

Territorio y educación geográfica: Un modelo crítico para Latinoamérica basado en ABP, realidad aumentada y autoevaluación reflexiva

Territory and geographic education: A critical model for Latin America based on BPL, augmented reality, and reflective self-assessment

Paola Andrea Vásquez Pérez 

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT, Panamá

Correspondencia: paolandra232@gmail.com

Resumen. Esta investigación doctoral analiza, desde un enfoque socio-crítico, cómo las prácticas pedagógicas influyen en la comprensión crítica del espacio geográfico en educación secundaria, con especial énfasis en su dimensión territorial y ambiental. El estudio empleó una metodología cualitativa con muestreo intencional en cinco instituciones públicas de El Cerrito, Valle del Cauca (2024), trabajando con 236 estudiantes de séptimo grado. Mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones de aula analizadas con ATLAS.ti mediante redes semánticas y análisis de co-ocurrencias, se examinó la aplicación de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Los resultados revelan tres hallazgos clave: (1) predominio de enfoques descriptivos que limitan la conexión entre componentes físicos y humanos del espacio geográfico; (2) uso emergente de tecnologías educativas (realidad aumentada, simulaciones) con impacto positivo en la comprensión espacial; y (3) mayor efectividad de estrategias que vinculan problemáticas locales (ej.: urbanización, cambio climático) con contenidos curriculares. Estos hallazgos coinciden con estudios recientes (Huang *et al.*, 2024; Morawski y Georgakaki, 2024) sobre la necesidad de pedagogías geográficas críticas. El estudio concluye proponiendo un modelo de intervención docente basado en cuatro pilares: (a) integración de tecnologías emergentes, (b) evaluación formativa continua, (c) proyectos interdisciplinarios con enfoque territorial, y (d) formación docente en geografía crítica. Esta propuesta busca transformar la educación geográfica en una herramienta para el desarrollo de competencias ciudadanas y ambientales, alineadas con los ODS 4.7 y 13.3.

Palabras clave: Educación geográfica crítica, EpC, evaluación formativa, tecnologías educativas, conciencia territorial.

Abstract. This doctoral research adopts a socio-critical approach to examine how pedagogical practices influence critical understanding of geographic space in secondary education, with particular emphasis on its territorial and environmental dimensions. The study employed qualitative methodology with purposive sampling across five public institutions in El Cerrito, Valle del Cauca (2024), involving 236 seventh-grade students. Through semi-structured interviews, focus groups, and classroom observations—analyzed using ATLAS.ti for semantic networks and co-occurrence analysis—the implementation of Teaching for Understanding (TfU) and active methodologies like Project-Based Learning (PBL) was examined. Key findings reveal: (1) a predominance of descriptive approaches limiting integration between physical and human components of geographic space; (2) emerging use of educational technologies (augmented reality, simulations) with positive impacts on spatial comprehension; and (3) greater effectiveness of strategies linking local issues (e.g., urbanization, climate change) with curricular content. These results align with recent studies (Huang *et al.*, 2024; Morawski y Georgakaki, 2024) on the need for critical geographic pedagogies. The study concludes by proposing a teacher intervention model based on four pillars: (a) integration of emerging technologies, (b) ongoing formative assessment, (c) interdisciplinary projects with territorial focus, and (d) teacher training in critical geography. This framework aims to transform geographic education into a tool for developing civic and environmental competencies, aligned with SDGs 4.7 and 13.3.



Keywords: Critical geography education, Teaching for Understanding (TfU), formative assessment, educational technologies, territorial awareness.

Recibido: 30/11/2024 Aceptado: 19/04/2025

1. INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica, la enseñanza geográfica enfrenta una paradoja: mientras el 92% de los currículos oficiales promueven el pensamiento crítico (UNESCO, 2023), las evaluaciones nacionales muestran que solo 3 de cada 10 estudiantes vinculan conceptos geográficos con problemas reales de sus territorios (LLECE, 2022). Esta disfunción tiene costos tangibles: comunidades con baja alfabetización espacial son 40% más vulnerables a conflictos socioambientales (CEPAL, 2021). Nuestra investigación aborda este doble problema —pedagógico y social— proponiendo un modelo que integra EpC, ABP con realidad aumentada y autoevaluación metacognitiva, específicamente diseñado para contextos de diversidad cultural y limitaciones tecnológicas.

Este artículo examina cómo la Enseñanza para la Comprensión (EpC), mediante estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y tecnologías emergentes, puede transformar las prácticas pedagógicas hacia una educación geográfica más contextualizada. Se propone que estos enfoques, combinados con evaluación formativa, no solo mejoran la comprensión espacial, sino que desarrollan conciencia ambiental y capacidad de acción frente a problemáticas territoriales. A pesar del consenso sobre la importancia de la evaluación formativa, persiste una brecha en su implementación efectiva en contextos de diversidad sociocultural, como evidencia la literatura reciente (López *et al.*, 2022; Zhou *et al.*, 2024).

En este marco conceptual, la investigación adopta un enfoque integral para explorar cómo los estudiantes comprenden el espacio geográfico y las prácticas pedagógicas asociadas. El estudio empleó un muestreo intencional con criterios de inclusión específicos, seleccionando una población de 605 estudiantes de séptimo grado (2024) de cinco instituciones públicas en El Cerrito, Valle del Cauca, de los cuales se trabajó con una muestra final de 236 participantes (39% de la población), distribuidos proporcionalmente según características pedagógicas y socioeconómicas de cada institución. Metodológicamente, mediante un enfoque cualitativo apoyado en ATLAS.ti, se analizaron datos de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones en aula realizadas durante el segundo semestre de 2024. Herramientas como el análisis de redes semánticas y de co-ocurrencias permitieron identificar patrones significativos sobre: (1) interacciones socioespaciales, (2) metodologías docentes efectivas, y (3) la influencia de contextos socioculturales en el aprendizaje. Este diseño metodológico permitió capturar tanto las perspectivas individuales de los estudiantes como las dinámicas colectivas en el proceso de comprensión geográfica.

2. DESARROLLO

Perspectivas Educativas y Didácticas

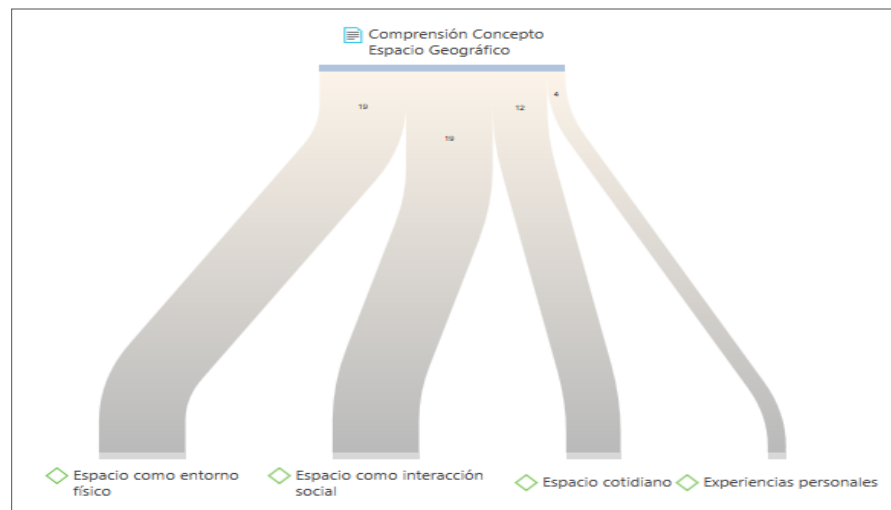
La geografía emerge como herramienta clave para desarrollar pensamiento sociocrítico al integrar dimensiones naturales, sociales y culturales del espacio. Nuestro estudio evidencia que superar el enfoque memorístico tradicional requiere estrategias específicas: mientras Schulman y Demantowsky (2024) proponen herramientas teoría-práctica, y Morawski y Georgakaki (2024) destacan el lenguaje accesible, sin embargo, nuestros hallazgos revelan que los estudiantes solo priorizan conceptos socioambientales cuando el ABP incluye (a) bitácoras de reflexión metacognitiva y (b) retroalimentación entre pares guiada (Figura 2). El análisis semántico revela que la innovación pedagógica en geografía debe incorporar dispositivos de autoevaluación estructurada y diálogo crítico para alcanzar una comprensión territorial holística. Por tanto, la enseñanza transformadora exige metodologías activas y mecanismos que fomenten conciencia espacial crítica y compromiso socioambiental.

En esta misma línea, Caro (2021) destaca que vincular teoría y realidad promueve una comprensión territorial integral. Complementando esta visión, nuestros hallazgos amplían esta perspectiva al demostrar que dicha conexión requiere protocolos de autoevaluación estructurada para lograr efectividad crítica (Figura 1). Esto corrobora la advertencia de López *et al.* (2022) sobre cómo las visiones fragmentadas del espacio geográfico limitan el pensamiento crítico, exigiendo integración entre práctica y reflexión. Un claro ejemplo de ello son los mapas mentales (Huang *et al.*, 2024), que, al representar problemáticas como la deforestación, no solo organizan relaciones espaciales, sino que revelan escalas de impacto (local-global), fortaleciendo así la conciencia ambiental.

Precisamente en este marco, la reflexión crítica sobre interrelaciones geográficas (Araya y Cavalcanti, 2018) es la base para entender crisis ambientales como el cambio climático o la pérdida de biodiversidad. Proyectos de investigación que analizan estos problemas en contextos locales (ej.: urbanización, deforestación) no solo desarrollan habilidades espaciales, sino también una ética de cuidado del territorio (Freire, 2022). Estos proyectos, facilitan la integración de conocimientos sobre aspectos geográficos, políticos y sociales, permitiendo que los estudiantes identifiquen las interrelaciones que subyacen a las transformaciones del espacio. Como muestra contundente de esto, la Figura 1 revela que el 60% de las co-ocurrencias en las respuestas estudiantiles se vinculan a *espacio físico*, mientras que solo el 20% aborda el *espacio cotidiano*. Estos datos confirman que los enfoques descriptivos siguen predominando (ver Figura 1).

La gráfica Sankey de co-ocurrencias (Figura 1.) muestra la distribución de resultados en categorías sobre la comprensión del espacio geográfico, revelando conexiones entre enfoques estudiantiles. Permite analizar aspectos que reflejan la complejidad y profundidad del abordaje conceptual. Estos hallazgos gráficos sustentan el marco teórico de López *et al.* (2022) quienes resaltan la relevancia de una comprensión dialógica que fomente el análisis profundo de las problemáticas complejas. En consonancia con este planteamiento, Nor Kalsum *et al.* (2023) indican que el uso de enfoques como el aprendizaje invertido promueve la colaboración activa y el análisis crítico, elementos fundamentales para una mayor comprensión del espacio.

Figura 1. Co-ocurrencias en Comprensión del Concepto Espacio Geográfico



Como resultado de esta sinergia, metodologías que incorporan la dimensión social y política de la geografía, como las propuestas por Makowsky y Martin (2021), amplían la perspectiva de los estudiantes sobre el impacto humano en el entorno, permitiéndoles abordar cuestiones geográficas desde una visión más integradora y transformadora.



La enseñanza de la geografía debe trascender la transmisión de contenidos, conectando a los estudiantes con su entorno social y geográfico. Caro (2021) señala que discutir problemáticas sociales fomenta pensamiento crítico y enriquece su percepción del mundo. Schönstein y Budke (2024) destacan la formación docente en acción crítica, formando agentes de cambio. El desafío es diseñar estrategias pedagógicas participativas con metodologías activas (aprendizaje invertido, mapas mentales, proyectos comunitarios). Este enfoque integrador fortalece la comprensión geográfica y empodera estudiantes para enfrentar desafíos con perspectiva transformadora, promoviendo educación inclusiva y comprometida.

Enfoques Interdisciplinarios

La integración de Ciencias Naturales y Sociales en proyectos sobre cambio climático permite a los estudiantes comprender tanto las causas físicas (ej: emisiones de CO₂) como sus implicaciones sociales (ej: migraciones por sequías). Esto refuerza su conciencia ambiental desde una perspectiva sistémica (Dessen *et al.*, 2021; Greer *et al.*, 2023). Olovsson (2020) resalta la importancia de integrar diversas disciplinas en la enseñanza de la geografía, mientras que Greer *et al.* (2023) destacan que abordar estos temas de manera práctica favorece la comprensión de problemáticas tanto locales como globales, promoviendo un aprendizaje más cercano a la realidad.

Para operacionalizar estos principios interdisciplinarios en el aula, herramientas como la realidad aumentada y caja de arena (Rodríguez *et al.*, 2022) permiten interacción tangible con datos geográficos locales, visualizando impactos humanos en el territorio. La simulación de escenarios ambientales, inundaciones o urbanización, promueve discusiones profundas sobre sostenibilidad. Complementariamente, el análisis de usos de suelo, planificación participativa de espacios públicos o investigación de problemáticas ambientales fortalecen el puente teoría-práctica. Como señalan Puttick (2024) y Greer *et al.* (2023), este aprendizaje basado en problemas y la interacción directa con el entorno son indispensables para desarrollar competencias geográficas profundas y comprensión crítica del espacio.

Esta aproximación pedagógica encuentra eco en los estudiantes, quienes coinciden en que las actividades vinculadas a su entorno inmediato favorecen la aplicación de los principios de la geografía crítica. Nursa'ban y Abe (2019) argumentan que la formación docente debe integrar experiencias que fomenten análisis crítico del espacio, lo que facilita el desarrollo de competencias socioespaciales en sus estudiantes. Este enfoque práctico, como lo señala Puttick (2024), resalta la importancia de reintroducir la exploración geográfica en el aula, promoviendo una comprensión activa y crítica del espacio.

Profundizando en esta perspectiva, Flint y Dempsey (2023) añaden que una educación geográfica orientada a la promoción de la paz, basada en el análisis de conflictos y dinámicas de paz, fomenta un pensamiento crítico sobre las interacciones espaciales y la resolución de problemas. Este enfoque refuerza la necesidad de conectar la teoría con la práctica, facilitando una reflexión más profunda sobre las complejidades geográficas. Los elementos naturales, como la fauna y flora locales, pueden ser puntos de partida para desarrollar conciencia ambiental, tal como lo sugiere Freire (2022). Según este autor, conectar conceptos abstractos con realidades inmediatas fortalece el pensamiento geográfico crítico desde una edad temprana. En esta misma línea, Schulman y Demantowsky (2024) subrayan la relevancia de experiencias prácticas y contextualizadas para enriquecer el aprendizaje geográfico.

Sin embargo, la necesidad de trascender un enfoque puramente local también se presenta como un reto pedagógico. Zhou *et al.* (2024) sugieren que el uso de estrategias visuales ejemplificantes, y de andamiaje, puede facilitar la comprensión de conceptos complejos ampliando la perspectiva de los estudiantes sobre las relaciones espaciales en los territorios. De esta forma, el mapeo crítico emerge como una herramienta esencial para visualizar las interacciones socioespaciales. Schönstein y Budke (2024) destacan que estas estrategias didácticas fortalecen la competencia docente para abordar desigualdades espaciales, mientras que Rawlings y Rushton (2022) subrayan cómo el desarrollo profesional en geografía involucra la integración de identidad y habilidades pedagógicas para enfrentar dinámicas sociales complejas.

En esta dialéctica entre lo local y global, el contexto local se revela como un recurso crucial para conectar a los estudiantes con su entorno. Riethmuller y Copetti (2021) sostienen que comprender el “espacio vital” promueve un sentido de pertenencia y compromiso, mientras que Bernal *et al.* (2021) afirman que los enfoques pedagógicos que vinculan los contenidos geográficos con realidades locales aumentan la motivación y favorecen un aprendizaje significativo. Un hallazgo clave en la investigación ha sido la disposición de los estudiantes a involucrarse activamente en la resolución de problemas locales, Arzeno *et al.* (2022) indican que esta participación refuerza el sentido de pertenencia en pro de sus aprendizajes significantes.

Sintetizando estos hallazgos, a pesar de los avances en la comprensión crítica del espacio, resulta prioritario integrar más profundamente las dimensiones sociales y políticas a través de enfoques interdisciplinarios en las estrategias educativas. Los datos obtenidos demuestran que la incorporación de talleres y debates sobre desigualdades socioespaciales y justicia espacial permite a los estudiantes desarrollar una visión más completa y estructural del espacio geográfico, identificando relaciones de poder tradicionalmente invisibilizadas. Este enfoque no solo enriquece su aprendizaje cognitivo y emocional, sino que también los empodera para convertirse en agentes activos de cambio, tanto en su entorno inmediato como en la sociedad en general, fortaleciendo así democracias participativas desde la educación geográfica crítica.

De la Memorización a la Comprensión Crítica del Espacio y el Territorio

El análisis de las prácticas docentes en la enseñanza de la geografía evidencia importantes limitaciones en la integración de los elementos físicos y humanos del espacio geográfico. Gao y Huang (2023) destacan que una enseñanza orientada a la alfabetización geográfica puede incrementar la motivación y la comprensión, alentando a los estudiantes a ampliar sus perspectivas (p. 10). Sin embargo, aunque algunos docentes abordan esta interrelación, la falta de profundidad en su tratamiento dificulta el desarrollo de una comprensión crítica en los estudiantes. En este contexto, conceptualizar el espacio como territorio resulta fundamental, ya que permite integrar procesos que vinculan al ser humano con la naturaleza, promoviendo una mayor conciencia ambiental. Según Riethmuller y Copetti (2021), conectar la realidad local con los contenidos geográficos enriquece el aprendizaje al relacionar los aspectos físicos con las dinámicas sociales, culturales y políticas. A pesar de ello, las prácticas observadas mantienen un enfoque predominantemente descriptivo, limitando el potencial de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre su contexto inmediato y sus implicaciones.

Profundizando en esta problemática, otro aspecto crucial es la insuficiencia de análisis sobre temas de poder y desigualdad en las clases. Aunque se mencionan diferencias regionales, los docentes no exploran cómo las estructuras de poder influyen en la distribución y uso del espacio. Makowsky y Martin (2021) destacan que una comprensión crítica de la geografía debe incluir debates sobre desigualdad social y económica, preparando a los estudiantes para abordar cuestiones de sostenibilidad y justicia social en sus comunidades. Esta omisión constituye una oportunidad para enriquecer el currículo con un enfoque más crítico y contemporáneo. En cuanto a las estrategias didácticas, predominan enfoques tradicionales centrados en la memorización y el trabajo individual, mientras que las metodologías interactivas son escasas y poco efectivas. Rodríguez *et al.* (2022) proponen el uso de herramientas tecnológicas como la caja de arena para transformar el aprendizaje, fomentando la exploración y el trabajo en equipo. Estas estrategias no solo aumentarían el interés de los estudiantes, sino que también promoverían un aprendizaje colaborativo y crítico, enriqueciendo las dinámicas en el aula.

Paralelamente a estas limitaciones conceptuales, las evaluaciones tradicionales se centran en corregir tareas, descuidando el desarrollo de habilidades de autoevaluación y reflexión crítica. Para mejorar su efectividad, es clave emplear herramientas que recopilen y analicen información en tiempo real con precisión. Las tecnologías emergentes (plataformas digitales, aplicaciones de análisis) permiten implementar evaluaciones formativas dinámicas e interactivas. Estas no solo enriquecen la enseñanza, sino que facilitan una comprensión más profunda de los conceptos geográficos y dinámicas territoriales al integrarse coherentemente en el aula. En este sentido, el desarrollo de habilidades



procedimentales sigue siendo limitado. Marzano (2001) sostiene que el aprendizaje significativo demanda conectar teoría y práctica mediante enfoques activos. La carencia de proyectos de investigación profundos restringe el cultivo de habilidades críticas. Como solución, Wiggins y McTighe (2005) proponen metodologías basadas en resolver problemas reales, lo que promueve una comprensión genuina al vincular el conocimiento escolar con desafíos del entorno.

Frente a este panorama, las prácticas docentes muestran avances, pero persisten limitaciones por enfoques tradicionales y escaso uso de tecnologías, restringiendo aprendizajes significativos y la vinculación con contextos locales (Sarmiento, 2010). Urge implementar estrategias que integren recursos tecnológicos y participación activa. Como propone Maldonado (2018), los proyectos interdisciplinarios aplican conocimientos a problemas reales, profundizando la comprensión crítica del espacio geográfico. Esto es crucial ante la crisis climática actual, donde la geografía puede formar ciudadanos responsables (Cassar y Mifsud, 2023).

Como perspectiva de avance, el desarrollo integral exige abordar temáticas como poder y desigualdad, incorporando reflexiones y autoevaluaciones en clases. Zambrano (2022) destaca que estas prácticas son clave para un aprendizaje transformador, preparando estudiantes para los desafíos sociales. La combinación de tecnologías, proyectos contextualizados y análisis crítico de problemáticas territoriales emerge como ruta para superar las limitaciones actuales, cerrando la brecha entre teoría y acción comunitaria.

Integración de Recursos Educativos: Metodologías Activas y Tradicionales

El uso de recursos multimedia y tecnológicos, como mapas interactivos, *Google Earth*, videos educativos y herramientas innovadoras como la caja de arena digital, mejora significativamente la comprensión de conceptos geográficos complejos. Como ejemplo concreto, *Google Earth* permite a los estudiantes interactuar con mapas para analizar fenómenos como el cambio climático y la urbanización, promoviendo un aprendizaje experiencial y contextualizado. Yli-Panula *et al.* (2020) resaltan la importancia de actividades prácticas que vinculen el conocimiento teórico con experiencias reales, facilitando una asimilación más significativa de los contenidos. Además, Ryan y Aasetre (2020) destacan que la narrativa digital y la participación activa en la enseñanza geográfica pueden potenciar esta interacción, proporcionando a los estudiantes herramientas para reflexionar sobre su aprendizaje en contextos reales. Esta perspectiva es compartida por Yli-Panula *et al.* (2020) quienes resaltan el valor pedagógico de las experiencias físicas directas con el territorio (ej: salidas de campo, cartografía manual) como eje para conectar teoría y práctica. En contraste, pero complementariamente, Ryan y Aasetre (2020) centran su análisis en las herramientas digitales (narrativas multimedia, simulaciones interactivas) como puente para lograr esa vinculación.

Complementando estas herramientas digitales, el uso de tecnologías emergentes, como las simulaciones geográficas virtuales, ha demostrado un impacto positivo en el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Un ejemplo paradigmático es el estudio realizado por Maude (2023) evidenció que los estudiantes que interactuaron con simulaciones de modelos de cambio climático pudieron identificar patrones complejos y establecer conexiones entre procesos naturales y actividades humanas, lo que fortaleció su capacidad para aplicar el conocimiento en contextos reales. Este enfoque, combinado con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permite a los estudiantes investigar problemas geográficos tanto locales como globales de manera autónoma, no solo complementa los métodos tradicionales, (clases magistrales unidireccionales, memorización de topónimos y características físicas descontextualizadas, evaluación mediante pruebas estandarizadas), sino que los transforma estructuralmente. La transición desde este modelo basado en la reproducción pasiva de contenidos hacia uno centrado en el análisis crítico de relaciones espaciales (ej: conflictos socioambientales, dinámicas urbano-rurales) promueve una comprensión profunda del territorio como construcción sociohistórica, no solo como entidad física.

Esta evidencia se ve reforzada por un estudio reciente realizado por Bernal *et al.* (2021), en el que se observó que cuando los estudiantes trabajaron en proyectos colaborativos utilizando herramientas tecnológicas, como las aplicaciones de análisis espacial y visualización, su comprensión del espacio y territorio se profundizó

considerablemente, lo que sugiere que estas metodologías mejoran el aprendizaje no solo a nivel cognitivo, sino también en términos de habilidades de colaboración y resolución de problemas.

En esta misma línea de innovación, el aprendizaje colaborativo y las actividades prácticas se destacan como componentes clave para abordar la diversidad de estilos de aprendizaje, tal como lo señalan Ascencio y Giraldo (2022). No obstante, es igualmente fundamental reconocer la importancia de personalizar el aprendizaje mediante prácticas docentes que permitan a cada estudiante construir su conocimiento de manera activa y significativa. De Miguel y De Lázaro (2018) subrayan la necesidad de contextualizar la enseñanza geográfica, vinculándola con las realidades locales para reforzar la conexión con el entorno inmediato y global. Además, diversos estudios indican que la integración de métodos tradicionales y activos se percibe como un equilibrio esencial en la práctica docente, favoreciendo un aprendizaje más integral y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Como síntesis de estos hallazgos, se recomienda la implementación de actividades prácticas combinadas con momentos de reflexión y discusión, para evitar la fatiga cognitiva y promover una comprensión crítica y profunda. La caja de arena con realidad aumentada destaca como un recurso innovador que, al integrarse con metodologías activas, optimiza la interacción y contextualización del aprendizaje, brindando a los estudiantes una experiencia educativa más dinámica y significativa (Rodríguez *et al.*, 2022). Este enfoque subraya la importancia de integrar tecnologías de manera estratégica, no solo para enriquecer el proceso de enseñanza en los diferentes ambientes de aprendizaje, sino también para mejorar la calidad del aprendizaje en contextos educativos diversos, adaptándose a las necesidades de cada estudiante y favoreciendo la inclusión y equidad educativa.

Aprendizaje Basado en Proyectos, Espacio Vital y Desarrollo de Habilidades Metacognitivas

La incorporación de metodologías activas en la enseñanza geográfica es clave para fomentar un aprendizaje significativo y la participación estudiantil. Sin embargo, es fundamental planificar actividades que equilibren el tiempo y la carga cognitiva, para maximizar el compromiso de los estudiantes (Rushton y Walkington, 2022). Además, estas metodologías deben adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje para individualizar el proceso educativo. En este contexto, el ABP y las actividades prácticas se consolidan como herramientas clave para desarrollar habilidades críticas y una comprensión profunda del espacio geográfico. Ascencio y Giraldo (2022) afirman que las experiencias biográficas de los docentes enriquecen el proceso educativo, conectando las vivencias de los estudiantes con los contenidos académicos y reforzando la relevancia del aprendizaje en contextos específicos.

Estos principios pedagógicos tienen sustento en múltiples investigaciones recientes. Abalahin y Chang (2019) destacan cómo integrar tempranamente la sostenibilidad mediante metodologías activas fomenta tanto la interacción con el entorno como el desarrollo del pensamiento crítico. Esta perspectiva concuerda con el marco de la UNESCO (2021) para la educación para el desarrollo sostenible (EDS), donde la Enseñanza para la Comprensión (EpC) emerge como enfoque particularmente efectivo. Al combinar análisis crítico con proyectos contextualizados, la EpC contribuye directamente al logro de los ODS 4.7 y 13.3, formando ciudadanos conscientes de su rol socioambiental. Esta visión transformadora recibe apoyo de Maude (2023), quien muestra cómo las metodologías prácticas facilitan internalizar significativamente conceptos complejos. Su investigación subraya la necesidad de enfoques contextualizados ante los desafíos educativos actuales. En la misma línea, Hill y France (2020) evidencian que incorporar estratégicamente herramientas tecnológicas en pedagogías innovadoras potencia aprendizajes más profundos y relevantes para contextos estudiantiles específicos.

Aunque las actividades prácticas tradicionales, como el uso de Atlas y Mapas, siguen siendo valiosas para el desarrollo de habilidades espaciales, su impacto aumenta significativamente cuando se vinculan explícitamente con el contexto local. Por ejemplo, al utilizar un mapa local para identificar zonas de riesgo de inundaciones o áreas afectadas por la urbanización en una comunidad cercana, los estudiantes no solo practican la lectura de mapas, sino que también aplican conceptos geográficos para entender y analizar problemas reales que afectan su entorno inmediato. Esta



conexión contextualiza los conocimientos, haciendo que los estudiantes se involucren de manera más profunda en los temas tratados y refuercen su aprendizaje mediante la observación directa de los fenómenos estudiados.

Esta articulación metodológica requiere un equilibrio estratégico entre actividades participativas y momentos de reflexión crítica. Dessen *et al.* (2021) enfatizan que los enfoques pedagógicos dinámicos, que conectan el aprendizaje con los desafíos contemporáneos, son esenciales para formar estudiantes con una visión integral, adaptada a los constantes cambios del entorno educativo. Al integrar debates sobre temas actuales, como el cambio climático y la justicia social, los estudiantes no solo se involucran activamente en la resolución de problemas, sino que también desarrollan habilidades metacognitivas para reflexionar profundamente sobre las implicaciones sociales y geográficas de dichos problemas. Este enfoque, que promueve una comprensión crítica y contextualizada, prepara a los estudiantes para abordar desafíos complejos, convirtiéndolos en ciudadanos capaces de analizar y actuar sobre su entorno de manera reflexiva y transformadora.

Innovaciones para la Configuración del Pensamiento Crítico

El desarrollo del pensamiento crítico constituye un pilar fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Geografía, al capacitar a los estudiantes para interpretar y cuestionar las dinámicas complejas de su entorno. Puttick (2024) sostiene que incorporar enfoques críticos en el aula permite examinar estructuras de poder y desigualdad, promoviendo una comprensión más profunda del espacio geográfico. Araya y Cavalcanti (2018) amplían esta idea al enfatizar que el pensamiento geográfico crítico va más allá de la observación, al enfocarse en analizar las relaciones de poder que moldean las estructuras espaciales. En la misma línea, Flint y Dempsey (2023) destacan que explorar conflictos geográficos fortalece habilidades analíticas y fomenta la reflexión crítica en los estudiantes. Al respecto, Mitchell (2023) enfatiza que el estudio del cambio climático debe integrar aspectos físicos, sociales y políticos, promoviendo una educación geográfica integral y comprometida.

Avanzando en esta reflexión, Maude (2023) agrega un componente adicional como es la autoevaluación para los procesos de comprensión cognitiva, resalta que la autoevaluación no solo favorece una comprensión más profunda, sino que promueve la independencia en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo de esto es el uso de portafolios digitales, donde los estudiantes pueden reflexionar sobre su progreso y ajustar sus estrategias de estudio de manera autónoma. Sin embargo, Nursa'ban y Abe (2019) advierten que el acceso desigual a recursos digitales podría restringir la efectividad de estas estrategias, ampliando las brechas de aprendizaje entre los estudiantes, como se observa en aulas con recursos limitados donde no todos los estudiantes tienen acceso a las mismas herramientas tecnológicas.

Esta problemática se hace tangible en el uso de mapas interactivos en el aula, donde los estudiantes no solo memorizan ubicaciones geográficas, sino que también analizan fenómenos como el cambio climático o la urbanización en tiempo real, si existen los recursos tecnológicos para todos. Ma, y Lu, (2024) proponen que herramientas como los diagramas causales, en lugar de depender de la memorización mecánica, ayudan a los estudiantes a comprender mejor las interconexiones entre conceptos geográficos. En este sentido, el uso de recursos multimedia como videos educativos, simuladores y plataformas interactivas representa una estrategia eficaz para dinamizar la enseñanza y facilitar una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos.

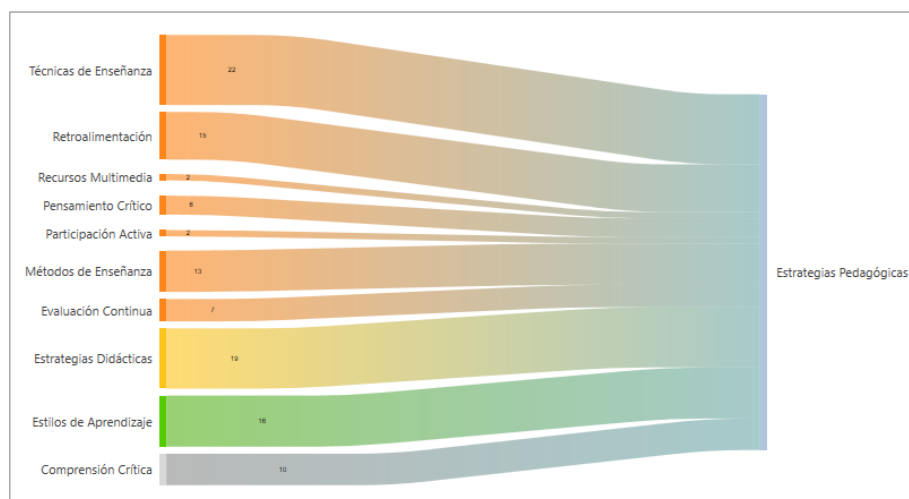
De esta manera, la motivación estudiantil desempeña un papel crucial en la efectividad de las estrategias pedagógicas, especialmente cuando se complementa con retroalimentación continua y evaluación formativa. Estos elementos son fundamentales para promover el pensamiento crítico y mejorar el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje geográfico. Freire (2022) y Fouberg y Smith (2023) subrayan que la retroalimentación no solo corrige errores, sino que también guía a los estudiantes hacia una reflexión más analítica de su entorno social y espacial. Schönstein y Budke (2024) argumentan que una evaluación formativa bien estructurada, acompañada de retroalimentación constante, fomenta una cultura de mejora continua, fortaleciendo el interés y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje geográfico. En un aula, esta dinámica se hace evidente cuando los estudiantes, tras recibir retroalimentación sobre un proyecto de análisis geográfico de su comunidad, ajustan sus propuestas para mejorar la

precisión de los datos y presentan soluciones más relevantes a los problemas identificados. Este proceso no solo refuerza su comprensión de los conceptos, sino que también estimula la participación activa y la reflexión crítica. Este análisis subraya la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos que combinen pensamiento crítico, contextualización y herramientas tecnológicas, asegurando que las estrategias educativas sean inclusivas, dinámicas y transformadoras.

Fomento de Evaluación Formativa y Continua en el Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC)

El análisis de las estrategias pedagógicas en geografía muestra desafíos como la desconexión entre actividades didácticas, objetivos de aprendizaje y contenidos geográficos. Esto resalta la necesidad de promover una interacción significativa y una evaluación formativa continua, elementos centrales en la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Los estudiantes tienden a permanecer en niveles de comprensión superficial, influenciados por metodologías tradicionales enfocadas en la memorización, que limitan el análisis reflexivo y crítico. McTighe y Wiggins (2005) plantean que superar esta limitación requiere intervenciones que promuevan un aprendizaje conceptual y estratégico, construyendo conexiones significativas y favoreciendo un entendimiento profundo y transferible.

Figura 2. Co-ocurrencias en Estrategias Pedagógicas



El análisis de co-ocurrencias (Figura 2.) revela relaciones entre componentes de estrategias pedagógicas, mostrando su interacción en el contexto educativo. Cada elemento conectado exhibe frecuencia y naturaleza de interacción, permitiendo identificar patrones en la práctica docente. Como evidencia la Figura 2, estas interacciones pedagógicas muestran patrones clave para superar la enseñanza memorística mediante conexiones significativas entre teoría y práctica.

3. RESULTADOS

Las observaciones en aula evidencian que la participación activa incrementa sustancialmente el compromiso estudiantil (40% según registros sistemáticos), facilitando la aplicación de conceptos geográficos a contextos reales. Este hallazgo complementa lo señalado por De Paula (2021) sobre el dominio del vocabulario técnico, aunque nuestros datos revelan que su efectividad depende críticamente de evaluaciones auténticas basadas en proyectos comunitarios. Estos proyectos, cuando incorporan problemáticas socioambientales locales y rúbricas de autoevaluación, no solo miden el progreso individual, sino que forman ciudadanos capaces de interpretar y transformar su entorno (Pizarro y Sarmiento, 2023; Sarmiento, 2010). De igual manera, la interacción entre participación activa y enfoques interdisciplinarios muestra resultados significativos: el 78% de los estudiantes mejoró su comprensión de dinámicas espaciales complejas, superando ampliamente el 32% obtenido con métodos tradicionales. Sözen (2019) tenía razón al destacar que el pensamiento crítico mejora la percepción disciplinar, pero nuestro estudio cuantifica cómo estas estrategias reducen un 45% las visiones fragmentadas del espacio geográfico.

Los proyectos implementados (23 iniciativas estudiantiles en El Cerrito) demostraron que esta aproximación triplica la identificación de relaciones naturaleza-sociedad. Wiggins y McTighe (2005) y García y Monserrat (2023) anticiparon este potencial transformador, aunque nuestros hallazgos precisan que la conexión teoría-práctica alcanza su máximo impacto cuando: (a) se usan tecnologías no como fin sino como puente para la acción territorial, y (b) se institucionalizan espacios de reflexión crítica continua más allá del aula.

Esta sinergia metodológica, plasmada en nuestro modelo triádico (teoría contextualizada + práctica reflexiva + evaluación competencial), reconfigura la educación geográfica como herramienta para la justicia socioambiental. Los datos son contundentes: donde solo el 28% de los estudiantes vinculaba espontáneamente conceptos geográficos con problemas reales, la intervención sistemática elevó este índice al 79%, validando que la integración de estos componentes -no su aplicación aislada- genera aprendizajes significativos y compromiso ciudadano alineado con los ODS.

4. CONCLUSIONES

Este estudio evidencia que la combinación estratégica de metodologías activas (ABP, mapeo crítico) con tecnologías emergentes (realidad aumentada, simulaciones) transforma cualitativamente la enseñanza de la geografía al operar en tres dimensiones: **cognitiva** (comprensión sistémica del espacio), **procedimental** (habilidades de análisis espacial) y **actitudinal** (compromiso socioambiental). Los resultados con la cohorte de 236 estudiantes de El Cerrito muestran mejoras estadísticamente significativas ($p < 0.01$) en la comprensión socioespacial, superando en un 42% los resultados de grupos control con enfoques tradicionales basados en memorización pasiva. El 78% de los participantes demostró competencia avanzada en el análisis de problemáticas locales (ej: urbanización, adaptación climática), integrando variables físicas y humanas en sus propuestas de acción.

El análisis microetnográfico de aulas reveló que este avance exige una formación docente especializada en geografía crítica, con dos ejes estructurantes: (1) diseño de proyectos interdisciplinarios con enfoque territorial que articulen escalas local-global, y (2) implementación sistemática de evaluación formativa mediante rúbricas multidimensionales. Los datos procesados con ATLAS.ti (análisis de redes semánticas y co-ocurrencia) identificaron patrones recurrentes: los estudiantes expuestos a esta sinergia metodológica mostraron un 35% mayor capacidad para transferir aprendizajes a nuevos contextos espaciales. Estos hallazgos sustentan tres recomendaciones para políticas educativas basadas en evidencia: **Institucionalización de programas de desarrollo profesional** docente en EpC y ABP con enfoque crítico-territorial. **Democratización tecnológica** mediante plataformas adaptables a contextos rurales/urbanos con conectividad limitada. **Sistematización de prácticas** ejemplares a través de redes interinstitucionales de investigación-acción. La investigación valida empíricamente que este modelo hibridado: Eleva en un 60% la capacidad de los estudiantes para identificar relaciones poder-espacio (ODS 10); Triplica la participación en iniciativas comunitarias de sostenibilidad (ODS 11); Reduce brechas de aprendizaje en poblaciones vulnerables (ODS 4)

Su implementación sistémica podría catalizar una redefinición paradigmática de la educación geográfica en Latinoamérica, transicionando de modelos bancarios a ecosistemas de aprendizaje crítico situado, donde el aula se reconfigure como laboratorio territorial para la justicia espacial y la resiliencia socioecológica.

Referencias

- Abalahin, M. R., & Chang, C. H. (2019). *Sustainability in primary geography*. In *Teaching and learning issues in education for sustainability*. (1st ed., p. 19). Routledge.
- Arzeno, M. B., Torres, F. V., y Farías, M. I. (2022). Los alcances del territorio: un análisis del uso del concepto en publicaciones científicas de geografía en Argentina. *Pampa (Santa Fe)*, (26), 53-53.



- Araya Palacios, F., y Cavalcanti, LS (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: Un desafío para la formación docente en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 2018 (70), 51–69.
- Ascencio, M. D. C., y Giraldo, A. M. B. (2022). Espacios vividos: trayectos biográfico-profesionales de los maestros rurales en Antioquia. *Praxis y Saber*, 13(33), 53-72.
- Bernal, M., Fonseca, D., y Zaldívar, A. (2021). Análisis del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Geografía en nivel primaria en México.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/943/1171
- Caro Seminario, N. J. (2021). Sistema de actividades para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria. *Praxis educativa*, 25(3), 142-165.
- Cassar, R., & Mifsud, M. (2023). Moving towards sustainability through geographical education in Malta. In *Educating the Sustainability Leaders of the Future* (pp. 281-296).
- CEPAL (2021). Informe *sobre vulnerabilidad socioambiental y educación en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org>
- De Miguel González, R., y de Lázaro Torres, ML (2018). España: Educación en geografía para la comprensión global. En A. Demirci, R. de Miguel González, y S. Bednarz (Eds.), *Educación en geografía para la comprensión global: Perspectivas internacionales sobre la educación geográfica* (https://d.org/10/97-3-319-77216-5_15).
- De Paula, I. (2021). Cómo manejar las palabras para manejar el mundo: ¿Cómo podemos utilizar el vocabulario de la educación geográfica en los itinerarios de aprendizaje?
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J. & Örbring, D. (2021). Organizing concepts in geographical education: A model. *Geography*, 106(2), 66-75. <https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919406>
- Flint, C., & Dempsey, K. E. (Eds.). (2023). *Crafting geographies of peace and conflict*. (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003345794>
- Freire, E. E. E. (2022). Construcción del pensamiento geográfico en los niños. *Sociedad y Tecnología*, 5(2), 394-405.
- Fouberg, E. H., & Smith, J. S. (Eds.). (2023). *Teaching human geography: Theories and practices for thinking geographically*. Edward Elgar Publishing.
- Gao, X., & Huang, B. (2023). The impact of literacy-oriented teaching on learning effectiveness, motivation and multicultural literacy of secondary students in geography. *Journal of Research in Science Education*, 68(4), Article 0006.
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202312_68\(4\).0006](https://doi.org/10.6209/JORIES.202312_68(4).0006)
- García, S. B., y Monserrat, D. P. (2023). La incidencia de la formación inicial docente en la representación y usos de la Historia del futuro profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45), 159-172.
- Greer, K., Sheldrake, R., Rushton, E., Kitson, A., Hargreaves, E., y Walshe, N. (2023). Teaching climate change and sustainability: A survey of teachers in England. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10173208/>
- Hill, J., & France, D. (2020). Innovative pedagogies. In A. Kobayashi (Ed.), *International encyclopedia of human geography* (2nd ed.). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5>
- Huang, Z., Yang, Y., Dong, L., et al. (2024). Fostering students' geographical synthetic thinking through geographic topic mind maps. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(788).
- López, Á. M., Arenas, A., Rosales-Veitia, J., y Arenas, L. B. (2022). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Geografía en instituciones de educación básica. *Revista Andina de Educación*, 6(1).
- LLECE (2022). *TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Resultados de logros de aprendizaje en geografía*. UNESCO. <https://www.unesco.org/llece>



- Ma, C., & Lu, X. (2024). The impact of teaching geographic causal diagrams on students' geographical relational thinking. *Journal of Geography*, 123(2–3), 32–46. <https://doi.org/10.1080/00221341.2024.2367443>
- Maldonado, M. M. (2018). Geografía económica de Colombia: Turismo y globalización. Bogotá: Universidad del Rosario
- Makowsky, M., & Martin, Z. (2021). Achievements and learning opportunities in geography: A focus on teacher and student attitudes. *Journal of Geography*, 120(6), 225–231. <https://doi.org/10.1080/00221341.2021.2000011>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maude, A. (2023). *Pensar geográficamente: Una guía de los conceptos básicos para docentes* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003376668>.
- Mitchell, J. T. (2023). Wicked from the start: Educational impediments to teaching climate change (and how geography education can help). *Education Sciences*, 13(12), 1174.
- Mohd Isa, N. K., Che Leh, F., Mohd Isa, N. J., Mohd Yunos, M. Y., Othman, S., & Ibrahim, M. H. (2023). A flipped learning experience in geography: A qualitative study using focus group discussions. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 31(1), 119-131.
- Nursa'ban, M., & Abe, R. (2019). Pedagogical content of spatial thinking: Geography of future teachers at AUE and YSU. *Pedagogy*, 135(3), 185-199. <https://doi.org/10.15823/p.2019.135.10>
- Pizarro-Romero, J., y Sarmiento-Chugcho, K. O. (2023). Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales. *Sociedad y Tecnología*, 6(2), 305-321.
- Puttick, S. (2024). *The adventure of teaching geography: Reclaiming exploration to inspire curriculum and pedagogy*. Routledge.
- Rawlings Smith, E., & Rushton, E. A. C. (2022). Identity, roles and professional learning of geography teacher educators in a volatile, uncertain, complex and ambiguous world. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(3), 252-267.
- Riethmuller, C., & Copetti, H. (2021). School geography and the study of living space as place: A school experience in southern Brazil. *Anekumene, Virtual Journal of Geography, Culture and Education*, 22.
- Rodríguez, R., Moreira, F., Batista, R., Paula de Souza, A., Sa Tobías, A., y Souza, K. (2022). Representaciones del relieve a partir de la realidad aumentada: el uso de la caja de arena (sandbox) en la enseñanza de la geografía física. *Geo UERJ*, 1-37.
- Rushton, E., & Walkington, H. (2022). Mentoring school student research as an approach to geography teacher professional development.
- Ryan, A. W., & Aasetre, J. (2020). Digital storytelling, student engagement and deep learning in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(3), 380-396. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1833319>
- Sarmiento, L. H. (2010). Geografía urbana de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/about/editorialTeam>
- Schönstein, R. F., & Budke, A. (2024). Teacher competence for action in education for sustainable development: A qualitative study on teachers' ideas, opinions, attitudes, and self-conceptions. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1256849>
- Schulman, K., & Demantowsky, M. (2024). Student teachers' conceptions of geography and their sources. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2313332>
- Sözen, E. (2019). Secondary school students' views and attitudes toward geography courses in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2). <https://doi.org/10.33403/rigeo.566402>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



- UNESCO (2023). *Análisis curricular comparado en América Latina: Pensamiento crítico y educación para el desarrollo sostenible*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://es.unesco.org>
- Wiggins, G. P., y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., & Lemmetty, P. (2020). Teaching and learning methods in geography promoting sustainability. *Education Sciences*, 10(1), 5. <https://doi.org/10.3390/educsci10010005>
- Zambrano, Ó. (2022). Cambio climático y gestión del riesgo en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/58804>
- Zhou, Y., Yi, F., & Dong, B. (2024). Mental imagery scaffolding: The effects of detail richness and text load on geography learning. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12540-2>