, los procesos políticos, etc. La territorialidad propicia el sentido de posesión y pertenencia territorial”, en otras palabras, expresa lo que se vive en el territorio y al asumirlo entonces, se crea sentido de pertenencia.

De otra orilla, la territorialidad para Bozzano (2009) citado por Sepúlveda, J. (20016) , se admite en tres sentidos: La territorialidad como *un presente sobreconstruido a partir de una historia natural y social con sus cargas psicológico-simbólicas*, que es entre otras cosas uno de los sentidos que se busca dar desde la práctica social; la territorialidad como *la condición o el carácter dominante* del territorio y la territorialidad entendida a partir de *las espacialidades absolutas, relativas y relacionales de cada territorio*.

Otro enfoque que mereció de revisión para el estudio, fue el del territorio desde una interpretación sistémica, a partir de la que se aprecia como valiosa, la obra de Vergara, N. (2004), por medio de la cual, se quiere aportar a la comprensión del territorio desde la filosofía, al considerar que para el hombre actual, el territorio puede ser asumido como una de las partes de su vida, una vez que, “ el territorio es siempre un sistema dinámico y

originario de relaciones cuyo modo de ser o realidad es, como todo lo humano, pasajero, transeúnte, transitorio” (Vergara, N. 2004. P3). El autor además, retomando la importancia que actualmente se le da al ambiente, trasciende a la idea de que el territorio se enmarca en un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan.

De acuerdo con lo anterior, es preciso mencionar a Benedetti, A. (2007), cuando afirma que todo proceso social debe estar orientado a comprender como se establecen las configuraciones territoriales y aunque trae a colación la forma como se ha relacionado tradicionalmente al territorio con el suelo, con una jurisdicción, o con un área controlada por alguna especie entre otras, también aborda el territorio desde las nuevas concepciones que le han dado connotación y categoría de análisis diferente. Entre los aportes de mayor importancia para la investigación, se resaltan algunas claves que establece para la *comprensión del territorio* como:

- Concebir el territorio como la resultante del accionar del hombre a nivel individual o colectivo, para el control de un área determinada con sus habitantes, recursos y relaciones que se tejen entre los mismos.
- Reconocer que los territorios son regiones históricas en las que se dan cambios permanentemente pero que logran trascender gracias a las prácticas sociales y culturales de los individuos que lo habitan.
- Tener presente que los territorios son generadores de procesos de distinto tipo como los políticos, económicos y socioculturales.
- Recordar que así los territorios tengan elementos en común como pueden ser las costumbres y leyes, internamente se ven fraccionados por causas sociales como la desigualdad de oportunidades y la distribución de los recursos.

Con relación al ejercicio de la comprensión del territorio, es oportuno retomar a Pulgarin Silva, M. (2002), cuando plantea:

El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. En la lectura del territorio con fines didácticos, este se convierte en medio dinamizador de la comprensión del accionar humano, es decir no es solo un concepto a aprender sino un recurso que otorga pertinencia a los contenidos... (p.8).

De acuerdo con Pulgarin, puede plantearse que para lograr aprendizaje de lo real, se requiere de un currículo flexible y basado en problemas, que permita el protagonismo del estudiante y en donde el profesor facilite el proceso, según Gurevich (2005), en Sepúlveda, J. (2016), a través del acercamiento y reconocimiento del territorio y sus características como espacio producido socialmente, que se transforma y cambia constantemente.

5.2 COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO Y CIUDADANÍA.

Con base a los propósitos de la investigación, para el proceso de aprendizaje y de comprensión del territorio, es preciso articular los elementos referidos en ciudadanía global, para lo cual se retoma a Silveira, M. (2011), quien en su artículo sobre “Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización”, busca relacionar precisamente éstos dos conceptos, para lo cual contempla varias perspectivas : el territorio como espacio geográfico en transformación a través de la historia, otra de las opciones que plantea es la de estudiarlo como un sistema de objetos, normas y acciones; igualmente contempla la opción relacional de acuerdo a las diferentes escalas del espacio geográfico como son mundo , formación socio espacial y lugar; otra alternativa que considera la autora es la de las divisiones territoriales a partir de la globalización que establecen nuevos objetos, normas y acciones redefiniendo lugares , naciones, la capacidad de los actores y limitaciones de la ciudadanía y como última opción toma la noción de territorio usado como suma de las diferentes formas de trabajo y de vida y como ámbito de realización cotidiana.

Llama la atención de manera importante, que en el artículo Silveira retoma a Santos, M. (1987), cuando en una de sus obras afirmaba: “*É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial*”. (Santos, Milton.1987); es necesario recordar, que este autor fue reconocido por sus posturas existencialistas con tendencia al logro de mundos mejores basados no solo en la razón sino en la emoción; para el autor, “La casa, el lugar, el trabajo, los puntos de encuentro, los caminos que unen entre sí estos puntos, son elementos pasivos que condicionan la actividad de los hombres y comandan su práctica social” (Santos, 1986a, p. 137); luego en su obra, “Território e cidadania” (p. 139), Santos argumenta su tesis acerca de que la calidad de la ciudadanía, en la lógica global, termina dependiendo del lugar.

A pesar de que los referentes mencionados hasta este punto, incluyen los elementos relacionados con la comprensión del territorio desde el modelo de Educación para la Ciudadanía Global, uno de los temas de mayor importancia y actualidad en el contexto de la globalización es, sin duda, el del lugar, razón por la cual se seleccionó entre los referentes de pertinencia y relevancia para la propuesta de investigación, Teoría del lugar, que incluye el concepto de Topofilia, el cual de acuerdo con Yory (2005), se debe en primera instancia al filósofo francés Gastón Bachelard y según el Geógrafo Yi-Fu Tuan, reúne las relaciones emotivas y afectivas que unen al hombre con un determinado lugar, siendo este su barrio, su pueblo o la ciudad que habita o para el estudiante de Paz y Competitividad el territorio donde realiza su práctica social.

Así pues, el geógrafo Yi Fu-Tuan (1974), definió el concepto, refiriéndolo a un sentimiento de *apego* que liga a los seres humanos a los lugares con los cuales se sienten identificados por alguna causa de tipo afectiva-emotiva. Para Yi Fu-Tuan, en el contexto de globalización, es de gran importancia, establecer cuál es la naturaleza y las características de nuestra interacción con los entornos o territorios determinados, el mundo, la naturaleza y con nosotros mismos.

Según Yory (2007), entonces se plantea el concepto de Topofilia como: “*el acto de co-apropiación originaria entre el ser humano y el mundo, mediante el cual el mundo se hace*

mundo en la apertura que de él realiza el ser humano en su naturaleza histórico-espaciante y el ser humano se hace humano en su especializar”(p.10). En otras palabras, es el habitar lo que permite alcanzar una co-apropiación del lugar y es en la co-apropiación que el ser humano hace de su espacio, lo que permite esa fusión de valores, de sentimientos, de emociones, de historias y de corresponsabilidades entre grupos sociales e instituciones que trascienden a lo meramente académico y procedimental en el marco del desarrollo de las prácticas.

5.3 PENSAMIENTO SOCIAL Y CIUDADANÍA GLOBAL.

Para abordar ésta categoría conceptual, es necesario partir del objeto de la educación para la UNESCO en 1996, cuando planteaba que éste debería ser “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Para el cumplimiento de éste objeto, se debe trabajar en la potenciación de las habilidades sociales desde las instituciones educativas, considerando que éstas no solo evolucionan de manera espontánea, sino que son susceptibles de intervención para el lograr beneficios emocionales (López, M. 2008); por lo que es importante que los currículos integren a los contenidos y técnicas de tipo cognitivo, también los de tipo conductual, con el propósito de mejorar competencias interpersonales en los estudiantes y con ello contribuir al proceso de aprendizaje; pues si se trabajan paralelamente las habilidades sociales a los contenidos instruccionales, se asimilará mejor el conocimiento.

Según López, M. (2008), cuando un estudiante no está preparado para interactuar socialmente, se originan emociones negativas que van a incidir tanto en el micro como en el macroambiente en donde se encuentre, por lo que es fundamental que el estudiante desarrolle habilidades y competencias que le permitan interactuar de manera efectiva, lo que se constituye en habilidades sociales (Monjas, 1997, citado en López, M. 2008).

Con base en lo anotado, el docente debe tener presente, que si bien las habilidades sociales se inician en el núcleo familiar, es en la institución educativa en donde

paralelamente se van fortaleciendo, de manera progresiva y en proporción a la cantidad y calidad de estímulos que el estudiante reciba, por lo que se requiere de la búsqueda de equilibrio y articulación entre los procesos que desarrollan desde el ámbito cognitivo y las habilidades sociales, lo que dará como resultado, personas con capacidades para la convivencia, el trabajo en equipo; con habilidades para negociar, gestionar, resolver problemas y conflictos, entre otras, que son características indispensables para el desarrollo de una práctica social y desempeño profesional.

Por lo anterior, es conveniente hacer referencia al Modelo de Educación para una ciudadanía global de la Red Intermón Oxfam, que es una organización no gubernamental de cooperación para el desarrollo (ONGD) Española y la cual se plantea como pregunta guía: ¿qué prácticas debe tener un centro educativo social en clave de ciudadanía global?, pregunta considerada para el trabajo de investigación, una vez que la práctica social hace parte de un Macrocurrículo Universitario y está orientada a dar cumplimiento a los postulados misionales relacionados con formación de profesionales y ciudadanos capaces de actuar en diversidad de contextos sociales y reales.

En consideración con lo enunciado, vale la pena resaltar que la ciudadanía global, involucra aspectos como “ la conciencia cívica terrenal, a la humanidad como destino planetario, al nacimiento de la Humanidad como consciencia común y de solidaridad planetaria del género humano; ciudadanía global como comunidad de destino que debe realizarse entre todos y todas” (De Paz Abril,2007.p.31).

Es así entonces, como la UNESCO, diseñó una propuesta de Educación para la Ciudadanía Global para la década comprendida entre 2015 y 2024, que se convierte en una herramienta de tipo pedagógico transversal que posibilita la formación de estudiantes en las problemáticas globales actuales y por tanto con capacidad, habilidad y conocimiento para enfrentar los retos futuros a partir de una reflexión crítica, con responsabilidad y valorando los aspectos humanizadores de la educación a través de la promoción de valores como la y solidaridad, la paz, la igualdad, el respeto por la diferencia. La Educación para la ciudadanía global, incluye en su proceso etapas como: El reconocimiento de problemáticas

desde diferentes perspectivas como las políticas, culturales, religiosas; valorar a partir del pensamiento crítico las incongruencias y cambios de la realidad dinámica y el actuar, a partir de la solidaridad, el compromiso y la participación con grupos vulnerables. De acuerdo a éste planteamiento, la educación para la ciudadanía global puede convertirse en un poderoso instrumento de transformación social a utilizar en la práctica social de universidad.

En atención a lo expuesto, entre las referencias bibliográficas más destacadas para el presente trabajo, se traen a colación, las de Jara, O. (2009), cuando conjugó contribuciones de varios teóricos desde diferentes ámbitos, pero de manera relevante, retoma a Paulo Freire en el “III Seminario Educar para una Ciudadanía Global”, celebrado en Madrid, en 2009, de cuyo discernimiento vale la pena detenerse en elementos que serán indispensables en el abordaje de la temática durante el trabajo de investigación.

Es conveniente entonces para el estudio, proceder haciendo alusión a la reflexión a que invito Freire, P. (2001), cuando concluyo en una de sus afirmaciones, que no era posible ser ciudadano del mundo, sin ser primero ciudadano de un contexto concreto, es decir del lugar o el ámbito en el cual se actúa o se ubica una problemática determinada como se persigue con la práctica social de la universidad, cuando se sitúa un estudiante en un municipio con condiciones especiales de desarrollo. Igualmente para Freire según Jara. (2009), no se debe separar la práctica de la teoría, pues las expresiones teóricas son la expresión de los aprendizajes que se acumulan en el recorrido que un sujeto hace a través de sus vivencias en diferentes contextos, afirmación que no debe subestimarse en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la práctica social de Paz y Competitividad y que por el contrario debe alertar sobre el hecho de que todo lo que sucede en el aula genera en el estudiante sensaciones, percepciones diferentes, que pueden ir desde el aburrimiento y la deserción hasta el despertar de emociones que motivan al deseo de conocer, aprender, hacer; aspectos éstos que son definitivos para favorecer un acercamiento a la realidad en contexto y a la construcción de pertenencia hacia el mismo.

Otro elemento que destaca Oscar Jara de Freire, como necesario en la Educación para la Ciudadanía Global, es el de asumir la historia desde una posibilidad, lo que en el caso de los estudiantes de la investigación, significa lograr que éstos lleguen a considerarse como parte de un contexto que tiene una historia en la que ellos pueden actuar e incidir como sujetos, en la medida que consigan la comprensión y el conocimiento del mismo.

Igualmente, Jara, O. (2009), resalta de Freire, la rigurosidad metodológica para garantizar la coherencia entre procesos, contenidos, relación entre conocimientos previos y nuevos, es decir Freire enfatizó en la importancia de la articulación de los diferentes elementos del proceso educativo, dentro del cual le da papel trascendental a la curiosidad, pero ante todo a la de tipo epistemológico (que permite conocer que siempre hay relación entre conocimiento previo y nuevo), en éste orden de ideas, Paulo Freire toma la curiosidad, como generadora del movimiento hacia el conocimiento en los seres humanos.

La apuesta pues de Freire, es hacia la «Educación Problematizadora» que va en contravía del sistema unidireccional, dando paso a un sistema de comunicación en doble vía y que elimina la contradicción entre educadores y educandos, colocándolos en un escenario de dialogo , en el cual educador y educando, se educan entre sí en el proceso educativo. Esta postura es coherente con los lineamientos curriculares de la UAM, cuando se busca trabajar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el marco de un enfoque dialogante. Para Freire según Jara (2009), no puede haber Educación para la Ciudadanía Global, que no tenga carga emocional, que puede variar desde sentimientos de ira hasta el amor; emociones sobre las cuales se sustentan valores como la tolerancia, el respeto y la indignación ante lo injusto como se hace mención en apartes anteriores.

Desde otra perspectiva y con relación a las emociones, de las cuales se hizo referencia al tratar las habilidades sociales en apartes anteriores, éstas constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano. Maturana en Meléndez, Y. C. R. (2016), plantea que "todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto"(p.21). El

docente entonces debe tener presente, que la educación como práctica social transformadora, ha de estar orientada hacia la construcción de una mejor sociedad, para lo cual se necesita que la práctica educativa supere el marco escolar.

No obstante lo anterior, otros autores como Bauman (2004) han caracterizado las sociedades actuales, como sociedades líquidas, diferenciadas por lo efímero, por el cambio y la transitoriedad de las relaciones humanas, consideran el de hoy como un tiempo sin certezas, una sociedad de la incertidumbre, en que todo fluye a gran velocidad. Para él ésta situación se ha convertido en una preocupación para los escenarios académicos e investigativos que abordan temáticas relacionadas con la construcción de la paz.

5.4 PENSAMIENTO SOCIAL.

Abordados algunos elementos sobre la comprensión del territorio, la ciudadanía, la ciudadanía global y las habilidades sociales es procedente, continuar con aspectos teóricos relacionados con la sensibilidad y el pensamiento social, para los cuales se han tomado los siguientes autores:

Para Brophy y Newmann en Pagés, J. (1997), existen dificultades o limitaciones en la formación del pensamiento social del estudiante, de los cuales se retomaron además de los mencionados en el planteamiento del problema y de acuerdo a la experiencia obtenida a través de la práctica social, aspectos que aplican y coinciden de manera importante como: la poca existencia de materiales curriculares que se centren más en la formación del pensamiento crítico del estudiante; el autor, comparte además hallazgos de investigadores que han descubierto, que las clases de ciencias sociales se caracterizan por la ausencia de reflexión, señalando que las razones sustentadas por los docentes, se fundamentan en la falta de tiempo para desarrollar los contenidos o en el alto número de estudiantes y cursos asignados.

Así mismo Pagés, J. (1997), retoma a Newmann cuando hace referencia a la poca predisposición del estudiante a participar en la construcción de su saber, la demanda de los

mismos por trabajos que no les representen esfuerzos y la dificultad para lograr que surja su pensamiento social cotidiano y poderlo contrastar con el pensamiento científico y de ahí la importancia que hoy se debe conceder a la indagación de las representaciones o ideas previas de los estudiantes como punto de partida de su aprendizaje, recordando que éstas hacen parte de un pensamiento cotidiano que lleva al estudiante a adoptar estereotipos que actúan como filtros y representaciones en la comprensión de una realidad social basada en conocimientos y argumentos científicos como posiblemente ocurre con los estudiantes de Paz y Competitividad cuando no alcanzan los objetivos de la práctica social y de comprensión del territorio y en coincidencia con el planteamiento de Touger (1995), cuando afirma que la relación entre pensamiento científico y la realidad cotidiana por parte de los estudiantes es poca.

Según Pagés, J. (1997), para Newmann la respuesta a la pregunta de cómo enseñar *a pensar socialmente la realidad*, se responde buscando alternativas de solución a los representaciones detectadas a través de las ideas previas y enfatiza en la necesidad de predisponer al estudiante para pensar y construir o reconstruir su propio conocimiento, para lo cual propone fomentar la curiosidad a través del planteamiento de problemas a resolver en el marco de las temáticas respectivas a las asignaturas, buscando que el estudiante en todo caso pueda aplicar su conocimiento en situaciones concretas y reales como lo recomiendan también el Profesor Tamayo cuando aborda el proceso evolutivo del aprendizaje (Tamayo, O. 2001) y el Profesor Carlos Vasco en su entrevista sobre el significado de motivar en la enseñanza de las ciencias.

En contraste con la experiencia en la práctica social de P y C y no obstante propender por aplicar las alternativas propuestas por los autores, el resultado observado en los estudiantes pocas veces corresponde a lo esperado.

Una vez obtenido un panorama de varios autores, es necesario detenerse en el pensamiento social, haciendo referencia a las posturas de Pages, J., & Benejam, P. (1998), cuando se afirma que uno de los requisitos necesarios para un cambio en la forma de comprender y desarrollar el pensamiento social en los estudiantes, es el estudio, análisis y selección de los

contenidos, considerando que las disciplinas que aportan al conocimiento social tienen en común la complejidad teórica-conceptual, que impacta en los saberes escolares, por lo que es necesario la precisión en la utilización de la transposición didáctica para poder desarrollar las capacidades buscadas en éstos, de manera que no se traduzcan o conviertan en un disparadores de apatía, renuencia o desinterés en el estudiante.

Para González G., (2007) retomando a Pontecorvo, la materialización de los conceptos sociales, exige que el proceso de enseñanza y aprendizaje, considere como es el crecimiento cognitivo de los estudiantes, para lo que es necesario que éstos exploren y experimenten situaciones sociales de manera progresiva en el contexto en que se encuentren y que se les permita ubicarse en el mismo. Una vez entonces los estudiantes puedan compartir diálogos y prácticas de sus conocimientos en sociedad y los apliquen a la toma de decisiones y soluciones a problemáticas sociales, tanto en el ámbito escolar como extraescolar, podrán considerarse pensadores críticos.

5.5 REPRESENTACIONES SOCIALES.

Para este estudio, las representaciones sociales son más que uno de los conceptos centrales, un concepto iluminador o inspirador que se hace presente a lo largo del proceso; al hacer referencia a la teoría de las representaciones sociales, es necesario remitirse a Francia, en la década de los 60, momento a partir del cual y a través de las posturas del Psicólogo Social Serge Moscovici, se dió lugar a una serie de discusiones de tipo teórico e interdisciplinar, que aún para la época actual no terminan, una vez que permiten el diálogo permanente relacionado con la interpretación colectiva que se da a través del sentido común, a lo que acontece en la cotidianidad. (Materán, A. 2008)

Para empezar a introducir sobre el tema, es preciso referirse a Moscovici en Perera (2003), cuando asegura que a pesar de la facilidad con que se percibe la realidad de las representaciones sociales, al momento de tratar de asimilar el concepto de las mismas, se hace difícil, no obstante tratando de interpretarlo de una manera menos compleja, como lo han hecho varios autores y entre ellos su discípula Jodelet, se puede decir que las

representaciones sociales son productos mentales y a la vez construcciones simbólicas dadas en el marco de las interacciones sociales, a partir de interpretaciones de la vida cotidiana y mediadas por el sentido común.

Iguamente, en palabras de Mora, M. (2002) haciendo alusión a Moscovici, la representación social es una modalidad de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos, las cuales emergen de condiciones o situaciones determinadas, que pueden estar relacionadas con crisis o conflictos y están influenciadas por aspectos como la cantidad y calidad de información de que dispone un colectivo y la actitud que predispone de manera positiva o negativa hacia el asunto o el objeto de representación.

De otra parte, a diferencia de otros autores que asumen que en la representación social, el objeto queda representado simbólicamente en la mente del sujeto, para Jodelet en Materán, A. (2008), esa representación necesita transformación o construcción, porque en el proceso de las representaciones, los sujetos interpretan la realidad, que a su vez está influenciada por los valores, la religión, problemáticas sociales y culturales entre otros; por tanto la realidad no se copia sino que se transforma. (p, 243), aspecto que debe tenerse presente de manera relevante por el docente, al plantear secuencias didácticas relacionadas con asignaturas y prácticas de carácter social como la de Paz y Competitividad de la UAM.

Para éste estudio entonces, se tuvo como foco orientador, la producción de Denise Jodelet (1986,1989), quien como discípula del Profesor Moscovici, adopta varias de las ideas de éste, como base de sus postulados teóricos, conceptuando la representación social como una forma de conocimiento específica y del saber generado por el sentido común, llevándola más ampliamente a una “forma de pensamiento social”; es por ello que se retoma de manera especial para el estudio, una vez que sus planteamientos integran y coinciden con varios de los elementos y propósitos que se persiguen con los estudiantes desde la práctica social de la UAM, como son el aprendizaje en contexto desde situaciones o problemáticas socialmente vivas y relevantes, desde la interacción con diferentes comunidades, la

vivencia y práctica de contenidos teóricos a través de la apropiación de la realidad entre otros.

Así entonces, a partir de toda la información que un sujeto toma del medio a través de sus interacciones y de los diferentes medios de comunicación, así como de la influencia de los referentes sociales, culturales y el código de valores, se van generando las diversas formas de pensar y actuar, razón de peso para reflexionar en la pertinencia de algunos de los objetivos educativos en el contexto académico. En la misma lógica, para Materán, A. (2008), como se anota en párrafos anteriores, las representaciones sociales son producidas en la vivencia cotidiana y mediante el sentido común, aplicado además a situaciones inherentes a los diferentes cursos de vida por los que atraviesa una la persona.

Por todo lo enunciado, de acuerdo con las posturas de de Lacolla, L. (2005), las representaciones sociales que se forma el sujeto, van a influir en su manera de apreciar las cosas y en su accionar como miembros de una sociedad a la que pertenece, aspecto que en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, permite explicar porque las representaciones sociales influyen de manera definitiva en los procesos y logro de objetivos, actuando en muchos casos de manera negativa, razón por la cual es necesario que los docentes se detengan en la indagación de las representaciones sociales presentes en sus estudiantes, para hacer los cambios o mejoras necesarios en su proceso de enseñanza de las ciencias.

5.6 UNIDAD DIDÁCTICA

Como se ha mencionado en los apartados iniciales, la intervención de la problemática, se hizo a través de la unidad didáctica, para lo cual se incluyeron resultados de un análisis de los elementos que se deben considerar al momento de construir una Unidad Didáctica; para ello se consideraron producciones de los autores Neus Sanmarti y Oscar Eugenio Tamayo, principalmente como son “El diseño de Unidades didácticas” y el “Diseño y Análisis de Unidades didácticas desde una Perspectiva Multimodal” respectivamente y otros autores como Carlos Vasco y Francisco Ruiz.

En éste orden de ideas, del documento “ El diseño de unidades didácticas”, se tuvieron en cuenta aspectos de gran importancia para el momento de la planeación de una secuencia didáctica como son: el precisar y tener claro lo que se va a enseñar, considerando que de acuerdo a los contextos y sistemas educativos, pueden existir programas de enseñanza en los que están preestablecidas las actividades, las secuencias, el tiempo, en donde el docente se limita a ser un aplicador, mientras desde otras perspectivas que ofrecen otras miradas como en el caso del constructivismo, en el que se enmarca el PEI de la Universidad Autónoma de Manizales-UAM, los diseños de las secuencias, necesariamente deben ser diferentes y de acuerdo a las características y necesidades de cada grupo y estudiantes.

Así mismo, el documento aporta otra información sobre los criterios a tener en cuenta para la secuencia didáctica, entre los que se pueden destacar, la importancia de la intuición dada por la experiencia del docente y el interés que éste coloque en la planeación de su proceso, teniendo presente que una clase es un proceso dinámico en donde interactúan diferentes actores con diversidad de intereses y conocimientos y por tanto, al ser dinámico, exige constante evolución.

Con relación a criterios que se deben tener igualmente para establecer la finalidad y objetivos, es necesario según Sanmarti, N. (2000)., tener presente que son éstos los que van a guiar la organización y la selección de contenidos y actividades y que deben estar orientados hacia el estudiante, al aprendizaje científico, a la propiciación del trabajo colaborativo, a desarrollar el pensamiento lógico y a generar conciencia sobre el cuidado del entorno, entre otros, sin olvidar que *es la finalidad*, la que denota los valores de la entidad y comunidad educativa (Claxton, 1994).

El documento además considera que los contenidos se deben seleccionar de manera que sean significativos y que contribuyan a la comprensión de problemas socialmente relevantes, aspecto que debe tenerse presente en la secuencia para comprensión del territorio y obligatoriamente para los objetivos de aprendizaje, siendo de gran relevancia en

éste momento, la transposición didáctica que debe realizar el docente para lograr que el saber científico se convierta en el saber escolar de acuerdo con Chevallard (1985; 1991).

Para el orden o secuencia de los contenidos, el docente debe tener en cuenta los objetivos específicos, los cuales van concretando la unidad didáctica, de otro lado, para el desarrollo de los contenidos, es preciso planear unas actividades, que son las que posibilitan el aprendizaje de los estudiantes siempre y cuando guarden una secuencia y sean acordes con el tiempo y recursos disponibles, así como con las características de los estudiantes.

La secuencia de las actividades entonces, se establece considerando que hay varios momentos que acontecen en las clases y que precisan por tanto de actividades de iniciación, que sirven para la exploración y motivación; actividades de desarrollo o que promueven la evolución de las concepciones iniciales, actividades de síntesis o conclusiones y actividades de aplicación en los contextos, las cuales cobran protagonismo en los casos de asignaturas prácticas como la de Paz y Competitividad que se desarrolla en contextos reales y que exige la aplicación de los contenidos teóricos que se han brindado a los estudiantes.

Respecto a la secuencia de actividades de evaluación, en el documento se establece que es de gran valor, propiciar la autoevaluación formativa por su función en la evolución o transformación de ideas previas que trae el estudiante.

Finalmente la autora plantea pautas sobre la organización en el aula, en donde se enfatiza en la relevancia que tiene para el proceso, la creación de entornos de aprendizaje favorables para la formación de valores, para lo que debe atenderse a la diversidad de estudiantes y a los procesos de comunicación, de manera que se favorezca la interacción y relaciones entre los actores del proceso en el aula. Por todo lo considerado, el docente está llamado a ser el gestor de su unidad didáctica e investigador en el aula para poder realizar los ajustes que la unidad vaya requiriendo según hallazgos y necesidades.

En el segundo documento, se parte de los resultados de una investigación, en donde se incorporan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje las TIC y los múltiples lenguajes.

La investigación en referencia, retoma elementos del primer documento, como el papel del docente desde el constructivismo.

Para el diseño de la unidad didáctica, se planteó una estructura, que partió de la exploración de las ideas, representaciones sociales o concepciones presentes en el estudiante, antes de la adquisición del conocimiento formal. Para el enfoque de ideas previas en la educación, se tuvieron en cuenta teorías y posturas como la de Ausubel (1963), que adquirió el mayor auge con sus investigaciones en los años setentas, en las cuales aparecen los conocimientos previos como fundamento de los aprendizajes significativos.

De otra orilla, el docente debe tener las ideas previas presentes, considerando que “muchas de las concepciones de los estudiantes sobre los fenómenos naturales y cotidianos son opuestas a las científicas” como señalan los estudios de Driver citado por Ariza y Quesada (2014); según éstos estudios, las ideas previas nacen de un proceso que combina inducción, intuición e imaginación del alumno mezclado con la influencia del entorno y el uso erróneo de la terminología científica en el lenguaje común ; por tanto, son la base para la formación y construcción de los conceptos.

Es pertinente estimar que, una vez identificadas las ideas previas de los estudiantes, el docente tiene la información sobre las representaciones que se deben trabajar para la evolución conceptual; para Tamayo, Ó. E., & Orrego, M. (2009), dentro de los principales obstáculos para el aprendizaje de los conceptos se pueden considerar: la baja relación entre los conceptos y la experiencia cotidiana del estudiante; la compatibilidad, o independencia entre las ideas de los estudiantes sobre los temas objeto de aprendizaje y los conceptos científicos enseñados en clase; el conocimiento que los estudiantes utilizan para resolver problemas a su manera; las estructuras curriculares y didácticas que soportan los procesos de enseñanza en el aula; las motivaciones e intereses de los estudiantes frente a las diferentes actividades propuestas en clase, pues retomando nuevamente a Claxton (1984), *la motivación no solo es una de las causas de la falta de aprendizaje de las ciencias, sino*

que es una de sus primeras consecuencias y por último las representaciones relacionadas con el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Continuando con la estructura para la unidad didáctica, se juzgó como preponderante, el abordaje del aspecto histórico y epistemológico del tema que se está enseñando, estudiando el conocimiento científico frente al estudio del conocimiento común. Para el autor Oscar Eugenio Tamayo, la suma de lo epistemológico con la filosofía de la ciencia, la unidad didáctica, los docentes y estudiantes, dan como resultado la explicación de fenómenos científicos. De igual manera, se contemplan en la estructura de la unidad didáctica, los múltiples lenguajes y el uso de las TIC, partiendo de funciones del lenguaje como, la descriptiva, la interactiva, la simbólica, la representativa y la comunicativa; es así entonces como el docente debe tomar el lenguaje desde un enfoque funcional, de manera que un tema lo pueda adaptar y presentar de varias maneras, es decir que el docente debe tener la capacidad de abordar un tema con diferentes formas de expresión, lo que redundará en la utilización de múltiples lenguajes, que es lo que en última instancia se traduce en “multimodal”.

Así mismo y de acuerdo con las exigencias del mundo global, la estructura de la unidad didáctica, debe considerar un análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados hacia el uso de las TIC, buscando que se de la práctica tecnológica en éstos procesos, considerando que los procesos cognitivos combinados con las TIC, aportan al desarrollo de competencias a nivel comunicativo como son la argumentación, la interpretación, la síntesis, entre otras.

De manera significativa y relevante, la metacognición también entra a ser parte primordial de la estructura de la secuencia didáctica, entendiéndose desde diferentes puntos de vista, como un proceso cuando tiene que ver con la regulación de los aspectos cognitivos, o como producto, cuando es conocimiento derivado de una reflexión del acto de conocer. Para Tamayo (2006), la metacognición influye en la adquisición, comprensión, conservación y aplicación de lo que se aprende.

Para los investigadores Romero, Tamayo y Soto, citados en Castro, L. I. G., & Arias, C. Z. (2009). el conocimiento de los procesos cognitivos, la regulación del diseño y de la aplicación de la unidad didáctica, permite analizar los procesos que se emplean para el aprendizaje de los estudiantes; la metacognición mejora la adaptación al medio escolar, una vez que permite conocer la diversidad de pensamiento en la comunidad escolar; la metacognición también permite modificar la planificación de la enseñanza, cuando el docente conoce las formas de aprender de sus estudiantes y adapta los contenidos a sus necesidades, facilitando la identificación de los diferentes obstáculos y el desarrollo de pensamiento crítico en el estudiante.

Para finalizar con la estructura de la secuencia didáctica, se incluyó la evolución conceptual como otro elemento valioso, que de acuerdo con Oscar Eugenio Tamayo, se debe considerar inicialmente la existencia de las ideas previas del estudiante y en segunda instancia la existencia del conocimiento científico como se anotó anteriormente. Este proceso entonces es de gran importancia porque implica una evaluación de tipo formativo que transforma la manera de enseñar del docente y la forma de aprender del estudiante.

Se puede concluir que a partir de los criterios de selección y la forma como se estructuraron los elementos en la unidad didáctica, se pudieron lograr los objetivos de enseñanza y de aprendizaje en el grupo de estudiantes sujeto del estudio; en donde se colocó a prueba el papel del docente como un actor responsable de la motivación en el estudiante y como agente de transformación en el aula, aspectos que deben trascender a la forma como se está concibiendo y planeando la unidad didáctica de la práctica social de la UAM.

6 OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Develar las representaciones sociales que influyen en la comprensión del territorio por parte de estudiantes de la práctica social de la Universidad Autónoma de Manizales, para la elaboración de una propuesta de intervención a través de la unidad didáctica con un abordaje de ciudadanía y pensamiento social.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las representaciones sociales que manejan los estudiantes sobre el concepto de territorio,
- Diseñar una propuesta de intervención desde la perspectiva de la ciudadanía, y pensamiento social orientada a la comprensión y aprehensión del territorio por parte de los estudiantes, a partir de la implementación de la unidad didáctica.
- Analizar las transformaciones en las representaciones sociales de los estudiantes, luego de la aplicación de la secuencia didáctica.

7 METODOLOGÍA

7.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio realizado tuvo su marco en la investigación cualitativa, el método por antonomasia de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta que cumple con elementos fundamentales en la investigación social, que según Guba & Lincoln en Aguirre, Y. (2016), tienen que ver con: la ubicación en un contexto de la investigación, que para el estudio son los escenarios y territorios en donde los estudiantes desarrollan su práctica social y la relación investigador - sujeto de estudio, que en el trabajo se estableció entre el docente – estudiante de práctica social.

Como argumento adicional, es una investigación cualitativa que en palabras de Sandoval, C. en Aguirre, Y. (2016), asume la realidad como algo que se construye y se interpreta por parte del investigador, ubicado en contextos sociales, culturales e históricos; circunstancias que se dieron en el estudio, cuando se buscó identificar, develar, profundizar, analizar e interpretar para comprender por parte del investigador, el porqué de las representaciones sociales presentes en los estudiantes, respecto a la comprensión del territorio en la práctica social.

En éste orden de ideas y de acuerdo con los autores Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, P. (2010), la investigación es de tipo cualitativa, pues se enfocó no solo en la profundización sino en la comprensión de los fenómenos, “explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p.364).

Ubicados en el paradigma de la investigación cualitativa, se optó por un enfoque descriptivo e interpretativo, aspectos que conjuntamente cualifican un diseño emergente, en coherencia con la flexibilidad y adaptabilidad entre elementos que permiten diseños metodológicos eclécticos. En éste caso, el enfoque descriptivo se sustenta en razones para garantizar la rigurosidad en investigaciones cualitativas, de acuerdo con Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2015), cuando plantean que “la descripción protege, de cierto modo, la

alteridad del otro, en tanto es un intento por registrar sus comportamientos e interacciones más allá de nuestros esquemas mentales” (p.184) y que la descripción además se toma como “garante de validez en el proceso de registro y análisis de los datos”. (p.184).

De igual manera se trata de un enfoque interpretativo, teniendo en cuenta que la finalidad del estudio es profundizar en el conocimiento sobre las representaciones sociales, incluyendo percepciones y significados de un grupo de estudiantes de práctica social de la UAM, con relación a la comprensión del territorio, para develar las causas de las mismas y en consonancia con Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012), se asume que toda investigación es interpretativa, en la medida en que está regida por creencias y sentimientos acerca del mundo y de cómo se deben entender y estudiar (p.22).

Así mismo, al estudio se le dio connotación de emergente, según Sandoval en Aguirre Y. (2016), porque permite modificaciones en la medida que avanza la investigación, respetando las particularidades de los sujetos y circunstancias del contexto en que sucede la práctica social.

Es pertinente reiterar, que es una investigación que atañe al área de conocimiento de las Ciencias Sociales, tratándose de la búsqueda de respuestas a problemáticas relacionadas con una práctica social que se ejecuta en contextos reales y que pretende incidir en las formas del saber-saber, saber ser y en la relación del saber con la práctica (saber-hacer) de los estudiantes. De ahí la decisión de utilizar elementos propuestos por la teoría fundamentada para llevar a cabo el análisis de la información y la identificación de categorías emergentes.

7.2 DISEÑO METODOLÓGICO

De acuerdo con Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010), cada investigación de tipo cualitativo “es por sí misma un diseño de investigación” (p. 492), considerando que no existen procedimientos estandarizados ni estudios cualitativos iguales, a pesar de que se guarden similitudes entre algunos; de aquí, que el

diseño al igual que otros procedimientos del enfoque cualitativo, vayan surgiendo y teniendo modificaciones en el transcurso del estudio ,”sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular” (p. 492).

Por lo anterior, para el diseño de éste estudio, se tuvieron en cuenta unas fases que pueden coincidir con varias posturas como son en su orden: de aprestamiento, trabajo de campo, procesamiento y análisis de la información y fase de escritura.

Fase I. Aprestamiento.

En ésta, se retomaron los aspectos relacionados con el proceso que se llevó a cabo para rastrear e indagar sobre los elementos que se pensaba, podían guardar relación con el asunto a investigar. Para ello se realizó una exhaustiva búsqueda bibliográfica y análisis documental, de producción que pudiera aportar información sobre la problemática identificada, o que guardara relación con la intencionalidad perseguida, no solo en los contextos nacionales e internacionales, sino desde los escenarios propios de prácticas sociales en el ámbito universitario.

Caracterización del contexto y los sujetos objeto de investigación. El estudio en alusión, tuvo su marco en la Universidad Autónoma de Manizales (UAM); universidad de carácter privado, la cual surgió según la reseña histórica del Proyecto Educativo Institucional en su quinta edición (2018), de una iniciativa en 1978, gestada al interior de un grupo de ciudadanos de Manizales; se consolidó con la constitución de universidad en 1979 y posteriormente como Corporación Autónoma Universitaria de Manizales; llegando a su Acreditación como Institución educativa de alta calidad, en el año 2015 mediante Resolución 8676 del Ministerio de Educación Nacional.

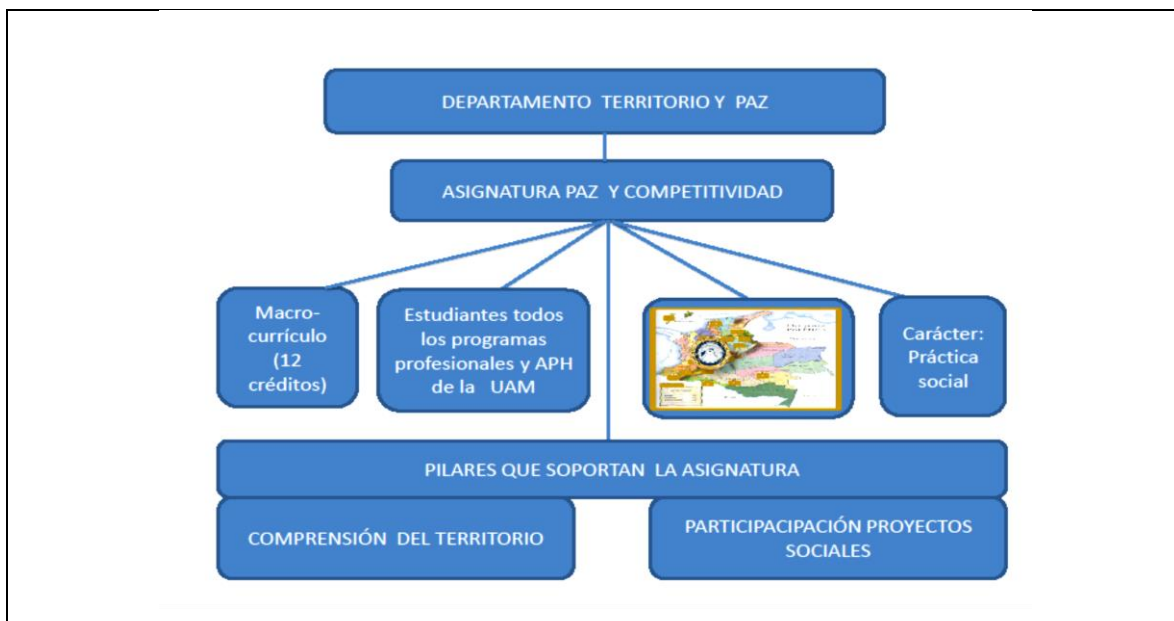
A nivel de la estructura universitaria, la investigación se relaciona particularmente con el Departamento de Territorio y Paz, al que pertenece la asignatura de Paz y Competitividad (P&C), que es a la vez la práctica social de la Universidad. Ésta práctica se realiza en escenarios de los municipios de sexta categoría de toda la Ecorregión Cafetera de Colombia

y es a través de la cual, que la UAM cumple sus postulados misionales desde la responsabilidad social, al considerar que “no basta con la formación de profesionales competentes para aportar en la creación de riqueza material; es necesario, además, el desarrollo de la conciencia ciudadana y la sensibilidad social planetarias” (PEI, 2018. p.11).

De otra parte, la práctica social pertenece al Macrocurrículo institucional y equivale a 12 créditos, cuyo cumplimiento está establecido como prerrequisito para la obtención del grado para todos los programas profesionales de la universidad y de la Tecnología en Atención Prehospitalaria. Es conveniente para proporcionar una idea de la práctica social de Paz y Competitividad, anotar que se soporta en dos pilares que son la Comprensión del territorio y la participación en proyectos sociales.

En la figura, que se presenta a continuación, se pueden observar las características generales de dicha práctica:

Figura 1. Características de la Práctica Social



Fuente: Elaboración propia.

En éste orden de ideas, se tuvo como unidad de trabajo, un grupo de estudiantes asignado para acompañamiento en la práctica social en el municipio de Belén de Umbría durante el primer semestre del año 2018. El grupo estuvo conformado por ocho estudiantes con un promedio de edad de 22 años , pertenecientes a noveno y décimo semestre de los programas de Fisioterapia, Odontología, Negocios Internacionales, Ciencia Política, Economía, Gastronomía e Ingeniería Industrial, adscritos a las tres facultades de la universidad: Salud, Estudios Sociales y Empresariales e Ingenierías, lo que permitió entre otras características, variedad disciplinar, heterogeneidad a nivel de género y de procedencia, pues se contó con estudiantes no solo de diferentes regiones del país y del Departamento de Caldas, sino inclusive con estudiantes con nacionalidades de Panamá y Estados Unidos. Otra condición que igualmente enriqueció el panorama del estudio, fue la ubicación de los estudiantes en diferentes escenarios de práctica, no obstante compartir el mismo municipio, pues ésta situación permitía a los estudiantes aportar desde sus disciplinas en las líneas estratégicas del fortalecimiento insitucional, del sector salud, empresarial y desde lo social y comunitario.

De otra parte, es pertinente tener en cuenta que de manera previa al desarrollo de la investigación, durante el segundo semestre de 2017, se sometieron a prueba las técnicas y los instrumentos que se utilizarían al siguiente semestre del 2018, con el fin de realizar ajustes necesarios para la ejecución de la intervención que se desarrollaría a través de una secuencia didáctica. Para éste ejercicio, se trabajó con los estudiantes asignados al mismo municipio en donde se desarrollaría el estudio, bajo condiciones y características similares no solo a nivel de contexto territorial, sino de escenarios de práctica, número y tipo de estudiantes. Se definieron técnicas e instrumentos que se aplicarían para la recolección de información relacionada con las representaciones sociales existentes en los estudiantes con respecto a la comprensión del territorio y desde la utilización de diferentes modos de lenguaje como: talleres de ideas previas, actividades de cartografía social con sus respectivas guías, ejercicios de lecturas con sus correspondientes fichas, talleres de reflexión con diferentes formas de expresión y entrevistas al interior de grupo focal entre otros.

Fase II. Recolección de Información.

Para ésta fase, se realizó la selección de técnicas e instrumentos para obtención de la información relacionada con las representaciones sociales que los estudiantes tenían, de acuerdo con las categorías conceptuales en las que se haría énfasis durante la indagación y profundización, según el cuadro de recolección que se presenta a continuación.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Categorías Conceptuales	Fuentes primarias	Técnicas	Instrumentos (ver anexos)
Pensamiento Social y Ciudadano	Estudiantes relacionados con el estudio	1. Entrevistas grupal/grupo focal. 2. Talleres vivenciales. 3. Cuestionarios.	1. Guiones / formato de preguntas. Registros de transcripción de la información de audios. 2. Dibujos, textos. 3. Bitácoras.
Comprensión del territorio	Estudiantes del estudio	1. Entrevistas grupales. 2. Talleres 3. Cuestionarios para la reflexión	1. Guiones y formatos de preguntas. Transcripciones. 2. Dibujos, gráficos, fichas de evaluación metacognitivas. Bitácoras 3. Bitácoras

Fuente: Elaboración propia.

Es importante advertir que, la recolección de la información se llevó a cabo en la medida en que se ejecutaba la unidad didáctica, mediante la cual se planeó el proceso de enseñanza y de aprendizaje para la comprensión del territorio en el marco de la práctica social de Paz y Competitividad. Desde esta lógica, la unidad didáctica se convirtió en el medio a través de cual, se fueron recogiendo los datos que permitieron analizar la situación problema planteada en el marco de la investigación.

En éste orden de ideas y considerando que es pertinente para la ubicación del lector, se procede a realizar un breve abordaje respecto a las técnicas seleccionadas.

Grupo Focal /Entrevista Grupal. Según Aguirre, Y. (2016), la entrevista es uno de los medios que permite adentrarse en la realidad investigada, para recoger la experiencia vivida

por los sujetos- objeto de observación, en sus contextos y con sus particularidades. Para el trabajo en referencia, se seleccionó la entrevista en grupo focal, la cual es considerada por Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017), entre otros como “una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (p.52); en otras palabras y retomando a Gibb, (1997) en Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017), la finalidad del grupo focal es conseguir que afloren representaciones manifiestas en actitudes, creencias, percepciones y emociones presentes en los participantes, permitiendo conocer múltiples miradas o enfoques sobre la temática abordada.

Al tratarse de una entrevista semiestructurada, para el grupo focal entonces, se estableció de manera previa la información en que se deseaba profundizar y se diseñó un guion con preguntas abiertas, de manera que se diera lugar también a aspectos emergentes.

Talleres. Según Lara y Osorio (1999) en Cuervo, G. M., & López, C. I. Z. (2018), “el taller es una forma de trabajo pedagógico que se caracteriza por ser una actividad colectiva en donde todos y cada uno de los integrantes asume una responsabilidad” (p.28). Así mismo las autoras conciben el taller como un proceso de investigación en sí mismo y como instrumento para la producción y transferencia del conocimiento. La selección del taller como técnica se hizo además, teniendo en cuenta no solo su perspectiva en el proceso de investigación, sino porque dados sus principios, facilitaba el ejercicio de algunos de los aspectos relevantes para la práctica social, a través de la ejecución de la unidad didáctica como los que plantea Ander-Egg (1991), en Cuervo, G. M., & López, C. I. Z. (2018), entre los que se retoman las metodologías participativas, el trabajo grupal e interdisciplinario, integración entre teoría y práctica, e interacción docente-estudiante entre otros.

Cuestionario. Técnica utilizada, para obtener información en investigaciones de tipo cualitativo y social, por la que representa según De Paz, D. C. (2008), una manera de recolección de información de tipo empírico, desde los sujetos que son objeto de investigación y que aportarán los datos necesarios para los propósitos de estudio. Ésta técnica permite al investigador indagar en un grupo de sujetos, sobre los mismos aspectos,

ya sea a nivel de conocimientos, percepciones o actitudes entre otros. Para ésta investigación, se plantearon cuestionarios individuales en diferentes momentos y con diferentes intencionalidades durante el transcurso de la práctica y los resultados quedaron consignados en las bitácoras, a través de las cuáles se realizaba el seguimiento al proceso por parte del docente.

Fase III. Procesamiento y Análisis de la Información.

Como se había mencionado en apartados anteriores, en la investigación realizada, se utilizó la teoría fundamentada como técnica para el procesamiento de la información, a partir de la categorización o codificación abierta, axial y selectiva propuestas por Strauss & Corbin en San Martín (2014), el cual se complementó con el uso del software Atlas Ti versión 7.

No obstante lo anterior y con el afán de conferirle mayor rigurosidad a la investigación, se optó por complementar las fases de la Teoría Fundamentada, con algunos momentos planteados por Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez (1996), como son: la reducción de datos y la disposición y transformación de los mismos, como se hace mención.

Momento de reducción de datos. Después de la recolección de los datos mediante los instrumentos diseñados, se dio paso a la organización de la información, haciendo una preselección de los instrumentos correspondientes a las técnicas implementadas durante la secuencia didáctica y que reunían información de mayor pertinencia y relevancia para los propósitos del estudio, en palabras de Rodríguez, Gil y García (1996), en éste momento se hizo una adecuación de la información, seleccionándola de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y descartando información que no representaba valor para la investigación.

En éste orden de ideas, se eligieron productos de actividades desarrolladas en el marco de la estructura de la unidad didáctica como: el cuestionario y bitácora del taller de ideas

previas aplicado tanto a la entrada como a la salida del proceso, las transcripciones del grupo focal, fichas de lectura; los gráficos, textos y dibujos del taller vivencial sobre el territorio, fichas de evaluación metacognitiva, entre otros, de los cuales se dará cuenta más adelante.

Momento de la disposición y transformación de datos. Como se mencionó al inicio de la fase III, para el procesamiento de los datos, se partió de la utilización de las matrices de precategorización manual, aplicadas a los instrumentos de recolección de información, para dar proceder a la ejecución de los procesos y análisis en el marco de la Teoría Fundamentada, utilizada como técnica desde su perspectiva sistemática, que según lo planteado por Corbin y Strauss (2007) en Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010), es un diseño que se caracteriza por tener en cuenta varios pasos para el análisis de la información, una vez recolectada como se muestra en la figura 2. Finalmente como se mencionó en párrafos anteriores, para éste momento, el uso de Atlas Ti facilitó la segmentación de datos en unidades, codificación de los mismos y la construcción de teoría.

Figura 2. Diseño del proceso sistemático para procesamiento y análisis de la información



Fuente: Adaptado de y Corbin y Strauss (2007) y Rodríguez, Gil y García. (1996))

Codificación abierta. De manera previa a ésta codificación y en el marco de los momentos enunciados después de la recolección de información, se realizó un ejercicio de precategorización o precodificación, descomponiendo los textos en unidades de significación, dando origen a un primer resultado, mediante la elaboración manual de matrices de segmentos, para cada uno de los instrumentos, que se habían elegido como material relevante para la investigación (anexos del 6 al 12). Estas matrices se convirtieron en textos primarios, aportando de manera importante a la codificación abierta, entendida como un proceso de abordaje del texto, con el fin de descubrir conceptos, ideas, sentidos y representaciones. Al respecto, Strauss y Corbin (2002) en San Martín Cantero, D. (2014), son claros señalando que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p.111).

Una vez realizada la precategorización manual, se procedió entonces a un examen minucioso de los datos para identificar las representaciones contenidas en los textos, utilizando el software de Atlas Ti y trabajando línea por línea de los segmentos o relatos

relevantes extractados en las matrices manuales, dando lugar a la generación de los primeros códigos o características más significativas. Es importante anotar, que éstos códigos se fueron modificando a través del proceso y renombrando según la interpretación de la investigadora y lo emergente del texto, teniendo en cuenta que en la T.F como técnica de análisis de la información, se permite un amplio análisis de los relatos expresados por los sujetos del estudio.

Como resultado entonces de la codificación abierta, se obtuvo una lista de códigos como se mencionó en párrafo anterior, que fueron diferenciados por colores como se podrá apreciar posteriormente en la tabla 12 y analizados de acuerdo con sus características, dimensiones y significados, dando lugar a clasificaciones mayores o de segundo grado denominadas categoría iniciales, lo que para Strauss y Corbin, (2002), “representa un fenómeno, ósea un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (p. 137).

A manera de ejemplo, se presentan los formatos diseñados y utilizados como matrices manuales para la actividad de ideas previas, que para el caso será indicada con las letras IP, en donde se recogen las preguntas orientadoras, los estudiantes participantes, representados con la letra E, acompañada de un número que va entre el 1 y el 8, quedando conformadas una serie de etiquetas que fluctúan entre la IP.E1, hasta la IP.E.8; en la matriz además como se puede observar en la tabla 2, se incluirían los segmentos o relatos considerados como los más relevantes para el estudio, subrayando las líneas o palabras que guardaban mayor relación con las representaciones sociales a identificar según los conceptos a trabajar y en el marco de las posturas de Denise Jodelet (1986,1989) en Pérez, M. P. (2003), cuando plantea que el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específica, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente marcados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social (p.9).

Tabla 2. Instrumento matriz de precategorización manual de ideas previas – IP
(Guía: Compartiendo miradas sobre territorio)

Pregunta	Estudiante	Respuesta ejercicio de entrada /segmento
¿Cuál o cuáles de las imágenes corresponden a mi concepto o idea de territorio?	I.P.E.8	
	I.P.E.7	
	I.P.E.6	
	I.P.E.5	
	I.P.E.4	
	I.P.E.3	
	I.P.E.2	
	I.P.E.1	
¿Qué título asignaría a las imágenes seleccionadas?	I.P.E.8	
	I.P.E.7	
	I.P.E.6	
	I.P.E.5	
	I.P.E.4	
	I.P.E.3	
	I.P.E.2	
	I.P.E.1	
¿Cómo llego a la selección de las imágenes?	I.P.E.8.	
	I.P.E.7	
	I.P.E.6	
	I.P.E.5	
	I.P.E.4	
	I.P.E.3	
	I.P.E.2	
	I.P.E.1	
¿Por qué la(s) imagen(es), corresponden o se asocian con mi idea de territorio?	I.P.E.8	
	I.P.E.7	
	I.P.E.6	
	I.P.E.5.	
	I.P.E.4.	
	I.P.E.3.	
	I.P.E.2.	
	I.P.E.1.	

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente se presenta la matriz diseñada para pre categorización del ejercicio de bitácora de ideas previas- BIP, que complementó la guía, siguiendo la misma dinámica y agregando además una columna para la identificación de obstáculos.

Tabla 3. Instrumento matriz de pre categorización manual de la bitácora ideas previas. (BIP)

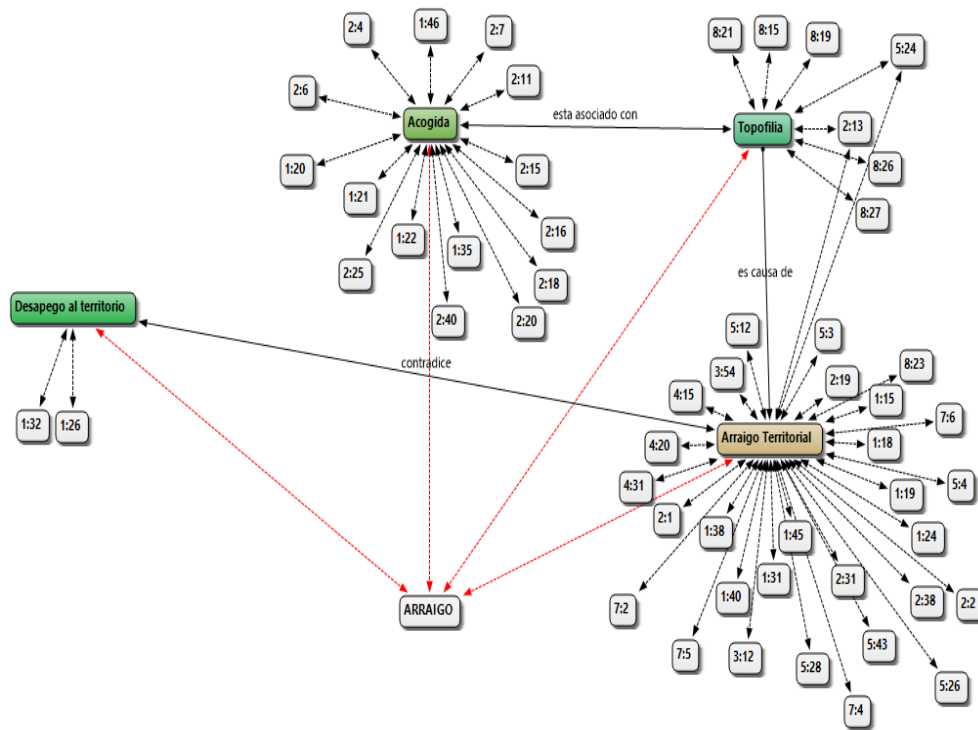
PREGUNTA	ESTUDIANTE	RESPUESTA ENTRADA	OBSTÁCULOS/DIFICULTADES
¿Qué expectativas tiene el estudiante con relación al conocimiento y comprensión del territorio?	BIP.E.8		
	BIP.E.5		
	BIP.E.6.		
	BIP.E.7.		
	BIP.E.4		
	BIP.E.3		
	BIP.E.2.		
BIP.E.1.			
¿Cómo relaciona ese conocimiento con su mundo y pensamiento	BIP.E.8.		
	BIP.E.5.		
	BIP.E.6		
	BIP.E.7		
	BIP.E.4.		
	BIP.E.3.		
	BIP.E.2.		
BIP.E.1.			
¿Qué es lo que se le facilita más para el conocimiento y comprensión del territorio?	BIP.E.8.		
	BIP.E.5		
	BIP.E.6		
	BIP.E.7		
	BIP.E.4.		
	BIP.E.3.		

	BIP.E.2.		
	BIP.E.1.		
¿Qué es lo que le parece más difícil para el conocimiento y comprensión del territorio?	BIP.E.8		
	BIP.E.5.		
	BIP.E.6.		
	BIP.E.7		
	BIP.E.4.		
	BIP.E.3.		
	BIP.E.2.		
	BIP.E.1.		

Fuente: Elaboracion propia

Codificación axial. Como siguiente paso, se procedió a la codificación axial, en la cual según Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010), el investigador hace selección de la categoría que considere principal, dentro de las establecidas en la codificación abierta y la ubica como central; para ello se identificaron las relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación abierta, determinadas por las propiedades y dimensiones de éstas para la creación de familias, o en otras palabras, de las llamadas redes semánticas o relaciones conceptuales, que son esquemas explicativos de agrupaciones de las categorías y de las relaciones entre familias de códigos como se puede apreciar en la figura 3.

Figura 3. Ejemplo de como se establecieron las relaciones entre las categorías y subcategorías en las redes semánticas



Fuente: Elaboración propia mediante herramienta de Atlas Ti

A partir de las redes semánticas, se empezaron a describir las subcategorías que se relacionaban de manera relevante entre sí o con la categoría central y así también las que entraban en contraste o que generaban opacidades (distancias), teniendo como base los relatos obtenidos del procesamiento de la información y que podían ser sustentados a partir de la teoría.

Codificación selectiva. Por último en el proceso se trabajó la codificación selectiva, que bien podría denominarse como una extensión de la codificación axial, teniendo en cuenta que da continuidad a la organización de la información, depurando datos redundantes y llenando vacíos de categorías del esquema de análisis. En ésta codificación según Campo, M., & Labarca, C. (2009), se realizan nuevas comparaciones entre las categorías, para determinar las más importantes y para delimitar la teoría; éstas categorías centrales

entonces, se integrarían a partir de los códigos y las subcategorías obtenidas en los procesos de codificación abierta y axial.

Visualización de la teoría. Para la redacción del informe de resultados y partiendo de la información suministrada anteriormente, se establece la descripción e interpretación de éstos, desde una triangulación de la información, considerando relaciones entre las categorías centrales y las subcategorías que se visualizaran en las redes semánticas soportadas con los relatos de los estudiantes que fueron representativos y la contrastación del referente teórico y en el marco de la propia interpretación de la investigadora.

8 RESULTADOS

La presentación de resultados en éste trabajo, se dispuso en dos secciones, una relacionada con la ejecución de la unidad didáctica, a través de la cual se llevaron a cabo el proceso de recolección de la información para el estudio, paralelamente a la intervención. En la segunda sección, en donde tiene lugar la descripción del proceso de análisis de los relatos obtenidos a partir de los instrumentos seleccionados durante la ejecución de la unidad didáctica en la práctica social.

8.1 PRIMERA SECCIÓN: UNIDAD DIDÁCTICA

Retomando del apartado de antecedentes de la investigación, para la estructura de la unidad didáctica, se tomaron en cuenta los criterios establecidos por profesores como Oscar Eugenio Tamayo y Neus Sanmarti, partiendo de la identificación de la unidad didáctica, para continuar con el ejercicio de ideas previas, mediante el cual se determinaron en conjunto con los estudiantes, las representaciones que inicialmente podían influir en la comprensión del territorio y desde allí se estableció el contrato didáctico, mediante el cual se intervinieron las dificultades o los obstáculos identificados, a la vez que se establecieron las herramientas o medios para el seguimiento, evaluación y evolución conceptual. En éste orden de ideas se presentan los resultados de la secuencia didáctica.

Identificación de la Unidad Didáctica

Tabla 4. Identificación de la unidad didáctica de comprensión del territorio

IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
Descriptor	Descripción
Docente	Gloria Amparo Aguirre Ospina.
Asignatura	Paz y Competitividad
Nº de créditos	12 Créditos
Tema (s)	Comprensión del territorio Ciudadanía Pensamiento social.

IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
Descriptor	Descripción
Objetivos de Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Propiciar la transformación de las concepciones del territorio, por parte de los estudiantes de la práctica social, desde lo fisiográfico, hacia una idea sistémica o de integralidad. -Intervenir representaciones sociales básicas del estudiante sobre ciudadanía y pensamiento social, a partir de su inmersión en contextos reales. - Apoyar en el fortalecimiento de la comprensión del territorio por parte del estudiante de la práctica social, para que tenga incidencia en la transformación del mismo.
Objetivos de Aprendizaje	<p>Finalizada la secuencia didáctica, el estudiante estará en capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprender diferentes concepciones sobre territorio, ciudadanía y pensamiento social, mediante su inmersión en el contexto en el que realiza su práctica social. -Explicar la importancia de los aprendizajes sobre territorio, ciudadanía y pensamiento social, a partir de la experiencia vivida.
Competencias a Potenciar	<ul style="list-style-type: none"> -Competencias Ciudadanas. -Competencia Comunicativa: (Escucha, escritura, lectura, interpretación, proposición) -Competencia digital: Utilización de TIC.

Fuente: Adaptación de: Unidad didáctica Comprensión del Territorio de P&C. 2015.

Ideas Previas. Para definir la forma de explorar las representaciones con las que llegaron los estudiantes, se tuvieron en cuenta varios criterios:

Las características del grupo de estudiantes, que fueron descritas en apartados iniciales.

Los aspectos conceptuales priorizados para trabajar la secuencia didáctica: Territorio (diferentes concepciones), ciudadanía, pensamiento social, representaciones sociales y unidad didáctica.

La intencionalidad de las preguntas para indagar en la actividad de las ideas previas estuvieron orientadas a: Conocer las representaciones sociales con las que llegaron los estudiantes de la práctica social, con respecto a territorio, la ciudadanía y el pensamiento social, para orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.


Como estrategia para la exploración e identificación de ideas previas: El taller Compartiendo miradas sobre la comprensión del territorio (anexo 1).

Instrumentos de recolección de información de la actividad: Se aplicaron una guía con cuestionario sobre el taller como se observa en la figura 4 y una bitácora de ideas previas-BIP (Anexo 2), de la cual se puede apreciar una de las desarrolladas por los estudiantes, a manera de ejemplo en la figura 5, cuyo propósito fue propiciar reflexión más profunda sobre el ejercicio, que permitiera complementar o afinar la identificación de las diferentes representaciones que podrían influir en la comprensión del territorio por parte de los estudiantes.

Figura 4. Guía diseñada y diligenciada para recolección de información en taller de ideas previas: “Compartiendo miradas sobre comprensión del territorio”.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Compartiendo miradas sobre comprensión del territorio
Por: Gloria Amparo Aguirre Ospina. Docente P y C



Objetivo: Identificar las representaciones a través de las concepciones y percepciones de los estudiantes sobre los temas relacionados con la comprensión del territorio, mediante la resolución de un cuestionario previa observación de un collage de imágenes alusivas al tema.

Desarrollo.

Con base al collage de imágenes relacionadas con el territorio, el estudiante debe proceder según las siguientes indicaciones:

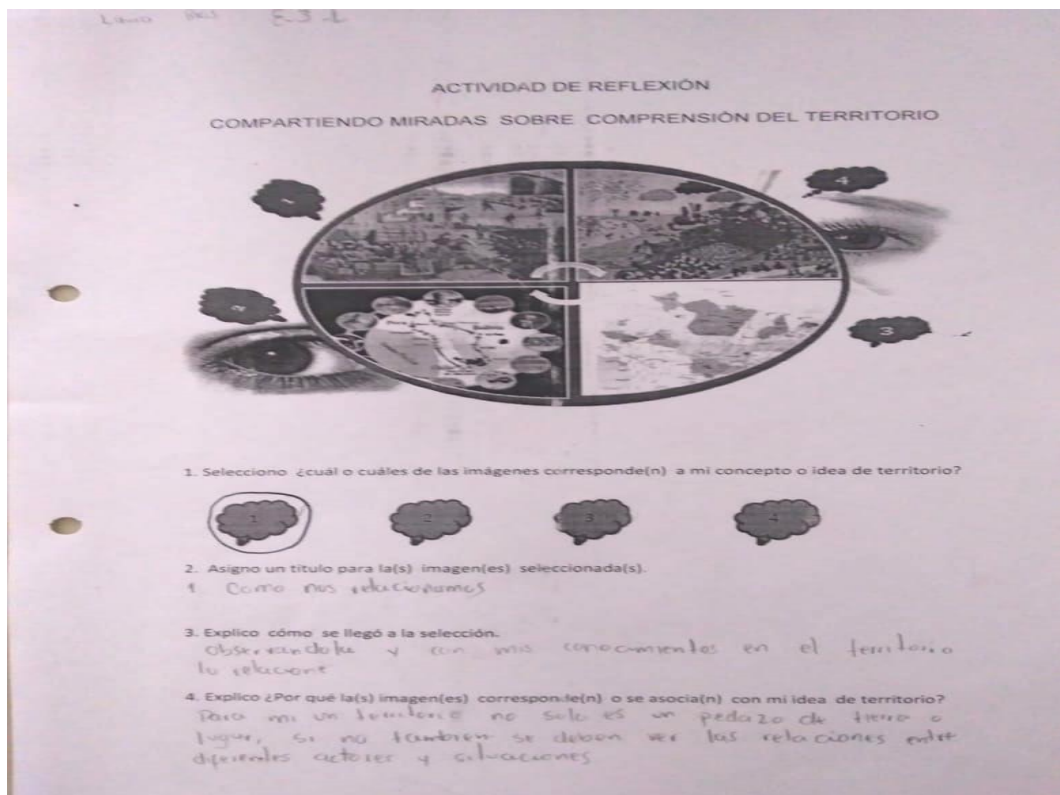
1. Seleccionar ¿cuál o cuáles de las imágenes corresponde(n) a mi concepto de territorio?



2. Asignar un título para la(s) imagen(es) seleccionada(s).

3. Explicar cómo se llegó a la selección.

4. Explicar ¿Por qué la(s) imagen(es) corresponde(n) o se asocia(n) con mi idea de territorio?



Fuente: Guía de elaboración propia y desarrollo por parte de uno de los estudiantes participantes.

Figura 5. Bitácora diligenciada en taller de ideas previas “compartiendo miradas sobre comprensión del territorio”

Pregunta Orientadora	Respuesta
¿Qué expectativas tiene el estudiante en relación con el conocimiento y comprensión del territorio?	El conocimiento del territorio me permitira tener una visión de lo que pasa a mi alrededor y así ser mas conciente de las problemáticas que se viven en el lugar
¿Cómo relaciona ese conocimiento con su mundo y pensamiento social?	Para mi un municipio tiene muchas problemáticas sociales y de desigualdad pero en muchos casos no es así. El conocimiento a adquirir me permitira ver el gran potencial del territorio
¿Cómo influyen y determinan estas expectativas su contexto cultural, su desarrollo, su madurez y las enseñanzas que han ido recibiendo a lo largo de su formación?	El conocer mas lo que pasa a mi alrededor me ayuda a concientizarme, a crecer como persona viendo las realidades vividas por otras personas, además de otras formas de vida alejadas de mi cotidianidad.
¿Qué es lo que se le facilita más para el conocimiento y comprensión del territorio?	Se me facilita la fácil absorción del conocimiento y de lo que pasa a mi alrededor, entendiendo y viviendo lo que pasa.
¿Qué es lo que le parece más difícil para el conocimiento y la comprensión del territorio?	Salir a conocer y el desplazamiento es difícil ya que no se conoce todavía muy bien los lugares y las maneras de llegar.

Fuente: Formato diligenciado por uno de los estudiantes participantes.

Como resultados a partir de la actividad de ideas previas, se obtuvieron las primeras matrices manuales de precategorización abordadas en los momentos de reducción y disposición de datos (tablas 6 y 7), correspondientes a cada uno de los instrumentos de recolección de información, como fueron la matriz de ideas previas (IP) y la matriz de la bitácora de ideas previas (BIP), en donde se pueden apreciar no solo los segmentos priorizados de la información, sino cómo se fueron resaltando los que se consideraban de mayor relevancia para el estudio como se describió en la metodología.

Tabla 5. Matriz manual de precategorización de ideas previas -IP. Ejercicio de entrada

Pregunta	Estudiante	Respuesta entrada /segmento
¿Cuál o cuáles de las imágenes corresponden a mi concepto o idea de territorio?	I.P.E-8	Todas
	I.P.E.7	Imagen 2: Territorio sistémico
	I.P.E.6	Imagen 2: Territorio Sistémico
	I.P.E.5	Imágenes 2 y 4: Territorio sistémico y social.
	I.P.E.4	Todas.
	I.P.E.3	Imagen 1: Territorio como entidad de poder.
	IP.E.2	Imagen 2. Territorio sistémico
	IP.E.1	Imagen 1 y 2: Territorio como entidad de poder. Territorio sistémico.
¿Qué título asignaría a las imágenes seleccionadas?	IP.E.8	Apropiación del territorio
	IP.E.7	Mirada integral del territorio
	IP.E.6	Capitalismo de producción
	IP.E.5	Un título para cada imagen. El paseo. Mi tierra
	IP.E.4	Apropiación del territorio
	IP.E.3	Como nos relacionamos
	IP.E.2	Ruta del conocimiento
	IP.E.1	El inicio de una civilización es el territorio. Unión de varios territorios
¿Cómo llegó a la selección de las imágenes?	IP.E.8.	El territorio es también una construcción social en el que interactúan varios agentes.
	IP.E.7	Las demás no expresan la totalidad de lo que significa territorio para mí.
	IP.E.6	Porque veo un mapa, imágenes que muestran lo que lo conforman como actividades sociales, económicas, políticas y esto lo convierte en un territorio puro
	IP.E.5	Porque son las imágenes más semejantes a éste lugar, a través de mi percepción (municipio de práctica).
	IP.E.4	Territorio no es solo estructura física... También lo conforma la sociedad, influyen varios agentes.
	IP.E.3	Por observación y conocimiento en el territorio... lo relacioné
	IP.E.2	Observando y relacionándolo con la comprensión del territorio, es como enrutarme para empezar a conocer el pueblo.
	IP.E.1	Aparte de que es terreno, es lugar de trabajo, donde hay economía y movimiento de personas. Considero que territorio es una expansión de tierra, donde se asocia cultura y economía.
¿Por qué la(s) imagen(es), corresponden o se asocian con mi idea de territorio?	IP.E.8	Territorio es más que espacio físico, en éste deben contemplarse las relaciones sociales. Y la relación entre la tierra y los seres humanos
	IP.E.7	Porque se refleja de manera micro y macro todo lo concerniente a éste (territorio)

Pregunta	Estudiante	Respuesta entrada /segmento
	IP.E.6	Pienso que un territorio es un conjunto de características en una zona con aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.
	IP.E.5.	Porque son similares al territorio en rutas. Veredas.
	IP.E.4.	Se deben contemplar las relaciones sociales y la relación entre la tierra y los seres humanos.
	IP.E.3.	Porque en un territorio se deben ver las relaciones entre diferentes actores y situaciones.
	IP.E.2.	Porque para mí se relaciona con lo que es comprensión del territorio.
	IP.E.1.	Porque hay personas, extensiones de tierra, hay trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Matriz manual de precategorización de la bitácora de ideas previas (BIP)

Pregunta	Estudiante	Respuesta ejercicio de entrada
¿Qué expectativas tiene con relación al conocimiento y comprensión del territorio?	BIP.E.8	Indagar más sobre los aspectos que comprenden el territorio y mayor entendimiento sobre la importancia de comprender el territorio.
	BIP.E.5	Conocer bien la plaza, evitando riesgos
	BIP.E.6	Conocer aspectos de la sociedad como cultura, política, arte y economía para saber qué es un territorio.
	BIP.E.7	Seguir conociendo el territorio, sus lugares, su gente.
	BIP.E.4	Conocer cultura diferente, sociedad y gastronomía diferente a la acostumbrada.
	BIP.E.3	El conocimiento del territorio me permite tener una visión de lo que pasa a mi alrededor y ser más consciente de las problemáticas que se viven en el lugar.
	BIP.E.2.	Lograr un conocimiento que me lleve a crear ideas para lograr desarrollo de la región.
	BIP.E.1.	Determinar realmente qué es y cómo identificar el territorio, como fortalecerlo y apropiarme de él.
¿Cómo relaciona ese conocimiento con su mundo y pensamiento	BIP.E.8.	En la medida en que se podrían identificar necesidades y debilidades a partir de ahí.
	BIP.E.5.	A través de mis conocimientos a priori, (independiente de la experiencia), experiencias y recuerdos.
	BIP.E.6	Porque mi pensamiento está enfocado a la ayuda y cooperación con las demás personas.
	BIP.E.7	Estos conocimientos amplían la mirada que se tiene del territorio.
	BIP.E.4	Al relacionarme con personas del municipio.

Pregunta	Estudiante	Respuesta ejercicio de entrada
	BIP.E.3	El conocimiento a adquirir me permitirá ver el gran potencial del territorio.
	BIP.E.2	Al conocer la región se observan dificultades que me hacen más humana y tener un pensamiento social.
	BIP.E.1	Yo he vivido en una sociedad donde se ha visto mucha guerra , pero también progreso, unión de un pueblo y ganas de salir adelante.
¿Qué es lo que se le facilita más para el conocimiento y comprensión del territorio?	BIP.E.8	Lo que más facilita la comprensión del territorio es la observación y la práctica. Salir a conocer e interactuar desde el territorio.
	BIP.E.5	Talleres lúdicos, interdisciplinarios, en grupo, imágenes.
	BIP.E.6	Los estudios y la realidad económica y política, pienso que es lo más importante sin dejar lo demás a un lado.
	BIP.E.7	En visitas domiciliarias, visitas a veredas, puesto que conozco más del área rural.
	BIP.E.4	Preguntar sobre el territorio a las personas del mismo municipio.
	BIP.E.3	Se me facilita la observación de lo que pasa a mi alrededor, entendiendo y viviendo lo que pasa.
	BIP.E.2	La interacción con las personas.
	BIP.E.1	Tengo pensamiento abierto
¿Qué es lo que le parece más difícil para el conocimiento y comprensión del territorio?	BIP.E.8	La formulación de respuestas ante posibles problemáticas.
	BIP.E.5	Desplazamientos (distancias) y aproximación a zonas de riesgo.
	BIP.E.6	Conocer los lugares, las cuestiones que se ignoran del territorio.
	BIP.E.7	El acceso a determinados lugares y el tiempo para conocerlos.
	BIP.E.4	No poder relacionarme.
	BIP.E.3	Salir a conocer y el desplazamiento ya que no se conoce el territorio.
	BIP.E.2	El salir a desplazarme por el pueblo , me parece muy complicado
	BIP.E.1	Experimentar cosas nuevas, salir de la zona de confort.

Fuente: Elaboración propia.

Luego del establecimiento preliminar de las representaciones con que llegaron los estudiantes, se procedió a la realización de un ejercicio de socialización de los resultados

con éstos por parte de la investigadora, con el fin de hacer una identificación y categorización de las obstáculos para la comprensión del territorio, cuyos resultados fueron consolidados en el cuadro que se presenta a continuación (tabla 8), en donde se pueden apreciar en las celdas de color blanco, las ideas que fueron extractadas de la guía del taller en referencia y en gris los datos tomados de la bitácora del mismo y en donde cada estudiante se representa con la letra E y un número entre el 1 y el 8.

Tabla 7. Consolidado de las representaciones sociales de los estudiantes, que pueden influir en la comprensión del territorio, identificadas a partir de ideas previas

Universidad Autónoma de Manizales Unidad didáctica Comprensión del Territorio 2018-1 Identificación de representaciones que pueden obstaculizar el aprendizaje en comprensión del territorio según actividades de ideas previas		
Tipo de representaciones (obstáculo ¹)	Definición	Identificados
Obstáculos conceptuales	Conocimiento que ha sido en general satisfactorio durante un tiempo para la resolución de ciertos problemas y que por éste motivo se fija mentalmente en el estudiante; pero después éste conocimiento se torna inadecuado, al momento en que el estudiante debe enfrentar nuevas situaciones o problemáticas.	E.1.-Concepción de territorio desde lo Geográfico. -Concepción desde acciones de territorialización (colonización, invasión). E.6-F-Miradas desde las áreas disciplinares (economía...) E.2- Nombre que asigna a la imagen no la relaciona con territorio sino con <u>conocimiento</u> . E.4.- Su idea de territorio no se identifica con ninguna imagen en especial. No obstante en el título que da a las imágenes seleccionadas, hace referencia a <u>apropiación</u> : “relación e importancia entre la tierra y los seres humanos”. E.6.-Se describe la idea que se aproxima al concepto de territorio como un conjunto de

¹ La noción de obstáculo epistemológico fue acuñada por el filósofo francés Gastón Bachelard para identificar y poner de manifiesto elementos psicológicos que impiden o dificultan el aprendizaje de conceptos

<p style="text-align: center;">Universidad Autónoma de Manizales Unidad didáctica Comprensión del Territorio 2018-1 Identificación de representaciones que pueden obstaculizar el aprendizaje en comprensión del territorio según actividades de ideas previas</p>		
Tipo de representaciones (obstáculo ¹)	Definición	Identificados
		<p>elementos, características, más no se identifica un término que lo defina. E.7. Se describe la idea de territorio, según la imagen como <u>totalidad, integralidad</u>, acorde con la imagen, no obstante, no se identifica con un término. E.8.V-No hay inclinación hacia una imagen en particular que corresponda a la idea que el estudiante tiene de territorio, selecciona las 4.</p>
		<p style="text-align: center;">BITACORA</p> <p>E.8. El estudiante espera mayor entendimiento sobre la importancia de comprender el territorio. .Formular respuestas ante problemáticas. .Evidenciar paso de lo teórico a la práctico. E.5. Se refiere a comprensión del territorio como “Materia/complemento” E.4. Interpretaciones de territorio imprecisas (sociedad y todos sus alrededores)</p>
Obstáculos afectivo-emotivo	<p>Percepciones, creencias, actitudes, emociones diversas frente al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Representaciones sociales que tiene el estudiante sobre un concepto: “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. (Moscovici)</p>	<p>E.2., E.3. y E.5. Temores ante lo desconocido E.1. Dificultad para salir de la zona de confort y experimentar cosas nuevas. (Falta de intencionalidad)</p> <p style="background-color: #f2f2f2;">E.2. Se aprecian respuestas poco espontáneas, o limitadas (La respuesta no es elaborada, sustenta en que es comprensión del territorio). E.4. inseguridad, indeterminación entre ideas o concepciones. No se asumen posturas propias sino en compañía (E.8.). E.5. No se aprecia intencionalidad de argumentar. E.8. No hay construcción propia del</p>

Universidad Autónoma de Manizales Unidad didáctica Comprensión del Territorio 2018-1 Identificación de representaciones que pueden obstaculizar el aprendizaje en comprensión del territorio según actividades de ideas previas		
Tipo de representaciones (obstáculo ¹)	Definición	Identificados
		ejercicio, a pesar de ejercicio individual, se asume postura de otro compañero (E.4.J). E.4. Temor a las dificultades en el relacionamiento con la comunidad.
Obstáculos comunicativo lingüísticos	Restricciones en la expresión oral, escrita, en la escucha, en la capacidad de argumentación, proposición, interpretación	BITACORA E.6.- E.6.- Poca claridad en el lenguaje escrito (la escritura).
		E.2. Dificultad para relacionar imagen con redacción textual, para justificar respuesta o argumentarla. E.3. Dificultad para interpretar la imagen. (no se interpreta desde territorio, sino desde tipos de relación de personas). E.5. No se interpreta la imagen desde la idea de territorio. (Se hace analogía entre rutas y paseos). Falta profundidad en la argumentación. E.7. y E.6. Se describe ideas sobre concepciones, falta concretar o sintetizar o identificar el término del concepto.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificadas las representaciones iniciales de los estudiantes sobre los conceptos a trabajar, se procedió a la concertación del contrato didáctico, en donde quedaron establecidas las actividades y procesos a realizar en el marco de la enseñanza y las actividades de aprendizaje a que se comprometían respectivamente docente y estudiantes para propiciar la evolución o modificaciones en las representaciones que podían interferir con el cumplimiento de los objetivos. El contrato didáctico además, serviría como medio para el seguimiento y evaluación del proceso, razón por la cual, cada estudiante desde sus singularidades académicas, de praxis y volitivas, elaboraron su

contrato didáctico, del cual se pueden apreciar detalles en el que se coloca a manera de ejemplo en el anexo 3.

Realizado el proceso anterior, se definieron los contenidos a trabajar para el logro de los objetivos, a través de la estructura establecida para la secuencia didáctica y teniendo en cuenta aspectos a considerar cuando se trabajan las ciencias sociales como lo plantea Sanmartí, N. (2000), entre los que menciona la necesidad de seleccionar los contenidos de manera que tengan significado social para el estudiante y para ello retoma a Claxton, (1994), cuando propone trabajar en el mejoramiento de las teorías que los jóvenes tienen sobre el mundo, para que lo puedan comprender, apropiarse de él para poder incidir en el mismo como lo pretende la práctica social de P&C.

Historia de los Conceptos.

De acuerdo con Tamayo (2011) en Tamayo, O., Vasco, C. y otros (2013), el conocimiento de la evolución histórica de los conceptos, permiten comprender el pensamiento de las diferentes épocas y por tanto como han influido en otros campos del conocimiento y en las sociedades. Este componente dentro de la estructura de la unidad didáctica, posibilita también, explicar fenómenos y acercar al estudiante al conocimiento científico.

En atención a lo enunciado y retomando a los autores Tamayo (2011), Sanmartí, N. (2000) y Claxton, (1994) se procedió a proporcionar a través de medio virtual, una guía sobre “Historia del territorio” (anexo 4), que serviría como actividad de sensibilización hacia la importancia de la historia del concepto de territorio y como introducción a la contextualización teórica por parte del docente. En el mismo sentido, después de una búsqueda y exploración por parte de la docente, de producción relacionada con los conceptos a enseñar y con los hallazgos identificados en ideas previas, se proporcionó a los estudiantes, un protocolo para la revisión bibliográfica sobre territorio, ciudadanía y pensamiento social y una ficha de lectura, que fue diseñada para atender a la necesidad de fortalecer habilidades de tipo comunicativo, en coherencia con los obstáculos o dificultades

identificados en relación con la expresión escrita, comprensión e interpretación de textos, sustentación de posturas entre otras.

Igualmente se anota que, la ficha fue tomada como instrumento de recolección de información en el marco del componente de la unidad didáctica traído a colación y de los criterios de los autores mencionados. Para ilustración, se presenta una ficha elaborada por uno de los estudiantes sobre el documento que seleccionó de los colocados a disposición por la docente a propósito de dificultades conceptuales identificadas.

Tabla 8: Ficha de lectura elaborada por estudiante

<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES. PAZ Y COMPETITIVIDAD FICHA TECNICA LECTURA. Diseñada por: Gloria Amparo Aguirre O. (Docente Coordinadora Regional)</p>
TEMA TRATADO : Compresión del Territorio
TITULO DEL TEXTO: Ciudadanía y Territorio. Escenario para la formación ciudadana.
FECHA : 03 de marzo de 2018 ESTUDIANTE RESPONSABLE: E.8
Conceptos centrales: Ciudadanía, territorio, formación ciudadana, democracia, apropiación
<p>IDEA CENTRAL DEL DOCUMENTO Desde el documento se trata de comunicar la idea de que la Democracia y la ciudadanía están estrechamente relacionadas, en la medida en que para que la Democracia pueda consolidarse es necesario la actuación de los ciudadanos para ejercer y transformar positivamente su realidad.</p>
<p>IDEAS SECUNDARIAS Una idea importante dentro del texto está relacionado a que la figura del ciudadano se ejerce, es decir que el ciudadano se hace y no se nace. Desde esta perspectiva, no basta únicamente con ostentar el título de ciudadano de derecho sino que es necesario ejercer estos derechos dentro del contexto. En realidad, no existe una definición única de “ciudadanía” por ello los autores han apuntado a realizar diferentes definiciones acerca de este concepto, en el cual han incluido gran variedad de elementos. El ejercicio de ciudadanía posibilita la dinamización y apropiación del territorio.</p>
<p>CONCEPTO PERSONAL SOBRE EL DOCUMENTO Y SU RELACIÓN CON LA COMPRESIÓN DEL TERRITORIO (Reflexión o Metacognición) La reflexión que me queda de la lectura está vinculada esencialmente a que la participación y acción de los ciudadanos es esenciales para la apropiación del territorio, pero también para la apropiación de este.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA: Tamayo, A. (2009). Ciudadanía y Territorio: Escenario para la Formación Ciudadana. 109-127</p>

Fuente: Producto entregado por el estudiante E8.

Componente Diferentes Modos Semióticos o Lenguajes/TIC.

Para cumplir con la inclusión de éste componente, se tuvieron en cuenta de acuerdo con Duval (2004), las diferentes concepciones que desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, son consideradas como “cualquier noción, signo o conjunto de símbolos que significan algo del mundo exterior o de nuestro mundo interior” (Tamayo A, O. E. 2009).

Considerando las posturas de Sanmartí, N. (2000), al diseñar las actividades a implementar en una secuencia didáctica, debe garantizarse una interacción armoniosa entre los elementos que conforman la triada didáctica, pues solo de esta manera se enseña por parte del docente y se aprende por el estudiante.

Así las cosas, entre las actividades concertadas en el contrato didáctico, se incluyeron éstas con diferentes intencionalidades y con base a las características de los estudiantes, los objetivos del proceso, las dificultades relacionadas con las representaciones sociales identificadas entre otros aspectos, logrando disponer de suficientes, adecuadas y variadas actividades para los momentos de iniciación y exploración, actividades para la promoción de la evolución conceptual, actividades de síntesis, estructuración de conocimiento y actividades de transferencia a otros conceptos (Sanmarti, 2000).

Teniendo en cuenta que ya se ha dado a conocer sobre actividades desarrolladas para los diferentes componentes y que obedecieron a la variedad de lenguajes, es pertinente hablar sobre otras actividades que se refieren acto seguido.

El taller “Territorio: un Rompecabezas de Construcción Colectiva”, basado en Ussa Cristiano, Edwin Alberto y Vargas Romero, Edna Margarita. (2011).

Objetivo de la actividad: Sensibilizar al grupo de estudiantes frente a la realidad del contexto específico que habitan, considerando cada una de las entidades ejecutoras que hacen parte de la de la práctica social de Paz y Competitividad en el municipio, de tal manera que obtengan una perspectiva sobre las características, dinámicas, problemáticas y potencialidades relacionadas con la entidad ejecutora en el territorio de Belén.

Este taller implicó por parte de los estudiantes, la observación e interpretaciones de planos, fotografías y mapas; salidas de campo y recorridos institucionales, diálogos y conversatorios con comunidad y la elaboración de informe diagnóstico escrito.

Construcción de sociograma. Considerando que una de las finalidades de la práctica social es la de fortalecer las competencias ciudadanas en el marco de los ámbitos de las mismas, mediante la inmersión de los estudiantes en los territorios, se llevó a cabo como actividad, la construcción de un sociograma del municipio en el que se encontraban los estudiantes, que de acuerdo con Villasante (1995), es una representación gráfica de las relaciones sociales que están presentes en un momento determinado, entre los actores que conforman un territorio. La actividad, se implementó a través de una guía (anexo 5), que contemplaba la utilización de diferentes lenguajes como el verbal, el gráfico, el escrito y el lenguaje de los sentidos que se estimula a través de las salidas de campo. Además se planteó como objetivo para los estudiantes, el observar el contexto en que se realizaba la práctica social, una vez que la actividad permitía apreciar no solo las representaciones formadas sobre el territorio sino las interacciones de los actores institucionales.

Taller: El territorio como construcción social. (Tabla 10 y figura 5) Para evaluar los aprendizajes y como se influía en la evolución de preconcepciones y representaciones en los estudiantes, se realizó un taller con diferentes modos semióticos, el cual se seleccionó como parte de los instrumentos de recolección de información para el estudio.

Tabla 9. Taller de evaluación -Modos semióticos

<p style="text-align: center;">EL TERRITORIO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL Taller de evaluación modos semióticos Por: Gloria Amparo Aguirre Ospina (Docente)</p> <p>OBJETIVO. Identificar los aprendizajes y la evolución conceptual en los estudiantes a partir de la realización de las actividades del territorio un rompecabezas, historia del territorio que habito y el sociograma.</p> <p>DESARROLLO: Para la realización del taller, el estudiante debe cumplir varias condiciones como son:</p>
--

1. Haber realizado las actividades mencionadas en el objetivo, además de haber asistido a la aproximación conceptual de la docente y sustentación de las fichas de lectura.
 2. Tener intencionalidad para el cumplimiento del taller.
 3. Disponer del informe, el diagnóstico y el sociograma como productos de las actividades a evaluar y solicitar a la docente el material que considere necesario.
 4. Seguir las instrucciones en el orden secuencial establecido por la docente así:
 - El estudiante debe realizar un dibujo que represente el territorio actual donde se encuentra.
 - Una vez obtenido el dibujo, el estudiante complementa su idea con un texto que defina el territorio que dibujo.
 - Luego, el estudiante debe complementar su dibujo con símbolos que indiquen lo que le faltaría a su territorio actual, para ser un territorio ideal.
- Finalmente el estudiante agrega palabras claves sobre lo que sería su propuesta de Territorio posible desde su perfil profesional.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Barrionuevo, C. (2012)

Figura 6. Memoria fotográfica del taller evaluación modos semióticos “El territorio como construcción social”



Fuente: .Fotografías de los entregables de los estudiantes durante el taller

Reflexión Metacognitiva. La incorporación de ejercicios de metacognición, debe ser prioridad al diseñar y ejecutar actividades en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es fundamental al momento de la “la adquisición, comprensión, retención y aplicación de lo que se aprende” (Tamayo, 2006, p.1) y así mismo, para que el estudiante genere consciencia de sus procesos cognitivos y por tanto como lo plantea Hartman en Tamayo (2006), para que el estudiante conozca los propósitos de las actividades que realiza y de su progreso personal, pues sin ello es posible que el estudiante no llegue a comprender porque sus ideas puedan causar controversias.

De acuerdo con lo anterior, en el transcurso de la ejecución de la secuencia didáctica, se hizo permanentemente reflexión metacognitiva como se puede apreciar en el diseño de las diferentes actividades y de manera particular en algunas de las bitácoras, en donde cada estudiante debía plasmar la reflexión sobre su proceso. Es importante advertir que, en muchas de las ocasiones no figura el término de metacognición como tal, pues se observó que se facilitaba la comprensión del estudiante, al utilizar en cambio, el término de reflexión a profundidad.

De otra parte y no obstante, la observancia secuencial de la reflexión, es adecuado ilustrar con un ejercicio que se realizó finalizando la ejecución de la unidad didáctica y que tuvo como propósito además de la reflexión en profundidad sobre el aprendizaje, apreciar como los estudiantes fortalecieron habilidades como el análisis, la argumentación, la toma de decisiones y la capacidad para asumir posturas, razón por la cual, se seleccionó para el procesamiento de información, como puede observarse y evidenciarse en la figura 6, en donde se muestra el diseño de la actividad y un ejemplo del desarrollo por parte de uno de los estudiantes.

Figura 7. Taller de evaluación- Reflexión: Rutina de pensamiento

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES
PAZ Y COMPETITIVIDAD

RUTINA DE PENSAMIENTO. TALLER DE EVALUACIÓN REFLEXIÓN
COMPRESIÓN DEL TERRITORIO

Por: Gloria Amparo Aguirre Ospina

Objetivo: Realizar de manera conjunta con el grupo de estudiantes, un ejercicio de reflexión frente al proceso de comprensión del territorio realizado en el municipio de Belén de Umbría, para la identificación de aprendizajes.

Metodología: Cada estudiante realizará la rutina de pensamiento, a partir de unas preguntas orientadoras que responderá desde su vivencia y experiencia en el territorio de Belén de Umbría.

Es importante advertir que la rutina de pensamiento requiere de una reflexión a profundidad o metacognición sobre lo más importante o relevante para usted:



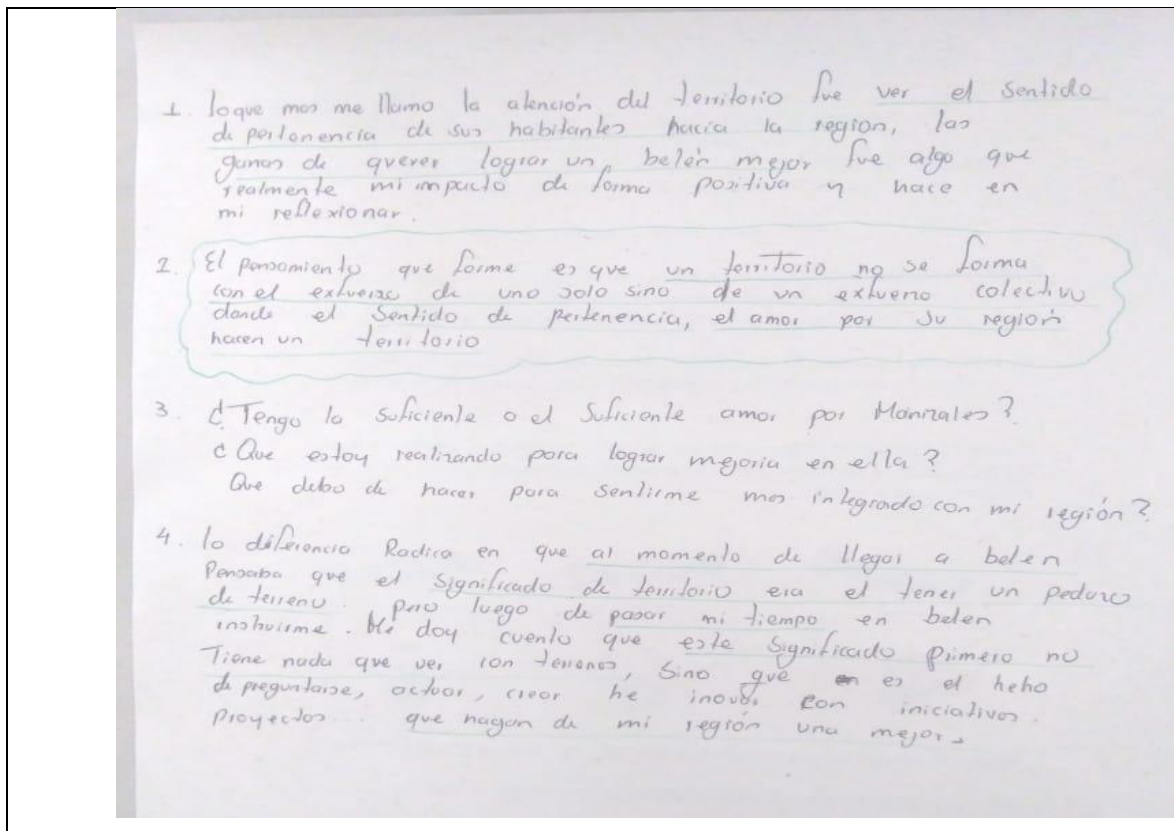
The image shows three lightbulbs arranged horizontally. Each lightbulb has a yellow filament and a colored base. Above each lightbulb is a small, wrapped object representing a candy or thought. The first lightbulb has a purple base and a green candy wrapper labeled 'veo'. The second lightbulb has a green base and a red candy wrapper labeled 'pienso'. The third lightbulb has a red base and a yellow candy wrapper labeled 'me pregunto'.

¿Qué fue lo que vi, que me hubiera llamado más la atención del territorio en Belén?

¿Qué pensamiento formé con base a lo que vi en el territorio?

¿Qué preguntas se generaron en mí, con lo que vi?

Finalmente el estudiante hará una reflexión a profundidad sobre qué diferencia encuentra entre la idea de territorio de ayer a la idea de territorio que se tiene hoy.



Fuente: Taller de elaboración propia y fotografía del entregable de uno de los estudiantes

Evolución Conceptual. En la medida en que transcurrió la secuencia didáctica, se realizaron actividades de seguimiento a la evolución conceptual o para el estudio, más

específicamente a la transformación de representaciones sociales, a la par que se hacía evaluación como parte inherente al proceso.

La evolución conceptual, desde la perspectiva de la enseñanza de las ciencias, reconoce, en primer lugar, la existencia de *ideas* en los estudiantes, las cuales se caracterizan por ser relativamente coherentes, comunes en distintos contextos culturales y difíciles de cambiar (Tamayo, 2006, p.44).

Para hacer el seguimiento, se estableció desde la concertación del contrato didáctico, que cada estudiante realizaría una bitácora para todo el proceso; no obstante al momento de revisar y seleccionar el material para el estudio, el instrumento fue descartado, considerando que las anotaciones registradas en general por los estudiantes, se hicieron de manera rutinaria, sin trascender en la reflexión permanente que se pretendía al momento de la concertación como instrumento de seguimiento. Ante ésta circunstancia apreciada durante el acompañamiento por parte de la docente, se optó por la implementación de actividades complementarias, que aportaran a los propósitos, como fue el caso de los grupos focales, talleres de evolución conceptual entre otras, como se ejemplifica con la figura 7.

Figura 8. Taller de evolución conceptual II

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES PAZ Y COMPETITIVIDAD
EVOLUCIÓN CONCEPTUAL: TALLER DE EVALUACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA
COMPRESIÓN DEL TERRITORIO

Por: Gloria Amparo Aguirre Ospina

Objetivo: Realizar de manera conjunta con el grupo de estudiantes, un análisis e interpretación del proceso de comprensión del territorio realizado en el municipio de Belén de Umbria., para la identificación de aprendizajes.

Metodología: Elaborar la siguiente escala , respondiendo en orden ascendente a los cuestionamientos, desde su vivencia y experiencia en el territorio de Belén de Umbria.

¿QUE DIFICULTAD TUVE PARA EL APRENDIZAJE?

¿EN QUE OCASIONES PUEDO UTILIZAR LO QUE APRENDI?

¿QUE APRENDI DEL TERRITORIO?

¿COMO LLEGUE A ESE PENSAMIENTO?

¿QUE PENSAMIENTO TENGO DE TERRITORIO?

Evolución Conceptual II

- ▶ ¿Que idea tengo hoy de territorio?
Un territorio es un area geografica y una sociedad que crea su propia identidad apartir de la historia en la cual empieza a crecer a nivel de salud, Política, Seguridad cultura y Cada poblador de este es el encargado de aportar a su territorio
- ▶ ¿Como llegue a ese pensamiento?
Por medio de las actividades que se realizaron durante el semestre y lo que se leia en diferentes bibliografias
- ▶ ¿Que aprendi del territorio?
Aprendi a tener un amor por el territorio y aportar algo para su desarrollo.
- ▶ ¿En que ocasiones Puedo utilizar lo que aprendi?
lo puedo utilizar en nuestro cuidado de la naturaleza y lo que se pueda aycola dentro del territorio
- ▶ ¿Que dificultad tuve para el Aprendizaje?
Al principio el poco interes hacia el tema pero con tiempo he formado el interes.

Fuente: Taller de elaboración propia y fotografía de uno de los entregables de los estudiantes.

Finalmente y en consecuencia con la dinámica de la secuencia didáctica, no se podía omitir a la hora de verificar la transformación en las representaciones, la realización del ejercicio de salida correspondiente al de ideas previas, retomando el aplicado al inicio para la identificación de los obstáculos que tenían los estudiantes para la comprensión del territorio, para lo cual se procedió finalizada la ejecución de la unidad didáctica, a la aplicación por segunda vez, del taller “Compartiendo miradas sobre la comprensión del territorio”, a partir del cual se obtuvo la información correspondiente a los instrumentos de la guía y de la bitácora de salida, de los cuales se obtuvieron como se ha descrito en apartados anteriores, matrices manuales que aportaron con la pre categorización de información y que en éste caso de manera particular además, permitieron la contrastación de hallazgos respecto a un estado inicial de los conceptos en los estudiantes y uno final respecto a las representaciones de los estudiantes sobre la comprensión del territorio, después del proceso de secuencia didáctica como puede apreciarse en el anexo 13, que conserva la misma mecánica de las anteriores en cuanto a las etiquetas de los estudiantes asignadas con el lieteral E , acompañado de un número del 1 al 8 y las iniciales de la actividad respectiva, que para el caso es IP; la matriz del anexo 13, incluye además una columna que describe el concepto al que corresponde el segmento resgistrado por el estudiante, soportes teóricos desde algunos autores según la pregunta procesada y maneja un código de colores que busca relacionar los segmentos o relatos de los estudiantes, con los conceptos y teoría abordados desde el estudio por la investigadora.

8.2 SEGUNDA SECCIÓN: DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA DE ATLAS TI.

Teniendo en cuenta todo el proceso descrito en las Fase II y III de la metodología y la ilustración hecha sobre la ejecución de la unidad didáctica, se prosigue a la presentación de resultados obtenidos según el diseño de Corbin y Strauss (2007), partiendo de los

hallazgos preliminares en los momentos de reducción, transformación y disposición de datos a través de las matrices de precategorización manual (anexos del 5 al 11).

Una vez ingresados los segmentos o relatos obtenidos como más significativos o relevantes para el estudio al Atlas Ti, renglón por renglón, se obtuvo como resultado la codificación abierta que se dispone a continuación en la tabla 8, en donde se puede observar una primera agrupación de códigos por colores, que originaron unas categorías iniciales de arraigo, ciudadanía, comprensión del territorio, concepciones del territorio y pensamiento social; de las cuales se provee un ejemplo de segmento o relato a manera de ilustración.

Tabla 10. Resultados de la codificación abierta, derivada del procesamiento de la información por medio del Atlas. Ti.

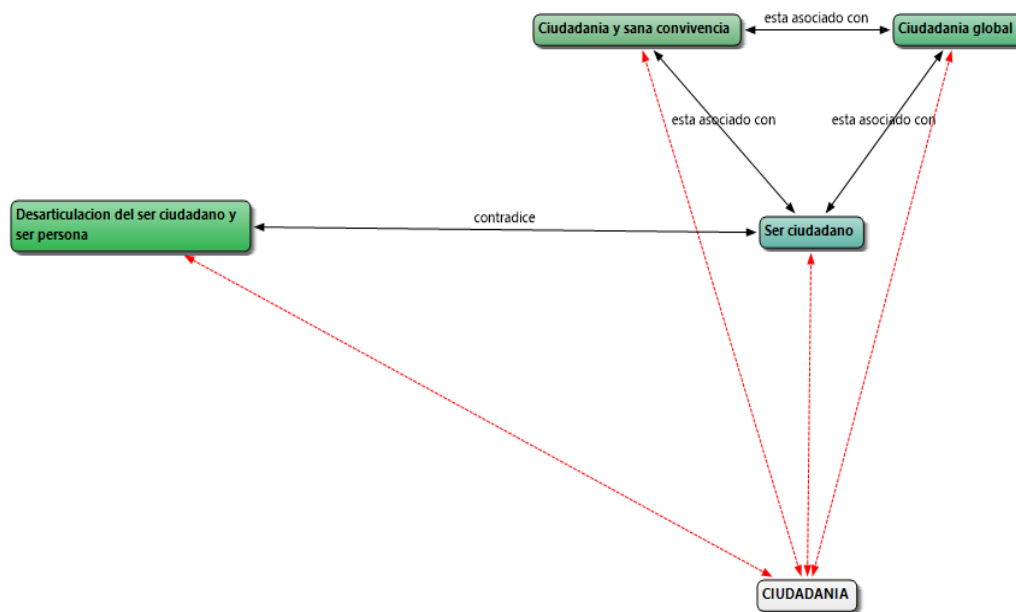
Códigos	Categorías iniciales	Ejemplo de relatos
<p>Acogida Amabilidad Arraigo Territorial Desapego al Territorio Identidad Territorial Sentido de pertenencia Territorialización Tiempo en Territorio Topofilia</p>	Arraigo	E.1.Relato relacionado con el código de acogida. Un lugar donde poder estar ...acoge al forastero
<p>Ciudadanía Global Ciudadanía y Convivencia Cultura Ciudadana Desarticulación del ser Ciudadano y ser persona. Ser Ciudadano</p>	Ciudadanía	E.7. Segmento relacionado con el código de ciudadanía global. Pero somos ciudadanos globales... yo voy a muchas partes y como soy una persona pongo mi granito de arena como ciudadano a cada uno de esos lugares...
<p>Comprensión territorio limitado Conocimiento territorio Trabajo profesional e investigación. Conocimiento y comprensión Territorio desde las técnicas e instrumentos Conocimiento del contexto</p>	Comprensión del territorio	E.4.Relato relacionado con el código de historia y territorio Territorio es un área geográfica y una sociedad que crea su propia identidad a partir de la historia... ”

Códigos	Categorías iniciales	Ejemplo de relatos
territorial. Cultura y territorio Difícil acceso al territorio Experiencias vividas en el territorio Historia y territorio Interacción de actores. Ruralidad Territorio de forma cognitiva. Conocimiento y comprensión. Zonas de difícil Acceso.		
Desarticulación del concepto de territorio Espacio geográfico Territorio como entidad de poder Territorio dinámico Territorio ideal Territorio multiconceptual Territorio real Territorio sistémico Territorio social. Territorio vivido	Concepciones de territorio	E.3.Segmento relacionado c con territorio sistémico. Conjunto de elementos que se hayan dentro de un momento y lugar determinado.
Construcción territorial Reconocimiento del otro Participación social Pensamiento social Representaciones	Pensamiento social	E.2.Relato sobre el código de pensamiento social: Al conocer la región se observan dificultades que me hacen más humana y tener un pensamiento social.

Fuente: Elaboración propia

Después de obtenida ésta primera categorización, se prosiguió según lo descrito en la metodología, con la codificación axial, a partir de la cual se reiteraron las categorías iniciales como centrales y las subcategorías, generando las familias o redes semánticas según las relaciones que se pudieron establecer entre las categorías y subcategorías y entre las mismas subcategorías, como se muestra en la figura 8.

Figura 9. Ejemplo de red semántica. Categoría central ciudadanía



Fuente: Elaboración propia (herramienta Atlas Ti).

Dando continuidad al análisis, se hizo más riguroso el ejercicio de comparación y establecimiento de relaciones a nivel de familias, con el fin de seleccionar las categorías de mayor peso o importancia de acuerdo no solo a las subcategorías que les tributaban, sino a la densidad de relatos que las soportaban las subcategorías, proceso correspondiente a la codificación selectiva, que determino efectivamente el grado de importancia de 5 categorías principales, en las que se ubican las representaciones sociales develadas durante la práctica social de los estudiantes así:

Figura 10. Categorías centrales en que se ubican las representaciones sociales de algunos estudiantes de práctica social de la Universidad Autónoma de Manizales 2018-I, develadas a partir del estudio

Categorías centrales en que se ubican las representaciones sociales de algunos de los estudiantes de la práctica social de P&C, sobre la comprensión del territorio



Fuente: Elaboración propia.

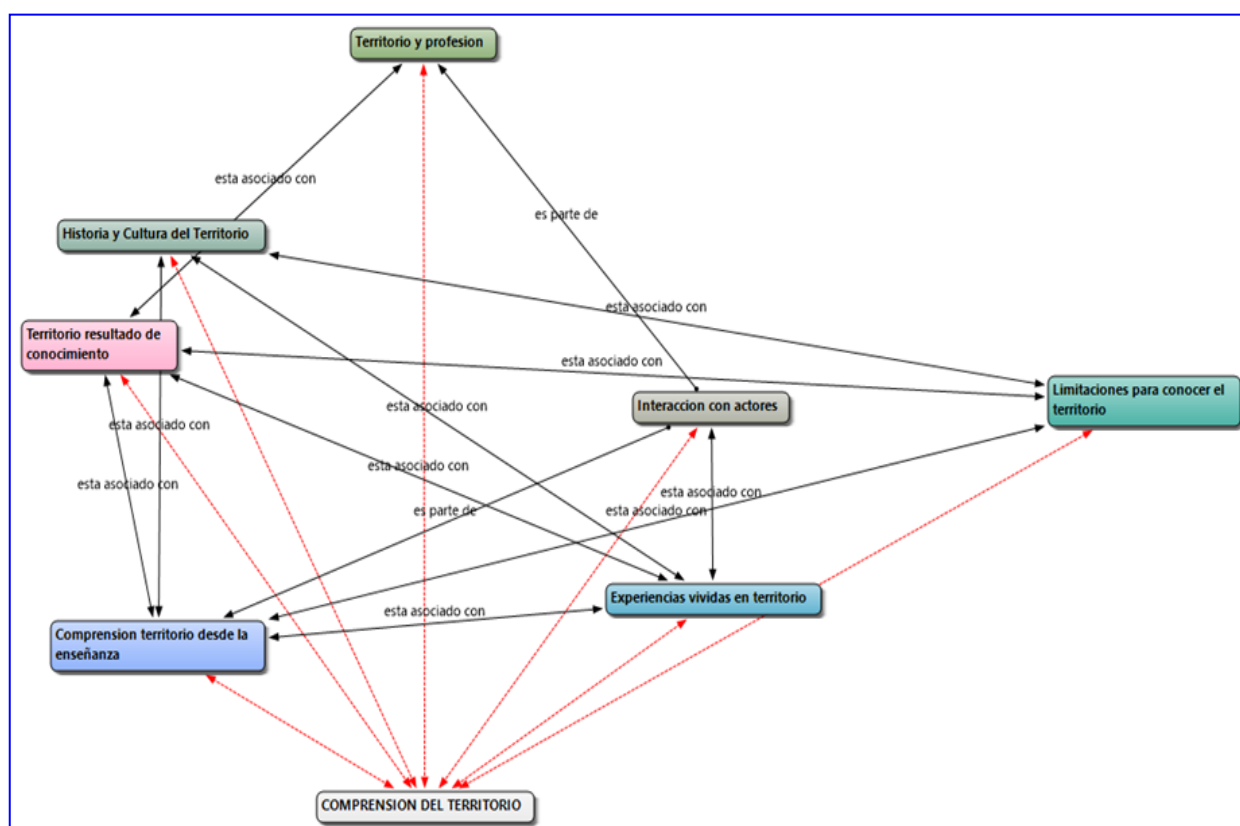
De acuerdo con la figura 9, las representaciones sociales que se encontraron en relación con la comprensión del territorio en la presente investigación, se estructuran en cinco categorías centrales, que en orden de representatividad dados los resultados, se enuncian así: comprensión del territorio, concepción del territorio, arraigo, ciudadanía y pensamiento social, sobre las cuáles es necesario realizar algunas aproximaciones teóricas, posteriormente en el apartado de discusión

Categoría Central Comprensión del Territorio. Esta categoría central fue la que tuvo mayor densidad en el proceso de codificación a través del Atlas Ti. Como se apreciará en la exposición de resultados y en la discusión, dada la amplia relación con subcategorías e incluso fue relevante su articulación con las demás categorías centrales obtenidas de la codificación selectiva.

Haciendo referencia a la figura 10, puede observarse que una vez realizada la codificación selectiva, la red semántica de la categoría quedó conformada finalmente por

siete subcategorías, a diferencia de las doce subcategorías preliminares resultantes de la codificación abierta. Así entonces las subcategorías que tributan a la comprensión del territorio son: territorio y profesión, con alta densidad, otorgada por la mayor frecuencia de relatos relacionados con la misma (20); experiencias vividas en el territorio; comprensión del territorio desde la enseñanza, que fue la subcategoría de mayor relacionamiento con las demás de la categoría; territorio resultado de conocimiento; historia y cultura territorial; la interacción con actores y las limitaciones para conocimiento del territorio.

Figura 11. Red Semántica de la categoría central comprensión del territorio



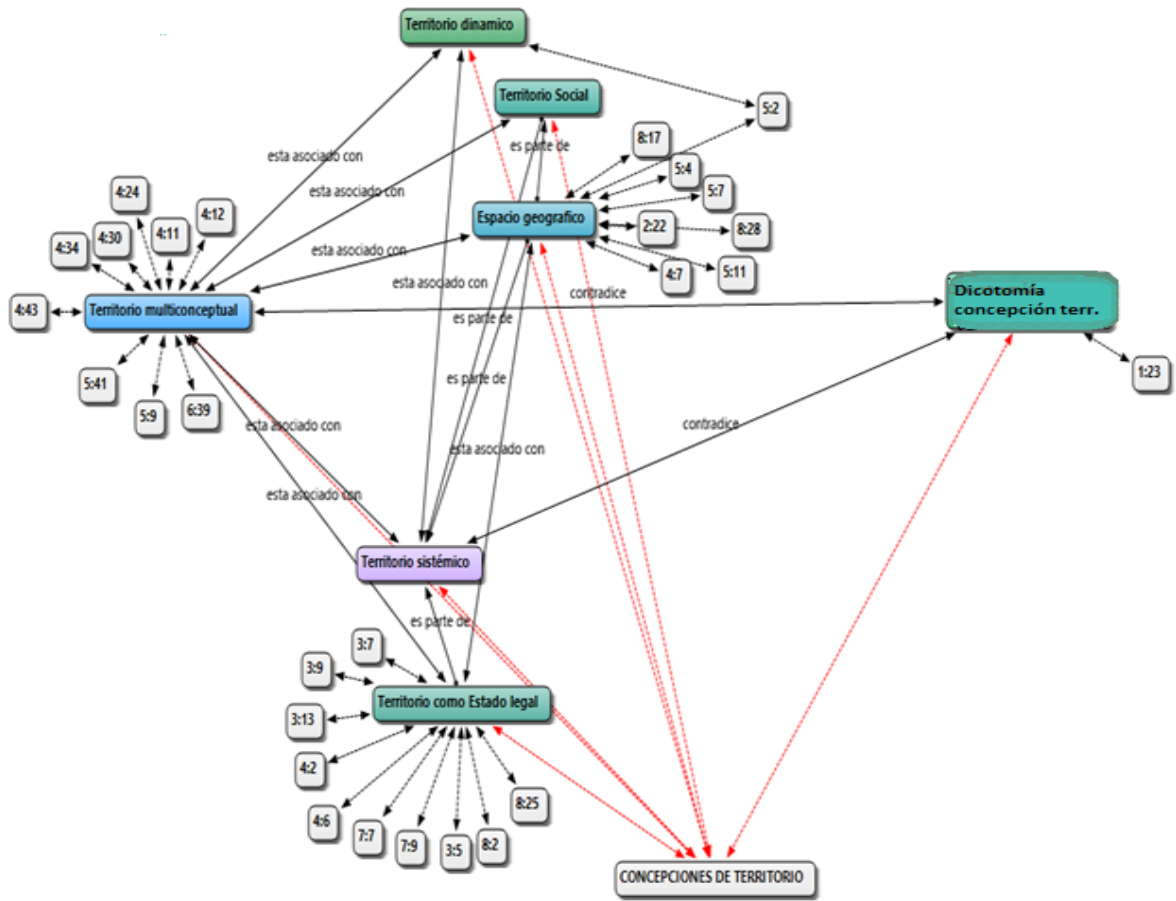
Fuente: Elaboración propia (Atalas TI)

Categoría Central Concepciones del Territorio. Esta categoría central guarda estrecha relación con la de comprensión del territorio, sin embargo por su peso a nivel de subcategorías relacionadas, se optó por darle dicha connotación.

Por lo anotado, como resultado de la codificación selectiva, se hizo reducción de las subcategorías resultantes de la codificación abierta, pasando de diez que se habían obtenido inicialmente a las siete que se enuncian: territorio multiconceptual, territorio sistémico, territorio dinámico, territorio social, territorio como estado legal, espacio geográfico y una categoría que surgió de manera especial, una vez que se constituyó en una idea opuesta, a la que se denominó dicotomía de la idea de concepción del territorio.

Para facilitar la comprensión del proceso mediante el cual se obtuvo la red semántica de la categoría central, se presenta la figura 11, con el despliegue de segmentos o relatos atribuidos a cada subcategoría y los cuales determinan el peso o la densidad de la misma. Esta ilustración se hace con el fin de evidenciar como se encontraron resultados no esperados al momento de indagar las representaciones relacionadas con la concepción del territorio por parte del estudiante, apreciando que la subcategoría de mayor peso es la del territorio como estado legal con diez relatos, seguida del territorio como un multiconcepto con nueve segmentos y en tercer lugar se observó cómo prevalece en los estudiantes el territorio como un espacio geográfico. Igualmente es importante en ésta red, la subcategoría que surge a partir de la dicotomía que establecen algunos estudiantes sobre la idea de territorio.

Figura 12. Red semántica de la categoría central concepciones de territorio, desplegada

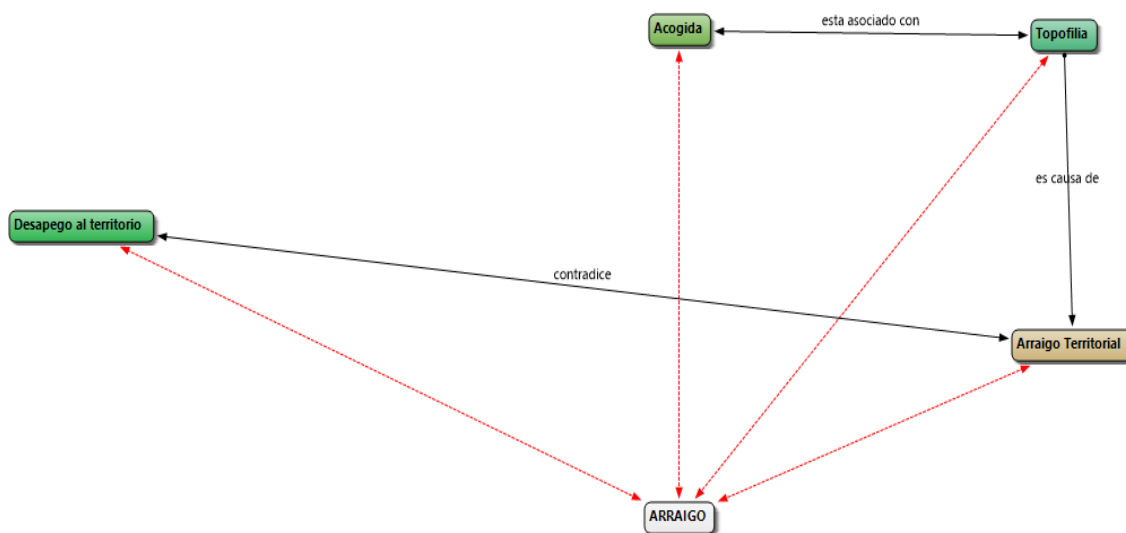


Fuente: Elaboración propia (Atlas Ti).

Categoría Central Arraigo. Esta categoría surge a través del procesamiento de la información con mayor fuerza que el arraigo territorial que se aprecia como la principal subcategoría y la topofilia, que para el estudio, pasa a ser subcategoría de la red semántica. No obstante como resultado de las codificaciones axial y selectiva, en algunos casos quedaron establecidas como subcategorías, representaciones que aunque tengan poca densidad en cuanto a la frecuencia de relatos que les alimentan, se presentan como extrañas o generando opacidades en la red o familia como se puede observar en la figura

12, pero que ameritan ser tenidas en cuenta en los hallazgos porque es en ellas en las que hay que centrar acciones de intervención como es el caso del desapego.

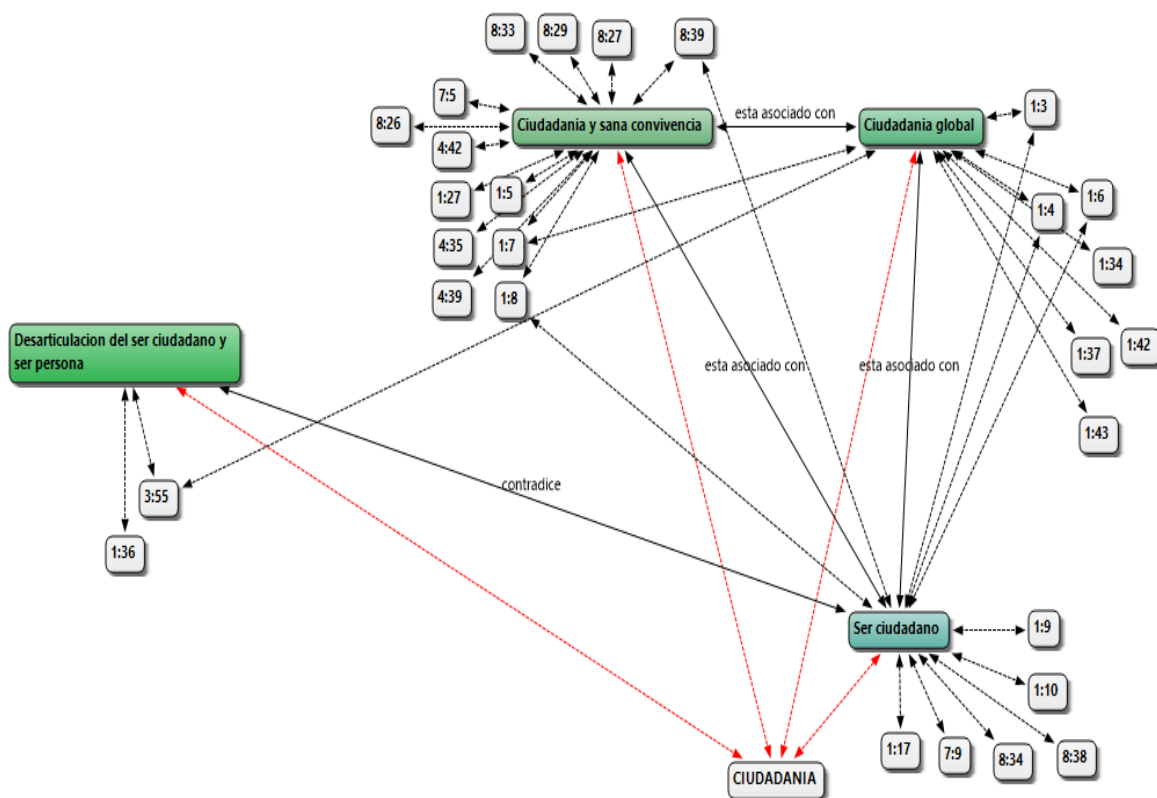
Figura 13. Red semántica de la categoría central de arraigo



Fuente: Elaboración propia (Atalas Ti)

Categoría Central Ciudadanía. Al final del proceso de codificación, ésta categoría quedó integrada por cuatro subcategorías, correspondientes a la de ciudadanía global como se esperaba en el estudio y otras que surgieron con mayor peso en la red como las de ciudadanía y sana convivencia, seguida de la de ser ciudadano como se muestra en la figura 13; llama la atención además, que al igual que en la categoría de arraigo, en la categoría de ciudadanía, se aprecia cómo aflora una opacidad en la armonía de la red, atribuida a la desarticulación que hace el estudiante, del ser ciudadano y ser persona.

Figura 14. Red semántica categoría ciudadanía (desplegada)



Fuente: Elaboración propia (Atlas Ti)

Categoría Central Pensamiento Social. La categoría surge inicialmente, a propósito de una de las perspectivas de la investigación, a partir de las codificaciones axial y selectiva, que permitieron la depuración y establecer la pertinencia de relaciones y la densidad, la red semántica quedó integrada como se aprecia en la figura 14, con las subcategorías de participación social, reconocimiento del otro y la construcción territorial, siendo ésta última la de mayor peso o densidad de relatos.

Figura 15. Red semántica de la categoría central pensamiento social



Fuente: Elaboración propia (Atlas Ti)

9 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se describió en el diseño del proceso sistemático del estudio en el apartado de la metodología, la discusión de resultados se soporta en los relatos de los estudiantes recolectados mediante los instrumentos aplicados en el transcurso de la secuencia didáctica, los cuales posteriormente alimentaron y determinaron las redes semánticas, en contrastación además, con el referente teórico respectivo y con la interpretación de la investigadora.

De acuerdo con el resultado final de la codificación selectiva, para la discusión se retomaran tanto las cinco categorías centrales de las representaciones sociales develadas, en su orden de representatividad como son la comprensión del territorio, la concepción del territorio, el arraigo, la ciudadanía y el pensamiento social, como también las subcategorías que conformaron sus respectivas redes semánticas. Igualmente, para facilidad y ubicación del lector, se advierte que los relatos que llevaron a la construcción de las categorías y subcategorías de cada red semántica, tienen una marca o etiqueta, formada por literales y números, que obedecen a las iniciales de la actividad desarrollada y al estudiante, como se puede observar en lo sucesivo.

9.1 CATEGORÍA COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO.

Entre los aspectos a considerar, es pertinente remitir al lector nuevamente al marco teórico de ésta investigación, en donde se hizo un importante abordaje de autores y de producciones relacionadas con la categoría conceptual, entre los que se recuerda por su pertinencia para los hallazgos del estudio, a Benedetti, A. (2007), al establecer claves para la comprensión del territorio como: concebir el territorio como una resultante del accionar del hombre, reconocer que los territorios son regiones históricas en las que se dan cambios permanentemente y que los territorios son generadores de procesos de distinto tipo como los políticos, económicos y socioculturales; igualmente devolverse en el marco teórico, a Pulgarin Silva, M. (2002), cuando plantea que el estudio del territorio debe constituirse en una forma práctica para que el estudiante comprenda y entienda el mundo.

Además de lo anotado y en consecuencia con las representaciones encontradas en ésta categoría, es menester retomar otros autores como Monterrubio, A. (2014), cuando afirma que “la afiliación a una determinada categoría social territorial está establecida por dimensiones conformadas por un conjunto de significados socialmente elaborados y compartidos, resultado de la interacción simbólica entre los miembros de un mismo grupo o categoría” (p.15) y cuando contempla otros elementos a tener en cuenta en la comprensión del territorio, como la identidad territorial, construida “a partir de ciertas percepciones, apreciaciones y valoraciones en torno del territorio habitado (hábitat), que generan un sentido de pertenencia y representaciones alrededor de dicho hábitat, que lo hacen especial (o único) para sus habitantes, a partir de lo cual van construyendo determinados modos de vida y estrategias que se manifiestan de diferentes formas en el territorio.(Monterrubio, 2014, p.14).

No obstante la categoría de comprensión del territorio ha sido suficientemente soportada en el transcurso del documento, en diferentes apartados como el referente teórico y la metodología, considerando que es eje central de la investigación, pues enmarca otro de los objetivos de enseñanza de la unidad didáctica que lleva el mismo nombre al ser uno de los pilares que soportan la práctica social de Paz y Competitividad. Sin embargo, por la pertinencia y relación que guarda con la investigación, es conveniente reiterar en la cita de Pulgarin Silva, M. (2002), cuando plantea que:

El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. En la lectura del territorio con fines didácticos, este se convierte en medio dinamizador de la comprensión del accionar humano, es decir no es solo un concepto a aprender sino un recurso que otorga pertinencia a los contenidos... (p.8).

Tomando como clave ésta cita entre otras y retomando el objetivo de enseñanza de la unidad didáctica que busca “avanzar en el fortalecimiento de la comprensión del territorio

por parte del estudiante de la práctica social, para que incida en la transformación del mismo”, es pertinente comentar las subcategorías tributarias a la categoría.

Subcategoría Territorio y Profesión. Esta subcategoría emerge como resultado de la alta frecuencia de relatos, en donde el estudiante liga su idea de territorio y todos los elementos que lo conforman con su profesión y el ejercicio de la misma, demostrando la connotación que para él tiene el accionar en la práctica social desde sus competencias disciplinares, aspecto que se ha venido desatendido al momento de planear la secuencia didáctica como se puede evidenciar tanto en los objetivos de enseñanza como en los de aprendizaje y teniendo en cuenta las competencias a fortalecer durante el proceso. De aquí que se haga importante devolverse al referente teórico, para retomar a Llanos (2000), cuando concibe el territorio como un concepto que hace referencia a elementos presentes en la realidad; que es metodológico e interdisciplinario y que desde un punto de vista epistemológico es un conocimiento construido en las disciplinas sociales, considerando que sus contenidos cambian de acuerdo a las modificaciones de las relaciones sociales en el mundo; planteamiento que debe llevar a la reflexión respecto a cómo se está abordando la enseñanza del territorio para dar cumplimiento a ésta intención y a los objetivos de la asignatura. Entre los relatos que originaron la subcategoría, se muestran algunos extractados de actividades de metacognición (FM), evolución conceptual (EC), taller de modos semióticos (TMS) y grupo focal (GF).

- *Diferentes miradas del territorio...concepciones desde el perfil profesional de cada uno, para complementarnos, para construir un concepto integral del territorio FM. E.7.*
- *Una persona que le está aportando al territorio, a la construcción social y los procesos que están relacionados desde el área de la salud. GF.E7*
- *En mi perfil para comprender y analizar comunidades y para investigación. EC.E8*
- *...Cruce entre asuntos laborales y las actividades del territorio. EC,E5*
- *...En la vida laboral en la práctica P y C, pues se aplica directamente en la población. FM.E6*

- *...Desarrollo profesional y formar lazos con otros profesionales E.5.F.M*
- *Buena administración de recursos, buena información y actualización de servicios. TMS.E2*

Subcategoría Comprensión del Territorio desde las Técnicas de Enseñanza.

Subcategoría que emerge de manera importante entre los resultados del estudio, pues atañe directamente al ejercicio docente y dentro de éste a la didáctica, eje de la maestría en la que se circunscribe.

Para la interpretación de los resultados, es válido realizar algunas aproximaciones teóricas relacionadas con la subcategoría, planteadas en el referente teórico como es el caso de Pulgarin Silva, M. (2002), cuando plantea que “el estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente”(p.8) y tomar en cuenta algunos contenidos de la producción de otros autores como Wiske, M. S. (1999), quien liga el aprendizaje para la comprensión de cualquier objeto de estudio, con los enfoques constructivistas, desde el que se trasciende de la ideas de concebir el aprendizaje con el acúmulo de información, para lo cual es indiscutible la importancia del dialogo docente – estudiante, siendo éste último el protagonista del proceso de comprensión. Igualmente se plantea la pertinencia de asumir la comprensión como desempeño y no como un estado mental del estudiante, entendiéndola como la capacidad para usar lo aprendido en el medio o contexto en que se encuentre. En otras palabras, según Wiske (1999), considerar que “la comprensión se desarrolla y se demuestra poniendo en práctica” (p.20), o por el contrario, “cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión” (Wiske, 1999, p.20).

Atendiendo a lo referido, para evolucionar en las ideas previas de los estudiantes con relación a la comprensión del territorio, fue clave la selección de estrategias y mediadores didácticos que integraran las esferas de lo cognitivo, lo práctico y lo volitivo, una vez que de manera reiterada los estudiantes manifestaron, como a través de los trabajos de campo,

de la interacción con actores, experiencias vividas, ejercicios académicos de lectoescritura, las actividades de reflexión realizadas, acompañamiento y retroalimentación con la docente entre otros, llegaron a comprender y complementar las ideas que tenían inicialmente del territorio. Con los siguientes relatos extraídos de los instrumentos aplicados en talleres y actividades de evolución conceptual, bitácoras y grupo focal, se da fe de lo expresado por los estudiantes.

- *...Con los acompañamientos de la docente y de forma empírica en contacto con la sociedad. E.C.E.6*
- *Por los acompañamientos de la profesora Gloria y experiencias en el territorio. EC.E8*
- *A través del semestre con definiciones dadas por la docente y la práctica. EC.E3*
- *Que es un concepto más complejo de lo que se pensaba y que es grato el aprendizaje y la evolución de los conocimientos. EC.E5.*
- *Audiovisuales, interacción con equipo y comunidad, conocimientos adquiridos, retroalimentación y asesoría de la docente. E.5.FM*
- *Salir a conocer e interactuar desde el territorio. BIP.E.8.*
- *Lo que más facilita la comprensión del territorio es la observación y la práctica. BIP.E.8.*
- *Se me facilita la observación de lo que pasa a mi alrededor, entendiendo y viviendo lo que pasa. BIP.E.3.*
- *Por trabajos y actividades realizadas, en donde se reconocen diferentes significados que puede tener... EC.E1.*
- *Investigación, imágenes, dialogo y conocimientos de la comunidad. E.4.FM*
- *Por los trabajos en equipo, lecturas sobre diferentes territorios y de diferentes autores. EC.E5.*
- *A través de las diferentes ayudas pude entender mejor. E.C7.*

Subcategoría Territorio Resultado de Conocimiento. A partir de ésta subcategoría, se puede dar cuenta de representaciones relacionadas con dificultades para la adquisición

del conocimiento del territorio, detectadas a partir del ejercicio de ideas previas, lo que seguramente aportará a la justificación de propuestas de mejora o potenciación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta la relevancia del conocimiento como componente fundamental del mismo. Para el soporte teórico de la subcategoría entonces, es procedente, retomar elaboraciones de varios de los autores citados en el referente teórico de la investigación entre otros: Para López (2008) por ejemplo, si se trabajan los contenidos instruccionales de manera paralela a las habilidades sociales, los estudiantes tienen la posibilidad de asimilar mejor el conocimiento, aspecto que comulga con las posturas de los autores citados en la subcategoría anterior; de otra parte, de acuerdo con Pulgarin (2002), para lograr aprendizaje de lo real, se requiere de un currículo flexible y basado en problemas, que permita el protagonismo del estudiante y en donde el profesor facilite el proceso y asintiendo con Freire en Jara (2009), cuando establece que las expresiones teóricas son la expresión de los aprendizajes que se acumulan en el recorrido que un sujeto hace a través de sus vivencias en diferentes contextos.

A todo esto, queda clara la trascendencia que tiene para la formación del conocimiento en el estudiante la adecuada articulación de procesos, integrando contenidos teóricos, prácticos y volitivos.

De otra parte, en el caso de esta subcategoría se visualizaron relaciones de carácter asociativo con otras subcategorías como el conocimiento del contexto, la comprensión del territorio desde las técnicas de enseñanza, limitaciones para conocer el territorio, experiencias vividas en territorio y territorio y profesión, razón por la cual en algunos de los casos, los relatos que alimentan otras de las subcategorías, entran a tributarle a ésta. A continuación se exponen algunos de los segmentos extractados para la subcategoría, a partir de instrumentos aplicados en ideas previas (BIP) y evolución conceptual (E.C).

- *Indagar más sobre los aspectos que comprenden el territorio y mayor entendimiento sobre la importancia de comprender el territorio. BIP.E.8*

- *Con las vivencias en territorio, con Comprensión del territorio, me dio nociones y miradas que me abrieron el panorama sobre el concepto de territorio. E.C.E7*
- *La formación académica secundaria... desde allí puede formarse un pensamiento más profundo y reflexivo del territorio en lo que significa su totalidad. BIP. E7*
- *Por conocimientos y clases experimentadas. E.C6.*

Subcategoría Limitación para Conocer el Territorio. En éste caso, la categoría surge a partir de relatos asociados con el difícil acceso geográfico y cultural entre otros y con representaciones de tipo emotivo-afectivo presentes en los estudiantes como son los temores e inseguridades hacia los territorios desconocidos, situación que según Maturana (1991) en el referente teórico, se explica con el argumento de que: "todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto" (p.21). De otra parte, según Jiménez, V. M., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., & Dávila, M. A. (2014), si se considera que la unidad didáctica didáctica de la asignatura se trabaja desde el constructivismo, es necesario que al estudiar las representaciones del estudiante, se consideren las emociones. A manera de ilustración, se comparten algunos de los segmentos que dieron origen a la subcategoría.

- *Desplazamientos (distancias) y aproximación a zonas de riesgo. BIP.E.5.*
- *El acceso a determinados lugares y el tiempo para conocerlos. BIP.E.7*
- *Gran cantidad de territorio rural. RP.E5*
- *...Salir a conocer y el desplazamiento ya que no se conoce el territorio. BIP.E.3.*
- *El salir a desplazarme por el pueblo, me parece muy complicado. BIP.E.2.*

Esta subcategoría emerge entonces, como una dificultad al momento de conocer y comprender el territorio, pues de acuerdo con el paisaje teórico realizado a nivel de las demás subcategorías de la red semántica, cualquier dificultad relacionada con alguno de los componentes del proceso didáctico, repercutirá en los resultados sobre el conocimiento y comprensión del territorio por parte del estudiante. Para dar más ilustración a la situación,

se presentan otros de los relatos de los estudiantes, que dan cuenta de como la falta de conocimiento influye definitivamente en el proceso de comprensión del territorio.

- *Las formas para entender o hacer parte del territorio son algunas veces limitadas y difíciles. E.C.E6*
- *Difícil involucrarse en el territorio sin conocerlo. EC.E3.*

Subcategoría Conocimiento del Contexto Territorial. Al interpretar la red semántica, se encuentra que esta subcategoría, se relaciona estrechamente con la denominada conocimiento del territorio, una vez que para la comprensión del territorio es indispensable que el estudiante tenga conocimiento del contexto, como se ha sustentado en diferentes apartados del presente estudio y en el transcurso de la presentación de resultados y discusión, para lo que es necesario considerar a Ramírez, J. F. (2011), para el cual el conocimiento del espacio geográfico implica tener en cuenta otros aspectos como el tiempo y la experiencia histórica a nivel individual y colectivo; para lo que se necesita de la vivencia del territorio, a través de la cual se crean las representaciones sobre el mismo.

Igualmente la subcategoría está asociada con la mayoría de las demás subcategorías que conforman la red comprensión del territorio como son historia y cultura del territorio, comprensión del territorio desde la enseñanza, experiencias vividas, interacción con actores y territorio como resultado de conocimiento. Entre los relatos más alusivos se registran:

- *El conocimiento del territorio me permite tener una visión de lo que pasa a mi alrededor y se más consciente de las problemáticas que se viven en el lugar. BIP.E.3*
- *El conocimiento a adquirir me permitirá ver el gran potencial del territorio. BIP.E.3.*
- *Conjunto de elementos que se hayan dentro de un momento y lugar determinado y que permiten conformar una identidad propia. EC.E8*
- *...que antes de intervenir en un territorio, es necesario conocerlo y crear arraigo en el EC.E2*

- *Desarrollar de forma más integral los conocimientos para el desarrollo de la región. E.2.FM.*
- *... conocer lugar y contexto en que me encuentro. E.8.FM*
- *Ayudar a las personas con el conocimiento sobre el pueblo. E.6.FM*
- *Siempre debe haber conocimiento de donde se está y su historia. E.1.FM*

Subcategoría de Historia y Cultura del Territorio. Para dar soporte teórico que oriente la interpretación y comprensión de la red semántica de ésta importante subcategoría, se consideraran las elaboraciones de Velazco, E. H. B. (2014) , en los que se basaran los siguientes comentarios: El territorio es definido y construido por cada cultura, según sus propósitos en el mismo y el tipo de relacionamiento e interacción no solo entre los pobladores de éste, sino con la naturaleza; en éste orden de ideas, en el territorio se pueden todo tipo de situaciones a nivel cultural, lo que va a determinar por consiguiente la construcción social. Según Velazco, (2014), si a lo planteado, se adiciona el reconocimiento de las raíces históricas y socioculturales y el significado simbólico que se le otorga a la tierra por las diferentes comunidades, se podría decir que el territorio es factor fundamental para formación de la identidad cultural. De otra parte, también es importante traer del referente teórico a Cruz (2011), al concebir el territorio como una construcción cultural, en donde se presentan diferentes prácticas sociales según intereses de quienes lo habitan.

Con relación a los hallazgos de la investigación, se pudo verificar que a través de la ejecución de la unidad didáctica, y mediante actividades de campo, de relacionamiento con los actores como los abuelos y de contextualización teórica, los estudiantes fueron incorporando en sus representaciones el elemento histórico cultural, como algo estrechamente vinculado al territorio y al conocimiento del mismo, demostrado cuando expresaron:

- *Yo creo que el territorio ya está construido desde y todo lo que se da antes como la historia. GF.E3*

- *Lo que forma el territorio es que ese conocimiento se pase de generación en generación, desarrollando con ese, aprendizaje el territorio. GF.E6*
- *... “Un todo...que desde la historia, el presente, futuro, la tierra, las relaciones sociales, sin dejar nada por fuera, es territorio” E.C.E6.*
- *Una sociedad que crea su propia identidad a partir de la historia EC.E4*
- *Conocer más el municipio por medio de la historia. E.4.FM*
- *Se puede conocer de los contextos gracias a los abuelos. E.8.FM.*
- *Siempre debe haber conocimiento de donde se está y su historia E.1.FM*

Así mismo se pudo observar que para los estudiantes de la practica social de la UAM, es importante considerar al momento de conocer y comprender la forma de ver el mundo por los diferentes actores sociales, las relaciones que se establecen entre las subcategorías de historia y cultura del territorio, interacción con actores, conocimiento del contexto territorial y la experiencias vividas en territorio; estas asociaciones se dan a conocer con las siguientes expresiones:

- *A Pesar de que el eje cafetero comparta historia, las cosmovisiones pueden variar dependiendo del lugar. RP. E8*
- *Las características culturales y las costumbres en el territorio, lo hacen único. RP. E8*
- *Mayor conocimiento del territorio, de su historia, su gente. E.7.FM.*

Subcategoría Interacción con Actores. Como se mencionó en las subcategorías inmediatamente anteriores, la interacción del estudiante con los actores del territorio, van a permitir el conocimiento no solo de éste sino de su historia y cultura, además de que estas interacciones van a determinar las representaciones que se forme el estudiante respecto a las otras categorías y subcategorías como el arraigo.

Además de lo anterior, en el análisis de la presente red semántica, la subcategoría de interacción con actores, está fuertemente nexada a su vez con el territorio y profesión, la cual se discutió al inicio del recorrido por la presente categoría central, resaltando el valor

que le fue otorgado por los estudiantes en la comprensión del territorio, como lo demuestran algunos relatos.

- *Cómo desde la alcaldía se pueden incluir los miembros del territorio. RP.E5.*
- *El territorio es también una construcción -social...en el que interactúan varios agentes. E.8.*
- *Territorio es más que espacio físico, en éste deben contemplarse las relaciones sociales. Y la relación entre la tierra y los seres humanosE.8*
- *Porque en un territorio se deben ver las relaciones entre diferentes actores y situaciones. E.3*
- *“Un todo...que desde la historia, el presente, futuro, la tierra, las relaciones sociales, sin dejar nada por fuera, es territorio” E.C.E6.*
- *...Con los acompañamientos de la docente y de forma empírica en contacto con la sociedad. E.C.E.6*
- *como el territorio se forma en gran parte por la interacción de los actores y su comportamiento E3*
- *...En la vida laboral en la práctica P y C, pues se aplica directamente en la población. E.6.FM.*
- *Desarrollo profesional y formar lazos con otros profesionales E.5.F.M*
- *En mi perfil para comprender y analizar comunidades y para investigación. EC.E8*

Subcategoría Experiencias Vividas en Territorio. Entre los resultados obtenidos, es bien notoria la relevancia que el estudiante le confiere a su vivencia en el territorio, para la construcción del conocimiento, la comprensión y apropiación del mismo. Para éste caso, se retomará a Lacolla (2005), para quien un mismo hecho puede ser situado y analizado dentro de diferentes marcos de referencia y por supuesto de esta contextualización dependerá la forma en que reaccione este grupo social ante este hecho particular (p.14). Así las cosas, Lacolla (2005), retoma a Jodelet (1986) para explicar porque este conocimiento es socialmente elaborado, con características de conocimiento práctico, es decir que participa en la construcción social de nuestra realidad.

Igualmente es pertinente retomar a Perera (2003), cuando afirma que el contexto sociocultural, con su contenido histórico, ideológico, político y económico entre otros, tiene influencia determinante en las representaciones que forman las personas, al igual que las instituciones y grupos en donde interactúan, situación que se evidenció en el caso de los estudiantes del estudio, al referirse al territorio a partir de sus experiencias en los diferentes escenarios en que transcurrió su práctica y desde su interacción con diferentes actores y comunidades.

Para formarse una idea de las representaciones de los estudiantes frente a ésta subcategoría, se retoman algunos relatos.

- *...interacción con equipo y comunidad, conocimientos adquiridos, retroalimentación y asesoría de la docente. E.5.FM*
- *Con las vivencias en territorio, con Comprensión del territorio, me dio nociones y miradas que me abrieron el panorama sobre el concepto de territorio. E.C.E7*
- *Se me facilita la observación de lo que pasa a mi alrededor, entendiendo y viviendo lo que pasa. BIP.E.3.*
- *A través de mis conocimientos a priori, (independiente de la experiencia), experiencias y recuerdos. BIP.E.5.*

En la misma lógica, se pudo conocer sobre la importancia que le dieron los estudiantes a las actividades que implicaban acercamiento e interacción con diferentes actores y de manera significativa, con “los abuelos”:

- *...De la historia y conocimientos de los abuelos, ellos tienen percepción diferente de las cosas. E.1.FM*
- *Se puede conocer de los contextos gracias a los abuelos. E.8.FM.*

9.2 CATEGORÍA CENTRAL CONCEPCIONES DE TERRITORIO.

Considerando que el concepto de territorio es objeto de estudio en el marco de la unidad didáctica ejecutada, una vez que se constituye en uno de los objetivos de enseñanza, cual es “el evolucionar las concepciones del territorio, por parte de los estudiantes de la práctica social, trascendiendo lo meramente fisiográfico, hacia una idea sistémica o de integralidad”, es pertinente remitir al lector al referente teórico del estudio, en el cuál se encuentra el resultado de una amplia indagación y revisión sobre el concepto de territorio y en el cual se hace también abordaje teórico de la unidad didáctica desde las perspectivas de la UAM . No obstante a manera de recordación, se mencionaran algunos de los referentes claves para una ubicación rápida al momento de abordar las subcategorías en las que se destacan autores como el geógrafo Paul Vidal de la Blache, Cruz, B. N. (2011), Vergara, N. (2004), Silveira, M. (2011).

Para el análisis y conformación de la categoría, se tuvo en cuenta entre otras, la concepción de territorio desde un enfoque epistemológico, a partir del cual se establece que el territorio es resultado de una construcción de disciplinas sociales y que el contenido de las concepciones para el estudiante, cambian de acuerdo a las formas de las relaciones sociales en el mundo y de ellos mismos en el contexto.

Subcategoría Territorio Multiconceptual. Una de las situaciones relevantes encontradas en la construcción de la red semántica, se presentó al notar como los estudiantes en el transcurso del proceso fueron asignando diferentes denominaciones al concepto de territorio, unos en el marco de la teoría y otros desde su propia noción, como en el caso de las subcategorías que surgen como territorio multiconceptual.

Al remitirse al marco teórico de la investigación, es importante retomar a Llanos Hernández, L. (2000), cuando afirma que el territorio es un concepto teórico que puede formar parte de una teoría o de varias y a la vez ser un concepto empírico, pues el territorio como concepto hace referencia a elementos presentes en la realidad; es metodológico e interdisciplinario dependiendo de los enfoques de investigación y desde un

punto de vista epistemológico es un conocimiento construido en las disciplinas sociales, considerando que sus contenidos cambian de acuerdo a las modificaciones de las relaciones sociales en el mundo, como evidencian los estudiantes con expresiones en ejercicios de metacognición y evolución conceptual como:

- *Pues el territorio se puede ver desde diferentes conceptos E5.*
- *Porque territorio es unión de conceptos, ideas de diferentes personas. E.5.*
- *Se asocia con mi forma de ver el territorio E2.*
- *Término multiconceptual EC.E5*
- *...Que desde las diferentes disciplinas se puede aportar al territorio y que la enseñanza es pilar fundamental para aprender del territorio. E.C.E7*
- *Construcción personal del concepto de territorio, cultura general, orientar a otras personas. E.7.FM*

Subcategoría Territorio Como Estado Legal. De acuerdo con los resultados se pudo conocer que los estudiantes conciben dentro del territorio elementos asociados con el control, la legislación o normatividad, lo cual lleva a relacionar de manera importante esta subcategoría con otras como la del territorio multiconceptual, sistémico y como espacio geográfico, notándose la tendencia de los estudiantes hacia las concepciones tradicionales.

Por lo anterior, es preciso volver a Benedetti, A. (2007) en el marco teórico de la investigación, cuando afirma que todo proceso social debe estar orientado a comprender como se establecen las configuraciones territoriales y trae a colación la forma como se ha relacionado tradicionalmente al territorio con el suelo, con una jurisdicción, o con un área controlada. De otro lado, abordar el territorio desde su aspecto legal implica, traer a colación el concepto de territorialización asumido por Cruz, B. (2011) como la estrategia que se utiliza y el efecto que causa el delimitar un territorio y por tanto tiene que ver con acciones de control ya sea por parte de un individuo o un colectivo. Al respecto de la subcategoría, se presentan algunos de los relatos relacionados, extractados de actividades de ideas previas y taller de evaluación utilizando diferentes modos semióticos:

- *...un control gubernamental del estado se dictan y se direccionan las políticas, sociales, económicas, culturales entre otras que son las que conforman una sociedad. E6*
- *El territorio es...Leyes, organización. TMS.E2*
- *Legalidad. TMS.E3*

Por otra parte, se apreció que el estudiante articula el territorio legal con ámbitos de las competencias ciudadanas como lo es la participación:

- *...que la participación y acción de los ciudadanos es esenciales para la apropiación del territorio E8.*

Subcategoría Espacio Geográfico. En teoría de Correa, R. L. (1995), el espacio geográfico, se asocia a una porción específica de la superficie de la Tierra identificada de alguna manera por sus características que pueden ser producto de la intervención del hombre a través del tiempo. Al igual que con la subcategoría anterior, el procesamiento y análisis de la información, llevaron a ratificar, que entre las representaciones de mayor predominio en el estudiante sobre el concepto de territorio, se encuentra la fisiográfica o de espacio geográfico, aunque admite la presencia de otros elementos o componentes dentro de ese espacio, situación que se evidenció desde las actividades de ideas previas hasta los ejercicios de evolución conceptual, como se observó en los siguientes relatos.

- *Todo aquello que existe en un espacio geográfico y que le da una identidad. EC.E3*
- *Territorio es un área geográfica EC.E4*
- *“Un lleno de múltiples elementos, que interactúan entre si para dar vida y sentido a un espacio geográfico.EC.E7*

Subcategoría Territorio Dinámico. Otra de las ideas que surgen en el proceso con los estudiantes, es la de territorio como un proceso dinámico, que conlleva a la transformación, a la movilización social, al desarrollo y a la construcción del mismo; o en otras palabras, el territorio es siempre un sistema dinámico y generador de relaciones, cuyo modo de ser o

realidad es, como todo lo humano, pasajero o transitorio. (Vergara, 2004). A manera de ilustración, se mencionan algunos de los relatos relacionados y extraídos de la actividad de modos semióticos o de múltiples lenguajes.

- *...la dinámica de vida dentro del territorio RP. E8*
- *Aparte de que es terreno, es lugar de trabajo, donde hay economía y movimiento de personas. E.1.*
- *Territorio es más que espacio físico, en éste deben contemplarse las relaciones sociales. Y la relación entre la tierra y los seres humanos E.8.*
- *...Creación, transformación y crecimiento de un territorio E1.*
- *“Al principio veía territorio solo como relaciones sociales, pero con el proceso, una mirada más amplia donde la idea de territorio tiene diferentes perspectivas. EC.E3.*

Subcategoría Territorio Social. Retomando el marco teórico, cada vez va tomando más importancia la inclusión del territorio en las ciencias sociales, pues a partir de ello, se pueden develar fenómenos sociales de acuerdo a los contextos reales específicamente.

Abordar el territorio desde lo social, implica tomar en cuenta la identidad socioterritorial que según Monterrubio (2014), “es una dimensión de la identidad personal que se caracteriza por tomar como centro de referencia un territorio delimitado, donde tiene su asiento un conglomerado social con el cual se establecen y reconocen vínculos de pertenencia” (p.14).

En coherencia entonces con los propósitos de la práctica social, se visualizaron representaciones del territorio ligadas al aspecto social, manifestadas así:

- *La definición de territorio también va asociado a una sociedad, a un territorio, a un espacio, a un tiempo E1*
- *...un municipio amable con arte, cultura y progreso social. RP.E3*

- *El territorio es también una construcción -social...en el que interactúan varios agentes. E.8.*
- *Territorio es más que espacio físico, en éste deben contemplarse las relaciones sociales. Y la relación entre la tierra y los seres humanos E.8.*

Con lo anterior se pudo conocer, como los estudiantes establecieron relaciones entre las subcategorías de: espacio geográfico, territorio multiconceptual y territorio sistémico principalmente.

Subcategoría Territorio Sistémico. Como se puede apreciar de manera más amplia en el marco teórico, para Vergara (2004), el territorio se establece en el marco de un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan. Así también, el territorio como sistema se constituye en una unidad territorial conformada por elementos de tipo físico, económico, sociocultural e institucional; mientras que para Sepúlveda, J. (2016), es a través del acercamiento y reconocimiento del territorio y sus características como espacio producido socialmente, que se transforma y cambia constantemente.

No obstante la intencionalidad de la práctica social, para que el estudiante logre formar un concepto sistémico del territorio, como se aprecia en la red semántica, predominan otro tipo de representaciones como las conocidas a partir de los relatos obtenidos de actividades como el taller de rutina de pensamiento y modos semióticos.

- *La definición de territorio también va asociado a una sociedad, a un territorio, a un espacio, a un tiempo E1*
- *Un municipio amable con arte, cultura y progreso social. RP.E3*
- *El territorio es también una construcción -social...en el que interactúan varios agentes. E.8.*
- *Territorio es más que espacio físico, en éste deben contemplarse las relaciones sociales. Y la relación entre la tierra y los seres humanos E.8.*

Con lo anterior se demostró, como los estudiantes establecieron relaciones entre las subcategorías de espacio geográfico, territorio multiconceptual y territorio sistémico. Partiendo de resultados del ejercicio de ideas previas y otros ejercicios realizados en el transcurso de la ejecución de la secuencia didáctica, se puede apreciar también, que los estudiantes llegan con ideas y representaciones preconcebidas sobre el territorio que corresponden al concepto de territorio sistémico, pero que ellos mismos no lo reconocen de manera explícita. Como se muestra:

- *Al principio veía territorio solo como relaciones sociales, pero con el proceso, una mirada más amplia donde la idea de territorio tiene diferentes perspectivas. EC.E3.*
- *Territorio no es solo estructura física...También lo conforma la sociedad, influyen varios agentes. E.4.*
- *Territorio es la unión de muchos factores: historia, cultura, personas, geografía y economía E1.*
- *Pienso que un territorio es un conjunto de características en una zona con aspectos económicos, sociales, políticos y culturales E.6.*
- *Territorio hoy es espacio geográfico, cultura, historia, sociedad y lo que conforma un conjunto llamado territorio IP.E7.*
- *...Territorio global y total IP.E7*
- *Diferentes elementos que conforman el territorio y su identidad E8.*
- *El territorio es un espacio y todas sus personas, límites, relaciones, identidad y no solo lo geográfico E3*

En el caso de esta subcategoría, surgió una situación particular, en la que se encuentra como los estudiantes crean relaciones no solo entre las mismas subcategorías de la red, sino también con las subcategorías pertenecientes a otras redes como la de arraigo, con la subcategoría la Topofilia.

Subcategoría Dicotomía de la Concepción del Territorio. Dentro de la Teoría de las Representaciones Sociales, es posible entender que ese conocimiento espontáneo se

construye según Jodelet (1986) en Lacolla, L. (2005) “a partir de la propia experiencia del estudiante, pero también a partir de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación” (p.14), entendiendo con esto que este conocimiento se construye socialmente, que es práctico y compartido y que en consecuencia, va a servir para comprender la realidad cotidiana.

Puede pensarse entonces, que cuando hay afectaciones u obstáculos en el proceso enunciado para la formación de las representaciones, pueden surgir dicotomías, dándole al mismo concepto diferentes sentidos, como se presentó en la red, a raíz de uno de los segmentos, en el que el estudiante dividió el concepto de territorio, con base al lugar en donde se encontrara y según la actividad que realizara, lo que devela como en algunos casos el concepto de territorio por parte de los estudiantes se circunscribe a un lugar determinado y a su función en el mismo, como se puede corroborar con el relato siguiente.

- *Yo tengo dos punto de vista si yo me voy respecto a mi practica en odontología no me siento parte del territorio .Pero si yo me voy aparte de mi practica en las veredas si me siento parte del territorio GF.E2.*

9.3 CATEGORÍA CENTRAL DE ARRAIGO.

Retomando a Monterrubio, A. (2014), para el presente estudio, la categoría de arraigo se entiende como:

El modo en que se vincula el hombre con su espacio y tiempo vital, con su semejante próximo y con los principios o valores vigentes en la comunidad en la que habita. A través del arraigo se establece una relación específica con el territorio, en la que metafóricamente se *echan raíces* en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de *atadura* con el lugar (p.15).

Con base en lo citado, en el caso del grupo de estudiantes de la práctica social, se encontró que como lo plantea Quezada (2007), en Monterrubio, A. (2014), existen varios factores o condiciones que inciden en la formación del arraigo como son las relacionadas con: la decisión personal, por circunstancias ajenas a la voluntad de las personas pero que no son controlables y por circunstancias que van en contra de la propia voluntad y que prácticamente tienen carácter obligatorio. Así pues es evidente que el arraigo influye significativamente en la relación que el estudiante de la práctica establece con su entorno y que éste se genera dependiendo del tipo de circunstancias y experiencias personales.

De acuerdo con los resultados de la codificación, ésta categoría es emergente para el estudio, al igual que varias de sus subcategorías como la acogida y el desapego territorial. Así entonces, tal como se hizo en la aproximación teórica de la categoría y con el fin de adentrarse en la discusión, se retoma a Monterrubio, A. (2014), cuando afirma que:

El arraigo se manifiesta en la voluntad del hombre por estar vinculado al espacio geográfico que lo alberga —su hábitat— y a la fuente generacional que le dio origen (ancestros) y sus allegados, compartiendo con ellos la creencia en distintos principios y normas (p.15).

Este planteamiento ayuda a explicar el porqué de las representaciones que le tributaron a la categoría central de arraigo, cuando se hace alusión a la acogida, a la topofilia y particularmente al arraigo territorial.

Arraigo Territorial. Según palabras de Monterrubio (2014), es el arraigo de tipo espacial y es el que lleva a una persona a establecerse físicamente en un territorio, dependiendo de algunas condiciones en que se reitera como son la decisión personal, las circunstancias de fuerza mayor que llevan a permanecer en un lugar y el estar en contra de la voluntad. De aquí entonces se explica que el arraigo territorial esté relacionado con aspectos emotivos, socioculturales, políticos y profesionales entre otros, pero de manera determinante con las condiciones y oportunidades que el territorio pueda ofrecer a la persona para su supervivencia y realización personal, como ocurre con los estudiantes de

la práctica social, cuando lo expresan en su discurso. Para soportar ésta subcategoría, se incluyen los siguientes relatos de los estudiantes.

- *Para sentirse parte de un territorio **depende mucho de lo que ese territorio le esté aportando a uno** y lo que uno este aportando al territorio. **GF.E3***
- *entonces digamos que lo que uno pueda recibir de ese territorio también es lo que le está aportando a uno **GF.E3***
- *Los habitantes estarán felices con lo que tienen en el territorio **RP.E4***

Desapego al Territorio. Para abordar ésta subcategoría, es necesario comprender que además de las consideraciones mencionadas para la categoría central, el desapego territorial, tiene que ver con los valores que la persona considera que son necesarios para permanecer en un lugar y en las experiencias personales que se inscriben en el territorio, asociadas especialmente con factores de integración comunitaria, y con una estrecha relación entre vivienda y empleo y entre vivienda y condiciones de habitabilidad del espacio residencial inmediato (Monterrubio, 2014, p.16).

Así mismo como se insinúa en párrafos anteriores, se encontraron representaciones sociales que tienen que ver no solo con las posibilidades que el territorio ofrezca para cumplir con las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, sino también otras que se relacionan con el tipo de experiencias que el estudiante tenga de tipo emocional y que determinan actitudes en los mismos hacia el territorio, como por ejemplo los asuntos familiares y mala reputación del territorio como ocurre con algunos estudiantes, lo cual se traduce en dificultades para el cumplimiento de objetivos de la práctica. Esto se reflejó cuando expresaron:

- *Yo no me siento parte del territorio, no es por la gente es por mí porque simplemente no me gustaría hacer parte de este territorio y tampoco me he sentido con las ganas de hacerme parte **GF.E8***

- *Si yo en esa ciudad digamos no veo oportunidades para yo digamos crecer como persona, profesionalmente, pues yo simplemente me voy a ir de ese territorio, GF.E3*
- *Entonces digamos que todo eso que me ha construido en cada una de esas ciudades, es lo que me ha dado a mi como ese sentido de pertenencia a cada una de esas ciudades GF.E.*

Igualmente analizando los relatos de la subcategoría, se encontraron varios de éstos, en donde los estudiantes establecían que el tiempo o la permanencia en el territorio era una de las condiciones para generar arraigo territorial, demostrado a través de los siguientes relatos:

- *No me considero parte de este territorio de Belén, porque pienso que para uno considerarse parte de un territorio.... eso es un proceso y pienso yo que uno no alcanza a ser como parte del territorio en solo estos meses. GF.E7*
- *Claro que uno le aporta en estos meses, pero eso no es suficiente para uno considerarse como parte del territorio. GF.E7*

Subcategoría Acogida. Como se comentó en párrafos anteriores, en el presente estudio, llama la atención dentro de la red semántica por su densidad, es una representación que también tiene que ver con la generación de arraigo y con la probabilidad del territorio para cumplir requerimientos; la acogida se da espontáneamente, la acogida implica sensibilidad y capacidad de colocarse en el lugar de otros; en otras palabras, esto tiene que ver con el reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y de la necesidad que tenemos de los demás; de aquí que cada vez se haga más importante el conocer las representaciones sociales de los estudiantes frente a un concepto y como éstas influyen en la actitud que se asume ante la práctica social en éste caso según Jodelet (1986) en Pérez (2003). Así entonces puede decirse de acuerdo con Monterrubio (2014), que a partir de la experiencia emocional del estudiante en el territorio, éste lo significara positiva o negativamente para él y por otro

lado, reiterar según Maturana (1991) en que "todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto" (p.21).

Para sustentar lo anterior, se dan a conocer relatos como:

- *Yo me siento más parte acá en Colombia desde todos los ámbitos más parte de acá que de donde me crie es eso que me parece súper bonito donde me acogen y me tratan de buena manera. GF.E4.*
- *Me he sentido parte del territorio puesto que las personas de belén han sido muy amables conmigo y me han abierto hasta las puertas de su casa. POR eso, en estos cuatro meses transcurridos he sentido a belén como mi casa. GF.E1*

Igualmente frente a esta subcategoría los estudiantes manifiestan que es un factor determinante para el progreso de la región, como se evidencia en el siguiente relato:

...Progreso acompañado de amabilidad de los habitantes RP.E3.

Subcategoría Topofilia. Retomando algunos autores del marco teórico de la presente tesis como Yory, C (2005) , el concepto está relacionado con la Teoría del lugar que reúne las relaciones emotivas y afectivas, que unen al hombre con un determinado lugar y trascendiendo a la concepción dada por la geografía, en la que la asocia con la apropiación de espacios, remitiéndose a Yi Fu-Tuan (1974), cuando afirma que es un sentimiento de “apego” que liga a los seres humanos a los lugares con los cuales se sienten identificados por alguna causa de tipo afectiva-emotiva, o en otras palabras como lo expresan en sus relatos los estudiantes, la Topofilia es una condición necesaria para el accionar efectivo en un territorio.

- *En donde el sentido de pertenencia y el amor hacen el territorio. RP.E2*
- *A tener amor por el territorio y a aportar para su desarrollo. EC.E4*

Es importante destacar como el estudiante a partir del conocimiento del término topofilia, termina apropiándose de él para articularlo a su idea o concepción del territorio y/o a los elementos que consideran deben integrar el mismo, según algunos relatos observados:

- *...Territorio según Topofilia, TMS.E5*
- *...Justicia, Topofilia, historia TMS.E4*
- *...Topofilia, valores y trabajo en equipo TMS.E.1.*

De acuerdo con los relatos procesados para la red semántica de la categoría central de arraigo, se observaron que en el caso de la subcategoría de Topofilia, muchos de ellos guardaban una fuerte la relación con el sentido de pertenencia hacia el lugar o territorio, hecho que se puede sustentar cuando expresaban:

- *...En donde el sentido de pertenencia y el amor hacen el territorio. RP.E2*
- *Es querer avanzar en el... para lograr progreso en la región con personas que amen el territorio EC.E2*
- *...A tener amor por el territorio y a aportar para su desarrollo. EC.E4*

9.4 CATEGORÍA CENTRAL CIUDADANÍA

Parafraseando a Valbuena, D. R. (2011), el propósito de la educación debe ser el de habilitar al estudiante para vivir de manera responsable, de modo que su accionar conduzca al bien de la sociedad y del suyo propio.

Por lo anterior, para la UAM, en su Ajuste curricular, es relevante trabajar las competencias ciudadanas desde los enfoques actuales, buscando la formación de ciudadanos activos y con la capacidad de aportar efectivamente al desarrollo en los diferentes contextos de un mundo globalizado y sus comunidades; retomando igualmente a Cortina, A. (2005), es pues

necesario trascender del concepto tradicional, para conseguir ciudadanos efectivos y no oficiales.

De acuerdo con lo enunciado, para el abordaje de ésta categoría, conviene remitirse al apartado del referente teórico, en donde se hizo una amplia disertación sobre el concepto, haciendo un énfasis en la ciudadanía global y considerando que uno de los objetivos de enseñanza de la unidad didáctica de comprensión del territorio, hace referencia precisamente a las competencias ciudadanas. Así entonces, es conveniente recordar algunos planteamientos y autores referenciados allí, considerando su relación y aporte a las subcategorías encontradas a partir del análisis, entre los que se pueden mencionar a Santos, M. (1987), en la presente tesis, cuando argumenta su postura acerca de que “la calidad de la ciudadanía, en la lógica global, termina dependiendo del lugar” (p.20); a Oscar Jara cuando retoma a Freire expresando que, para ser ciudadano global, primero se debe ser ciudadano de un contexto concreto y a Maturana (1991) y Bauman (2004) entre otros a través de los cuales se da especial relevancia a la influencia que tienen aspectos como la globalización, las dinámicas sociales, económicas y políticas además de las académicas, en la formación de las representaciones sociales de los estudiantes frente a los diferentes conceptos, que para el caso son las relacionadas con la comprensión del territorio .

Igualmente importante, es volver a mencionar la apuesta de la UNESCO 2015-2024, tratada en el referente teórico, que coincide con los propósitos de la UAM, cuando plantea la necesidad de formar estudiantes en el marco de las problemáticas globales actuales y por tanto con capacidad, habilidad y conocimiento para enfrentar con responsabilidad los retos futuros a partir de una reflexión crítica.

Subcategoría Ser Ciudadano. Recordando en parte la aproximación teórica realizada en los párrafos anteriores, es importante retomar a Cortina, A. (2005), cuando establece la necesidad de incursionar en estrategias que permitan la formación de ciudadanos efectivos y no oficiales, para lo cual se debe hacer transitar desde lo que ha sido considerado un ciudadano tradicionalmente, al ciudadano que exige el mundo actual y global, lo cual exige

de personas contextualizadas en sus realidades y que participan efectivamente en la transformación de ellas desde el conocimiento de sus deberes y derechos.

De acuerdo con lo anotado y la información procesada, en esta subcategoría se observó que existe una relación directa con la subcategoría de ciudadanía y sana convivencia y que además los estudiantes integran elementos como: la participación y el trabajo en proyectos para el bien común y la incidencia en el territorio, lo se puede verificar con algunos relatos a continuación:

- *Yo me siento y me he sentido parte del territorio en Manizales... allá he ejercido todos los mecanismos de participación ciudadana. GF.E7*
- *Que la participación y acción de los ciudadanos es esenciales para la apropiación del territorio. E8*
- *...Acción social, interés por lo común TMS.E8.*

Subcategoría Ciudadanía y Sana Convivencia. A pesar de que es una subcategoría que emerge inesperadamente del procesamiento de la información, coincidentalmente está inmersa en uno de los ámbitos de las competencias ciudadanas, que es denominado convivencia y relaciones pacíficas, el cual se trabaja de manera específica en el marco de la unidad didáctica de comprensión del territorio en la práctica social.

Para Moreno, O. J. C. (2010). Una de las variables que influyen determinantemente en la convivencia ciudadana entre las personas de un mismo lugar, es el respeto y cumplimiento de las normas del contexto, para lo cual se requiere según Paramo (2008) en Moreno (2010), de procesos de autorregulación individual, mientras que para Mockus (2003) en Moreno (2010), depende de la cultura ciudadana y de una manera especial, en la articulación de tres sistemas reguladores que son: los códigos de entidades oficiales que tienen sus respectivas sanciones, el sistema de comportamientos relacionados con los patrones sociales del contexto y el sistema de regulación moral. En otras palabras, del comportamiento ciudadano va a depender la sana convivencia.

En coherencia con lo expuesto, los relatos de los estudiantes llevan a deducir que, el ejercicio de la ciudadanía depende de cómo se relaciona un individuo con las demás personas, en el afán de estar buscando siempre el bien común y el progreso para su región o contexto. Esto se ilustra con los siguientes relatos:

- *Si yo como persona me siento bien y soy capaz de integrarme con otras personas ya no voy a ser un yo si no un nosotros o una comunidad. GF.E1*
- *En el territorio yo puedo ser uno de los puntos de partida o los puntos de refuerzo... dependiendo de cómo me desenvuelva en él. el quién soy yo realmente en el territorio, depende del desenvolvimiento de la persona en el medio. GF.E5*
- *Territorio...no es solo tierra sino su sociedad, la comunidad que se conforma y le aporta a éste. E4.*
- *Se asocia con mi forma de ver el territorio porque se genera progreso para la región por medio de la colaboración entre los habitantes. E2.*

Por otra parte, es importante mencionar que en el marco de las intencionalidades actuales del MEN y de la universidad, de trabajar la ciudadanía activa en jóvenes y adolescentes, los estudiantes del estudio, tienen la convicción de que un ciudadano para su convivencia, requiere del ejercicio de deberes y derechos, demostrado en el siguiente relato:

- *Soy un ser, pero el papel que cumple ese ser en la sociedad, es una ciudadanía y tenemos que convivir y estar bajo un régimen donde tenemos derechos y deberes GF.E6*

Igualmente, otra condición para una adecuada convivencia la consideran en la medida en que se tenga la capacidad de resolver conflictos, lo cual se plasma en el relato a continuación:

- *...de qué manera resolvemos cada conflicto presente en el territorio de maneras diferente. E4*

Subcategoría Ciudadanía Global. Uno de los énfasis en el marco de la investigación, es la ciudadanía global, por lo que se esperaba resultara como una de las categorías centrales, no obstante en el procesamiento de la información no obtuvo un peso suficiente que le diera la relevancia esperada. Con base entonces a lo encontrado a través del proceso de la construcción de la red semántica, se observó que la mayoría de los estudiantes involucrados en el estudio, relacionaron la idea de la ciudadanía global con base en lo que se puede aportar a un contexto o territorio; como sustento de ello, se tienen algunos relatos.

- *Yo voy a muchas partes y como soy una persona pongo mi granito de arena como ciudadano a cada uno de esos lugares... donde hago ciudadanía, donde tengo participación social, donde hago muchas cosas. G.F.E7*
- *Nosotros tenemos que cumplir el papel de ser un buen ciudadano y aportar a la ciudadanía global pero de la forma de ayudando a los demás GF.E6*

Así mismo, para los estudiantes se apreció como relevante para el ejercicio de la ciudadanía global, el aspecto emotivo-afectivo y la educación que se les haya brindado para ella, evidenciándolo cuando expresan ideas como:

- *Pues yo considero también la parte de la forma de estar y habitar el mundo es también como lo educan a uno en la cultura que uno tiene GF.E1*
- *Yo me siento parte de muchos lugares. GF.E3*
- *Entonces yo siento que de cada ciudad pude sacar un pedacito, GF.E5*
- *Porque son mis dos ciudades que yo quiero mucho donde una está mi familia y en una mis amigos y parte de mi familia entonces yo no puedo decir que si una sola yo me siento parte de los dos... GF.E4*

Subcategoría Desarticulación del Ser Ciudadano y Ser Persona. De manera extraña en la red semántica de la categoría de ciudadanía, surgió esta subcategoría, que tal como se presentó en la categoría de arraigo, son opacidades o relatos extraños que se deben tener presentes al momento de plantear acciones de potenciación en la unidad didáctica. Como se ha mencionado en otros apartados, la experiencia física y emocional, son definitivas en la

formación de significados en los estudiantes (Monterrubio, 2014). De igual manera, para formar estudiantes como miembros activos de la sociedad, se les debe permitir el conocimiento del entorno en que se encuentran para que tengan elementos necesarios para sentirse comprometidos con la comunidad (Ruiz, C. R. G., Doreste, A. A., & Mediero, B. A., 2016), pues el propósito debe ser que los estudiantes “sean capaces de comprometerse, interpretar la sociedad en la que viven e intervenir en ella para mejorarla” (Ruiz, Doreste & Mediero, 2016, p. 479).

De otra parte, como lo plantea Giménez (2009), la identidad personal debe entenderse y cultivarse, como el resultado de algo socialmente compartido, que se da en la medida en que se pertenece y participa con otros desde los atributos diferenciadores del estudiante en éste caso y no en forma individual .

Así las cosas, cuando en el proceso de formación, no se han brindado los elementos necesarios para que el estudiante incorpore de manera adecuada y articulada los contenidos desde los ámbitos cognitivos, prácticos y volitivos, pueden emerger situaciones como las que resultaron en la conformación de la red semántica de ciudadanía, en donde el estudiante separa su idea sobre el ser ciudadano, de su ser persona como se aprecia en el relato.

- *...entonces he logrado abrigo como persona en Manizales y como ciudadana en belén. GF.E2*

9.5 CATEGORÍA CENTRAL PENSAMIENTO SOCIAL

Considerando los propósitos de formación de la UAM y sus postulados misionales, el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe privilegiar la incorporación del pensamiento social en el mismo; para ello es necesario fortalecer en contenidos curriculares además de la teoría relacionada con habilidades sociales, la observancia de las mismas durante todo el proceso académico; solo así, los estudiantes que llegan a su práctica social estarán en capacidad de pensar y colocarse en el lugar de otros, para interactuar asertivamente.

Para sustentar éstas intencionalidades, es conveniente tomar en cuenta planteamientos y posturas de autores que han trabajado el concepto y de los cuales se hace alusión a algunos en el marco teórico de la tesis. Para ilustrar brevemente la categoría, es adecuado, recordar a Pagés, J. (1998), para quien uno de los requisitos necesarios para un cambio en la forma de comprender y desarrollar el pensamiento social en los estudiantes, es el estudio, análisis y selección de los contenidos que se enseñan. Igualmente no se puede olvidar a Freire según Jara. (2009), cuando advierte que no se debe separar la práctica de la teoría, pues las expresiones teóricas son la expresión de los aprendizajes que se acumulan en el recorrido que un sujeto hace a través de sus vivencias en diferentes contextos.

Sin embargo, dada la relevancia de la categoría como una de las perspectivas de la investigación y por tanto para la unidad didáctica de la asignatura, al considerarse en sus objetivos de enseñanza y de aprendizaje, no hay que desestimar el hecho de que se deba reiterar en elaboraciones de algunos autores citados, pero también complementar con otras posturas o miradas. Para el caso entonces se reitera en Pagés (1997), cuando plantea que el currículo de las Ciencias Sociales, debe propender porque los estudiantes adquieran los elementos que le permitan comprender las realidades sociales en los contextos en que se desempeñen, integrando contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, para lo que es fundamental que el docente implemente procesos y estrategias didácticas tendientes a formar y desarrollar habilidades y competencias que le permitan interactuar de manera efectiva, lo que se constituye en habilidades sociales (Monjas, 1997, citado en López, 2008).

Subcategoría Construcción Territorial. Para un lector que llega de manera desprevenida a la investigación, ésta subcategoría debería estar conformando la red de comprensión del territorio, no obstante durante el proceso de codificación, se develaron representaciones de los estudiantes, desde donde se concebía la construcción territorial como un resultado de la interacción social y de la manera como se habitaba el territorio, hecho que condujo a pensar que el estudiante se ha fortalecido en pensamiento social, a través de su práctica. De otra parte, se debe recordar a Benedetti, A. (2007) en el referente

teórico de la investigación, con algunas de sus posturas relacionadas con la subcategoría en referencia, pues para él autor, “un territorio puede concebirse como un resultado de las acciones de cualquier sujeto (individual o colectivo) que busca controlar en un área determinada, sus recursos, las personas y sus relaciones” (p.2); expresado de otra manera entonces, el territorio se debe concebir como el resultado del accionar del hombre en él.

Por otro lado, a partir de Monterrubio (2007), la construcción territorial se relaciona con la identidad socioterritorial, la cual se caracteriza porque el individuo toma como centro de referencia un territorio delimitado y socialmente habitado, con el cual se genera sentido de pertenencia. En coherencia con lo expuesto, se retoman algunos de los relatos de los estudiantes, recogidos a partir de actividades de metacognición como fue una rutina de pensamiento (RP) y grupo focal (GF).

- *...me he sentido parte porque yo he visto que si he ayudado de una u otra manera al territorio,.. digamos que eso también se ha dado porque he tenido el apoyo de las personas con las que he trabajado, con las que he convivido cierto, **GF.E3***
- *Uno es una persona habitando en ese territorio y soy una persona que también está nutriendo ese territorio y nutriéndose de ese territorio, ejerciendo la ciudadanía, trabajando por ese territorio **GF.E7***
- *El territorio no se forma con el esfuerzo de una sola persona sino con esfuerzo colectivo **RP.E2***

Subcategoría Participación Social. Los actuales lineamientos del Ministerio de Educación Nacional- MEN, adoptados por la UAM, establecen la necesidad de formar a los estudiantes para ser ciudadanos competentes, lo cual implica no solo el cumplimiento con deberes y ejercicio de los derechos, sino del conocimiento de su entorno, sus problemáticas y la participación en la toma de decisiones y aplicación de soluciones que propendan por el bien común. De aquí, la razón de que la unidad didáctica de la práctica social de P&C, tenga incluidos entre los contenidos a desarrollar y fortalecer, las competencias ciudadanas desde sus tres ámbitos, entre los cuales se hace referencia en éste momento, al de participación. De ésta manera entonces, según Pagés y Santisteban (2010),

en Ruiz, Doreste & Mediero (2016), “desde las Ciencias Sociales se busca analizar y comprender el entorno con voluntad de poder participar en él y ser agentes activos de su propia transformación” (p.606).

Como ilustración de éste panorama, se comparten algunos relatos recolectados.

- *Territorio es llevar a cabo la transformación de ideas en un lugar, para beneficio de una comunidad. RP.E1*
- *que la participación y acción de los ciudadanos es esenciales para la apropiación del territorio E8*
- *Acción social, interés por lo común TMS.E8*

Subcategoría Reconocimiento del Otro. Como resultado del procesamiento de la información, surgen representaciones en los estudiantes sobre el reconocimiento del otro, como una condición fundamental para desarrollar el pensamiento social, que se constituye en una de las categorías centrales, al ser una de las perspectivas, desde donde se orienta la investigación y una de los contenidos de la unidad didáctica de la asignatura. Para el abordaje teórico de ésta subcategoría entonces, es necesario remitirse al apartado del referente teórico y citar nuevamente a Ruiz, Doreste & Mediero (2016), cuando plantean:

Una enseñanza de las Ciencias Sociales...no debería poner tanto énfasis en los territorios, en las etapas o periodos históricos, en los hechos o en los conceptos, ni siquiera en los personajes o en los cuasi-personajes, sino fundamentalmente en las personas, en sus vidas y sus acciones, en sus formas de organizar la convivencia, en las relaciones entre ellas y entre sus pueblos y sus culturas, en sus problemas, en sus ideas y en sus sueños (p.713).

De acuerdo con lo escrito, el reconocimiento del otro, debe estar presente en la búsqueda del bien común y por lo tanto, para la incidencia o transformación del entorno como

resultado de la interacción social. Como muestra de lo anotado, se presenta uno de los pensamientos expresados por los estudiantes en actividades de grupo focal.

- *Yo digo que la identidad se construye desde el conocimiento y el reconocimiento es... digamos en el reconocimiento en el otro, saber que esa persona es igual a mí*
GF.E8

10 CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo principal, se develaron como las principales representaciones que influyen de diferente manera, en la comprensión del territorio por parte de algunos estudiantes de la práctica social de la UAM, aquellas relacionadas con las categorías conceptuales que se abordaron desde la unidad didáctica como fueron la comprensión del territorio y la ciudadanía y además con categorías que emergieron del estudio como el arraigo, las concepciones del territorio que surgieron de una manera tan relevante, que fue preciso otorgarles estatus de categoría central, contrario a lo que se esperaba encontrar cuando se pensaba que solo era una subcategoría en el marco de la comprensión del territorio. Así mismo, se presentaron de manera importante representaciones en el campo del pensamiento social, asumida como una de las perspectivas del estudio y el arraigo.

Respecto a la influencia de las representaciones sociales encontradas en la comprensión y apropiación del territorio por parte de los estudiantes, se evidenció que tienen tanta injerencia en el proceso de enseñanza, que determinan el desempeño del estudiante y su actitud hacia las actividades de la práctica, situación que se pudo identificar desde el seguimiento a los productos resultantes de los momentos de evaluación y evolución conceptual, a partir de los cuáles se precisó del cambio y ajustes en algunos ejercicios de la secuencia didáctica como en el caso de algunos mencionados en el momento de presentación de resultados y discusión como la elaboración de portadores de texto, implementación de talleres de evaluación y evolución conceptual como complemento a las bitácoras, en las cuáles el estudiante no daba cuenta de su reflexión a profundidad sobre los aprendizajes.

Con la implementación de la unidad didáctica de comprensión del territorio, diseñada a partir de la identificación de las representaciones sociales presentes en el estudiante al inicio de la práctica 2018-I y del contrato didáctico concertado con los estudiantes, se pudo avanzar en la transformación de representaciones concernientes a contenidos conceptuales, experienciales o de praxis y actitudinales o desde lo emotivo –afectivo como fueron entre otros: concepciones tradicionales, simplistas y desarticuladas sobre el territorio,

predisposiciones hacia la práctica social respecto al ejercicio disciplinar, dificultades para la utilización de diferentes lenguajes; falta de autenticidad y de espontaneidad en las respuestas, temor ante lo desconocido, baja intencionalidad para el aprendizaje y para cumplir instrucciones, dificultades para interpretar lenguaje gráfico y para la expresión escrita.

Son incuestionables las bondades que se ofrecen desde la planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, a través de la unidad didáctica, siempre y cuando se cumpla con condiciones como la flexibilidad para adecuaciones necesarias en el proceso, en la medida que lo requieran el desempeño de los estudiantes y las circunstancias en los contextos reales en que se desenvuelven durante su práctica social, a diferencia de cuando se pretende mantener una estructura estática de la unidad didáctica.

A partir de las actividades de evaluación y reflexión permanente del proceso, mencionadas en los apartes de recolección de información y ejecución de la secuencia didáctica con los estudiantes, se pudo conocer que si bien los estudiantes se van apropiando de los conocimientos, no necesariamente cambian las representaciones con que llegan a la práctica, sino que de acuerdo a la experiencia vivida, las complementan, las integran a otras o inclusive en alguno de los casos el estudiante en lugar de evolucionar su representación inicial sobre el concepto de territorio, la reduce, pasando de una concepción inicial que contemplaba el territorio como un sistema de referencias e interconexiones a la concepción fisiográfica y de entidad de poder, como se puede apreciar en las matrices anexas y muy específicamente en la tabla 11, en donde se contrastan los resultados del ejercicio de ideas previas de entrada y el de salida.

Gratamente para los propósitos misionales de la UAM, se pudo verificar mediante las representaciones sociales que el estudiante daba a conocer en el transcurso de la práctica, que cuenta con un pensamiento social que integra a su accionar en el territorio, lo que se reflejó en el surgimiento de subcategorías como el reconocimiento del otro, la participación social y la idea de que no puede haber construcción de un territorio sin éstas condiciones.

Al establecer la transformación de las representaciones de los estudiantes, a partir de la ejecución de la unidad didáctica como estrategia de intervención, se encontraron además de los hallazgos referenciados, situaciones que llamaron la atención de manera relevante y a las que se les denominó en la interpretación de las redes como opacidades; tal fue el caso en que el estudiante asocia su idea de territorio dependiendo del lugar en que se encuentra y a la tarea o actividad que realiza y el otro acontecimiento apreciado como inexplicable, se presentó con un estudiante cuando desintegra el concepto de ser ciudadano del ser persona, dependiendo del lugar en donde se encuentre.

Precluyendo, es necesario hacer referencia a la incidencia definitiva que tuvo el proceso didáctico en el aprendizaje del estudiante y el viraje que permitió el mismo a nivel de las representaciones sociales que inicialmente tenían los estudiantes sobre la comprensión del territorio, hecho referenciado por la mayoría de ellos y plasmado en los relatos de las redes semánticas, donde dejan ver como el tipo de actividades influye definitivamente en la actitud hacia el proceso y como es innegable la necesidad de seleccionar los contenidos y actividades de acuerdo a la forma de aprender de cada estudiante, al contexto en el que se encuentra y que juega papel importante para la comprensión del territorio, la articulación que se haga entre actividades, contenidos sin desatender al aspecto disciplinar de los estudiantes.

Igualmente es oportuno darle mayor connotación a la influencia que tiene en la obtención de resultados, el uso de herramientas como el Atlas Ti, una vez que permite atenuar tendencias propias del investigador y conducir hacia hallazgos realmente emergentes, como ocurrió en el presente estudio con categorías como el arraigo, que no habían sido insinuadas por la docente investigadora y la develación de obstáculos que para la investigadora se tradujeron en las opacidades mencionadas, respecto a las ideas que crean los estudiantes a partir de procesos de enseñanza que generan desarticulación y desintegración en contenidos que son trascendentales para la formación del ciudadano como son: el ser ciudadano y el ser persona, dicotomías al concebir el territorio y el desapego por el territorio o el contexto en donde se vive entre otras.

Después de la disertación realizada, en la que se interpretaron y discutieron los hallazgos del estudio relacionados con las representaciones sociales de algunos de los estudiantes de la práctica social de la UAM, respecto a la comprensión del territorio, a la luz del referente teórico, de la percepción y postura de la docente investigadora y a partir de los resultados obtenidos del proceso de análisis e interpretación de los datos, que como se describió en el apartado de metodología, tuvo en cuenta una fases de aprestamiento, de recolección de información en campo, mediante la ejecución de la unidad didáctica y otras fase de procesamiento y análisis en el marco de la codificación abierta, axial y selectiva de la Teoría Fundamentada, se comparten unas conclusiones a las que se llegó con la investigación, no sin antes precisar que se tuvo como faro orientador, los objetivos del estudio y advirtiéndole que el documento queda planteado como punto de partida para establecer un ejercicio de reflexión continúa sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje para la comprensión del territorio en los estudiantes de la UAM y cualquier otra institución que contemple asignaturas y prácticas en el área de las ciencias sociales, para las cuales queda evidenciado el papel protagónico que juegan las representaciones sociales que sobre el territorio, su comprensión y apropiación tengan los estudiantes

11 RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos permitidos por el estudio, se sugiere a los docentes que se desempeñan en el área de las ciencias sociales, no desestimar la importancia de conocer las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre los objetos de estudio y que han formado a partir de experiencias propias e incorporadas del medio, al momento de diseñar o planear sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es de suma importancia para las instituciones educativas que cuentan con prácticas sociales, disponer de docentes con competencias en la enseñanza de las ciencias sociales y en el manejo de representaciones sociales de los estudiantes, de manera que se fortalezcan los procesos y resultados esperados de la realización de las mismas.

En el marco de la flexibilidad de las unidades didácticas como una de las características de las mismas, se recomienda evitar la estandarización de éstas, garantizando la observancia de elementos diferenciadores, de contextualización y de pertinencia que les deben regir.

Es importante trascender en la utilización de herramientas auxiliares como el Atlas Ti, para fortalecer y enriquecer los hallazgos en la investigación cualitativa.

Finalizando por ahora, se recomienda profundizar en la búsqueda de las razones que generan las representaciones sociales, a partir de las cuales algunos de los estudiantes de la UAM desarticulación, fragmentan o crean dicotomías en las concepciones sobre el territorio y la ciudadanía.

12 REFERENCIAS

- Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189.
- Aguirre, Y. (2016). *Semiótica, Historicidad y Abducción: Tres categorías estructurantes para una didáctica específica de las Ciencias Geológicas*. Manizales. Universidad de Caldas- Rudecolombia.
- Alburquerque, F. (1999). *Identidad y Territorio, Instituto de Economía y Geografía*.
- Alderoqui, S. (2003). *La ciudad: un territorio que educa*. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18619>
- Ariza, M .R. y Quesada, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (1), 101-115.
- Ausubel, D. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo. Una introducción al aprendizaje escolar*, Nueva York/Londres.
- Barrionuevo, C. (2012). *El territorio como construcción social: Una pregunta que importa: El caso de Rincón de Las Perlas (Río Negro)*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.863/te.863.pd>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica: México DF.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Grupo Planeta (GBS).

- Benedetti, A. (2007). *Territorialidad y fronteras en las relaciones sociales. Algunos conceptos ordenadores*. Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/frontera.pdf> (Fecha de consulta: mayo, 2008).
- Benedetto, M. A. (2017). Identidad y territorio: aportes para el desarrollo local en áreas rurales de la provincia de Mendoza. Estrategias con identidad territorial. *Breves Contribuciones del IEG-Instituto de Estudios Geográficos' Dr. Guillermo Rohmeder'*, 21(21).
- Bohórquez-Pereira, G., Rueda, B. A. L., & González, A. S. (2016). Jóvenes y sus relaciones con los espacios urbanos en una ciudad capital. *Ánfora*, 23(40), 75-98.
- Boni-Aristizabal, A. (2012). *Educando para la ciudadanía global*. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD.
- Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica
- Campanario, M. y Otero, C. (2000). *Más allá de las ideas previas como obstáculos de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias*. Enseñanza de las Ciencias, 18 (2), 155-169.
- Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.
- Casilimas, C. A. S. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes.

- Castro, L. I. G., & Arias, C. Z. (2009). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza en Ingeniería. Experiencia de la Universidad Autónoma de Manizales. *Revista Educación en ingeniería*, 4(8), 83-92.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 3.
- Claxton, G. (1994). *Educación mentes curiosas*. Madrid: Visor.
- Conde, S. (2005). La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. *Educación y ciudadanía: I Jornadas de Pedagogía, Escuela de Educación*, 25.
- Correa, R. L. (1995). Espacio, un concepto clave de la geografía. *Cuaderno de Geografía*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Cortina, A. (2005). Bioética: un impulso para la ciudadanía activa. *Revista Brasileira de Bioética*, 1(4), 337-349.
- Cristiano, U., Alberto, E., & Vargas Romero, E. M. (2011). Contexto, Región y Territorio en los Proyectos Ambientales Escolares PRAES: Herramienta didáctica SED-UD. *Secretaría de Educación de Bogotá DC Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado, Bogotá, Colombia*.
- Cruz, B. N. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Coherencia: revista de humanidades*, 8(14), 209-229.
- Cuervo, G. M., & López, C. I. Z. (2018). El taller: una estrategia para la normalización de términos y conceptos en un trabajo terminológico. *Análisis (Etapa I)*, 6(1), 25-35
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.

- De Paz Abril, D. C. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.
- De Paz, D. C. (2008). Conceptos y Técnicas de Recolección de Datos en la Investigación Jurídico Social
- Delgado Mahecha, O., Moncayo, É., Jiménez Reyes, C., Carrizosa Umaña, J., Osorio, C., Escobar, R., & Mesa Sánchez, E. (2001). *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Universidad Nacional de Colombia, Vicerrectoría General.
- Dorantes, M. L. S. (2010). *Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Xalaa: México.
- Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. (2ª. Ed). Santiago de Cali. Merlin I.D.
- Flores, A. (2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. *Cuadernos Inter.Cambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 7(8), 13-35.
- Flores, M. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista Opera*, (7).
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Gartner, I.L, González, G.S., y Zuluaga, G. B. (2011). *Haciendo las paces. Un modelo pedagógico*. Manizales, Colombia. Editorial UAM.
- Gasca-Pliego, E., & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.
- Giménez Montiel, G. (2009). *Identidades sociales*.

- Good, L., & Brophy, E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. Longman/Addison Wesley Longman.
- González García, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos: Estudio comparado en España y México. *Perfiles educativos*, 29(118), 54-78.
- Gutiérrez Tamayo, A. L. (2009). *Ciudadanía y territorio: Escenario para la Formación Ciudadana*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5. ta ed.).
- Himley, M. (1991). *Shared territory: Understanding children's writing as works*. Oxford University Press on Demand.
- Hurtado, C. (2017). *Estado del arte sobre territorio, paz y desarrollo a partir de sus discusiones conceptuales y de su producción científica Colombiana (2000-2015)*.
- Jara, O. H. (2009). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 287-286.
- Jara, O. (2010). *Paulo Freire: aportaciones a la educación para una ciudadanía global. Una mirada a nuestras prácticas*. Recuperado de <http://www.kaidara.org/es/paulo-freire-aportaciones-a-la-ecg>
- Jiménez, V. M., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., & Dávila, M. A. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(3), 11-36.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17

- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3(1), 16-19.
- Martínez Martín, M. (2010, June). Formación para la ciudadanía y educación superior. In *Jornada temática ProFI*. Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2).
- Meléndez, Y. C. R. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. (1ª Ed.) Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. (1ª Ed.) Bogotá
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. *Una mirada situada a la Intervención Social*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Monterrubio, A. (2014). Movilidad, arraigo e identidad territorial como factores para el desarrollo humano. *México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2).
- Moreno, O. J. C. (2010). Pedagogía urbana, convivencia ciudadana y aprendizaje por reglas. *Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 176-188.
- Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori*, 149-165.
- Pages, J., & Benejam, P. (1998). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. *Barcelona: HOrsori*.
- Perera, M. P. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *La Habana: CD Caudales. CIPS*.
- Puig-Rovira, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). *Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía*.
- Pulgarin, M.R (2002).El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las Ciencias Sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía*. 34 (14) Medellín, Colombia. (pp. 179-194).
- Ramírez, J. F. (2011). Construir identidad territorial: una posibilidad en la enseñanza y aprendizaje de la ciudad. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-5.
- Rico Revelo, D., & López García, J. (2018). *Territorio, conflicto y posconflicto*. Universidad del Norte
- Rodríguez, E., y Torres, R. (1996). *Dibujos infantiles y didáctica de la geografía*. Revista colombiana de educación, Bogotá, (33), 149-164.

- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez (1996). *Metodología de la investigación cualitativa: Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez*. Aljibe.
- Ruiz, C. R. G., Doreste, A. A., & Mediero, B. A. Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global. 2016
- Sánchez, A., Clavijo, G y Builes, M. (1995). *Educación para la participación ciudadana*. Corporación Educativa CLEBA. Medellín.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Sanmarti, N. (2000). *El diseño de unidades didácticas*. Didáctica de las ciencias experimentales, 239-276.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 16(187), 12-15.
- Santisteban, A. y Pagés, J., Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 15-31.
- Sepúlveda, J. D. (2016). *Enseñanza crítica del territorio para el desarrollo del pensamiento social: una alternativa desde la lectura del paisaje cultural*.
- Silveira, M. (2012). Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización. *Unipluriversidad*, 11(3), 15-34.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (p. 341). Medellín: Universidad de Antioquia.

- Tamayo, O. (2001). *Evolución conceptual desde una perspectiva multimodal. Aplicación al concepto de respiración*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tamayo, O. (2006). La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura*, 275-306.
- Tamayo, O. (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista educación y pedagogía*, 18, 37-49.
- Tamayo, O. (2009). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista educación y pedagogía*, 18(45), 37-49.
- Tamayo, O., & Orrego, M. (2009). Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias. *Revista educación y Pedagogía*, 17(43), 9-25.
- Tamayo, O., & Vasco, C. E. (2013). Diseño y Análisis de Unidades Didácticas desde una Perspectiva Multimodal. *La clase Multimodal y la Formación y Evolución de Conceptos Científicos a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 103-134.
- Tamayo, O. E., & Vasco, C. E. (2013). Diseño y Análisis de Unidades Didácticas desde una Perspectiva Multimodal. *La clase Multimodal y la Formación y Evolución de Conceptos Científicos a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 103-134.
- Tamayo, O. D. Á. (2013). Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento Lógico Matemático. *Itinerario educativo*, 27(62), 115-135.

- Tamayo, O., Vasco, C. y otros (2013). *La clase Multimodal y la Formación y Evolución de Conceptos Científicos a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Capítulo (5).
- Touger, J., Dufresne, R., Gerace, W. J., Hardiman, P. T., & Mestre, J. P. (1995). How novice physics students deal with explanations. *International Journal of Science Education*, 17(2), 255-269.
- Tuan, Y. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception. Attitudes and Values*. Nueva York.: Ed. Prentice-Hall:
- Tuan, Y. (1977). *Space and Place. The perspective of Experience*. Londres: Ed. Arnold.
- UNESCO. (2012). *Iniciativa Mundial La educación ante todo (En línea)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/global-educación-first-initiative-gefi/>
- UNESCO. (2013). *Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente. (En línea)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/>
- Universidad Autónoma de Manizales. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Valbuena, D. (2011). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Unipluriversidad*, 10(3).
- Vásquez Puerta, K. (2012). La contribución de la práctica artística en los procesos de recuperación de la memoria y en la apropiación del territorio. In *XI INTI International Conferencie (La Plata, 2012)*.
- Velazco, E. H. B. (2014). La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones*, 83-101.
- Vergara, N. (2004). Hacia una interpretación sistémica del territorio. *Territorios*, 1.

- Vergara, N. (2007). Hombres y entornos: notas para una metafísica del territorio. *Alpha (Osorno)*, (25), 227-236.
- Vidal de la Blache, P. (1977). Geografía, ciencia humana. *Centro de Ediciones de América Latina, SA, Buenos Aires*.
- Villasante, T. (1995) *Las democracias participativas*. Madrid, HOAC.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. USA. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, vol. 3, Madrid, España, Visor.
- Wiske, M. S. (1999). *Enseñanza Para La Comprensión, La*. Paidós
- Yi-Fu, T. (1974). Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno.
- Yory, C. M. (2005). Topofilia: una estrategia antro-po-geográfica de desarrollo comunitario y planeación participativa orientada a la construcción de ciudadanía en el contexto de las grandes metrópolis de América Latina. *Memorias Decimo Encuentro de Geógrafos da América Latina*.
- Yory, C. (2007). Del espacio ocupado al lugar habitado: una aproximación al concepto de topofilia. *Revista Barrio Taller*, 12, 56.
- Zuluaga, G.S., Vallejo, M. C., Cardona R. D., Ángel, D., González, G. S. y otros (2011). *“Responsabilidad Social Universitaria”*. Manizales, Colombia. Editorial UAM.
- (2009). *Memoria III Seminario Educar para una Ciudadanía Global*. Recuperado de http://www.ciudadaniaglobal.org/sites/default/files/MEMORIA_III_SEMINARIO

ANEXOS

Anexo 1. Taller de ideas previas

TALLER IDEAS PREVIAS
COMPARTIENDO MIRADAS SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO
Por: Gloria Amparo Aguirre Ospina

OBJETIVO: Identificar las representaciones sociales relacionadas con las concepciones y percepciones de los estudiantes sobre la comprensión del territorio, mediante actividades que incluyen la observación, descripción y análisis de imágenes, para la construcción y socialización de diversos portadores de textos (cuentos, poesía, historia, noticia, canción, etc.).

ACTIVIDADES:

1-Conformación de equipos: Se reparte entre el número de asistentes, tarjetas de 4 colores diferentes con la intención de que el grupo de trabajo quede conformado de una forma interdisciplinaria.

Posteriormente cada uno/a de los asistentes realizan la búsqueda de su pareja de acuerdo al color de la tarjeta que le correspondió.

Cada pareja nombra un relator/a quien será la persona encargada de socializar y argumentar al grupo, el producto final de la actividad que será el portador de texto que se construirá.

2- Actividad introductoria: Compartiendo Miradas.

-Después de la conformación de equipos o parejas, se dará inicio al taller con un ejercicio consistente en la observación de un collage de imágenes sobre diferentes formas de territorio, que presentará la docente.

-Cada estudiante con su pareja, discute sobre la o las imagen(es) que se ajusta(n) más a la creencia o idea que tiene del concepto de territorio.

-Después de la discusión cada estudiante en una guía proporcionada por la docente el número de la imagen seleccionada, le asigna un título y explica cómo se hizo la selección de la imagen entre las otras opciones y porque se asocia con su concepto de territorio.

3- Foto-palabra: Conformadas las parejas y después de la actividad de inicio, la docente coloca en un lugar visible, (el piso o paredes), diversidad de imágenes sobre contextos, personas, situaciones, regiones, etc. a fin de que cada pareja pueda seleccionar cuales son las que más se acercan y relacionan a sus definiciones o concepciones sobre el *territorio*.

-Posteriormente y a través de las imágenes que cada pareja considera que se aproximan a su concepto de territorio, consignan en un portador de texto (noticia, cuento, poesía, canción) las impresiones y las ideas previas que tienen sobre el concepto.

4- Plenaria: El relator/a de cada pareja, socializa el producto y el proceso llevado a cabo, expresando las dificultades encontradas y como fueron sorteadas para llegar a obtener el resultado en consenso.

Nota: El portador de texto debe ser entregado al final al docente.

5-Evaluación y reflexión: Cada estudiante en su bitácora, consigna una reflexión sobre su propia concepción del territorio, de acuerdo con las preguntas orientadoras y a lo visto y socializado durante el acompañamiento con la docente.

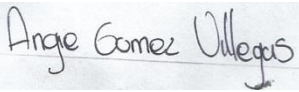
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Bitácora de Ideas Previas (BIP)

Universidad Autónoma de manizales bitacora ideas previas comprensión del territorio	
Objetivo: Explorar percepciones, preconcepciones y emociones de los estudiantes, frente a la comprensión del territorio, para identificar dificultades a trabajar a través de la unidad didáctica.	
Pregunta Orientadora	Respuesta
¿Qué expectativas tiene el estudiante en relación con el conocimiento y comprensión del territorio?	
¿Cómo relaciona ese conocimiento con su mundo y pensamiento social?	
¿Cómo influyen y determinan estas expectativas su contexto cultural, su desarrollo, su madurez y las enseñanzas que han ido recibiendo a lo largo de su formación?	
¿Qué es lo que se le facilita más para el conocimiento y comprensión del territorio?	
¿Qué es lo que le parece más difícil para el conocimiento y la comprensión del territorio?	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Contrato didáctico (E7).

CONTRATO DIDACTICO COMPRENSIÓN DEL TERRITORIO.2018 (Gloria Amparo Aguirre Ospina. Docente-Asesora Paz y Competitividad)		
Reflexión sobre aprendizajes (metacognición)	Contrato Planeación de actividades: ¿Cómo superar los obstáculos?	Herramienta seguimiento
<p>-Para cada actividad de la secuencia didáctica, se hará la correspondiente reflexión. (En bitácora o diario de campo)</p> <p>NOTA: Si el estudiante lo prefiere, puede registrarla directamente en su contrato didáctico y finalizada la práctica lo entrega a su tutor.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">  </div> <p>Firma estudiante:</p>	<p>Planeación de actividades por docente.</p> <p>-Taller Ideas previas: (Rastreando miradas sobre comprensión del territorio, cuestionarios, portadores de textos.</p> <p>-Actividad de devolución de obstáculos (video, plenaria)</p> <p>-Desarrollo: Componente histórico y conceptual. Ejercicios de lectura, grupos de discusión. Contextualización teórica. (Presentaciones , actividades grupales, plenarias)</p> <p>Videotutoriales</p> <p>-Modos semióticos: Actividades de cartografía (mapas participativos, diagramas, guías), dibujos, portadores de texto.</p> <p>-Actividades de reflexión (fichas de metacognición, plenarias de cierres).</p> <p>-Ejercicios en contexto (guías salidas de campo).</p> <p>Actividades planeadas por estudiantes para el aprendizaje:</p> <p>En mi caso, considero es mejor ver videos que hablen, expliquen y muestren con imágenes diferentes concepciones de territorio. Para mi es mejor así porque la memoria visual es de las que más adherencia tiene en la mente y en los recuerdos, por ello para mi es la mejor opción y es la actividad de mi elección.</p> <p>Planeación de actividades por el estudiante:</p> <p>Ver videos en plataformas como YouTube de lo relacionado con territorio.</p>	<p>-Bitácora</p> <p>-Memoria fotográfica</p> <p>Capturas de los videos que sean vistos.</p>

Fuente: producto de una de las estudiantes (E7)

Anexo 4. Guía. “Historia del territorio que habito” Salida de campo.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES
COMPRESIÓN DEL TERRITORIO.

GUIA : “HISTORIA DEL TERRITORIO QUE HABITO ”
(Salida de campo)

OBJETIVO: Sensibilizar al estudiante sobre la importancia que tiene el conocimiento de la historia del territorio, para la comprensión de los acontecimientos que han trazado su desarrollo y el relacionamiento de los actores en el mismo.

PROCEDIMIENTO:

Con el fin de conocer el territorio, el grupo de estudiantes programará una salida de reconocimiento al municipio, durante la cual darán respuesta a los siguientes planteamientos:

- 1- El grupo debe localizar una persona del pueblo, que les sea familiar y cuestionarle sobre:
 - ¿Cómo se poblaron las tierras del municipio?
 - ¿Cuánto hace que llegaron los tatarabuelos y abuelos que habitaron inicialmente el municipio y de donde procedían?
- 2- Luego el grupo ubica a uno de los abuelos más antiguos del municipio y pídanle que les cuente la historia del pueblo.
- 3- Después indagan por algún líder comunitario y le solicitan que les dé a conocer sobre ¿cuáles han sido los personajes que han hecho historia en el pueblo y por qué?
- 4- Los estudiantes además, visitaran la plaza de mercado del pueblo y observaran tradiciones a nivel de oficios, productos, alimentación.
- 5-Desarrollada la guía, el grupo debe socializar los resultados de la información obtenida, de manera creativa.
- 6-Cada estudiante finalmente *consignará una reflexión* en la bitácora, relacionada con la actividad realizada y *los aprendizajes* a partir de la misma.

Fuente: Adaptado de Sánchez, Clavijo y Builes, (1995)

Anexo 5. Guía para construcción de sociograma

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES
PRACTICA SOCIAL
SOCIOGRAMA MUNICIPIO...
(Por: Gloria Amparo Aguirre Ospina)

Objetivo.

Los estudiante deben diseñar un sociograma , identificando el tipo de relaciones sociales que se dan entre los actores que integran la sociedad del municipio , conociendo elementos que poseen en común y cómo influyen en el desarrollo y realidad del territorio que habitan.

Metodología.

- A la llegada al municipio, el grupo de estudiantes programara varias salidas de campo, incluyendo la primera que tiene como objetivo conocer la historia del territorio.
- La docente proporcionará información sobre los sociogramas y pondrá a disposición de los estudiantes algunos ejemplos (en anexos).
- Para cada salida tendrán que contactar líderes comunitarios, que conozcan físicamente el territorio y que les sirvan de guías.
- En la medida que se recorre físicamente el municipio, se va levantando un croquis del mismo y se van ubicando los diferentes actores.
- De manera simultánea al recorrido físico, los estudiantes indagan sobre el relacionamiento y la influencia de los diferentes actores en la vida municipal.
- Terminada la elaboración del croquis, con la ubicación de actores y la identificación de relaciones, los estudiantes procederán a graficar el relacionamiento a nivel del municipio con convenciones que ellos mismos crearan.

Socialización y Evaluación.

- El mapa finalmente se dará a conocer en diferentes espacios de participación en que se tenga oportunidad de actuar, invitando a la reflexión en los mismos.
- Además de socializar el mapa a nivel de espacios, cada estudiante consignará en sus escritos, *su propia reflexión* según la interpretación que se haga del mapa y propondrá acciones de intervención o fortalecimiento a nivel del relacionamiento en el municipio.
- En un espacio de encuentro, los estudiantes harán autoevaluación de la actividad, según participación, interacción, actitud y así mismo se procederá a la coevaluación.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6. Matriz segmentos. Ficha metacognición sobre trabajo de campo: Historia del territorio que habito. (F.M)

Pregunta	Estudiante	Respuesta/reflexión
¿Qué aprendí hoy?	E.1.FM.	De la historia y conocimientos de los abuelos, ellos tienen percepción diferente de las cosas.
	E.2.FM.	Ver más allá. Como puedo mejorar el territorio desde mi profesión respecto a la historia.
	E.5.FM	Conocer destinos que se pueden aprovechar en la práctica. Puntos de vista y personajes importantes para mi profesión
	E.4.FM	Conocer más el municipio por medio de la historia..
	E.6.FM.	Que aún hay muchas anécdotas e historia del municipio.
	E.7.FM	Diferentes miradas del territorio... concepciones desde el perfil profesional de cada uno, para complementarnos, para construir un concepto integral del territorio
	E.8.FM.	Que existen conexiones entre las personas y el territorio. Se puede conocer de los contextos gracias a los abuelos.
¿Para qué me sirve lo aprendido?	E.1.FM.	Para interactuar, enseñar, corregir.
	E.2.FM.	Desarrollar de forma más integral los conocimientos para el desarrollo de la región.
	E.4.FM.	Conocer mejor el entorno de práctica.
	E.5.F.M	Para el aprendizaje y ser un profesional íntegro y ético.
	E.6.FM.	Formación personal, conocimientos de historia, para negocios, al conocer necesidades.
	E.8.FM	Para conocer lugar y contexto en que me encuentro.
	E.7.FM.	Para contextualizarme.
¿Qué beneficios obtengo al aplicar lo aprendido?	E.1.FM.	Conocimiento e implementarlo
	E.6.FM	Ayudar a las personas con el conocimiento sobre el pueblo.
	E.2.FM.	Principalmente colectivos, al hacer bien a la región, se ve reflejado en avance social.
	E.4.FM.	Aplicar ideas y mejorar aprendizajes.
	E.5.F.M	Mayor incursión en el territorio, mayor desenvolvimiento en el territorio de P y C.
	E.8.FM.	Ampliar conocimientos sobre el entorno y municipio. Ampliar panorama de prácticas.
	E.7.FM.	Mayor conocimiento del territorio, de su historia, su gente. -Adquiero aprendizaje diferente al que tienen los de mi área de trabajo.
¿Qué herramientas utilice para el aprendizaje?	E.8.FM.	Capacidades de: análisis, comprensión e interacción con las personas.
	E.7.FM.	Comunicación, escucha activa, interacción con otros
	E.2.FM	Medios audiovisuales, argumentación y la interacción con las personas
	E.4.FM	Investigación, imágenes, dialogo y conocimientos de la comunidad
	E.5.FM	-Audiovisuales, interacción con equipo y comunidad, conocimientos adquiridos, retroalimentación y asesoría de la docente.

Pregunta	Estudiante	Respuesta/reflexión
	E.6.FM.	Comunicación, información, investigación.
	E.1.FM.	Conocimiento de la comunidad e imágenes.
¿En qué casos puedo aplicar lo aprendido?	E.1.FM	Siempre debe haber conocimiento de donde se esta y su historia.
	E.6.FM.	En la vida laboral en la práctica P y C, pues se aplica directamente en la población
	E.2.FM.	En el entender el origen y porque de las cosas, genera curiosidad para desarrollar todo mejor.
	E.4.FM.	Al llegar a otros lugares para conocerlos y a su comunidad.
	E.5.F.M	Desarrollo profesional y formar lazos con otros profesionales.
	E.8.FM.	Para conocer cualquier contexto.
	E.7.FM	Para construcción personal del concepto de territorio, cultura general, orientar a otras personas.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Matriz segmentos. Taller Evaluación rutina de pensamiento

Estudiante	Que vi en el territorio	Que pensamiento forme	Que preguntas me hice	Que diferencia encuentro entre idea de territorio de ayer a territorio hoy.
RP. E8	Gran sentido de pertenencia de los pobladores hacia sus raíces y su historia	A pesar de que el Eje cafetero comparta historia, las cosmovisiones pueden variar dependiendo del lugar	¿Cómo es la dinámica de vida dentro del territorio?	Hoy: Las características culturales y las costumbres en el territorio, lo hacen único
RP.E4	Mucho movimiento económico	Que es un territorio con gente muy amistosa	Los habitantes estarán felices con lo que tienen en el territorio?	Ayer, un territorio con calor y gente por conocer . Hoy un territorio agradable con infraestructura y con gente amistosa .
RP.E2	Sentido de pertenencia de la gente hacia su región.	El territorio no se forma con el esfuerzo de una sola persona sino con esfuerzo colectivo. En donde el sentido de pertenencia y el amor hacen el territorio	¿Tengo suficiente amor por el municipio? ¿Qué hago por mejorar a Manizales? ¿Qué debo hacer para integrarme más a mi región?	Antes solo terreno, HOY: es actuar, crear para hacer una mejor región.
RP.E7	Calidez, amabilidad de la gente. Paisaje	Por la calidez de los habitantes, pienso que se podría vivir bien allí.	Como sería vivir y trabajar allí?	Honestmente la idea era de espacio geográfico. HOY: se que el territorio conforma un todo.
RP.E3	Progreso acompañado de amabilidad de los habitantes y deseo de salir adelante	-Gran potencial del territorio. -La asociatividad permite ver el deseo de ser percibidos como empresarios del campo.	¿En realidad tendrán capacidad y apoyo para realizar los planes?	Lugar sin potencia y desconfianza con la gente HOY: un municipio amable con arte, cultura y progreso social.
RP.E5	Actitud en las personas, familiaridad ,comercio, gran cantidad de territorio rural	Territorio dinámico, acoge a las personas nuevas para avanzar conjuntamente en los procesos, le	¿Por qué hay tanta falta de ciudadanía? ¿Cómo desde la alcaldía se pueden incluir los	Hay cambio total de idea, pues ahora percibo el territorio de forma cognitiva y no legal.

Estudiante	Que vi en el territorio	Que pensamiento forme	Que preguntas me hice	Que diferencia encuentro entre idea de territorio de ayer a territorio hoy.
		falta logística.	miembros del territorio?	
RP.E6	Alto nivel agrícola y desarrollo financiero.	Una definición global de territorio, es algo utópico	Como se manejan las independencias de los territorios hablando de salud subsidiada? Territorio	Hoy desde punto de vista de territorio real, se tienen objetivos no solo desde la producción, sino desde las necesidades y problemáticas.
RP.E1	Un lugar donde poder estar, acoge al forastero	Territorio de genta alegre, acogedora, trabajadora.	¿Qué se puede hacer por el territorio paa el bien de todos?	Territorio es llevar a cabo la transformación de ideas en un lugar, para beneficio de una comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Pregunta orientadora:

Realice una reflexión sobre el tema tratado en el documento y escriba ¿cuál es su postura personal frente a lo leído?

Anexo 8. Matriz segmentos Fichas de lectura

Estudiante	Documento	Respuesta
E1	Territorio y territorialidad, nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía	...que ahora la definición de territorio también va a asociado a una sociedad, a un territorio, a un espacio, a un tiempo.
E2	Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales	Saco como reflexión, que ...el generar sentido de pertenencia por el lugar donde vivimos hace que sus habitantes generen un desarrollo que la permita lograr avance de la región..
E3	Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI.	El documento nos muestra de forma clara como el territorio se forma en gran parte por la interacción de los actores y su comportamiento. ...Para la comprensión del territorio podemos tomar estos conceptos y transformarlos en la práctica mediante el conocimiento de los actores que interactúan en el territorio para lograr de esta manera entender la identidad del territorio
E4	Hacia una interpretación sistémica del territorio	El texto también nos plantea de que manera resolvemos cada conflicto presente en el territorio de maneras diferente.
E5.	Shared Territory: Understanding children's writing as works	El territorio no es simplemente un espacio físico delimitado por otras áreas o territorios, sino que se le atribuye el título de territorio por las personas que lo conforman y le otorgan su esencia
E6	Ciudadanía y Territorio, Escenario para la Población, Por Alberto Gutiérrez Tamayo	Se acerca mucho a mi definición del territorio desde un control gubernamental del estado se dictan y se direccionan las políticas, sociales, económicas, culturales entre otras que son las que conforman una sociedad.
E7	Territorio y territorialidad , Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía	Siento importante tratar estos temas (como lo menciona el documento) desde la formación académica secundaria, desde allí puede formarse un pensamiento más profundo y reflexivo del territorio en lo que significa su totalidad.
E8	Ciudadanía y Territorio. Escenario para la formación ciudadana.	Que la participación y acción de los ciudadanos es esenciales para la apropiación del territorio

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9. Matriz segmentos .Taller evaluación conceptual

Pregunta	Estudiante	Respuesta
¿Que idea tengo hoy de territorio?	E.C.E6.	Un todo...que desde la historia, el presente, futuro, la tierra, las relaciones sociales, sin dejar nada por fuera, es territorio
	E.C.E7.	Un lleno de múltiples elementos, que interactúan entre si para dar vida y sentido a un espacio geográfico.
	EC.E8	Conjunto de elementos que se hayan dentro de un momento y lugar determinado y que permiten conformar una identidad propia.
	EC.E3	Todo aquello que existe en un espacio geográfico y que le da una identidad.
	EC.E4	Territorio es un área geográfica y una sociedad que crea su propia identidad a partir de la historia .
	EC.E5	Territorio es un término multiconceptual
	EC.E3	Todo aquello que existe en un territorio y que le da identidad.
	EC.E2	Más que un lugar en el espacio ,es querer avanzar en el para lograr progreso en la región con personas que amen el territorio
	EC.E1	Conjunto de factores.
¿Como llegue a ese pensamieto?	E.C.E.6	Con los acompañamientos de la docente y de forma empírica en contacto con la sociedad.
	E.C.E7	Con las vivencias en territorio, con Comprensión del territorio, me dio nociones y miradas que me abrieron el panorama sobre el concepto de territorio.
	EC.E8	Por los acompañamientos de la profesora Gloria y experiencias en el territorio .
	EC.E4.	Por medio de las actividades realizadas durante el semestre y las lecturas .
	EC.E5.	Por los trabajos en equipo, lecturas sobre diferentes territorios y de diferentes autores.
	EC.E3	A través del semestre con definiciones dadas por la docente y la práctica .
	EC.E2.	Con las clases teóricas y prácticas de la asignatura de territorio
	EC.E1.	Por trabajos y actividades realizadas , en donde se reconocen diferentes significados que puede tener.
¿Que aprendí del territorio?	E.C.E6	Que nunca se termina de aprender sobre él
	E.C.E7	Que desde las diferentes disciplinas se puede aportar al territorio y que la enseñanza es pilar fundamental para aprender del territorio.
	EC.E8	Que el territorio está compuesto de muchos elementos que deben ser analizados para comprender los aspectos dentro de el
	EC.E5.	Que es un concepto más complejo de lo que se pensaba y que es grato el aprendizaje y la evolución de los conocimientos .
	EC.E3.	Al principio veía territorio solo como relaciones sociales, pero con el proceso , una mirada más amplia donde la idea de territorio tiene diferentes perspectivas.
	EC.E4	A tener amor por el territorio y a aportar para su desarrollo.

Pregunta	Estudiante	Respuesta
	EC.E2	Que antes de intervenir en un territorio, es necesario conocerlo y crear arraigo en el
	EC.E1	Relacionamiento de ideas y con la junta con personas de la comunidad.
¿En que ocasiones puedo utilizar lo que aprendi?	E.C.E6	Para trabajar, invertir, adaptación.
	E.C-E7	En todos los aspectos, porque los conceptos se aplican constantemente, por ejemplo : sentido de pertenencia.
	EC.E8	En mi perfil para comprender y analizar comunidades y para investigación.
	EC.E4	Para cuidar de la naturaleza y lo que hay dentro del territorio.
	EC.E5	En el trabajo profesional y en investigación
	EC.E3	Para conocer y entender nuevos territorios.
	EC.E2	En todas las ocasiones de la vida.
¿Que dificultad tuve para el aprendizaje?	EC.E1	Al llegar a un lugar y para investigación
	E.C.E6	Las formas para entender o hacer parte del territorio son algunas veces limitadas y difíciles.
	E.C.E7	El tiempo y número de actividades de la práctica no permiten mayor espacio para aprender.
	EC.E8	Para analizar algunos conceptos y colocarlos en práctica.
	EC.E5	Cruce entre asuntos laborales y las actividades del territorio.
	EC.E1.	Entender que existen diferentes pensamientos y que territorio no es solo cultura sino muchos factores que se ignoran.
	EC.E2	Inicialmente, pero con las aclaraciones se logró mayor aprendizaje.
	EC.E3	Difícil involucrarse en el territorio sin conocerlo
E.C.E4	Al principio poco interés por el tema, pero lo he formado con el tiempo.	

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 10. Matriz Taller de síntesis sobre tipos de territorio. Modos semióticos (TMS)

Momentos	Estudiante	Respuesta
1. Dibujar la idea del territorio hoy	TMS.E1	No dibuja. Realiza acróstico con palabras relacionadas con elementos del territorio.(tierra, recursos, ideas, orden, tolerancia).
	TMS.E2	Dibujo en 3 partes: El amor por la región, conocimiento de la región lleva al amor por la región y relacionamiento de amor y conocimiento por medio de individuos.
	TMS.E3	Dibuja marco de la plaza y personas al interior y exterior
	TMS.E4	Dibujo de conjunto de instituciones, servicios, iglesia, economía y personas
	TMS.E5	Dibujo en 3 partes: mapa físico, otro mapa como conjunto de territorios y un cerebro como territorio personal con un libro y un individuo generando comunicación.
	TMS.E6	Dibuja conjunto de símbolos de dinero, justicia, paz, poder, religión, industria, nacionalismo.
	TMS.E7	Dibujo collage de elementos como tierra, nacionalismo, planeta, cultura, economía, servicios, instituciones, servicios
	TMS.E8	Listado de palabras sobre elementos del territorio y finaliza con dibujo de personas, naturaleza y viviendas.
2. Nombrar ese territorio de hoy	TMS.E1	Territorio Social.
	TMS.E2	Territorio vivido
	TMS.E3	Territorio Real
	TMS.E4	Territorio Vivido
	TMS.E5	Territorio según Topofilia, Social y Geográfico.
	TMS.E6	Territorio Real
	TMS.E7	Territorio Sistémico y Topofilia.
	TMS.E8	Territorio Social
3. Adicionar al dibujo, textual o simbólicamente, ¿Qué le faltaría al territorio de hoy para ser ideal?	TMS.E1.	Liderazgo, oportunidades y amor
	TMS.E2	Leyes, organización.
	TMS.E3	Identidad, historia , legalidad
	TMS.E4	Justicia, Topofilia , historia
	TMS.E5	Topofilia , valores y trabajo en equipo
	TMS.E6	Ética, geografía , humanismo
	TMS.E7	Sostenibilidad, comunicación asertiva, acceso a servicios
	TMS.E8	Transformación del territorio , mayor unidad comunitaria, apropiación.
4. Adicionar al dibujo elementos relacionados con: ¿Qué propone como profesional para un posible territorio?	TMS.E1.	Proyectos, innovación y educación
	TMS.E2	Buena administración de recursos, buena información y actualización de servicios
	TMS.E3	Compartir, institucionalización y pertinencia
	TMS.E4	Actividades recreativas, escuchar la voz de la población e identificar problemáticas.
	TMS.E5	Ética, liderazgo y tradicición.
	TMS.E6	Desarrollo, sostenibilidad y educación.
	TMS.E7	Autocuidado, adecuado manejo de servicios y de recursos.
	TMS.E8	Acción social, interés por lo común y respeto por lo nuevo.

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 11. Matriz segmentos. Grupo focal (GF)

Pregunta	Respuesta/segmento	Estudiante
<p>1-Si el ser se constituye en mi forma de estar y habitar el mundo o el territorio ¿qué tipo de comunicación o relación existe entre mi persona y mi ser ciudadano?</p>	<p>1- Relacionándolo a biología, como un mutualismo porque cada una de las partes se nutre a sí misma.</p>	GF.E5
	<p>1- Uno como persona toma muchos elementos para ejercer su rol de ciudadano... si bien yo soy de Manizales, yo allá soy una persona - Pero somos ciudadanos globales... yo voy a muchas partes y como soy una persona pongo mi granito de arena como ciudadano a cada uno de esos lugares... donde hago ciudadanía, donde tengo participación social, donde hago muchas cosas. - Creo que eso va de la mano, con lo que uno Es.</p>	GF.E7
	<p>Soy un ser, pero el papel que cumple ese ser en la sociedad, es una ciudadanía y tenemos que convivir y estar bajo un régimen donde tenemos derechos y deberes, nosotros tenemos que cumplir el papel de ser un buen ciudadano y aportar a la ciudadanía global pero de la forma de ayudando a los demás</p>	GF.E6
	<p>2- Pues yo considero también la parte de la forma de estar y habitar el mundo es también como lo educan a uno en la cultura que uno tiene - Si yo como persona me siento bien y soy capaz de integrarme con otras personas ya no voy a ser un yo si no un nosotros o una comunidad. La identidad la constituye las personas que hacen parte de el , principalmente aquellas que aportan cosas positivas - Personas que cumplan con deberes de ciudadano como el pago oportuno de impuestos para la realización de proyectos que me identifican un territorio.</p>	GF.E1
	<p>2.- Yo pienso que la identidad al territorio las dan personas con pensamientos en un futuro con ese plus de salir adelante. - Entonces la identidad de un territorio me la dan persona con ese plus.</p>	GF.E2
	<p>2.- Uno lo construye mediante las relaciones que uno tenga con otras personas, mediante las relacione que uno tenga con la comunidad, mediante lo que uno este haciendo o aportando a ese territorio - Yo creo que el territorio ya está construido desde y todo lo que se da antes como la historia - Yo creo que la identidad ya está construida por como se formó el territorio si no que la identidad va cambiando a medida como del tiempo dependiendo como de las relaciones.</p>	GF.E1
	<p>- Yo digo que la identidad se construye desde el conocimiento y el reconocimiento es... digamos en el reconocimiento en el otro, saber que esa persona es igual a mí. Digamos - Entonces yo diría que quienes constituyen la identidad? Pues son las personas a través de sus acciones. 2.- En realidad constituye desde el más chiquitico que es un bebe hasta el adulto mayor el más viejo de territorio ósea es un todos y no es una sola persona.</p>	GF.E3 E4

<p>3.¿Dónde y cuándo me he sentido parte del territorio o por el contrario no me he sentido parte de él?</p>	<p>3.- Yo me siento y me he sentido parte del territorio en Manizales... allá he ejercido todos los mecanismos de participación ciudadana. - En ese orden de ideas, no me considero parte de este territorio de Belén, porque pienso que para uno considerarse parte de un territorio.... eso es un proceso y pienso yo que uno no alcanza a ser como parte del territorio en solo estos meses. -Uno le aporta al territorio? Claro que uno le aporta en estos meses, pero eso no es suficiente para uno considerarse como parte del territorio.</p>	<p>GF.E7</p>
	<p>3. Desde que llegue me he sentido parte del territorio puesto que las personas de Belén han sido muy amables conmigo y me han abierto hasta las puertas de su casa. - Por eso, en estos cuatro meses transcurridos he sentido a Belén como mi casa.</p>	<p>GF.E1</p>
	<p>3- en Belén de umbría yo la verdad me he sentido parte del territorio pues por lo que hemos compartido digamos,- yo NO nací pero yo me siento más parte acá en Colombia desde todos los ámbitos más parte de acá que de donde me crié es eso que me parece súper bonito donde me acogen y me tratan de buena manera.</p>	<p>E4</p>
	<p>3- Yo tengo dos puntos de vista si yo me voy respecto a mi práctica en odontología no me siento parte del territorio. Pero si yo me voy a parte de mi práctica en las veredas si me siento parte del territorio - Porque la gente es tan querida que puedo sentarme a hablar con cualquiera y siempre tienen cosas que decir - Entonces me siento parte del territorio compartiendo con las personas pero repito respecto a mi práctica y mis jefes nada que ver.</p>	<p>GF.E2</p>
	<p>3- para sentirse parte de un territorio depende mucho de lo que ese territorio le este aportando a uno y lo que uno este aportando al territorio. - Digamos que acá en Belén en el caso de acá si me he sentido parte porque yo he visto que si he ayudado de una u otra manera al territorio,.. digamos que eso también se ha dado porque he tenido el apoyo de las personas con las que he trabajado, con las que he convivido cierto.</p>	<p>E3</p>
	<p>3.- Yo no me siento parte del territorio, no es por la gente es por mí porque simplemente no me gustaría hacer parte de este territorio y tampoco me he sentido con las ganas de hacerme parte.</p>	<p>E8</p>
<p>4. ¿Quién realmente soy yo en el territorio?</p>	<p>- En el territorio yo puedo ser uno de los puntos de partida o los puntos de refuerzo... dependiendo de cómo me desenvuelva en él - El quién soy yo realmente en el territorio, depende del desenvolvimiento de la persona en el medio.</p>	<p>GF.E5</p>

	<p>-Pues primeramente uno es una persona habitando en ese territorio y soy una persona que también está nutriendo ese territorio y nutriéndose de ese territorio, ejerciendo la ciudadanía, trabajando por ese territorio</p> <p>- Una persona que le está aportando al territorio, a la construcción social y los procesos que están relacionados desde el área de la salud.</p>	GF.E7
	<p>- Esto lo respondo tomando una cita bíblica, el padre dice que existen dos tipos de personas, los apóstoles y las población</p> <p>- Los apóstoles son personas que aprenden pero también enseñan, entonces lo más importante son las personas que transmiten las cosas</p> <p>- Lo que forma el territorio es que ese conocimiento se pase de generación en generación, desarrollando con ese aprendizaje el territorio.</p>	GF.E6
	<p>- Si yo en esa ciudad digamos no veo oportunidades para yo digamos crecer como persona, profesionalmente, pues yo simplemente me voy a ir de ese territorio,</p> <p>- Entonces digamos que lo que uno pueda recibir de ese territorio también es lo que le está aportando a uno</p>	GF.E3
5. Si con la construcción de la identidad se busca abrigar y dar sentido existencial ¿En dónde he logrado abrigo como persona y como ciudadano?	<p>4- yo en esa pregunta dudo un poco, porque mi familia se ha mudado mucho... Entonces yo siento que de cada ciudad pude sacar un pedacito,</p> <p>- Ya acá en Belén, me parece que fue como la etapa que complementaba todo ese estudio en Manizales, o sea, fue como para reforzar la bases que ya traía,</p> <p>- Entonces pues ha sido así que he sentido abrigo en estos tres lugares.</p>	GF.E5
	<p>- En Belén yo me he sentido más participativa, independiente de lo que hubiera pasado, siento que me he relacionado tanto que tengo más amigos en belén que en Manizales entonces he logrado abrigo como persona en Manizales y como ciudadana en belén.</p>	GF.E2
	<p>- Digamos que a mi eso es muy confuso, porque yo me siento parte de muchos lugares.</p> <p>- Entonces digamos que todo eso que me ha construido en cada una de esas ciudades, es lo que me ha dado a mi como ese sentido de pertenencia a cada una de esas ciudades.</p>	E3
	<p>- Allá (En Panama) siento obviamente el abrigo y todo eso que no me sentí parte del porque yo sentí que no hacía nada por</p> <p>- Si a mí me preguntan que le gusta más Panamá o Manizales no yo no puedo decir eso porque son mis dos ciudades que yo quiero mucho donde una está mi familia y en una mis amigos y parte de mi familia entonces yo no puedo decir que si una sola yo me siento parte de los dos.</p>	E4

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 12. Matriz segmentos. Taller ideas previas salida. (Compartiendo miradas sobre territorio)

Pregunta	Estudiante	Respuesta salida/segmentos
¿Cuál o cuáles de las imágenes corresponden a mi concepto o idea de territorio?	IP.E8	1 y 2. (apropiación del territorio y territorio sistémico)
	IP.E7.	Todas (Territorio hoy es espacio geográfico, cultura, historia, sociedad y lo que conforma un conjunto llamado territorio).
	I.P.E.6..	Todas.
	IP.E5.	Todas
	IP.E4.	Todas...porque las 4 comprenden el territorio
	IP.E3.	Todas. (sistémico)
	IP.E2	1 y 3: Entidad de poder y Fisiográfico
	IP.E1.	Todas
¿Qué título asignaría a imágenes?	IP.E8.	Apropiación del territorio y perspectivas.
	IP.E7.	Territorio global y total
	IP.E6.	Territorio Desarrollado
	IP.E5.	Vistas del territorio
	E4.	Territorio en complemento
	E3.	Un territorio como todo
	E2.	Territorialidad
E1.	Creación, transformación y crecimiento de un territorio los territorios son generadores de procesos de distinto tipo como los políticos, económicos y socioculturales.	
¿Cómo se llegó a la selección?	E8.	Desde la experiencia en campo, se vieron diferentes elementos que conforman el territorio y su identidad
	E7.	A partir del proceso realizado en el componente de territorio, a través de las diferentes ayudas pude entender mejor.
	E6.	Por conocimientos y clases experimentadas
	E5.	Por la unión de los distintos tipos de territorio , pues el territorio se puede ver desde diferentes conceptos, que al unirse se complementan .
	E4.	Porque las 4 imágenes muestran cómo se complementan la historia, la población, la infraestructura.
	E3	Cada imagen muestra una característica del territorio. El territorio es un espacio y todas sus personas, límites, relaciones, identidad y no solo lo geográfico
	E2.	Porque unos ayudan a otros y se comunican con otras regiones para el desarrollo.
	E1.	Territorio es la unión de muchos factores: historia, cultura, personas, geografía y economía.
¿Por qué la (s) imagen(es), corresponden o se asocian con mi idea de territorio?	E8.	Porque se identifican las perspectivas, la identidad y aspectos dentro del territorio
	E7	Porque cada imagen forma parte de un todo, cada imagen muestra componentes diferentes que en conjunto forman el territorio.
	E6.	Las imágenes representan evolución de pasos...
	E.5.	Porque territorio es unión de conceptos, ideas de diferentes personas.

Pregunta	Estudiante	Respuesta salida/segmentos
		Es un término que define la colectividad.
	E4.	Muestra una historia... como se va desarrollando un territorio, no es solo tierra sino su sociedad, la comunidad que se conforma y le aporta a éste.
	E3.	Todas las imágenes representan parte del territorio.
	E2.	Se asocia con mi forma de ver el territorio porque se genera progreso para la región por medio de la colaboración entre los habitantes.
	E1.	Porque en las imágenes se muestran movimientos en masa, naturaleza, lugares, cultura que identifican un territorio y límites geográficos.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 13. Matriz manual sobre transformación de representaciones sociales a partir de la contrastación de las ideas previas de entrada y las de salida.

Pregunta	Estudiante (e)	Respuesta entrada /segmento	Concepto correspondiente a respuesta de entrada	Respuesta salida/segmentos
¿Cuál o Cuáles de las imágenes corresponden a mi concepto o idea de territorio?	E.8.	TODAS	Territorio Sistémico. <i>Territorio se enmarca en un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan.</i>	1 y 2. (apropiación del territorio y <i>territorio sistémico</i>)
	E.7.	Imagen 2: Territorio sistémico	<i>Un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan.</i>	<i>TODAS (Territorio hoy es espacio geográfico, cultura, historia, sociedad y lo que conforma un conjunto llamado territorio)</i>
	.E.6..	Imagen 2: Territorio Sistémico	<i>Un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan.</i>	<i>TODAS.</i>
	.E.5.	Imágenes 2 y 4 Territorio como construcción social. <i>Territorio sistémico</i>	-Reconocimiento del territorio y sus características como espacio producido socialmente <i>Un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan.</i>	<i>TODAS</i>
	E.4.	Todas. Territorio <i>sistémico</i>	<i>un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan</i>	<i>TODAS...porque las 4 comprenden el territorio</i>
	E.3.	Imagen 1: Territorio como <i>entidad de poder</i>	La territorialidad, es “la producción práctica o discursiva de territorio a través de la economía, la religión, la lúdica, los procesos políticos.	<i>TODAS. (Sistémico)</i>
	E.2..	Imagen 2. Territorio sistémico	<i>Un sistema de referencias e interconexiones que lo determinan.</i>	1 y 3 <i>Entidad de poder y Fisiográfico</i>
	E.1.	Imagen 1 y 2: Territorio como <i>entidad de poder</i> Territorio fisiográfico	- la territorialidad, es “la producción práctica o discursiva de territorio a través de la economía, la religión, la lúdica, los	<i>TODAS</i>

			<p>procesos políticos</p> <p>-Territorio como espacio ge la territorialidad, es “la producción práctica o discursiva de territorio a través de la economía, la religión, la lúdica, los procesos políticos geográfico</p>	
¿Qué título asignaría a imágenes?	E.8.	Apropiación del territorio	La territorialidad: propicia el sentido de posesión y pertenencia territorial.	Apropiación del territorio y perspectivas.
	E.7.	Mirada Integral del Territorio	Territorio Sistémico.	Territorio global y total
	E.6.	“Capitalismo de producción”	Benedetti. -los territorios como generadores de procesos de distinto tipo como los políticos, económicos y socioculturales	Territorio Desarrollado
	E.5.	Un título para cada imagen. El paseo Mi tierra	-La territorialidad propicia el sentido de posesión y pertenencia territorial.	Vistas del territorio
	E.4.	“Apropiación del territorio”	La territorialidad: propicia el sentido de posesión y pertenencia territorial	TERRITORIO EN COMPLEMENTO
	E.3..	“Como nos relacionamos”	-los territorios como generadores de procesos de distinto tipo como los políticos...	UN TERRITORIO COMO TODO
	E.2.	“Ruta del conocimiento”	Territorio: Varias teorías	Territorialidad
	E.1.	-El inicio de una civilización es el territorio. -Unión de varios territorios	- la territorialización, de acuerdo con Cruz, B. (2011), es la estrategia que se utiliza, y el efecto que causa el delimitar un territorio (pg 19) - Concepto fisiográfico	Creación, transformación y crecimiento de un territorio los territorios son generadores de procesos de distinto tipo como los políticos, económicos y socioculturales
	¿Cómo se llegó a la selección?	E.8.	El territorio es también una construcción -social... en el que interactúan varios agentes.	Reconocimiento del territorio y sus características como espacio producido socialmente
E.7.		Las demás no expresan la totalidad de lo que significa territorio para mi	Territorio sistémico	A partir del proceso realizado en el componente de territorio, a través de las diferentes ayudas pude entender mejor.

E.6.	Porque veo un mapa, imágenes que muestran lo que lo conforman como actividades sociales, económicas, políticas ..y esto lo convierte en un territorio puro	Territorio sistémico	Por conocimientos y clases experimentadas PENSAMIENTO SOCIAL (si se trabajan paralelamente las habilidades sociales a los contenidos instruccionales, se asimilará mejor el conocimiento)
E.5.	Porque son las imágenes más semejantes a éste lugar, a través de mi percepción (municipio de práctica)	- la Teoría del lugar/concepto de Topofilia... reúne las relaciones emotivas y afectivas que unen al hombre con un determinado lugar	Por la unión de los distintos tipos de territorio , pues el territorio se puede ver desde diferentes conceptos, que al unirse se complementan .
E.4.	Territorio no es solo estructura física... También lo conforma la sociedad , influyen varios agentes .	.Territorio como construcción social.	Porque las 4 imágenes muestran cómo se complementan la historia, la población, la infraestructura. (sistémico)
E.3	Por observación y conocimiento en el territorio ..lo relacione	Concepto desde la ecología, desde la geografía social y desde la antropología territorio como <i>“una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes..”</i>	Cada imagen muestra una característica del territorio. El territorio es un espacio y todas sus personas, límites, relaciones, identidad y no solo lo geográfico
E.2.	Observando y relacionándolo con la comprensión del territorio, es como enrutarme para empezar a conocer el pueblo	<i>Silva, M. (2002), cuando plantea: El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo</i>	<i>Porque unos ayudan a otros y se comunican con otras regiones para el desarrollo</i> CONCEPTO DE CIUDADANÍA... La ciudadanía global para la ONGD, es pues, <i>“una corriente social que impulsa un nuevo modelo de ciudadanía comprometido activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible</i>
E.1.	-Aparte de que es terreno, es lugar de trabajo, donde hay economía y movimiento de personas. -Considero que territorio es una expansión de tierra, donde se asocia cultura y economía .	Benedetti. -los territorios como generadores de procesos de distinto tipo como los políticos, económicos y socioculturales	<i>Territorio es la unión de muchos factores: historia, cultura, personas, geografía y economía.</i>

¿Por qué la (s) imagen(es), corresponden o se asocian con mi idea de territorio?	E.8.	Territorio es más que espacio físico , en éste deben contemplarse las relaciones sociales . Y la relación entre la tierra y los seres humanos	-Territorio socialmente construido. -Topofilia	Porque se identifican las perspectivas, la identidad y aspectos dentro del territorio
	E.7	Porque se refleja de manera micro y macro todo lo concerniente a éste (territorio)	Territorio sistémico	Porque cada imagen forma parte de un todo, cada imagen muestra componentes diferentes que en conjunto forman el territorio.
	E.6.	Pienso que un territorio es un conjunto de características en una zona con aspectos económicos, sociales, políticos y culturales.	Territorio sistémico.	Las imágenes representan evolución de pasos... ?
	E.5.	Porque...son similares al territorio en rutas. Veredas.	Territorio fisiográfico	Porque territorio es unión de conceptos, ideas de diferentes personas. Es un término que define la colectividad. ?
	E.4.	Se deben contemplar las relaciones sociales y la relación entre la tierra y los seres humanos.	.Territorio socialmente construido. .Topofilia.	Muestra una historia... como se va desarrollando un territorio, no es solo tierra sino su sociedad, la comunidad que se conforma y le aporta a éste.
	E.3.	Porque en un territorio se deben ver las relaciones entre diferentes actores y situaciones.	Concepto desde la ecología, desde la geografía social y desde la antropología.	Todas las imágenes representan parte del territorio. (sistémico).
	E.2.	Porque para mí se relaciona con lo que es comprensión del territorio.	<i>Silva, M. (2002), cuando plantea: El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo</i>	Se asocia con mi forma de ver el territorio porque se genera progreso para la región por medio de la colaboración entre los habitantes. (CIUDADANIA)
	E.1.	-Porque hay personas, extensiones de tierra, hay trabajo.	Concepto desde la ecología, desde la geografía social y desde la antropología	Porque en las imágenes se muestran movimientos en masa, naturaleza, lugares, cultura que identifican un territorio y límites geográficos.

Fuente: Elaboración propia.