

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Título: Informe Final del Trabajo de Graduación

Representaciones sociales del territorio desde los Estudios Sociales, a través de la cartografía social, durante el año 2020 al 2021 en las poblaciones del distrito central de Tilarán y distrito de San Francisco de Heredia

Sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nombre de las personas sustentantes:

Nicole Dayana Castro Hernández

Katherine Pamela Moya Rojas

Marco Andrés Villalobos Cabezas

Heredia, agosto, 2021

Miembros del Tribunal Examinador, mediante sesión virtual por excepcionalidad producto de las instrucciones de Rectoría comunicadas mediante circulares instrucción UNA-R-DISC-009-2020 del 17 de marzo y UNA-R-DISC-010-2020 del 19 de marzo y la alerta sanitaria emitida por el Ministerio de Salud, por medio de la plataforma Zoom que garantizó la simultaneidad de participación de los miembros del jurado y los estudiantes desde sus respectivas casas de habitación.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Tutores.

M Sc. Marvin Bonilla Céspedes

M Ed. Jonathan Fonseca Carballo

Lector interno

Dra. Margarita Torres Hernández

Lector externo

Dra. Zaida Liz Patiño Gómez

Directora de la Escuela de Historia:

M Sc. Yolanda Zúñiga Arias

Representante del Decano

Dra. Silvia Rojas Herrera

Facultad de Ciencias Sociales

Resumen Ejecutivo

El presente proyecto de investigación trata sobre “Representaciones sociales del territorio desde los Estudios Sociales, a través de la cartografía social, durante el año 2020 al 2021 en las poblaciones del distrito central de Tilarán y distrito de San Francisco de Heredia.” El mismo se enmarca en la investigación socioeducativa y parte de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, bajo la modalidad de Seminario de Graduación.

Este presenta por eje de investigación: *Los Estudios Sociales y La Educación Cívica para el Nuevo Milenio, desafíos desde una Perspectiva crítica*, respondiendo al problema de investigación: ¿cómo los Estudios Sociales promueven las habilidades del pensamiento geográfico a partir de las representaciones sociales de territorio en la población de los distritos Central de Tilarán y San Francisco de Heredia?

Se sustenta, teóricamente en tres grandes categorías de análisis: representaciones sociales, territorio y pensamiento geográfico, las cuáles engloban de manera integral las conceptualizaciones básicas para el estudio a fin. Metodológicamente, parte del paradigma naturalista humanista, enfoque cualitativo, diseño de Investigación fenomenológico y tipo de estudio descriptivo.

En la aplicación de instrumentos para la recolección de información se utilizó: análisis bibliográfico, observaciones no participativas y grupo de discusión plasmado como taller con la comunidad docente desde la cartografía social. Así como entrevistas semiestructuradas a comunidad social y docente, encuestas tipo cuestionario. En última instancia, para el contraste de la información se utiliza la triangulación de datos

De esta manera, se logró, identificar las representaciones sociales del territorio que poseen las comunidades sociales y docentes participantes, por medio de la cartografía social aplicada y

puesta en acción a la comunidad docente de Estudios Sociales que apoyó, así como, examinar la percepción que engloban las habilidades del pensamiento geográfico.

Dedicatoria

A mi mamá Kattia y mi abuela María del Carmen (China) por ser las personas más fuertes que conozco, y por enseñarme la importancia de siempre dar lo mejor de mí.

A mis hermanas Priscilla y Rachel por ser las que me han enseñado a salir adelante a pesar de cualquier dificultad que devengan.

A Diego Ramírez Rivera por hacerme prevalecer luchando por lo que quiero y por siempre ser ese apoyo inconmensurable.

Me dedicó esta licenciatura debido a que más que nadie, a excepción de mis compañeros de tesis, sabemos el esfuerzo y cariño colocado en ella noche tras noche, a pesar del cansancio, la labor docente del día y las dificultades de investigar en épocas tan convulsas.

Finalmente, se lo dedico al profesorado que busca constantemente repensar su labor docente y hacer mejores espacios de aprendizaje.

Gracias a aquellos que leen nuestro trabajo.

Nicole Castro Hernández

Dedicatoria

A Dios primeramente por darme la sabiduría, las fuerzas, y el amor por lo que hago, mi vocación.

A mi primera familia, mis padres, a mis hermanos de sangre y de corazón, por su amor, quienes dieron aliento total y nunca dejaron de creer en mi sueño.

A los regalos más bellos que la vida me ha hecho, mi esposo Johel, mi apoyo incondicional, que nunca me dejó caer y siempre sacó lo mejor de mí, y mi bebé Keisy (Kiki), mi pequeño motor para luchar, quien en medio de una pandemia y desde el vientre me enseñó a no rendirme, buscar superarme por algo mejor y a celebrar la vida de la mejor manera.

Todos ellos, son la certeza del amor infinito de Dios hacia mí.

Katherine Pamela Moya Rojas

Dedicatoria

A Dios, porque siempre me acompañó a través de todo mi proceso de estudio universitario, porque siempre me escuchó, y porque siempre me dio más de lo que he pedido.

A mi Mamá María Isabel Cabezas Rodríguez, porque gracias a ella y a su incansable esfuerzo, he podido llegar hasta este punto. Se la dedico también, en gratitud por la ayuda y amor inagotable hacia mí.

A Nicole Dayana Castro Hernández y a Katherine Pamela Moya Rojas. A pesar de que son las compañeras en la elaboración de esta tesis, han sido un apoyo incondicional, y por mucho las mejores compañeras de tesis, además de excelentes amigas. A ellas les dedico este trabajo desde el fondo de mi corazón.

A Maricruz Sánchez García y a Kimberly Paola Sevilla Villegas, porque han sido un apoyo incondicional durante todo este proceso.

A mí mismo, por todo el esfuerzo y empeño puesto, no solo a lo largo de la licenciatura, sino también del bachillerato.

Marco Andrés Villalobos Cabezas

Agradecimientos

A Dios que nos dio la bendición de lograr un sueño más en nuestras vidas y el poder compartirlo con personas que amamos.

A nuestros profesores, la Dra. Jéssica Ramírez Achoy, el MSc. Roberto Granados Porras y la Dra. Iliana Araya Ramírez, que con su experiencia complementaron la nuestra. Su guía, motivación y apoyo contribuyó enormemente al logro de este trabajo. A nuestros tutores que nos orientaron y alentaron en cada paso de la licenciatura.

A la comunidad docente, específicamente las profesoras y profesores, Lic. Alejandra Alfaro C, Lic. Natalia Solorzano V, Lic. Arabela Valverde E, Lic. Benigno Castro V y el Lic. Francisco Barrantes, quienes facilitaron más que información, sus aportes, su tiempo, su disponibilidad, su voluntad de servicio a la sociedad y seguir creciendo como profesionales.

A nuestras familias, quienes apoyaron en todo momento con el convencimiento de que podíamos lograr una meta y formaron parte de un sacrificio que hoy tiene sus frutos.

A nuestro grupo investigador, Nicole, Katherine, Marco, extraordinarios compañeros y amigos, quienes hemos compartido muchas experiencias y conocimientos, preocupaciones y alegrías. Brindando el apoyo e impulso necesario en los momentos difíciles, el entusiasmo y constancia han sido un ejemplo y una inspiración. Grupo cómplice, no podría haber otros mejores.

Nicole, Katherine y Marco.

Tabla de contenido

Resumen Ejecutivo	iii
Dedicatoria	v
Agradecimientos	viii
Capítulo I	13
Introducción	13
1.1 Tema de investigación	13
1.2 Planteamiento del problema de investigación	13
1.3 Justificación	15
1.4 Objetivos	19
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	19
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	19
1.5 Estado de cuestión	20
1.5.1 <i>Representaciones sociales</i>	20
1.5.2 <i>Cartografía social</i>	24
1.5.3 <i>Geografía cultural</i>	29
Capítulo II	32
Marco teórico	32
2.1 Representaciones sociales	33
2.1.1 <i>Conocimiento social</i>	36
2.1.2 <i>Comunidad</i>	39
2.2 Territorio	43
2.2.1 <i>Territorialidad</i>	46
2.2.2 <i>Espacio geográfico</i>	47
2.2.3 <i>Cartografía Social</i>	51
2.3 Pensamiento geográfico	52
2.3.1 <i>Habilidades del pensamiento geográfico</i>	54
2.3.2 <i>Geografía de la Percepción</i>	59
2.3.3 <i>Estudios Sociales</i>	60
2.3.4 <i>Escenarios educativos</i>	63
Capítulo III	67
Marco Metodológico	67

3.1	Paradigma de investigación	68
3.2	Enfoque de la investigación	69
3.3	Diseño de investigación	70
3.4	Tipo de estudio	71
3.5	Alcance temporal y contextual	72
3.6	Sujetos y fuentes de información	73
3.6.1	<i>Descripción socioespacial</i>	73
3.6.1.1	<i>Distrito San Francisco, Heredia</i>	73
3.6.1.2	<i>Distrito central de Tilarán, Tilarán</i>	79
3.6.2	<i>Fuentes de información</i>	87
3.6.2.1	<i>Primarias</i>	87
3.6.2.2	<i>Secundarias</i>	87
3.7	Matriz de operacionalización	88
3.8	Estrategia Metodológica	91
3.9	Técnicas e instrumentos para la recolección de información	92
3.9.1	<i>Análisis bibliográfico</i>	92
3.9.2	<i>Cartografía social</i>	93
3.9.3	<i>Observaciones no participativas</i>	95
3.9.4	<i>Entrevista semiestructurada</i>	96
3.9.5	<i>Triangulación de datos</i>	97
3.9.6	<i>Encuesta</i>	99
3.9.7	<i>Grupo de discusión: docentes y comunidad</i>	99
3.10	Descripción y validación de instrumentos	100
3.11	Consideraciones éticas	103
3.11.1	Compromiso Ético	104
Capítulo IV		105
Análisis de Resultados		105
4.1	<i>Caracterización de las representaciones sociales a partir de las comunidades</i>	107
4.2	<i>Abordaje del territorio desde la cartografía social</i>	111
4.3	<i>El pensamiento geográfico como potenciador crítico</i>	119
Capítulo V		124
Conclusiones y recomendaciones		124
5.1	<i>Conclusiones</i>	124

5.2	<i>Recomendaciones</i>	129
5.2.1	<i>Centro Educativo y profesorado</i>	129
5.2.2	<i>Al Ministerio de Educación Pública y entes correlacionados al desarrollo de la educación. ...</i>	129
5.2.3	<i>A la institucionalidad pública y privada</i>	130
5.2.4	<i>A la población académica e investigadora</i>	130
	Referencias	131
	Anexos	145

Índice de figuras

Figura 1: Efecto de Alternación entre Polos de Representación.....	35
Figura 2: Triada conceptual en la producción del espacio.....	49
Figura 3: Interacción teórico conceptual del objeto de estudio	66
Figura 4 Localidad: La Liliana sector este, Super el vecino, Avenida 16	76
Figura 5 Localidad: La Liliana sector este, Avenida 18	77
Figura 6 Localidad: Santa Cecilia, Avenida 20.	78
Figura 7 Localidad: Santa Cecilia, Avenida 16, Calle La Unión.....	79
Figura 8 Localidad: Parque Central de Tilarán.....	82
Figura 9 Localidad: Liceo Maurilio Alvarado Vargas.....	82
Figura 10 Localidad: Foto panorámica del distrito Central de Tilarán.....	84
Figura 11: Ruta metodológica.....	102
Figura 12: Mapa elaborado a partir de los croquis de las docentes del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez	116
Figura 13: Mapa elaborado a partir del croquis del docente del Liceo Maurilio Alvarado Vargas	118

Índice de tablas

Tabla 1: Caracterización del distrito de San Francisco.....	75
Tabla 2: Caracterización del distrito de Tilarán.....	81
Tabla 3: Parámetros de selección de la muestra	85
Tabla 4: Estructura del Marco Metodológico	88
Tabla 5: Triangulación de datos mediante cuadro de triple entrada	106
Tabla 6: Concepto de barrio desde la comunidad social.....	108
Tabla 7: Instrumentos utilizados dentro de la Cartografía Social.....	111

Índice de anexos

Anexo 1 Consentimiento informado.....	146
Anexo 2 Declaración de compromiso ético	147
Anexo 3 Entrevista a comunidad social	148
Anexo 4 Guía temática de grupo de discusión comunidad social	149
Anexo 5 Bitácora de grupo de discusión	150
Anexo 6 Instrumento de observación no participante.....	151
Anexo 7 Cuestionario a comunidad social	152
Anexo 8 Entrevista a docente	153
Anexo 9 Guía temática de grupo de discusión comunidad docente	154
Anexo 10 Dibujo profesora 1.....	155
Anexo 11 Dibujo profesora 2.....	156
Anexo 12 Dibujo profesor 4	157

Capítulo I

Introducción

1.1 Tema de investigación

Representaciones sociales del territorio desde los Estudios Sociales, a través de la cartografía social, durante el año 2020 al 2021 en las poblaciones del distrito central de Tilarán y distrito de San Francisco de Heredia.

1.2 Planteamiento del problema de investigación

La enseñanza de la geografía comprende uno de los ejes principales de los Estudios Sociales¹ (Ministerio de Educación Pública, 2016). Esto se justifica en la importancia que tiene el espacio geográfico para los sujetos educativos, en línea con las representaciones sociales que pueden surgir de dicho espacio. No obstante, a pesar de dicha relevancia en el programa de estudios de Estudios Sociales no se expone dicha riqueza, debido a que, en balance con los contenidos históricos, esta se expone de manera tradicional y en menor cantidad. Esto refleja un contexto educativo nacional deficiente en el desarrollo del pensamiento geográfico, a razón de su relación con la geografía positivista.

A mediados del siglo XX, dentro del contexto nacional, se encontraba el sector educativo direccionado a través del adoctrinamiento hacia la funcionalidad social². En concreto, en las

¹ Dentro del programa de estudio “Ética, estética y ciudadanía” se postula lo siguiente: “Esta nueva visión que hoy se plasma en esta propuesta renovadora de Estudios Sociales, procura apartarse de una visión tradicionalista de la Historia y Geografía centrada en el dato y la memorización, y reconoce en la confluencia de esas dos disciplinas, el potencial que tienen para generar en el ser humano el pensamiento crítico, desarrollo de conocimientos, habilidades (...)”. (MEP, 2016, p.9).

² De acuerdo con el análisis histórico realizado por Steven Palmer (1995) dicho menciona que: “más allá de la extensión del sistema y de su misión pedagógica, moralizante y nacionalista, el aparato educativo servía como infraestructura mediante la cual se podía montar los proyectos de higiene y salubridad pública, los de inspección y de trabajo social y los de la protección de la infancia” (p.1).

escuelas, las materias de ese momento, a excepción de las básicas, se organizaban según especialidades que se determinaban esenciales para el desarrollo de la sociedad bajo diversos escenarios. Sin embargo, la década de 1950 significó un cambio sustancial en los currículos escolares, el nacimiento de una nueva disciplina dentro de las aulas impelió estructuras, dada la visión que proyectó.

Así pues, los Estudios Sociales respondieron a las condiciones en que el entorno académico se vinculó con intencionalidades políticas. Entonces la enseñanza que se desarrolló, bajo precepto gubernamental, giró en torno a las visiones de unidad nacional, a través de la historia social, económica, cultural, artística, además de la geografía. Teniendo como resultado, la estandarización del conocimiento y la cohesión desde lo comunal hasta lo nacional.

No obstante, conforme avanzó la historia y los acontecimientos globales; existieron transformaciones en lo enseñable. Como tal, lo externo pasó a ser fundamental dentro de las aulas, dejando de lado la conexión cultural, social e incluso territorial del sector educando. En este sentido, es importante mencionar, se desea abarcar el término de espacios educativos, como expresiones de aprendizaje tanto formal como informal.

Como resultado, a partir de la desvinculación histórico-geográfica en sentido cultural y comunal, sumado a la introducción de un análisis académico globalizado, surge como una de las interrogantes que direccionan este trabajo, ¿en qué posición se encuentran las representaciones sociales, que se trataron de formar, luego de la ruptura conceptual en las distintas aulas, según los diversos contextos? Para esto, parte significativa recae en responder primeramente cuáles son dichas representaciones, y como tal, comprender cómo se entretrejen con la visión territorial de los sujetos partícipes.

Por consiguiente, uno de los aspectos principales de la investigación se moldeará bajo ¿qué son las representaciones sociales?, tomando como un punto de referencia la aclaración de Barreiro, Castorina y Toscana (2005) “(...) -dichas- se sitúan en la encrucijada entre lo psicológico y lo social, articulando relaciones sociales con aspectos cognitivos, de lenguaje y comunicación” (p.217). En efecto, el amalgamar dentro de un sistema educativo y un sentido comunitario las diversas perspectivas es explícitamente lo que se desea analizar.

De igual forma, el pensamiento geográfico y sus habilidades se han visto mermadas del sistema educativo costarricense. Los programas de estudio cada vez presentan menos contenidos de análisis geográfico. Las consecuencias de ello son estructurales en cuanto al currículo de los Estudios Sociales ¿Cómo estudiar los procesos geopolíticos en la historia con escasos fundamentos geográficos y desprovistos para el análisis del espacio? ¿Cuál es el aporte de la geografía a la conformación de las culturas? Es por ello por lo que un escrutinio desde la geografía cultural y las habilidades del pensamiento geográfico se hace necesario.

Precisamente, a razón de analizar las representaciones sociales del territorio, la cartografía social funge como embudo para captar dichas significaciones y construcciones sociales que poseen las personas en torno a su ambiente y contexto, de la mano a lo propuesto en los Programas de Estudio de los Estudios Sociales en cuanto a habilidades del pensamiento geográfico. Por tanto, la problemática de investigación corresponde a, ¿cómo los Estudios Sociales promueven las habilidades del pensamiento geográfico a partir de las representaciones sociales de territorio en la población de los distritos Central de Tilarán y San Francisco de Heredia?

1.3 Justificación

El ser humano como ser social, se encuentra inmerso dentro de un contexto y una sociedad desde la cual se realiza y convive con su espacio vívido. Las representaciones sociales del territorio

en el que se desarrollan poseen una intrínseca relación con el ambiente y contexto en los que se ven inmersos. Por tanto, surgen una serie de interrogantes por parte del equipo investigador, de origen fenomenológico, que rondan en torno a cómo son las representaciones sociales del territorio en relación con el espacio geográfico, tanto dentro de las comunidades docentes de los Estudios Sociales como desde las comunidades sociales.

Los procesos de pensamiento geográfico y espacial de los sujetos inmersos en las sociedades parten de las dinámicas sociales, educativas, culturales, económicas, políticas y estructurales del espacio de apropiación del sujeto. Desde las cuales se construyen significados y representaciones sociales del espacio vívido, es decir imágenes representativas, que conforman los mapas mentales de las personas sobre su entorno.

Aunado a esto, la constitución de dichas representaciones del territorio parte de una serie de elementos y significaciones que dan sentido a la territorialidad y el espacio geográfico (Andreis, 2010). Tales concepciones geográficas, a través del devenir educativo e histórico, han sido variadas desde los diversos actores sociales. Así como las experiencias de vida cotidiana y las interacciones con el medio geográfico en el que habitan y se desarrolla.

No obstante, tal como lo expresaron Da Silva (2019) y Da Silva, Escobar, Gómez y Zapata (2018) estas han recaído en la construcción de representaciones centralizadas, hegemónicas, que presentan elementos objetivos y técnicos, pero que pueden ocasionar una desvinculación de la realidad de los contextos en los que se encuentran inmersos las personas de frente a las representaciones institucionalizadas u oficiales. De modo tal, que las representaciones sociales de territorio permiten el abordaje de la complejidad de las relaciones entre el aparato institucional y la cotidianeidad de las comunidades.

Por otro lado, el ámbito educativo como parte fundamental de la sociedad, se ve inmerso dentro de la construcción de procesos de pensamiento geográfico y espacial a través de los diversos procesos de enseñanza. Por tanto, a partir de los cambios curriculares dentro de la política curricular y los programas de estudio de los Estudios Sociales, se planteó un asidero para el cuestionamiento del papel de la geografía dentro de la enseñanza en los Estudios Sociales.

Asimismo, las expresiones de la territorialidad de los sujetos partícipes pueden coincidir o no con las representaciones y significaciones dentro del currículo educativo oficial. Ahora bien, la cotidianidad de dichas representaciones sociales de territorio no es contradictoria en su totalidad con los contenidos curriculares dentro del espacio educativo. Es decir, estos espacios pueden complementarse, ya sea que estén o no de acuerdo con lo propuesto en los currículos escolares. De forma que, nace la interrogante del, ¿por qué es importante investigarlo? ¿cómo se relaciona con la asignatura y en que ayuda a la temática?

Así pues, la vinculación del aspecto sociocultural y geosocial con el complejo académico, institucional y comunitario en el cual se desarrollan cotidianamente los sujetos participantes, es una de las bases para identificar las representaciones sociales del territorio. A esto se añade la apropiación y la actitud, resultando necesario considerar a las comunidades sociales y docentes, específicamente los docentes, como principales promotores de estas ideas, ya que fomentan el intercambio sectorial e identitario, los cuales poseen un orden. En este sentido, se busca dejar de lado la idea de la geografía educativa como un centro de información externa y trabajar una geografía más cercana al individuo, más del ciudadano y de la vida cotidiana; la geografía de la percepción y las corrientes fenomenológicas aportan mucho a este conocimiento.

Por otra parte, se planteó como objetivo el estudio del distrito central de Tilarán y el distrito de San Francisco de Heredia, específicamente el sector de Santa Cecilia y la Liliana, acudiendo a

la interacción de la comunidad social y docente de estas localidades. El porqué de la selección de estos sectores recayó que desde la cartografía social “está íntimamente asociado al “andar” como práctica desde la cual se experimenta, se conoce y, en algunos casos, se interviene el espacio” (Diez, 2018, p.146). Es por lo que se tomó en cuenta las experiencias previas de los investigadores en estos espacios geográficos como parte integral del acercamiento a las comunidades.

Otro aspecto para resaltar recae en parte a la innovación que provee este escrito. Se basa en la descentralización de estudios en torno al territorio central del país; si bien, existen análisis geográficos e investigaciones que desembocan en centros periféricos, la correlación y el contraste de escenarios urbanos y semiurbanos resulta favorecedor. La apertura a contextos diversos no está de más, ya que enriquecen y crean un ambiente de aprendizaje, tanto para la comunidad social como la comunidad docente que será partícipe.

Asimismo, el presente estudio pretende abrirse camino en la innovación por investigación en espacios virtuales. El contexto que enmarca el trabajo de investigación promueve a los investigadores a la utilización de espacios virtuales como parte de la metodología del proceso de investigación. No corresponde en estas líneas explicar detalladamente la utilización de la virtualidad para el trabajo. No obstante, es apremiante resaltar la importancia de la virtualidad para la presente investigación, además de su carácter innovador.

Explícitamente, el presente estudio pretende abrirse camino en la innovación de la investigación en espacios virtuales. El contexto sanitario, a razón del Covid-19, que enmarca el trabajo de investigación exige un amplio desarrollo de la metodología en entornos virtuales. No obstante, no corresponde en este apartado explicar detalladamente un elemento propio de la metodología. Solo cabe resaltar la importancia de virtualidad como espacio de investigación dominante para el trabajo.

Por otra parte, cabe señalar, que la enseñanza de los Estudios Sociales es de carácter “integrativo (...) en la medida que es un campo interdisciplinario, tocando un gran número de temáticas y perspectivas del ser humano en una dimensión espaciotemporal” (Ministerio de Educación Pública, 2016, p.36). Por lo cual, una de las contribuciones de la presente investigación, enmarcada en el eje del seminario *Los Estudios Sociales y la Educación Cívica para el Nuevo Milenio, desafíos desde una Perspectiva Crítica*, reside en la interdisciplinariedad de las teorías conceptuales y herramientas metodológicas a utilizar.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general.

Analizar las representaciones sociales de territorio en la población de los distritos Central de Tilarán y San Francisco de Heredia, durante el año 2020 al 2021, así como el aporte de los Estudios Sociales en la generación de conocimientos y habilidades del pensamiento geográfico.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar las representaciones sociales del territorio que poseen las comunidades sociales y docentes participantes.
2. Distinguir las representaciones sociales del territorio desde el *espacio vivido* de las poblaciones por medio de la cartografía social.
3. Examinar desde los Estudios Sociales la percepción de las representaciones sociales de territorio y las habilidades del pensamiento geográfico tanto en la comunidad social como en la comunidad docente.

1.5 Estado de cuestión

En este apartado es fundamental señalar la consulta de publicaciones en torno a la temática en análisis, en función de reconocer los parámetros e interrogantes de corte investigativo que se presentan en dicho trabajo. Para ello, es necesario la búsqueda de referencias bibliográficas, que se correlacionen con las representaciones sociales, territorio, haciendo alusión al pensamiento geográfico contemporáneo, enfatizando asimismo al aporte de la cartografía social para comprender la estructuración de dichas representaciones.

Todo esto es necesario plasmarlo, e identificar el punto de unión bajo los contextos sociales y educativos que se desean analizar. Si bien, la subjetividad del sujeto partícipe será de gran peso, la interrelación conceptual, teórica y analítica de diversos documentos fungirán como base para la investigación del objeto de estudio. Por tanto, bajo una línea conceptual, se desglosará primeramente los aportes en torno a las representaciones sociales; por segundo aspecto el territorio, haciendo alusión al aporte significativo de la cartografía social y, por último, pensamiento geográfico contemporáneo desde los Estudios Sociales

1.5.1 *Representaciones sociales*

Tal y como se mencionó con antelación, las Representaciones Sociales (*RS*) como concepto y teoría, va a estar situada en la primera parte de esta investigación. Es preciso indicar que además de ser vista como un concepto de suma relevancia, será además determinante dentro de lo que supone el marco teórico, dado el aporte de los siguientes autores.

Concretamente, cabe destacar el aporte que realiza Barreiro, Castorina y Toscana (2005), en el artículo: *Dos versiones del sentido común: Las Teorías Implícitas y las Representaciones Sociales*, en donde de manera precisa hace una antesala de diversos conceptos y situaciones de

índole social, que reflejan las representaciones sociales. Del mismo modo, analizan las relaciones entre la identidad y las representaciones sociales, lo cual para la presente investigación resulta favorecedor.

Asimismo, Barreiro et al. (2005) analizan de manera concisa ciertas pautas, estructuras y funciones que engloban dichas representaciones, teniendo gran relevancia el oficio de teoría el cual, si bien de manera resumida, apunta a factores como génesis, utilidad científica, así como su complementación con otras metodologías de investigación. No obstante, dentro de este artículo, se menciona al sujeto partícipe, pero de manera muy vaga; por tanto, resulta conveniente analizarlo paralelamente a otros estudios que vinculen más a la persona.

Por su parte, en continuación con el estudio de las representaciones sociales, Calixto (2008), muestra dentro de su artículo: *Representaciones sociales del medio ambiente*, la interacción de las representaciones con el ámbito educativo. Siendo de este modo complementaria con el texto anterior, dado que proyecta al estudiante o sujeto partícipe como punto central de investigación. Asimismo, al tomar como punto de partida al individuo, permite distinguir las diversas representaciones en congruencia con la relación con el medio.

Sin embargo, Calixto (2008) en su artículo a pesar de interactuar con el sujeto y su línea de relación se encierra mucho en el medio ambiental, dada la inclinación de estudio. Por tanto, brinda amplias explicaciones sociales, pero no intervienen aspectos más subjetivos locales, sino que lo globaliza al lugar de estudio. Teniendo así otra apertura hacia la investigación de las representaciones como algo más cultural.

De este modo, Herner (2010) trabaja en su artículo: *La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía* el cómo las representaciones han trascendido más allá de las ciencias sociales, como parte de un nuevo significado cognitivo. Tomando en

consideración su eje teórico, este escrito aporta de manera significativa el análisis del enlace entre territorio y RS, haciendo hincapié en las diversas ramas de la geografía.

No obstante, el artículo: *La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía* deja entredicho la posición individual, si bien una teoría se compone del conjunto, al tratarse de representaciones sociales, la validez del sujeto como uno solo tiene que ser abarcada. Por tanto, la complementación con el análisis de otras ciencias sociales como lo es la psicología es primordial para comprender al ser humano y sus esquemas dentro del ambiente en el que se desenvuelve.

Para este punto resulta favorecedor el aporte realizado por Parales y Vizcaíno (2007), en *Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual*, como tal apuntan al actuar individual como influyente general ante los RS colectivas. Haciendo alusión asimismo a la causalidad como factor determinante, los autores recalcan que no se desea superponer un elemento sobre otro, sino que se intenta conceptualmente, y de manera recíproca que estos elementos se unen para crear espacios de investigación.

Ahora, en materia de representaciones territoriales, se pueden observar dos grandes posiciones claramente contrapuestas: la visión estatal y la visión cotidiana que se construye por la población a partir del ambiente y sus experiencias en este mismo. Fernández (2006), realizó un análisis sobre la territorialidad estatal en *La representación territorial: ¿representación política o representación de intereses?* El escrutinio que llevó a cabo el autor por medio de un análisis sobre la importancia de algunos cambios jurídicos en el sistema legislativo en el caso específico de España.

En línea con el párrafo anterior, la representación del territorio se arguyó como una tarea estatal fuertemente marcada por el monitoreo de principios como el de la solidaridad

interterritorial. Detalló que “esta responsabilidad del Estado, como garante último del principio de solidaridad interterritorial, conlleva y reclama, en estricta lógica institucional, un órgano del máximo nivel político que contribuya a hacer realidad esos principios” (Fernández, 2006, p. 332). De esta forma, Fernández permite analizar que el Estado es uno de los muchos elementos que tienen un papel fundamental en la creación de relaciones territoriales.

La consideración de las representaciones territoriales no se hace solo debido a lo que construyen los sujetos participantes o los pueblos sobre sí mismos, sino también sobre los otros, es decir, el establecimiento de la otredad. Este necesario aporte lo realizó de forma ejemplificada Villalobos en *Las implicaciones del imaginario dominante “Barrios del Sur*, (2016) en la producción del espacio urbano. Con su texto expuso que, sobre este espacio geográfico en específico, existe una construcción territorial que en su mayoría ha sido esmerada por agentes ajenos a dicho espacio.

Por otra parte, también analizó cómo los medios de comunicación dominantes, principalmente, han sido los responsables en la creación de dichos imaginarios, ya que sus ideas se dirigen también a la concreción de un malestar casi generado. Es decir, si bien es cierto hay una representación territorial abstracta que genera sentimiento de culpa en su comunidad, y miedo en los sujetos ajenos, esta representación impuesta ha tenido sus repercusiones concretas y palpables a los sentidos. Es decir:

Esta hipótesis compuesta plantea que lo imaginado por los habitantes influye en el comportamiento y definición del ámbito físico-formal del territorio, y paralelamente, las distintas manifestaciones tangibles (tanto de forma como de uso) inciden en la configuración del imaginario colectivo utilizado para significar al entorno socio-espacial. Es así como la consolidación de una única manera de

percibir al sector “Barrios del Sur” inhibiría la construcción, no solo de otras posibles historias y realidades a percibir, sino también de modos de vivencia y urbanización que contrarresten el discurso hegemónico, constituyendo una crisis en las estructuras productivas de la ciudad que se aglutina y crece, (Villalobos, 2018, p. 60).

En párrafos anteriores, Fernández (2006) concluyó que existe una representación de la territorialidad desde el Estado, y según Villalobos, existe la representación de la territorialidad desde la otredad. No obstante, Olaya (2018) en *Las representaciones sociales del territorio y el ambiente en el sector de la vereda Cabeceras-Llanogrande, Municipio de Rionegro-Antioquia*, analizó la construcción del territorio desde los actores y pobladores propios del territorio.

Por lo tanto, es de esta forma que denominó la -representación social del territorio- como “la percepción que construyen los pobladores del espacio vivido, sentido, valorado y percibido. Como espacio de reconocimiento en sí” (Olaya, 2018, p. 24). Las personas se apropian de un espacio, lo hacen suyo, sin embargo, esto puede hacerse de forma tangible o abstracta. En determinadas ocasiones con vocablos, nombres específicos no oficiales, o por razón de un suceso o una actividad económica o cultural. Es de esta forma que se convierte en una territorialidad vivida, sentida, percibida y apropiada.

1.5.2 Cartografía social

Por otra parte, la cartografía social funge como segundo eje teórico dentro del presente Estado de la Cuestión. Como tal, las propuestas de la cartografía social varían según el contexto, abordaje, planteamiento, campo de estudio e implementación, en tanto que, estas confluyen dentro de espacios transdisciplinarios e interdisciplinarios, según los saberes y disciplinas de los ámbitos de

investigación y aplicación. Hecha esta salvedad, es de relevancia tener en cuenta las fuentes consultadas en torno a la cartografía social como perspectiva teórica del abordaje de las representaciones sociales de territorio y territorialidad desde los diferentes contextos.

Desde la perspectiva teórica, la cartografía social ha aumentado su presencia dentro del ámbito investigativo de las ciencias sociales, particularmente en Brasil, Argentina y Colombia a partir de los noventa. Por ello, la obra de Acsehrad (2008) *Cartografias Sociais e Território* brindó una trayectoria histórica de las cartografías sociales en relación con el estudio del territorio, así como la contextualización de la cartografía social dentro de las corrientes de la geografía. Aunado a un análisis amplio y profundo de las relaciones territoriales y las concepciones del espacio.

De igual manera, la obra de Diez y Rocha (2016), *Cartografía social aplicada a la intervención social en Barrio Dunas, Pelotas*, permitió un acercamiento a las raíces teóricas de la cartografía social desde las ciencias humanas y sociales, así como la aplicación de la cartografía social como método de investigación e intervención. Este se concibe como aporte para la investigación en cuanto la sistematización y guía del proceso metodológico de la cartografía social a nivel comunal, y como orientación para la presentación de resultados de las intervenciones comunales y educativas.

En ésta misma línea, el texto de López (2018) *La cartografía social como herramienta educativa* abordó la cartografía social desde la perspectiva conceptual de diversos autores. De ahí que, nutrió el bagaje de referentes teóricos y conceptuales que modelan a la cartografía social como metodología desde las ciencias sociales, con la ampliación del panorama conceptual hacia la investigación educativa. Además de agregar, como aporte, la posible aplicación de la cartografía social dentro de los espacios educativos, así como las ventajas, desventajas y críticas a esta

metodología. Por esto, esta obra se presentó como guía teórica para la presente investigación para la aplicación de la cartografía como metodología en los espacios educativos.

A su vez, el libro de Diez y Escudero (2012) *Cartografía social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación* fungió como conformación de un cuerpo teórico-metodológico de la aplicación de la cartografía social, desde una visión tendiente a la intervención social con iniciativa académica. El cual brindó un acervo de experiencias de intervención social desde el 2007 a través de la cátedra de Cartografía Social I de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Asimismo, brindó herramientas para la didáctica de la cartografía social en los espacios educativos, así como un acercamiento por el cual abordar el territorio desde esta metodología, especialmente desde las dimensiones del territorio.

Algo semejante ocurrió con el texto de Dos Santos (2016) que permitió un acercamiento a fundamentos teóricos y empíricos desde la experiencia en el territorio de Camaputiua en el municipio de Cajari-MA por medio del Proyecto Nova Cartografia Social da Amazonia. En concordancia a dichas experiencias, el autor plantea rutas posibles para la puesta en práctica dentro de los espacios educativos en estudio. Donde se resaltó la construcción de conocimientos autóctonos, así como las diferentes relaciones presentes dentro de los contextos sociales y la participación de los actores sociales. Aunado a el choque de la cartografía social con las cartografías oficiales, en cuanto a la representación de la territorialidad de dichas comunidades.

Otro ejemplo concreto, recae en la obra de Rátiva, Varela y Vélez (2012) *en Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca*. Donde se propuso el mapeo colectivo, reflexión espacial-territorial y mapas sociales, además de la perspectiva de abordaje del territorio como un

elemento dinámico y cambiante, que puede ser abordado desde la cartografía social como un proceso horizontal, participativo, subjetivo y comunitario.

En esa misma línea, el texto de Da Silva et al. (2018) *Cartografías sociales entre técnicas de geoprocetamiento y prácticas etnográficas. Reflexiones desde la experiencia cartográfica en la comunidad Costa Rica, Colombia* planteó la confrontación de las representaciones territoriales institucionalizadas de frente a las locales. Tales discrepancias y argumentos fungen como asideros para la reflexión del quehacer educativo y geográfico en cuanto a la generación de conocimiento autóctono en contraposición a la reproducción del currículo oficial.

De ahí que, aportó a su vez, una propuesta de vinculación de los conocimientos académicos con respecto a las comunidades a través del acercamiento de los sistemas de información geográfica y las vivencias, conocimientos, significaciones e intereses de las comunidades por medio de las cartografías sociales. Lo que permitió las pautas para la puesta en práctica de la construcción de saberes y prácticas locales a partir de las representaciones de territorio y territorialidad de los sujetos.

A su vez, el texto de Silva (2019) *Lectura de relaciones a través de la cartografía social* permitió ver las potencialidades de la cartografía social como generador de procesos colectivos de saberes desde lo local a través de la puesta en práctica de las cartografías sociales. Por otro lado, la obra de Piza (2009) *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público* plasmó la cartografía social como metodología participativa en relación con la construcción del territorio desde la visión de la investigación acción participativa. Más aún, la obra abordó corrientes teóricas en torno a la construcción de lo urbano

territorial, así como reflexiones en torno a la puesta en práctica de esta metodología en ambientes comunales.

La investigación de Patiño (2017) *El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales* aportó al abordaje de la concepción del espacio vivido. Aunado a ello, brindó potencialidades de la cartografía social en el aula, fundamentado en las experiencias educativas de tres instituciones en Medellín y Antioquía, Colombia. De forma que, el aporte de este recae tanto en ser referentes teóricos y metodológicos, como guía para la presentación de resultados. Por otro lado, el texto de Andrade (2009) *Sistematización de la dimensión educativa de la cartografía social* desarrolló su aplicación la Fundación La Minga, Colombia. Para comprender mejor el proceso de la cartografía social desde la percepción de los sujetos participantes de la misma.

Aunado a ello, la obra de Andreis (2010) *La producción de significados y representaciones del espacio por la geografía escolar: posibilidades y limitaciones en los mapas* realizó la crítica de la manipulación y selección de contenidos a los cuales son sometidos los mapas y, por ende, a la necesidad de replantear su papel dentro de los ámbitos educativos. De forma, que vinculó el quehacer geográfico y la didáctica de la geografía dentro de los espacios educativos, en relación con la cartografía social y el peso de los mapas. Del mismo modo, enmarcó las potencialidades que poseen los mapas para la creación de significados y representaciones desde la geografía escolar.

Simultáneamente, el texto de Amador y Barragán (2014) *La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación* reforzó los planteamientos de problemáticas presentes en el ámbito educativo, aproximaciones teóricas de la cartografía social

en torno al quehacer pedagógico, así como limitaciones, posibilidades y vías de aplicación en lo educativo.

Luego, en cuanto a herramientas para la didáctica de la cartografía social en las aulas la obra de Diez (2018) *Cartografía social: claves para el trabajo en escuelas y organizaciones sociales* y el texto de Ares y Risler (2013) *Manual de Mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* fungen como herramientas para su aplicación por medio de la cartografía social en las aulas.

Por tercer aspecto, para conceptualizar la situación de la geografía dentro de los espacios educativos y la vinculación de estos aspectos con la implementación de la cartografía social en las aulas a nivel nacional y en cuanto a la didáctica de la geografía en Costa Rica la obra de Vargas (2011) *La enseñanza y enseñar geografía en los colegios de Costa Rica* permitió abordar la contextualización dentro de los espacios educativos desde los Estudios Sociales.

1.5.3 Geografía cultural

Como siguiente arista, la geografía cultural, se puede concebir como un tema relativamente reciente. Ya en los años 80's y 90's existieron intentos por dar frescura a esta rama de la geografía. Es así como Olivier Kramsch en *El horizonte de la nueva geografía cultural*, examinó una serie de cuestionamientos que contribuyen al entendimiento del quehacer geográfico inmiscuido en el análisis de la cultura.

Kramsch (1998) expuso:

Entre las corrientes temáticas de la «nueva» geografía cultural se ha observado un interés precoz y persistente en trazar las relaciones entre sociedad y naturaleza. Notables en este sentido son los trabajos pioneros de Burgess y otros (1988; 1990), en los cuales se indaga cómo mujeres urbanas de distintas clases sociales y grupos

étnicos perciben la naturaleza circundante, y así esclareciendo cómo el concepto de «naturaleza» en sí se reproduce en discursos y prácticas concretas para sostener la cohesión cultural (p. 58).

De esta forma, la tesis del autor se centra en explicar de qué forma la geografía analiza los espacios físicos para determinar condiciones culturales como relaciones de poder, creación de espacios políticos o culturales o incluso la creación social de simbolismos. Esto se convierte en un punto importante al momento de analizar la forma en que las comunidades conciben su entorno y lo que los identifica.

Del mismo modo, Schramke (1980), propone dentro de su artículo *La geografía como educación política. elementos de un concepto didáctico*, la injerencia o la función misma de cómo se aborda la geografía como una doctrina de unificación e interposición cultural y política. Si bien el ejemplo alemán muestra, bajo sustento histórico educativo, como se fraccionó en dos bandos la posición de los académicos, geografía política y geografía a-política, como resultado de la disputa y división territorial. El texto expone el paisaje natural y antropológico como esencial para entender y determinar qué tipo de geografía se desea o ejecuta el sistema educativo, respondiendo así a las particularidades y oficios de cada territorio.

En otra línea de pensamiento, Souto y García (2016) en su artículo *La geografía escolar ante el espejo de su representación social*, reflexionan sobre la relación entre la geografía y representaciones sociales. Con esto desembocan en la idea de una geografía interesada en el reconocimiento del origen de actividades cotidianas y la forma en que el entorno las nutre. De esta forma realizan su contribución hacia el entendimiento de la geografía cultural punto de partida para análisis de representaciones sociales del territorio.

Ahora bien, en cuanto a la aplicación de dicha geografía y el pensamiento geográfico que esta implica, Espinoza y Mora (2015) en su artículo *Construcción de conocimientos y habilidades geográficas en estudiantes de educación superior*, permean la intención de interrelacionar las cuestiones sociales y culturales. De manera explícita las autoras comentan, “(...) el conocimiento geográfico tiene como función básica el desarrollo de la integración social, que consiste en la construcción de la identidad personal, que se produce y es tributaria, de un contexto sociocultural concreto” (Espinoza y Mora, 2015, p.25).

La puesta en común de publicaciones y conceptualizaciones que se expuso en las páginas anteriores tiene el objetivo de fortalecer las bases de la investigación. Es así como las categorías de análisis expuestas en el Estado de la Cuestión correspondieron a los puntos de partida para el análisis teórico de esta. Cabe destacar que las obras analizadas con anterioridad, no representa la totalidad de las temáticas bajo estudio. Sin embargo, partieron de la escogencia para el abordaje teórico-metodológico del objetivo de estudio.

Capítulo II

Marco teórico

El presente apartado tiene por objetivo el establecimiento de los conceptos y teorías que guían el proceso de investigación. Cabe resaltar que para la elaboración del marco teórico se establecieron una serie de categorías de análisis, con el fin de desarrollar una jerarquización lógica de acuerdo con el orden de los objetivos planteados para la investigación. Así pues, desde el enfoque de Campos (2015), las categorías de análisis:

“(…) son conceptos clave o conceptos referentes dentro de la investigación cualitativa y que pueden definirse con precisión. La investigación cualitativa suele manejar un volumen de información de cierta magnitud; por eso se tiende a categorizar en unidades de significación más simples, de tal forma que permita un manejo sistemático de dicha información. -Asimismo- ayudan a delimitar los alcances de la investigación. A su vez, de las «categorías de análisis» se pueden extraer subcategorías. El abordaje de las categorías (...) se da desde la definición conceptual” (Campos, 2015, p.52).

En concreto, para el presente escrito dichas categorías suponen tres grandes áreas: 1) representaciones sociales, 2) territorio y 3) pensamiento geográfico, las cuáles engloban de manera integral las conceptualizaciones básicas para el estudio a fin. Resulta favorecedor explicar que, dentro del desarrollo de dichas categorías, se trabajarán subcategorías que brindan no solamente un respaldo teórico fundamentado, sino además que enriquecen la comprensión e interacción de términos que llevan un valor a la práctica.

Por tanto, para el área de representaciones sociales se toma como punto la partida las interpretaciones de Moscovici (1979) como principal autor y representante de estas. Asimismo, la interrelación que se plantea desde las representaciones sociales hacia el conocimiento social apunta como parte esencial de las concordancias y el fundamento de las costumbres y tradiciones que se manejan en conjunto. Dando, así como resultado, la estrecha vinculación, además, con el concepto de comunidad, llevándose de manera propia a la comunidad social y la comunidad docente.

Por segunda categoría de análisis se ahonda la problematización teórica de las concepciones de territorio en relación con las representaciones sociales desde la cartografía social. Siendo ésta última, propuesta teórico-metodológica para profundizar en los medios por los cuales teorizar las concepciones de territorio, las cuales responde al eje estructurante de esta categoría. Para ello, en el presente apartado, fueron planteados los referentes teóricos-conceptuales del territorio, territorialidad, espacio geográfico y cartografía social como subcategorías de análisis.

Por tercera categoría de análisis se estableció el Pensamiento Geográfico como uno de los ejes necesarios para abordar la problemática de las representaciones sociales que hacen las personas sobre un territorio determinado. Por otro lado, también se establecieron subcategorías de análisis con las cuales se busca profundizar en la aproximación teórica del objetivo de estudio. Es por lo que se analizaron estas subcategorías: habilidades del pensamiento geográfico, geografía cultural, Estudios Sociales, escenarios educativos y escenarios virtuales.

2.1 Representaciones sociales

Por lo que se refiere al abordaje teórico, es necesario realizar el estudio del concepto clave a investigar, en respuesta al acoplamiento que este posee dentro de la investigación socioeducativa, mencionando directamente las *Representaciones Sociales (RS)*. Bajo un marco interdisciplinar, tanto a nivel nacional como internacional se han vinculado los espacios de aula con las realidades

o escenarios externos a los centros educativos. Es preciso indicar que las situaciones y dimensiones a evaluar van más allá de los espacios formales de educación. Dicho esto, el término comunidad de forma amplia y vinculado, se analizará desde lo social y lo educativo, por lo cual será vital dentro del escrutinio de las representaciones sociales.

Un aporte significativo que se brinda desde la perspectiva investigativa es la apropiación del concepto de representación social “(...) como una textura psicológica autónoma y a la vez como propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura” (Moscovici, 1979, p.29). Es importante mencionar que, para este análisis, la aplicación o estructuración del término sí se vinculará de forma explícita con la cultura, desde los enfoques educativos y sociales, esto con el objetivo de encontrar cierta homogeneidad en las concepciones o estructuras.

Para esto, resulta relevante adjuntar direcciones teóricas más allá de la historia o la cultura. De manera concreta y en complementación con dicha afirmación se propone que “(...) para esta perspectiva teórica, el sujeto es un grupo o una organización social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural” (Barreiro, et al., 2005, p.217). Es decir, la vinculación de los elementos de la sociedad ya mencionados, además de contemplar el plano político y geográfico como pilares para comprender las concepciones de la realidad.

A esto es necesario agregar el concepto de *imagen* dentro de las representaciones. Si bien se menciona el elemento histórico, no se desea hacer alusión a este como una ramificación académica; por el contrario, traer a mención la historia como un encuentro cultural, ya sea sectorial o etario. De manera explícita, asociar las *RS*, con la historia sugiere que, “(...) mantienen vivas «las huellas del pasado», ocupan espacios de nuestra memoria para protegerlos contra el zarandeo del cambio y refuerzan. el sentimiento de continuidad del entorno y de las experiencias individuales y colectivas” (Moscovici, 1979, p.31).

Asimismo, es de carácter significativo hacer alusión a las creencias dentro del periodo infante de los sujetos inmersos dentro de las representaciones sociales o colectivas; así como, la inteligencia intrínseca que ayuda a expresar las necesidades y valores de un grupo social (Barreiro et al., 2005). Como consecuencia, si se toman en consideración aspectos que engloba la sociedad, según lo antedicho, además del valor individual, se puede comprender concretamente, lo que distingue las RS del conocimiento científico.

Parte importante, la aclaración del concepto de representaciones sociales sucede en la relación de elementos de diversas ramas de las Ciencias Sociales; sin embargo, Moscovici (1979), como principal sustento teórico para esta sección, permite plasmar e interpretar de manera muy concisa lo que las RS pueden llegar a ser en la siguiente figura:

Figura 1: Efecto de Alternación entre Polos de Representación

Figura 1: Efecto de Alternación entre Polos de Representación

$$\text{Representación: } \frac{\text{Figura}}{\text{Significado}}$$

Fuente: Moscovici, N. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*.

Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul S.A., p.43.

Tal y como se presenta, se puede comprender la interacción entre polos de representación. Es decir, el efecto de alternación que propone Moscovici (1979), se basa en: unas veces representar, otras representarse, dando una apertura a los polos mencionados con antelación, exponiendo que se da una relación recíproca entre el polo pasivo de la impresión del objeto, es decir, la figura; y el polo activo de la elección del sujeto, explícitamente, el significado que le da o concede.

Por tanto, para esta investigación, se planteará como fundamento teórico, según el análisis de Weisz (2017), que “una representación social es el resultado de la relación entre un objeto «algo o alguien o un evento» de representación y de un sujeto que lo representa «individuos y grupos» dentro de un marco histórico y cultural de referencia” (p. 102). Expuesto concretamente de la siguiente manera:

De esta manera, podemos decir que las Representaciones Sociales son una forma de pensamiento socialmente elaborado y con una finalidad práctica, que permite la socialización y la comunicación entre miembros de un mismo grupo e incluso, con miembros de grupos diferentes. Dicho de otro modo, las representaciones sociales definen y producen la particularidad de los grupos sociales. (Weisz, 2017, p. 102)

Ahora bien, es necesaria la convergencia de conceptos que propicien una conexión y respaldo para la teoría y aplicación e indagación acerca de las representaciones sociales. Es evidente que, bajo situaciones de estudios fenomenológicos, se posicionen términos amplios como comunidad, haciendo referencias a las especificaciones de los teóricos, según sea el análisis sobre este, social y educativo. No obstante, el abordaje de conceptos más abstractos, como lo es el conocimiento social resulta esencial para la comprensión de las representaciones sociales que poseen los sujetos.

2.1.1 Conocimiento social

Un segundo aspecto por recalcar figura acerca del conocimiento social, como integral dentro de las representaciones sociales, de manera explícita, como se menciona con anterioridad, como una antesala de estas reproducciones de representación. Si bien, este concepto sugiere un

estudio profundo, dentro de las representaciones sociales, bajo los lineamientos de conjunto, se menciona lo siguiente:

Este conocimiento (...) está socialmente elaborado e incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan. (Herner, 2010, p.152)

Es en este punto, en donde las representaciones sociales pasan a ser de interconexión entre lo que se enseña, o se desea proyectar desde los diversos planes de estudio, hacia lo que realmente los sujetos participantes reciben, conciben y construyen. Dentro de este proceso, teniendo como hilo conductor el conocimiento social, uno de los pilares será el lenguaje, dado que es la vía natural para identificar las RS en los diversos contextos, -gracias a que- facilita la comunicación intersubjetiva, fomenta los procesos intrasubjetivos y contribuye a ordenar la realidad (Calixto, 2008).

De este modo, bajo los lineamientos de Boisier (2002), y de modo teórico-metodológico se analiza lo siguiente:

Para crear y difundir o distribuir socialmente un nuevo conocimiento el primer paso consiste en definir quienes serán los "miembros del club del nuevo conocimiento", por así decirlo. En otras palabras, hay que especificar a los actores, a los participantes en las conversaciones sociales en las cuales y mediante las cuales se producirá y circulará el nuevo saber. (p. 77)

Esto refleja la importancia de las interacciones entre los conocimientos sociales adquiridos o por adquirirse dentro de los contextos y dimensiones geográficas. En conjunto con lo propuesto,

potenciar dichos conocimientos sociales es un impulso por visibilizar los parámetros más allá de las aulas o los espacios formales, en donde la vinculación político-educativa sostienen lo enseñable en las interacciones sociales. Sin embargo, es importante hacer constar que tal como explica Boisier (2002), “no se trata de convertir a los actores sociales en académicos o en enciclopedistas sobre desarrollo territorial (...)” (p.78), ya sea en situaciones sociales, económicas o culturales, sino que:

Se trata (...) de socializar una forma de conocimiento denominada acá como conocimiento pertinente, equivalente, (...), a la cantidad mínima de conocimiento suficiente para que se entienda la naturaleza sistémica, abierta y compleja del problema que convoca, en este caso, la estructura del territorio y la dinámica de los procesos de cambio - crecimiento y desarrollo - en el territorio. (Boisier, 2002, p. 78)

Por tanto, la relación implícita entre el saber y el sujeto es determinante a la hora de exponer frente a otros actores individuales para crear o acrecentar el conocimiento social, dirigido a las intervenciones históricas, culturales, económicas y políticas del territorio. Teniendo en consideración que las percepciones o representaciones que se adquieran o vinculen pueden ser tomadas en consideración para dicho conocimiento.

Ahora bien, un factor esencial dentro del conocimiento social se basa en la apropiación social del conocimiento, tomando en consideración la generalidad o amplitud del término. Por tanto, la utilización oportuna sugiere la complementación e interacción con la cultura, la sociedad y por densas razones, las personas. Es decir, de manera más explícita, la apropiación social del conocimiento se promueve “como una práctica comunicativa mediada por la cultura, por las

instituciones que la conforman, por los individuos y su interpretación personal de la sociedad en la que están inmersos” (Pabón, 2018, p.123). De manera más concreta:

Se puede “apropiar” un objeto, una práctica social, una tecnología, un modo de hacer las cosas, un modo de pensarlas. Dicho de otro modo, una persona se apropia de un objeto o idea y, al personalizarla o convertirla en suya, adquiere además unas competencias que le permiten aplicarla. (Pabón, 2018, p.119)

Así pues, se debe comprender que no solo se trata de un conocimiento adquirido, sino que se debe llevar a la práctica y específicamente con menciona Pabón (2018) convertirlo e integrarlo a cotidianidad propia y colectiva. Resulta conveniente entonces sellar dicho concepto, el cual, para este escrito, se tomará como conocimiento social, aquel que impacte los saberes y permita su uso dentro y fuera de los espacios institucionalizados.

2.1.2 Comunidad

Lo referente a los sustentos teóricos, que apoyan la intención de las representaciones sociales dentro de este escrito, aluden además al abordaje de la subcategoría del concepto comunidad. Es necesario ejemplificar, debido que al plasmarse como un término abstracto se tiende a recaer en lo vacío o meramente objetivo bajo preceptos académicos, tal y como plasma Bialakowsky (2010), “es difícil precisar si se trata de un concepto, de un tipo ideal, de una descripción socio-histórica, de un ideal regulativo, de un proyecto político, del fundamento último de todo análisis sociológico” (p.4).

En concreto, dada la interpretación de diversos autores, conviene decir que, existe una concordancia en cuanto a la estructuración normativa, las valoraciones de modelos sociales y las

relaciones distinguidas de proximidad geográfica, según Krause (2010) y Roa y Torres (2014). Siendo así, meramente vinculante a las representaciones sociales, dado la base sustancial de estas, en donde comenta Calixto (2008), “uno de los aspectos en el que se fundamentan las representaciones (...) es la historicidad de los sujetos” (p.44).

Cabe mencionar, en cuestión de análisis de conceptos tan complejos, la interacción de sujetos, autores y posicionamientos como indispensable para la complementación de vacíos sociales, culturales o territoriales. Por lo tanto, acudir a la afirmación propuesta por Roa y Torres (2014), de que la comunidad representa uno de los primeros espacios de socialización de los seres humanos, responde a su interpretación además del “ser sujeto”. Para este punto, resulta importante comprender que esta acción de ser sujeto se plasma al “actuar junto con otros de manera colectiva en la acción política, entendiendo por política el ejercicio del poder para tomar decisiones que afecten a la comunidad” (Roa y Torres, 2014, p.141).

Ahora bien, tomando en consideración los espacios de socialización, resulta relevante comprender esos espacios dentro del razonamiento geográfico. Por tanto, dada la complejidad de definición dentro de las estructuras teóricas, se enfatizó en la propuesta de Causse (2009), en donde analiza el concepto de comunidad con elementos significativos para el estudio. Como tal, plasma dentro de sus escritos que: “las definiciones de comunidad más actuales hacen énfasis en dos elementos claves: los estructurales y los funcionales, (...)” (p.3).

Para esclarecer los términos de estructuralidad, es relevante comprender que estos se refieren a la consideración de la comunidad “(...) como un grupo geográficamente localizado regido por organizaciones o instituciones de carácter político, social y económico” (Causse, 2009, p.3). Conviene subrayar que las delimitaciones impuestas por actores hegemónicos van a responder a intenciones de ordenamiento, por lo cual, no siempre se va a reflejar la realidad cultural

con la realidad económica. Por su parte, los elementos funcionales “se refieren a la existencia de necesidades objetivas e intereses comunes, estos aspectos son importantes, aunque pueden ser aplicados a otras entidades, no solamente a la comunidad como concepto” (Causse, 2009, p.3).

Ahora bien, dentro de los enfoques de comunidad que se desean proyectar para el escrito, es importante, dentro de la metodología analizar las comunidades sociales y docentes cada uno bajo contexto. Cabe destacar que la amplitud de este término está dirigida bajo el aporte de Causse (2009), quien comenta “(...) la comunidad «va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos»” (p.3).

De este modo, se presenta que los contextos o comunidades se exponen como dinámicos y dada la apertura, permite a los sujetos participativos del intercambio comunicativo la construcción, creación, transformación e interpretación en respuesta al efecto que posea la interrelación dentro de esta comunidad (Causse, 2009). Por tanto, las comunidades tanto sociales, es decir, que conviven de manera cotidiana bajo preceptos socioculturales y las comunidades educativas cumplen con esta expresión.

De manera más integral, el escrutinio de la representación del sentido de comunidad añade más factores de interacción social, lo cual continúa sustentando las representaciones sociales que se desean analizar y propone la concepción de interdependencia de los individuos. Explícitamente, Krause (2001) direcciona este sentido de comunidad como “el sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de apoyo mutuo, en las que se puede confiar, el sentimiento de pertenecer a una colectividad mayor” (p.53).

Aunado a esto, la distinción de cinco componentes del sentido de comunidad acredita la conexión entre individuos, espacios, territorios, imaginarios sociales y culturales, respaldando los

conocimientos y métodos sobre los cuáles, tanto los escenarios formales e informales de educación, toman partida para la interpretación y transmisión de saberes. Un punto por recalcar subyace de la diversidad de enfoques que posee el término comunidad, dando así, como resultado el planteamiento de Krause (2001, pp. 53-54), que expone como elementos lo siguiente:

- Membresía (seguridad emocional, pertenencia e identificación, inversión personal y símbolos compartidos)
- Historia compartida
- Influencia bidireccional (participación)
- Integración y satisfacción de necesidades (personales y colectivas)
- Conexión emocional (frecuencia y calidad de la interacción)

Para este punto, la diferenciación de la comunidad social de la educativa recae en la interpretación de esos componentes. Dicho de otro modo, ambas comunidades poseen esos elementos, sin embargo, el uso o acoplamiento de estos va a estar en función de los actores o sujetos partícipes que componen a la comunidad en correspondencia con dicha afirmación se comprende que la intervención del entorno físico, culturalmente interpretado dentro del proceso; así como ciertas normas de comportamiento colectivo sirven como guiones a los participantes en el intercambio (Causse, 2009).

Por su parte, la comunidad educativa posee un “(...) carácter democrático, donde los diferentes estamentos que la componen puedan ejercer el derecho real a la participación; es decir, la toma de decisiones en pro de mejorar no solo la comunidad educativa de orden interno, sino de afectar el contexto social en el cual está inmersa la escuela”. (Roa y Torres, 2014, p.142). Es por esta razón, que la interacción con uno de los sujetos partícipes, más relevantes dentro de esta comunidad, abre brecha hacia una comprensión sustancial del tema.

Resulta favorecedor mencionar que las interacciones virtuales serán parte de los recursos más significativos, teniendo además por sentado la utilización de instrumentos y técnicas que profundicen y propicien una amplitud en cuanto a las aportaciones sustanciales que brinden ambos grupos a participar. Dado que, tal y comenta Causse (2009) “(...) lo más importante son las personas, que actualizan estos elementos y los convierten en significación y de esta manera construyen el contexto en el que se desenvuelven” (p.8).

2.2 Territorio

Las representaciones sociales de territorio como objeto de estudio de la investigación se establecieron dentro de la presente categoría de análisis con miras a problematizar las conceptualizaciones teóricas acerca de las construcciones socio espaciales de territorio, la territorialidad, y espacio geográfico como eje vinculante, a través de la cartografía social. El desarrollo del marco teórico de territorio como categoría de análisis, se dividió en subcategorías. Las cuales corresponden a territorialidad, espacio geográfico y cartografía social, esta última como propuesta teórica y metodológica para el abordaje del objeto de estudio.

Las representaciones sociales del territorio problematizadas desde la cartografía social inherentemente están vinculadas con la concepción de territorio, el cual es eje conceptual para el estudio de estas. Para ello, se tomó lo planteado por Pimienta, Pulgarín y Villegas (2009) como aquello “(...) donde tienen lugar las relaciones socioculturales de un grupo, espacio utilizado por un grupo humano sobre el cual se genera sentido de pertenencia y se confronta con el de otros; es un espacio vivido por los actores.” (p.28).

Por ende, la concepción de territorio trasciende el espacio físico-geográfico y se enmarca en el entretejido complejo de las sociedades en el que las personas conciben, perciben e inciden dentro del mismo territorio y la territorialidad. En la misma línea, la conceptualización de Patiño

(2017) plasma el territorio como el “(...) escenario de las relaciones sociales, como espacio de poder y de gestión donde intervienen individuos o grupos, cuya actividad sobre aquel es diferencial y por lo tanto la capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual” (p.71).

A razón de ello, la conceptualización del territorio, con miras más allá del espectro inamovible de los límites territoriales, conlleva al establecimiento de una territorialidad nutrida desde la sociedad misma y en función de ella. Por tal razón, la cartografía social se establece como un parteaguas de la reflexión sobre el territorio debido a que recae en las concepciones que posee la población entorno a ello, planteando una mayor vinculación del espectro sociocultural. Desde la cual se propone una visualización del territorio como una:

(...) construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos. Así como sujetos somos seres con historia, el territorio también la tiene y esa historicidad es construida en forma colectiva. Allí, desde la historicidad, el territorio se transforma en un «lugar» delimitado desde lo real, lo imaginario y lo simbólico. (Diez y Escudero, 2012, p.28)

Puesto que, el territorio adquiere un mayor peso en cuanto a simbolismo y apropiación del espacio de los sujetos habitantes de cierto espacio geográfico. Siendo este, el “(...) reconocimiento y la legitimación de los saberes y prácticas locales que dialogan entre sí para cargar de sentido ese espacio [...] el cual es posible, real, vívido y pensado [...] y llena estos lugares de valores, significaciones e intereses” (Da Silva et al, 2018, p.148). De forma que trasciende a la visualización del imaginario social y mapas mentales, así como las acciones realizadas sobre el territorio.

Es decir, la visualización del “(...) territorio como un espacio vivido, sentido, valorado y percibido de forma diferente por las personas a través de imágenes mentales e impresiones individuales y colectivas” (Olaya 2018, p.13), que se ve plasmado a través de las representaciones sociales de la territorialidad. En tanto que, el territorio enmarcado en estos parámetros se supone como “(...) siempre subjetivo, yuxtapuesto y singular, [...] no hablaremos de “un” territorio sino de múltiples territorios coexistentes, tantos como sujetos lo padecen en cuerpo, [...] el lugar podría ser físicamente uno, pero cada lugar será múltiple en sus sentidos singulares y subjetivos. (Diez, 2018, pp.146-147).

Por lo cual es de relevancia, la síntesis realizada por Montañez y Delgado (1998) que plasma estas interacciones como:

- Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
- El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
- El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
- En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto. (p. 124)

De tal modo, las conceptualizaciones de la territorialidad conforman un entramado de relaciones sociales en las que se vinculan el espectro socio cultural a través de las experiencias cotidianas de los sujetos de cierto espacio geográfico o territorio. Desde las cuales existe un fenómeno mutuo de construcción de la territorialidad desde las representaciones sociales del territorio, así como la incidencia de dichas representaciones en la construcción del territorio y los espacios geográficos.

2.2.1 Territorialidad

En particular la frase “*Dibujar andando, andar dibujando*”³ corresponde a uno de los ejes centrales de la cartografía social. Es decir, la construcción, apropiación y representación de los habitantes de un espacio geográfico o territorio en el cual sucede el quehacer cotidiano. En tanto que el concepto de territorialidad es tomado como las acciones que se llevan a cabo por los sujetos participantes y la apropiación de estos del territorio. De modo que, las conceptualizaciones teóricas de territorialidad, espacio geográfico y cartografía social conforman una tríada conceptual para el abordaje de las representaciones sociales de territorio en la investigación.

Asimismo, la propuesta de Montañez y Delgado (1998) nutre las conceptualizaciones de territorialidad, más allá de la relación y apropiación del territorio hacia la intervención y transformación de este. Siendo plasmada como:

(...) el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de estados. [...] La territorialidad se asocia con aprobación y ésta con

³ Véase Montoya, García y Ospina (2014) donde se plasma que “andar dibujando y dibujar andando, bien podrían ser las premisas de esta forma [cartografía social] de generar representaciones desde los territorios” (p.192)

identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente (p.124)

Ahora bien, la conceptualización de territorialidad más acorde con la presente investigación corresponde a la realizada por Rodríguez (2001) en tanto que “(...) corresponde al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre” (p.95). De modo que, la territorialidad es tomada como reflejo de las interacciones de los sujetos participantes con y en los espacios geográficos y territorios, así como la apropiación de estos y la capacidad de transformación de ellos.

2.2.2 *Espacio geográfico*

En cuanto al término de espacio, específicamente geográfico, desde una visión más subjetiva, en donde no se exprese el espacio sólo de manera física o tangible, sino que se acuda a las intervenciones de la geografía de la percepción, en donde exista la correlación entre la cotidianidad de las representaciones sociales y la complejidad del desarrollo contextual. Asimismo, Herner (2010), hace alusión al espacio de la siguiente manera:

El espacio no es algo independiente de nosotros, sino que existe como soporte de comportamiento, como lugar de prácticas sociales, de ideologías y símbolos que determinan las imágenes mentales que los ciudadanos se forjan sobre ellos y que les mueven a la acción en uno u otro sentido. (p.157)

Del mismo modo, Araya (2019), presenta la propuesta de Lefebvre, en donde se establece una triada conceptual, a través del término espacio. Resulta significativo para este marco teórico, ampliar la visión de espacio, dado que bajo la indagación que se desea proyectar, la

conceptualización de este es predominante. A continuación, se muestra el esquema brindado por Araya, y el fin principal de los conceptos de espacio.

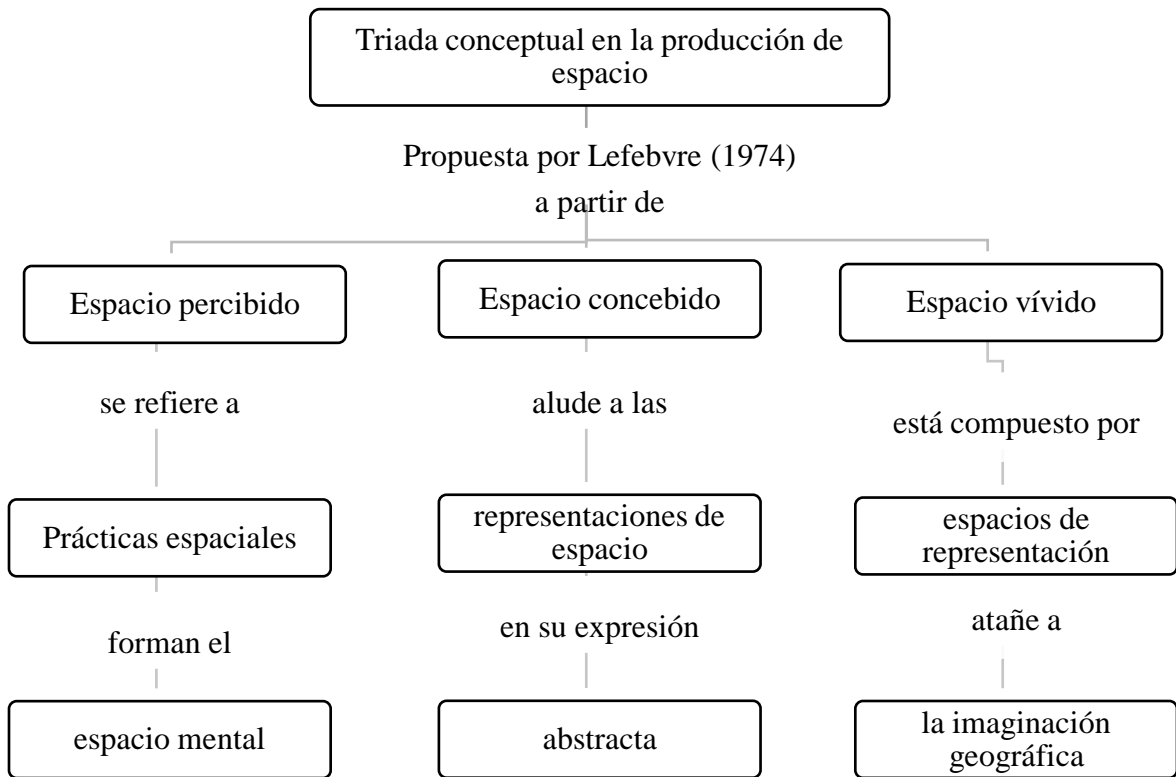
De la mano con esta propuesta, Rodríguez (2010) reflexiona en torno a la estructuración del territorio en el marco de la sociedad. De tal modo que este se expresa en:

(...) tres tipos de estructuras: la **infraestructura**, espacio físico que incluye el componente humano y la esfera de las actividades económicas; la **superestructura** representada por los campos político, ideológico y simbólico y la **metaestructura**, relación establecida entre el individuo y el espacio. Esta noción hace eco en el concepto tradicional de espacio vivido. (p.96)

En respuesta a los planteamientos de Rodríguez (2010), Lefebvre (1974) propone la tríada conceptual en cuanto a la producción del espacio en tres categorías, las cuales coinciden con el abordaje del territorio planteado anteriormente. La teorización del espacio geográfico desde esta perspectiva es abordada a su vez por Moscovici (1979), Weisz (2017), Araya (2019) y De Michelle (2018) en relación con los espacios cotidianos.

Figura 2: Triada conceptual en la producción del espacio

Figura 2: Triada conceptual en la producción del espacio



Fuente: Araya, 2019, p 12

Por consiguiente, es necesario mencionar de manera explícita y concreta, las definiciones de dichas categorías, esto con la intención de generar un mayor análisis. En primer aspecto, se encuentra el *espacio percibido*, el cual “(...) alude a las representaciones hegemónicas entendidas como las “prácticas espaciales” que configuran un espacio hegemónico y heterogéneo” (Araya, 2019, p. 12). En congruencia con dicha expresión Moscovici (1979), deja en claro que las dimensiones del espacio, como las concibe el físico, -es decir, un diseño más politizado- no se corresponden de modo espontáneo con las sensaciones de la vista o del tacto, sino que se vinculan con las dimensiones reconocidas en la vida cotidiana.

Por segundo punto, se encuentra el espacio concebido, para este se hace referencia a las representaciones del espacio, de la semiología y la ideología. (Araya, 2019). Con respecto a este término, cabe destacar la explicación de Weisz, como complemento sustancial en donde se pasa de la explicación a la puesta en común. Dicho de otro modo, explica entonces Weisz (2017) que “las experiencias vividas, la transmisión intergeneracional y los modos de comunicación van configurando representaciones fragmentadas en función de los desiguales espacios que habitamos en las sociedades hipermodernas hoy” (p. 100).

Por último, dentro del escenario del espacio vivido, el cual será el fundamental a lo hora de analizar las percepciones y representaciones de los sujetos participantes bajo estudio, el abordaje realizado por De Michele (2018), expone lo siguiente:

El espacio vivido es el espacio de la imaginación y de lo simbólico, es decir de representaciones de usuarios y habitantes, a través del cual se profundiza la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial, y se hace reconocible al antagónico hacia el espacio vinculado al orden impuesto (De Michele, 2018, p.9)

De este modo, la apropiación fuera de lo normalizado o impuesto resulta meramente significativo para la comprensión de los espacios. Por tanto, el abordaje conceptual de la triada, hacen del análisis un mayor empuje, vinculando los aspectos teóricos con el posicionamiento sociocultural de los sujetos.

Por lo cual, es que se plantean otros tipos de espacios además de aquel que se puede percibir físicamente. Los espacios virtuales son de igual forma, espacios apropiados por diferentes poblaciones, donde existen interacciones sociales y simbologías que permiten la construcción de un lugar que, aunque sea virtual, permite la construcción y difusión de significados.

2.2.3 *Cartografía Social*

Los referentes teóricos y metodológicos de la cartografía social pueden ser rastreados en las líneas del pensamiento de la filosofía de la diferencia y el post-estructuralismo, en especial propuesto por Guilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Jacques Derrida y Michel de Certeau, a partir de la crítica al urbanismo moderno de los años 70's (Diez y Escudero, 2012, p. 123). A partir de ello, en los 90's se planteó una cartografía "(...) más allá del desarrollo de espacios euclidianos y positivistas. -Para- así comprender el territorio como un espacio físico vivido, el cual es menester entender a partir de la configuración de procesos históricos y sociales que posibilitaron su conformación" (Escobar et, al, 2018, p. 148)

Por tanto, es necesario el detallar las pautas desde las cuales los planteamientos de Deleuze y Guattari (1977) plantean el cambio de concepción de los mapas tradicionales. Estos parten del calco, del espacio geográfico o elemento sustancial, que vincule un punto de partida para los sujetos partícipes de la construcción del mapa. La acción recae en "(...) calcar algo que se da por hecho, a partir de una estructura que sobre-codifica o de un eje que soporta. El árbol articula y jerarquiza calcos, los calcos son como las hojas del árbol" (p.8).

En efecto, esta acción recae en un primer acercamiento a la construcción del mapa desde la visión filosófica de la diferencia según el quinto y sexto principio del rizoma: cartografía y calcomanía propuestos por Deleuze y Guattari (1997). Sin embargo, trasciende a partir de la concepción del rizoma en "(...) hacer el mapa y no el calco. Si el mapa se pone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente sobre sí mismo, lo construye" (p.8). Es así como los mapas dejan la tarea de reproducción de representaciones territoriales preestablecidas y migran a la construcción de nuevas formas de representación del territorio, como de la territorialidad.

2.3 Pensamiento geográfico

El análisis de la aprehensión de las representaciones sociales conlleva una serie de estudios sobre otras líneas de pensamiento. Por cuanto, con el objetivo de enriquecer el estudio sobre dichas aprehensiones se planteó el pensamiento geográfico como una categoría de análisis. A esto se debe agregar que se propusieron subcategorías que permiten profundizar en el entendimiento del pensamiento geográfico. Estas subcategorías son: habilidades del pensamiento geográfico, geografía cultural, Estudios Sociales y escenarios educativos.

En línea con el párrafo anterior, en primera instancia se consideró las habilidades del pensamiento geográfico como un concepto intrínseco para comprender la importancia del pensamiento geográfico dentro de los diferentes contextos educativos. Como segunda subcategoría se propuso la geografía de la percepción como uno de los medios que permiten la promoción del pensamiento geográfico. Su importancia se contempló como una herramienta más que ayuda la concreción del segundo objetivo de la investigación.

Como tercera subcategoría se estableció los Estudios Sociales. Los Estudios Sociales son uno de los principales campos de acción y promoción del pensamiento geográfico y su incidencia en el análisis de la aprehensión de las representaciones sociales del territorio. La última subcategoría corresponde a escenarios educativos, con las cual se busca aterrizar la importancia del pensamiento geográfico, no solo para la investigación, sino que también para el desarrollo de un proceso educativo en Estudios Sociales.

Una vez aclarado lo anterior ¿qué es el pensamiento geográfico? El análisis geográfico del entorno es inevitable para comprender los problemas sociales y espaciales (Urquijo y Bocco, 2016). Estas problemáticas no solo se refieren a las concebidas típicamente como problemas de urbanización, marginación o contaminación, sino que también abarca aquello referido a las

representaciones sociales del territorio. Este análisis geográfico necesita del pensamiento geográfico, lo cual requiere posicionarse desde elementos como el concepto de geografía, de espacio, de territorio, y otros conceptos propios de la ciencia geográfica.

De mano con el párrafo anterior, Sharpe, Bahbahani y Tu Huynh (2016) argumentaron que:

“Thinking critically about geographical matters requires geographical knowledge and orten knowledge from other fields as well, form example, history, psychology, economics and antropology. Clearly, teaching the unique features of geographical thinking is important, but it is equally important that these elements be situated within the broader elements and practices of rigorous thinking, and these are typically discussed under the label «critical thinking»”

[Pensar críticamente sobre cuestiones geográficas requiere conocimientos geográficos y a menudo, conocimientos de otros campos, por ejemplo, historia, psicología, economía y antropología. Claramente, enseñar las características únicas del pensamiento geográfico es importante, pero es igualmente importante que estos elementos se sitúen dentro de los elementos y prácticas más amplios del pensamiento riguroso, y estos generalmente se discuten bajo la etiqueta de «pensamiento crítico»] (p.10)

Bajo este análisis, se comprende que el pensamiento geográfico posee de forma implícita la realización procesos reflexivos críticos. Estos son necesarios para la problematización de las representaciones sociales del territorio. Por lo cual es comprensible la necesidad de un elemento interdisciplinario transversal al pensamiento geográfico, tanto desde las comunidades docentes como las comunidades sociales.

No obstante, se debe aclarar el lugar que ocupa el pensamiento crítico dentro del pensamiento geográfico. Es de esta forma que se establece que “(...) a perceived difference between critical thinking and various forms of discipline-specific thinking stems from a tendency to discuss critical thinking in its cross-curricular or interdisciplinary role” [(...) una diferencia percibida entre el pensamiento crítico y las diversas formas de pensamiento específico de disciplinas proviene de una tendencia a discutir el pensamiento crítico en su papel transversal o interdisciplinario] (Sharpe, et al., 2016, p.9). Es por ello por lo que el pensamiento geográfico se puede establecer como el potenciador crítico dentro de la enseñanza de la geografía.

Por otro lado, el pensamiento geográfico se puede valer de una serie de herramientas que le ayuden a potenciar su análisis y utilidad dentro de la geografía. Se debe resaltar que el pensamiento geográfico tiene que concebirse, como se mencionó en el párrafo anterior, dentro de una geografía con análisis crítico. Para ello se plantean las habilidades del pensamiento geográfico que dentro de los Estudios Sociales permiten comprender la aprehensión de las representaciones sociales del territorio. Por ello se propone un análisis sobre las habilidades y su importancia para la comprensión del pensamiento geográfico.

2.3.1 Habilidades del pensamiento geográfico

Las habilidades del pensamiento geográfico poseen un importante papel en el proceso educativo de las personas. Sin embargo ¿qué es una habilidad? En vista de aclarar este punto es que se propone realizar un pequeño análisis sobre lo que se concibe como una habilidad. En relación con esto Gilar (2003) argumentó que “el estudio de las habilidades cognitivas generales también se ha centrado en el estudio del razonamiento informal, que se refiere generalmente al razonamiento probabilístico en situaciones cotidianas”, (p. 12). Es decir, que la cotidianidad

apremia la utilización de dichas habilidades. Es por lo que se plantea la necesidad de intentar definir lo que es una habilidad. Mauricio Portillo (2016) argumentó que:

aplicado de esta forma, se entiende que una persona tiene o no cierto grado de habilidad para realizar algo. En el ámbito laboral la habilidad se entiende como una combinación de conocimientos de materiales y procesos con destrezas manuales requeridas para lleva [sic.] a cabo una actividad productiva. (p. 3)

Portillo (2016) plantea algo muy importante, y es, que la habilidad, o el concepto de habilidad, depende del contexto en que se analiza. En este caso, se propuso dos acercamientos a la definición de habilidad: 1) la habilidad como la capacidad de hacer algo, y 2) la habilidad como una serie de saberes que, acompañados de destrezas manuales, lleva a cabo una actividad requerida. Por cuanto, se puede observar una delgada línea entre una y otra. No obstante, no se pretende llegar al concepto definitivo de habilidad, sino plantear la importancia de esta en el desarrollo del ser humano.

Por su parte, a partir de la Política curricular del Ministerio de Educación Pública (2015) se plantearon habilidades plasmadas en 4 dimensiones. Las cuales recaen en: nuevas maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otras personas y herramientas para integrarse al mundo (p.14). Desde lo cual se establece las habilidades como “la capacidad para solucionar problemas y realizar tareas diversas, dentro de una pluralidad de condiciones, ambientes y situaciones” (MEP, 2015, p. 27).

Una vez analizado el concepto de habilidades y lo que estas involucran, se hace necesario establecer la importancia del pensamiento geográfico y sus habilidades. Por su parte Aguillón, Carrasco y Fonseca (2016), argumentaron que el pensamiento geográfico es “una habilidad del

pensamiento que involucra la puesta en práctica de lo aprendido, más que una mera memorización de conceptos y definiciones”, (p. 35). El pensamiento geográfico es esencial para la comprensión del entorno. A partir de esto, se puede problematizar el contexto comunal o nacional. Para el caso de la presente investigación, las habilidades que se contemplan son la observación, la representación, el razonamiento espacial y la actuación ciudadana dentro del espacio geográfico.

La observación es una habilidad primordial dentro del análisis de lo que significa el pensamiento geográfico. Para Sáenz (2017):

En la observación, es importante el propósito u objetivo de esta, constituyéndose en pieza fundamental para fijar la atención, también se deben considerar algunos aspectos que influyen en la observación como lo es el nivel de conocimiento que el estudiante tenga del objeto, el evento o aspecto que se observa, la influencia del observador y su trasfondo, (p. 15).

Esta cita contribuye a orientar la observación como habilidad del Pensamiento Geográfico, como una habilidad consciente que es puesta en práctica de forma programada. Es decir, si bien es cierto la observación de la cotidianidad del día a día es una herramienta, la observación como acción consciente que permita identificar problemas, lugares de interés social, u otras características, es necesaria para poner en práctica el Pensamiento Geográfico. Esto se ve desde la necesidad de empezar a reconocer el territorio.

De igual forma, la representación es una acción básica importante como parte de las habilidades del Pensamiento Geográfico. La representación del territorio o el espacio es acción que se da a través del lenguaje. Al respecto Paulsen (2021), argumentó:

Pensar geográficamente es un acto representacional cuyo resultado es un conjunto de nociones que evolucionan a conceptos, los que se enhebran en estructuras

cognitivo – discursivas a las cuales denominamos teorías. Por otra parte, las representaciones son modelos de los cuales el lenguaje pasa a ser el medio representacional por el cual se proyectan los entes que son los contenidos de la representación, (p. 17).

Paulsen propuso que la representación es una acción elaborada. Implica un proceso donde se transita de lo representacional a la representación. Es decir, se pasa de la formación de conceptos, a la concreción de estos por medio del lenguaje, que puede ser un texto, un mapa, una foto, un gráfico u otras formas. Con esto, la representación incluye la aprehensión del territorio que rodea a la persona.

El razonamiento espacial, es una de las habilidades del Pensamiento Geográfico que contribuye a la apropiación del territorio por parte de las personas. Al respecto, De Miguel (2015), argumentó que “por ejemplo curvas de nivel/relieve, distancia más próxima en línea recta/distancia a través de una infraestructura de transporte, áreas de influencia, etc. que sirven para explicar la información espacial, pero también para la toma de decisiones espaciales” (p.9), son elementos importantes para el razonamiento de espacio. Es importante destacar el último punto. Dentro del territorio existen áreas de influencia que pueden ser zonas de socialización como lo puede ser un parque, una plaza de futbol, u otro, ya que en la presente investigación se consideran como zonas circunscritas en la territorialidad.

La apropiación del territorio es fruto de la puesta en práctica de una serie de habilidades que promueven el conocimiento de este. Gracias a esta apropiación es que la actuación ciudadana dentro del espacio geográfico se vuelve posible en mayor o menor medida. Araya (2019), propuso:

La relación entre educación geográfica y formación ciudadana en el contexto de la educación formal es muy estrecha y significativa. La familiaridad de los estudiantes

con la estructura territorial del país (regiones, provincias, comunas, distritos, etc) y su vinculación con las instituciones democráticas localizadas a su largo y ancho, corresponden a experiencias relacionadas con el espacio geográfico que los alumnos experimentan a temprana edad en los ámbitos de socialización educativa, (pp. 3-4).

Así, según Araya, las personas crean una estrecha relación entre su territorio y la institucionalidad. Esta relación surge como producto de una relación constante con esta misma. Como lo indica Araya con el ejemplo, la escuela es un ejemplo claro, pues en su mayoría, las personas han pasado por un proceso de educación formal. Esta relación puede generar un acercamiento que promueva la actuación o participación ciudadana. El camino para esto, ha sido la puesta en práctica de la observación, del análisis espacial y de la representación que se hace sobre un territorio.

Por otro lado, existe una importante necesidad de “realizar juicios y tomar decisiones luego del análisis, evaluación y contraste de argumentos. El pensamiento crítico es una habilidad que nos ayuda a tomar decisiones y resolver los problemas complejos a través de la reflexión”, (Aguillón, Carrasco y Fonseca, 2016, p. 36). Las autoras permiten observar que el carácter del pensamiento geográfico dentro del escrutinio de procesos históricos, sociales, económicos o culturales es utilitario. La razón de ello es porque a través de procesos analíticos del espacio se pueden problematizar situaciones de planificación urbana, pobreza, contaminación, patrones sociales, procesos geopolíticos, entre otros.

Desde los Estudios Sociales se debe propiciar el análisis sobre la aprehensión de las representaciones sociales del territorio. Uno de los medios que se proponen en la presente investigación es el desarrollo del pensamiento geográfico y sus habilidades, pues, como se vio en

los párrafos anteriores, contribuye al ejercicio de procesos de análisis crítico. Estos procesos de análisis pueden llevarse a cabo con la ayuda de la lectura de mapas, examinar la geopolítica, y la comprensión de la cultura.

No obstante ¿cómo incluir elementos percibidos en la cotidianidad dentro del análisis geográfico? Esta actividad se puede concretar con ayuda de herramientas como la geografía de la percepción. La fusión entre habilidades de pensamiento geográfico y la geografía de la percepción, radica en la oportunidad que esta última ofrece para desarrollar procesos de análisis de -lo nuestro- y -lo otro-. Es decir, aquello que es cotidiano y lo que es normal para otras poblaciones, y fungen como elementos importantes dentro de la conformación cultural de otros territorios.

2.3.2 *Geografía de la Percepción*

La Geografía de la Percepción se posiciona como uno de los fundamentos de la presente investigación. Esta rama de la ciencia geográfica tiene especial importancia debido a su estrecha vinculación con el lado humano. Para comprender esto, Buttimer & Seamon citados por Millán (2009), argumentaron que:

La Geografía del mundo vivido debe determinar las conexiones entre tipificaciones sociales del significado y ritmos espacio-temporales de la acción, así como descubrir las estructuras de intencionalidad que subyacen. Además se centra en los valores fundamentales de la totalidad de las experiencias, en el concepto de lugar como centro de significado, como identificación personal y foco de vinculación emocional para el hombre y, por extensión, en los conceptos de localización y deslocalización que ejercen, respectivamente, la función del arraigo y del desarraigo humano (pp. 135-136).

Con esta cita se establece un precedente importante para este trabajo: el ser humano no solo está determinado por condicionamientos económicos, sino que existe una multiplicidad de elementos que tienen influencia en las construcciones sociales de estos mismos. En este caso en específico, el espacio-tiempo. De forma concreta, Millán (2009) también analiza que “determinados elementos del paisaje urbano, como los bordes o líneas de separación; los nodos; ciertos hitos, cobran un valor esencial en la configuración mental que los ciudadanos poseen de su espacio vital” (p. 135). Es así como la geografía de la percepción aporta de manera significativa al análisis de las representaciones sociales que tienen las personas sobre sus territorios.

El espacio urbano o semiurbano no solo son servicios públicos, actividades económicas o políticas, no solo es un espacio para el tránsito vehicular y humano, y tampoco se limitan a ser solo lugares de “asilo”. Alrededor de esto existen una serie de códigos que establece el ser humano al estar en contacto todos los días con estos elementos. En palabras de Morales (2012), “los seres humanos acumulan una serie de imágenes en su mente lo que puede dar lugar a la realización de mapas “mentales” individuales y por ende colectivos, ello significaría abrir una nueva “cartografía” entre el mundo real y la conducta humana” (p. 138). Con esto, la geografía se humaniza. No solo se hace un análisis desde características económicas o físicas, sino que también se busca dar sentido a la relación cotidiana entre las poblaciones y los territorios.

2.3.3 *Estudios Sociales*

De forma constante se menciona a los Estudios Sociales dentro de esta investigación, como un elemento importante en el proceso de análisis e investigación. Sin embargo, cabe cuestionarse ¿qué son los Estudios Sociales? El Ministerio de Educación Pública (2016) determinó que los Estudios Sociales “(...) son una asignatura o campo de trabajo, de carácter interdisciplinario, (...)” (p.16). Esta institución admite y concibe que no se refiere explícitamente a una ciencia o disciplina,

pero que sí posee un importante aporte desde la historia, geografía, otras ciencias sociales e incluso ciencias exactas.

Asimismo, como parte de la propuesta que desea trascender este escrito, se basa en la reconceptualización de los Estudios Sociales, más que teorizado, se desea generar una amplitud al trazar una línea dentro de este concepto. De tal modo, como se mencionó con antelación, el planteamiento expuesto por el Ministerio de Educación Pública (MEP) dialoga dentro de los Estudios Sociales bajo la interrelación de diversas disciplinas y ciencias. No obstante, se deja de lado la contextualización social, es decir, el sector no academizado de la sociedad.

Por tanto, una de las aristas a proponer se basa en desvincular el concepto de Estudios Sociales de la concepción institucionalizada que maneja. Para esto, es importante comprender el estímulo o la apropiación que muestra el marco legal y normativo del Programa de Estudio “Educar para una nueva ciudadanía” 2017, en donde se expone lo siguiente:

La Ley Fundamental de Educación específica que las instituciones de educación media, a través de las diferentes estructuras y modalidades contribuyen con la adquisición de una cultura general que propicia el desarrollo biológico, psicológico y social de los estudiantes. Los conocimientos y los valores nacionales y universales facilitan el análisis reflexivo de la realidad para la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales en aras del progreso.

Esto resulta enfatizante en tanto se provee de cierta jurisdicción de conocimiento sólo a los espacios adaptados a enseñar de manera académica y no de manera social. El hecho de ampliar los espacios a los que trasciende la enseñanza, desde lo aprendido social o culturalmente, genera un abordaje mayormente significativo y vinculante con los sujetos partícipes o actores educandos, dentro y fuera de los escenarios oficiales de clase.

De tal modo, se busca que los Estudios Sociales trasciendan los contenidos estandarizados propuestos por el currículo escolar para una mayor contextualización de estos. Además, que obtengan una mayor vinculación y apropiación por parte de los estudiantes para su integración y aplicación en la vida cotidiana. Para ello los Estudios Sociales “desarrollan conocimientos valiosos en la medida que la o el docente <<da un sentido>> a las experiencias previas del estudiantado, de forma tal que se conecten sus objetivos con las experiencias de vida” (MEP, 2016, p.16).

Aunado a ello, los Estudios Sociales deben ser repensados constantemente desde los diferentes sectores y agentes educativos. De forma que estos respondan a los cambios rápidos y constantes de la sociedad, como mecanismo para hacer frente a los desafíos y problemáticas de la actualidad. Para ello, es necesario tomar en cuenta las experiencias y contextos de dichos agentes, ya que representan el bagaje socio cultural contextualizado de los cambios y transformaciones que deben ser llevadas a cabo desde las mismas comunidades docentes y sociales.

Por otro lado, los Estudios Sociales tienen una misión importante como catalizador del pensamiento crítico. Por lo cual, pensamiento crítico y esta disciplina van de la mano. Dentro de esta disciplina “(...) urgen otras formas de conocer, por ejemplo, recientemente, se han valorizado las interpretaciones elaboradas por las personas sobre su realidad, en condición de actores involucrados en la situación vivida” (Santiago, 2016, p. 249). En el contexto actual del siglo XXI, se debe exigir al sistema educativo la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje que involucre la aprehensión de aprendizajes que permitan el análisis y crítica de los hechos y procesos.

En adición a ello, la cita del párrafo anterior muestra la importancia de la inclusión de los aprendientes, como actores importantes. Esto refleja otra misión de esta disciplina, forjar personas apropiadas del conocimiento, pero no solo desde lo que se dicta desde los libros de texto o las

enseñanzas del docente, sino también desde la propia experiencia. Por lo tanto, los Estudios Sociales deben comprender un espacio de reflexión crítica de los contenidos estandarizados y la generación de procesos de análisis desde los propios contextos.

Por otra parte ¿dónde o cuales son esos espacios de reflexión crítica? Los Estudios Sociales deben cruzar la barrera de lo formal, lo académico o escolar. Es necesario que esta disciplina se expanda a contextos y escenarios educativos distintos a los tradicionales. En torno a los escenarios educativos se ha forjado una redefinición más allá de la escolar, con lo cual, se hace necesaria su explicación para comprender los contextos en los cuales se puede llevar a cabo la promoción del pensamiento geográfico y lo que eso conlleva.

2.3.4 *Escenarios educativos*

En otra línea de pensamiento, el estudio de lo que significa un escenario educativo se torna importante. En relación con esto, Figueroa, Esteves, Bravo y Estrella (2017) propusieron que:

un ambiente de aprendizaje se define como un -lugar- o -espacio- donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre. Es un ambiente de aprendizaje el partícipe actúa, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener e interpretar información que facilita el acceso al conocimiento, genera actividades y relaciones que motivan a aprender (...) (p. 176).

Las autoras explicaron de forma consistente que los escenarios educativos ya no se encuentran monopolizados por la academia. Si antes el conocimiento y la información estuvo centralizado por la figura de la escuela y el profesor, hoy es fácil acceder a estos mismos. Esto se

debe en parte a la facilidad que han brindado los espacios virtuales en cuanto a la democratización del acceso a la información y el conocimiento.

De esta forma, es que lo explicado con anterioridad sobre los escenarios educativos virtualizados, es que se plantea que un entorno virtual donde se lleva a cabo una actividad de aprendizaje es un “conjunto de herramientas informáticas que favorecen la interacción didáctica y por consiguiente el aprendizaje”, (Cantú, Brosig, Niño y García, 2016, p. 3049). El entorno cobra importancia como medio de aprendizaje. Por ejemplo, para el desarrollo de las habilidades del pensamiento geográfico, la virtualización permite la análisis, síntesis y comprensión de fenómenos culturales concebidos desde la lupa de la geografía cultural. Existen herramientas como fotos, videos, audios, recorridos virtuales, información escrita, variedad de mapas, entre otros, que permiten el aprendizaje geográfico.

Ahora, bajo la misma línea de análisis, la investigación educativa del siglo XXI tiene exigencias concretas, producto de los cambios propios de dicho siglo. Una de estas exigencias es la transformación de los escenarios investigativos. Esta transformación puede verse plasmada en la adaptación requerida a espacios virtuales. Con lo cual, la utilización del medio virtual es importante en contextos de investigación donde por razones específicas no puede acudir a la presencialidad.

Es por ello por lo cual se ve la importancia de la investigación en entornos virtuales. Por lo tanto, Londoño (2011), afirmó que “en entornos virtuales de formación de aprendizaje colaborativo debe ser visto como una filosofía de interacción y como una alternativa de intercambio” (p. 5). El intercambio en dichos entornos puede tratarse de información y experiencias, pero siempre encaminado a la creación de conocimiento. Este fundamento presenta una multiplicidad de aplicación pues no solo abarca para el entorno de una investigación para un

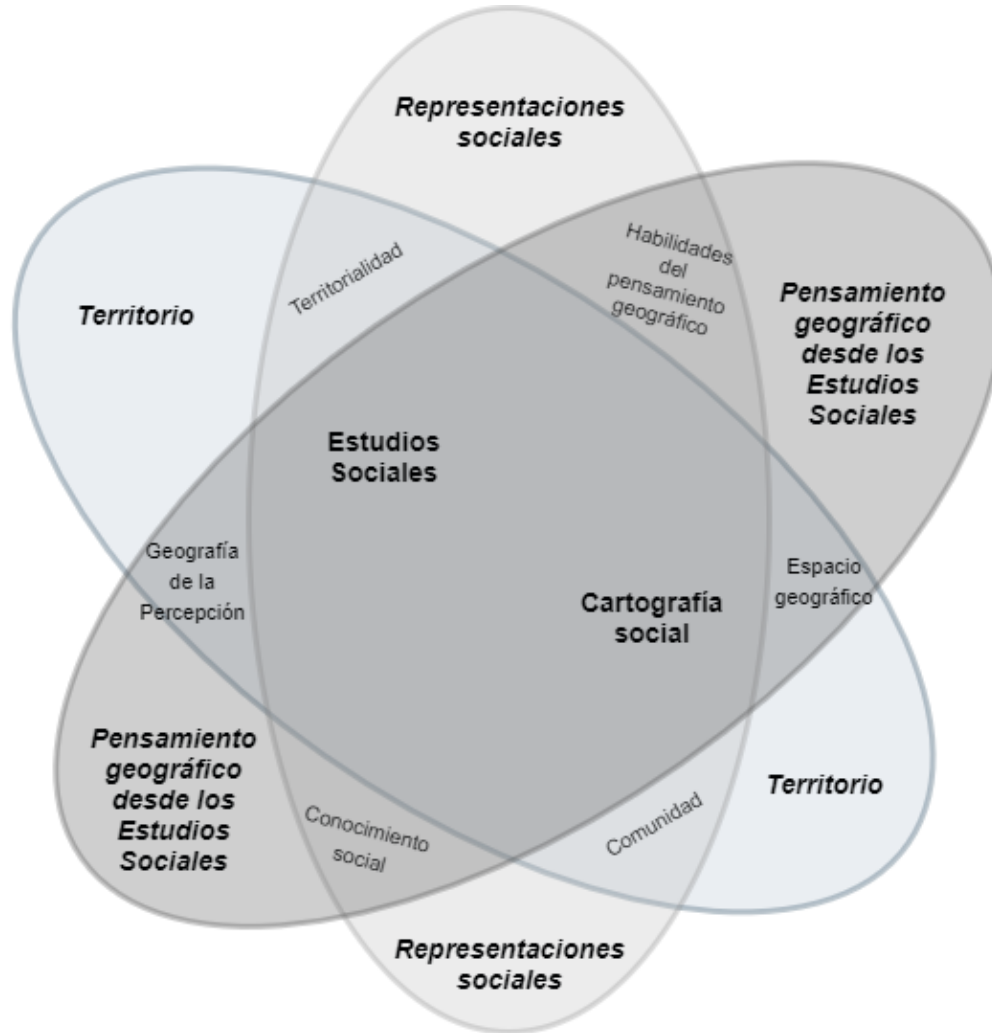
trabajo en concreto, sino también para el desarrollo de entornos de aprendizaje formales e informales.

Con motivo de sintetizar lo analizado en el Marco Teórico, se propuso la realización de un diagrama que explique de forma visual la jerarquización de las categorías de análisis del presente apartado. Cabe hacer la aclaración que el sentido de este, además de vertical, es bidireccional, es decir, los elementos presentes en el diagrama “Interacción teórico conceptual del objeto de estudio” se encuentran interrelacionados. De modo que esta organización puede ser concebida por medio de un análisis inductivo o deductivo, partiendo desde lo general a lo específico o viceversa.

Conviene subrayar que existen dos elementos presentes en el diagrama que se analizaron de forma implícita dentro del estudio teórico. El pensamiento crítico sirvió como complemento dentro del apartado del pensamiento geográfico, y de igual forma con la cartografía social dentro del concepto de territorio.

Figura 3: Interacción teórico conceptual del objeto de estudio

Figura 3: Interacción teórico conceptual del objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia

Capítulo III

Marco Metodológico

El presente apartado corresponde al establecimiento de una ruta metodológica que dé guía al desarrollo de la investigación. No obstante ¿qué es una metodología? Campos (2015) definió la metodología como “el camino mediante la cual se pretenden alcanzar los objetivos planteados”, (p. 48). Tanto el objetivo general como los objetivos específicos son los que dan importancia, novedad y vida a una investigación, es por lo que el marco metodológico debe tener una concordancia minuciosa con estos mismos.

Bajo esta intención, es preciso hacer énfasis en el análisis y propuesta del abordaje de las *Representaciones Sociales (RS)* metodológicamente, teniendo como punto de partida los ejes de construcción de estas, sin recaer en la polarización entre lo objetivo y lo subjetivo. Por tanto, el acompañamiento y estructuración metodológica se trabajará de la mano con las otras categorías de análisis que posee el escrito. No obstante, es de suma relevancia comprender cuáles son esas bases que enmarcan a las *RS*:

(...) se puede afirmar que el proceso de construcción de la *RS* tiene, por un lado, una base objetiva en función de las condiciones materiales de existencia y el imaginario colectivo, que delimita y condiciona el deber ser; a la vez que, como construcción social de la realidad, es producto de la interacción simbólicamente mediada (Weisz, 2017, p.103).

La metodología pretende un abordaje integral las representaciones sociales, tomando en consideración que, el proceso de co-construcción, va a estar dirigido y bajo montaje entre el

investigador y los sujetos participantes de la investigación. Siguiendo así, la línea de estudio, todo esto se mediará principalmente a partir de dispositivos grupales. (Weisz, 2017).

Dicho lo anterior, la cartografía social funge como eje vinculante de la metodología propuesta en esta investigación. Conviene recordar el planteamiento de la cartografía social como referente teórico conceptual. De ahí que, en el presente espacio se desarrolló como propuesta metodológica y herramienta de investigación. Para ello, tal como lo expuso López (2018) la cartografía social permite “construir un conocimiento integral de un territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. Se trata de una herramienta de planificación y transformación social, que permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación de este” (pp.235-236)

3.1 Paradigma de investigación

La presente investigación educativa fue enmarcada bajo el paradigma interpretativo, también denominado *naturalista-humanista*. Este paradigma nace bajo los planteamientos de pensadores como Dilthey, Rickert y Weber. Los cuales fundamentan las líneas de investigación de la fenomenología, teoría interpretativa, etnografía, investigación acción participativa, etc. Aunado a ello, dentro de la presente investigación, se vincula con la *perspectiva sociocrítica* en educación, según los planteamientos de Habermas (Chávez y Melenge-Escudero, 2019).

En el paradigma naturalista el sujeto y el objeto, bajo estudio, están implícitamente relacionados, por ende, no es posible “(...) desligar pensamiento y realidad, y se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida por los pensamientos, en donde se investigará de acuerdo con cómo se forme parte de esa realidad y desde la perspectiva y posibilidad para conocerla” (Arcila, Buriticá, Castrillón y Ramírez, 2004, p. 52).

De modo que, la función final que cumple el paradigma humanista recae en:

(...) comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. (p.71)

Con el fin de continuar con dicha línea de relación sujeto-objeto de estudio, así como el estudio del contexto bajo el cual se investiga se plantea el paradigma naturalista como eje de investigación. Esto como medio por el cual determinar las representaciones sociales del territorio desde los sujetos participantes.

3.2 Enfoque de la investigación

Por su parte, en función del objeto de estudio, es decir las representaciones sociales del territorio, para identificar el enfoque es importante tener en consideración que este se toma como “(...) una forma de «ver» o plantear la resolución de un problema, pero dentro de unos grandes lineamientos o compromisos conceptuales (paradigma), -es decir-, el enfoque determina generalmente cómo actuamos respecto de algo” (Barrantes, 2002, pp.57-58). Conviene subrayar, entonces, que para esta investigación se utilizará como base el *enfoque cualitativo*.

Como tal, el enfoque cualitativo busca llegar al conocimiento "desde dentro", por medio del entendimiento de intenciones y el uso de la empatía. Es desde esta perspectiva que resulta favorecedor la utilización de dicho enfoque para el análisis de las representaciones sociales del territorio. Del mismo modo, el enfoque cualitativo tiende a ser más inductivo, por lo que esclarece la participación efectiva de los sujetos. (Barrantes, 2002)

Ahora bien, otro factor a favor de la elección del enfoque cualitativo está bajo la existencia del común denominador en el concepto de patrón cultural, dada la injerencia de la geografía cultural en este estudio. Concretamente, el *patrón cultural*:

(...) parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender cosas y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. El estudio de los modelos culturales -que son marcos de referencia para el actor social y que están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y la experiencia personal- son entidades flexibles y maleables que se tornan en el objeto de estudio de lo cualitativo. (Sampieri, 2003, p.14)

De esto modo, bajo la intención de Sampieri (2003, p.15) se puede deducir que, el enfoque cualitativo:

- Se conduce básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan como lo hacen en su vida cotidiana.
- Las variables no se definen con el propósito de manipularse ni de controlarse experimentalmente (se observan los cambios en diferentes variables y sus relaciones).
- La recolección de los datos está, fuertemente influida por las experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación, más que por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado, estructurado y predeterminado.

3.3 Diseño de investigación

Para el presente trabajo de investigación se determinó como diseño de investigación la *fenomenología*. Al respecto, Medina et al. (2009), argumentaron que:

Estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupalo) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes (p. 7).

Como se detallará más adelante, el presente trabajo de investigación se vale de una serie de técnicas e instrumentos que están dirigidos a la interacción directa con personas. Con base en la cita anterior, el objetivo es identificar, distinguir y examinar los simbolismos de los participantes de la investigación. Como tal, se busca investigar un fenómeno, o varios, como lo puede ser las representaciones sociales.

La fenomenología como tipo de estudio no supone algo simple, pues, contrario a ello, “es la ciencia que busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. El fin no es describir un fenómeno sino descubrir en él la esencia válida universal y científicamente útil”, (Gurdián, 2007, p. 150). En este caso, este tipo de estudio se postula en este trabajo por su adecuación a los objetivos específicos que busca la investigación. Es la forma ideal para ahondar en las representaciones sociales, en la construcción de territorio y territorialidad que realizan las personas.

3.4 Tipo de estudio

El tipo de estudio propuesto para la presente investigación es el *descriptivo*. Al respecto, Hernández, Fernández y Pilar (2014), argumentaron que;

(...) tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular.

En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables (p.93).

De esta forma, se encuentra que en el objeto de estudio se hayan una serie de variables o categorías que deben ser analizadas. Esto se contempla por la interrelación observada entre las categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, como uno de los ejes importantes para el abordaje del objeto de estudio.

3.5 Alcance temporal y contextual

Para analizar el alcance de la investigación, se determinó que esta recae en el tipo no experimental. Tomando como punto de partida la premisa que indica Sampieri (1991) esta se realiza sin manipular intencionalmente variables, sino que, “se -observan- fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (p.189). Asimismo, algo a resaltar dentro de este tipo de alcance sugiere que “los sujetos ya pertenecían a un grupo o nivel determinado de la variable independientemente por autoselección” (Sampieri, 1991, p.190)

Ahora bien, dentro del tipo no experimental, se apunta de forma directa a la subcategoría *transversal*. Dado que esta recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. En este espacio, conviene señalar que bajo el modelo metodológico que sigue la investigación, desde su paradigma hasta los instrumentos a utilizar, se enfocan en un período específico, por tanto y ampliando el propósito específico del alcance transversal “describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Sampieri, 1991, p.191), encierran de forma integral lo que se desea.

No obstante, de manera más particular, trabajando desde un ámbito más específico

Los **diseños transversales descriptivos** tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables. El procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos una o -generalmente- más variables y proporcionar su descripción. (Sampieri, 1991, p.193)

Por tanto, para clarificar dentro de esta investigación el alcance a fungir es *no experimental de tipo transversal descriptivo*. Teniendo de manera constante la intervención de los sujetos participantes y objeto de estudio, reflejando las interacciones culturales, sociales, hegemónicas y establecidas en las comunidades a participar.

3.6 Sujetos y fuentes de información

Tomando como eje el paradigma naturalista, se plantea que “el hecho social adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa. Entre el sujeto [...] y el objeto que habla se establece una relación de interdependencia e interacción” (Arcila, et al., 2004, p.52). De tal forma, que en este apartado se describió el contexto de las comunidades bajo estudio, los sujetos participantes y las fuentes a utilizar.

3.6.1 Descripción socioespacial

3.6.1.1 Distrito San Francisco, Heredia

El Distrito San Francisco de Heredia corresponde al tercer distrito que conforma el cantón central de Heredia de la provincia con el mismo nombre. Este se caracteriza por ser una zona urbanizada con tendencia al aumento de negocios y zonas comerciales, en ciertos sectores. La conformación poblacional y habitacional del distrito es heterogénea, en cuanto a nacionalidad, edad, género y condición económica.

Según el grado de urbanización dado por el INEC (2016) es clasificado como zona urbana. Aunado a ello, según la tipología brinda por el INEC (2016) de 68 localidades, 40 son consideradas urbanizaciones, 15 condominios, 7 precarios, 3 residenciales, 2 barrios y 1 centro de distrito (pp.178-179). Siendo, por ende, una zona principalmente residencial y de habitación, sin embargo, con zonas de necesidades prioritarias. Por otro lado, en cuanto al Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo (2019) el cantón central de Heredia se encuentra en proceso de elaboración de un plan regulador urbano.

Ahora bien, en cuanto a su posicionamiento distrital dentro del Índice de desarrollo relativo del índice de Desarrollo Nacional, San Francisco posee la posición 97 con un nivel medio de desarrollo, dentro del IV quintil (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2017, p.13). A pesar de que, el posicionamiento de los distritos circundantes del cantón de Heredia recae dentro de las áreas de mayor desarrollo relativo.

Caracterización del distrito de San Francisco

Tabla 1: Caracterización del distrito de San Francisco

Localidades del distrito a trabajar	Área geográfica	Comunidad Social	Comunidad Docente
Santa Cecilia de Heredia	Área dentro del distrito; 46.841,78 m ² Área total: 68, 619.43 m ² aproximadamente	Dentro del distrito: 926 personas Fuera del distrito: 144 personas Total de población: 1070 personas	Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez (institución pública, con modalidad académica diurna)
La Lilliana sector este	78,819.74 m ² aproximadamente	1236 personas	
	Total de la muestra	20 personas aproximadamente	6 docentes aproximadamente

Fuente: Elaboración propia.

Recuperado de: ArcGis, *Datos de población, Cantón de Heredia* (página web).

[https://herediasig.maps.arcgis.com/apps/opdashboard/index.html#/96cbcc7116474b96859a3671](https://herediasig.maps.arcgis.com/apps/opdashboard/index.html#/96cbcc7116474b96859a367174055442)

74055442

Caracterización visual del distrito de San Francisco

Distrito de San Francisco, Localidad: La Liliana sector este, Super el vecino, Avenida 16.



Figura 4 Localidad: La Liliana sector este, Super el vecino, Avenida 16

Fuente: Captura propia. Tomada el día: 11 de agosto, 2021.

En la imagen anterior, se puede correlacionar la presencia de negocios y viviendas dentro de la conformación residencial y comercial del distrito San Francisco de Heredia, específicamente en la localidad de la Lilliana. Desde lo cual, dicha presencia ha prevalecido con el paso de los años, así como el aumento de establecimientos comerciales, tales como verdulerías, carnicería, ventanas de comida rápida, reparación de computadoras, servicios de salud y supermercados. Dando así la unificación de los puntos de sociabilización de la comunidad.

Distrito de San Francisco, Localidad: La Liliana sector este, Avenida 18.



Figura 5 Localidad: La Liliana sector este, Avenida 18

Fuente: Captura propia. Tomada el día: 11 de agosto, 2021.

La fotografía anterior demuestra el crecimiento del sector urbanizado que se desarrolló en La Liliana en los últimos 10 años. Si bien no se trata de un estudio cronológico, es de carácter significativo observar dentro de las dinámicas de crecimiento residencial, el cual modifica en cierto modo la creación de espacios donde se reproducen prácticas y problemáticas sociales. La intencionalidad de reafirmar las transformaciones socioespaciales de estos contextos recae en las variaciones y los puntos de vista, opiniones y posicionamientos de la comunidad social partícipe.

Distrito de San Francisco, Localidad: Santa Cecilia, Avenida 20.



Figura 6 Localidad: Santa Cecilia, Avenida 20.

Fuente: Captura propia. Tomada el día: 11 de agosto, 2021.

La localidad plasmada en la fotografía muestra la convergencia y divergencia del espectro coloquial y la oficialidad en correlación con la construcción del territorio con la territorialidad de los pobladores de la localidad. De modo que, dicho espacio refleja el Gimnasio de Santa Cecilia como punto de sociabilización y de georreferenciación para la comunidad, en contraposición a la división administrativa del Distrito San Francisco de Heredia y el Distrito Ulloa. Asimismo, se visualiza la presencia de zonas verdes y recreativas que caracterizan la comunidad, en sus diferentes localidades.

Distrito de San Francisco, Localidad: Santa Cecilia, Avenida 16, Calle La Unión.



Figura 7 Localidad: Santa Cecilia, Avenida 16, Calle La Unión

Fuente: Captura propia. Tomada el día: 11 de agosto, 2021.

La figura plasmada con antelación plasma la convergencia de diferentes actores sociales en la intersección de la Y griega de la comunidad de Santa Cecilia. A partir de la cual, se refleja la presencia de rutas autobuseras, alto flujo vehicular y el componente religioso, en relación, a la presencia de la Parroquia de Santa Cecilia y el espacio para la colocación de la imagen religiosa. De modo, que se observó la confluencia de las dinámicas sociales y económicas en la unión de ambas rutas, tanto desde el espectro socioespacial, así como la planificación urbana y la interrelación con otros espacios geográficos, ya sea dentro de la provincia como fuera de ella.

3.6.1.2 Distrito central de Tilarán, Tilarán

El distrito central de Tilarán posee centros de socialización como el Parque Central. De igual forma existen otros puntos como centros deportivos a las afueras del distrito. Por otro lado, cuenta con los servicios básicos en materia de agua, luz, internet, correo postal y supermercados, telefonía,

entidades financieras estatales como el Banco Nacional de Costa Rica, el Banco de Costa Rica y el Banco Popular de Desarrollo Comunal. Se pueden encontrar problemáticas sociales arraigadas como la venta y distribución de droga, la cultura arraigada del consumo de licor a temprana edad, el desempleo y la pobreza cada vez más visible. Es una zona urbanizada, con calles asfaltadas, alumbrado público y una organización espacial en basada en las “cuadras”.

El distrito central de Tilarán se encuentra en el cantón guanacasteco del mismo nombre. Ubicado en el cantón número 8 de la provincia de Guanacaste, el distrito de Tilarán presenta un área de 138.78 km². Por otro lado, presenta una densidad poblacional de 63.07 (INDER, 2015). El 9 de agosto de 1945, el actual distrito adquirió el título de ciudad.

Según la clasificación del Manual de Clasificación Geográfica con Fines Estadísticos de Costa Rica, el distrito central de Tilarán se encuentra en la clasificación de población predominantemente urbana, (INEC, 2016). Esto se ve en la presencia de un espacio organizado que corresponde a los cuadrantes centrales y a los poblados anteriormente mencionados, accesibilidad a servicios públicos básicos como lo pueden ser fluido eléctrico, agua, recolección de desechos, calles pavimentadas y servicios de salud. No obstante, es nula la presencia de grandes infraestructuras.

Caracterización del distrito de Tilarán

Tabla 2: Caracterización del distrito de Tilarán

Localidades del distrito a trabajar	Área geográfica	Comunidad Social	Comunidad Docente
Distrito central de Tilarán	Área total: 404.084,75 m ²	8677 habitantes	Liceo Maurilio Alvarado Vargas (institución pública, con modalidad académica diurna)
	Total de la muestra	20 personas aproximadamente	4 docentes aproximadamente

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de: Municipalidad de Tilarán (página web).

<https://web.archive.org/web/20131025173857/http://munitila.com/index.php/distritos/prueba>

Caracterización visual del distrito de Tilarán

Distrito de Tilarán, Localidad: Parque Central de Tilarán.



Figura 8 Localidad: Parque Central de Tilarán

Fuente: Tila, Gente y Paisajes (2018).

Recuperado de: <https://www.facebook.com/Tilar%C3%A1n-Gente-y-Paisajes-255632514619869/photos/873967202786394>

La figura plasmada con anterioridad corresponde al principal espacio de confluencia social de Tilarán. Dicha imagen corresponde a la zona noreste del Parque Central de Tilarán. El camino de la imagen corresponde a uno de los accesos pavimentados del parque. Al fondo se observa una casa vieja conocida como la Casa de los Jenkins. Este icónico lugar ha sido importante en la historia del distrito de Tilarán por ser un lugar simbólico en las representaciones sociales de los “tilaranenses”. Funge como uno de los principales puntos de referencia del Distrito Central de Tilarán.

Distrito de Tilarán, Localidad: Liceo Maurilio Alvarado Vargas.



Figura 9 Localidad: Liceo Maurilio Alvarado Vargas

Fuente: Mi Liceo Maurilio (2020). Recuperado de:

<https://www.facebook.com/miliceomaurilio/photos/a.1585617648330881/3420644418161519>

La imagen anterior corresponde al Liceo Maurilio Alvarado Vargas. La primera institución de enseñanza secundaria del Distrito Central de Tilarán. También funciona como uno de los principales puntos de orientación geográfica dentro del distrito. En la historia del distrito, ha sido un pilar fundamental en la educación de las personas del distrito, y también de zonas aledañas. De igual forma, es parte las representaciones sociales del distrito gracias a que varias generaciones han estudiado en dicha institución. Por otro lado, funciona como elemento de cohesión en cuanto a que “es el colegio del cantón”. De esta manera, forma parte de lo representativo de la identidad tilaranense.

Distrito de Tilarán, Localidad: Foto panorámica del distrito Central de Tilarán.



Figura 10 Localidad: Foto panorámica del distrito Central de Tilarán

Fuente: Tila, Gente y Paisajes (2021).

Recuperado de: <https://www.facebook.com/Tilar%C3%A1n-Gente-y-Paisajes-255632514619869/photos/1533820940134347/>

En la imagen adjunta anteriormente, se muestra el contraste entre lo oficial y lo coloquial. Desde el espectro oficial, Tilarán es ciudad. No obstante, es notable la presencia de una ruralidad, al ser un valle rodeado de montañas y lugares de siembra, pero principalmente espacios de pasto para la ganadería lechera. Con lo cual, el Distrito Central de Tilarán, tiene una categoría de ciudad, pero con herencia e influencia rural marcada.

En congruencia con el intercambio mencionado con antelación, parte de las comunidades que se encuentran sujetas a cambios, con la intención de generar una mayor amplitud a la hora de recolectar información, van a estar dirigidas al posicionamiento subjetivo del sujeto investigador, como intervención directa a la hora de la recolección de datos. Asimismo, la interacción y participación de la comunidad docente y social sugiere una diversidad explícita de la siguiente manera:

Parámetros de selección de la muestra

Tabla 3: Parámetros de selección de la muestra

<i>Parámetros de selección de la muestra</i>		
Criterios de análisis	Comunidad Social	Comunidad Docente
Género	No interfiere	No interfiere
Grupo etario	Entre 19-65 años	Entre 25-55 años
Lugar de residencia	Distrito San Francisco de Heredia, el sector de Santa Cecilia y la Liliana; así como distrito central de Tilarán.	No aplica
Periodo de residencia en la comunidad	De 5 años en adelante	No aplica
Nivel de escolaridad	Se requiere de un grado básico de comprensión lectora y oral de parte de las comunidades	Bachillerato universitario en la enseñanza de los Estudios Sociales.
Lugar de ejercicio docente	No aplica	Distrito San Francisco de Heredia; así como distrito central de Tilarán.
Periodo de ejercicio docente en la comunidad	No aplica	De 1 año en adelante

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, se desea esclarecer la situación real de la comunidad docente, en donde la participación explícita ocurrió bajo los siguientes lineamientos:

- Se tuvo la participación en los diversos momentos de 5 docentes de ambas comunidades (2 del Distrito Central de Tilarán y 3 del Distrito San Francisco de Heredia)
- Dentro de las particularidades se encuentran las siguientes:
 - La edad de los y las docentes oscilan entre los 35 a los 60 años.
 - La experiencia docente, es decir el trabajo en educación en general de los y las participantes ronda entre los 13 y 27 años.
 - El tiempo de labor dentro de las instituciones se cumple por medio de los parámetros de la muestra dado que los docentes en orden ascendente tienen: 6 años (Docente 2), 11 años (Docente 1), 16 años (Docente 3), 20 años (Docente 5) y 27 años (Docente 4).
 - Cada uno de ellos cuenta con el grado de licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica; asimismo parte de la muestra (40%) cuentan con un MT6 respaldado con un diplomado en primer y segundo ciclo.
 - Dentro de la caracterización socioespacial de los participantes destaca que ningún docente es oriundo de la comunidad en la que labora, sin embargo;
 - Existe arraigo o sentido de participación dentro de las comunidades, por ejemplo: apoyos a familias de estudiantes en condiciones de necesidades prioritarias, grupos de índole ambiental, cultural, artístico.

De ahí que los aportes y seguimiento dentro del trabajo final de graduación fuera tan eficiente y de enriquecimiento académico para las partes involucradas.

3.6.2 Fuentes de información

3.6.2.1 Primarias

Constituyen el objetivo de la investigación bibliográfica o revisión de la literatura y proporcionan datos de primera mano. Un ejemplo de éstas son las tesis y disertaciones, documentos oficiales, trabajos presentados en conferencias o seminarios, artículos periodísticos, testimonios de expertos, entre otros. (Sampieri, 1991)

Actualmente, las fuentes primarias -son- las más utilizadas para elaborar marcos teóricos -en todas las áreas de conocimiento- [...], porque -entre otras cosas- [...] sistematizan en mayor medida la información, generalmente profundizan más el tema que desarrollan, cuesta menos dinero obtenerlas y utilizarlas, y son altamente especializadas. (Sampieri, 1991, p.28)

3.6.2.2 Secundarias

Las fuentes secundarias de información cumplen un papel importante dentro del proceso de investigación. De forma concreta, Sampieri (1991) argumentó que las fuentes secundarias “consisten en compilaciones, resúmenes y listados de referencias publicadas en un área de conocimiento en particular (son listados de fuentes primarias”, (p. 24). De igual forma, dentro de esta categorización se incluyen los artículos de las revistas de publicaciones periódicas, libros. Dentro de análisis del objeto de estudio, la utilización de las fuentes secundarias es fundamental, tanto para la aproximación teórica del objetivo de estudio, como para la interpretación de los resultados de la investigación.

3.7 Matriz de operacionalización

<i>Estructura del Marco Metodológico</i>						
<i>Tabla 4: Estructura del Marco Metodológico</i>						
Tema	Representaciones del territorio desde los Estudios Sociales, a través de la cartografía social, durante el año 2020 al 2021 en las poblaciones del distrito central de Tilarán y distrito de San Francisco de Heredia.					
Problema de investigación	¿Cómo los Estudios Sociales promueven las habilidades del pensamiento geográfico a partir de las representaciones sociales de territorio en la población de los distritos Central de Tilarán y San Francisco de Heredia?					
Paradigma	Enfoque	Diseño		Alcance		
Naturalista humanista	Cualitativo	Fenomenológico		No experimental transversal descriptivo		
Sujeto de investigación				Objeto de estudio		
Comunidad Social		Comunidad Docente		Representaciones sociales de territorio		
Objetivo General	Analizar las representaciones sociales de territorio en la población de los distritos Central de Tilarán y San Francisco de Heredia, durante el año 2020 al 2021, así como el aporte de los Estudios Sociales para generar conocimiento y habilidades del pensamiento geográfico.					
Objetivos Específicos	Categoría de análisis	Descripción	Subcategorías	Descripción	Instrumentalización	
Identificar las representaciones sociales del territorio que poseen las	<ul style="list-style-type: none"> Representaciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Construcciones mentales y conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> Comunidad educativa y social 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuración normativa, valoraciones de modelos sociales y relaciones distinguidas 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semiestructurada (Anexo 3) 	

comunidades sociales y docentes participantes.		sociales de los sujetos		de proximidad geográfica	
Distinguir las representaciones sociales del territorio a partir del <i>espacio vivido</i> de las poblaciones a través de la cartografía social.	• Territorio	• Entramado de concepciones de un espacio o varios espacios geográficos conforme a construcciones sociales e institucionales	• Territorialidad	• Construcción, representación y apropiación del territorio	• Grupo de discusión: Comunidad (Anexo 4) • Bitácora (Anexo 5)
	• Cartografía social.	• Propuesta teórico-metodológica para construcción de saberes	• Espacios geográficos	• Prácticas, concepciones e imaginarios sobre los territorios.	• Observaciones no participativas (Anexo 6) • Encuesta (Anexo 7)
Examinar desde los Estudios Sociales la percepción de las	• Pensamiento geográfico	• Catalizador crítico dentro de la enseñanza de la	• Habilidades del Pensamiento	• Potenciadores del conocimiento y comprensión del medio	• Entrevista semiestructurada a

representaciones sociales del territorio y las habilidades del pensamiento geográfico tanto en la comunidad social como en la comunidad docente.		geografía y el análisis geográfico.	o Geográfico	geográfico desde el espacio en que se desenvuelven las personas.	docentes (Anexo 8) • Grupo de discusión: Docentes (Anexo 9) y bitácora (Anexo 5)
	• Estudios Sociales	• Conjunto de saberes interdisciplinarios que propicia el análisis crítico.	• Escenarios educativos	• Espacios de carácter formal o informal, que promueven los aprendizajes.	

Fuente: Elaboración propia

3.8 Estrategia Metodológica

Las estrategias metodológicas que se plantearon para el trabajo de investigación varían de acuerdo con el objetivo planteado. En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de indagación bibliográfica que tuvo por objetivo la fundamentación teórica del análisis dentro de la investigación. Al mismo tiempo, esta indagación bibliográfica funciona como lupa con la cual escoger, elaborar y aplicar las demás técnicas e instrumentos de la investigación.

Para llevar una línea clara de lo que se quiso indagar, se establecieron una serie de categorías de análisis que pudiesen ayudar con el alcance de los objetivos. Estas tres macro categorías fueron: 1) representaciones sociales, 2) territorio, y 3) pensamiento geográfico. El planteamiento de las categorías en el orden anterior se fundamenta en el seguimiento de un orden lógico de análisis. Primero, se buscó una aproximación a la forma en que las poblaciones en estudio plasman sus representaciones sociales. En un segundo punto, el análisis del territorio desde la cartografía social funcionó para interrelacionar y comprender la integración entre apropiación, pertenencia y vinculación.

Por último, se llevó a cabo un análisis sobre las habilidades del pensamiento geográfico y su importancia para el análisis de representaciones sociales del territorio. Aunado a ello, en un último plano, se establecieron otras herramientas como la observación no participante, la entrevista semiestructurada, encuesta, los grupos de discusión y la triangulación de datos, como los medios para la búsqueda de la información necesaria para el cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos.

La toma de decisiones respecto a lo argumentado en párrafos anteriores se hizo de la perspectiva del naturalismo-humanismo como paradigma de la investigación. A esto se agregó el enfoque cualitativo, y la importancia de proponer la fenomenología como el tipo de investigación.

Esto está fundamentado en la necesidad de estudiar fenómenos alrededor de las representaciones sociales, las concepciones de territorio y territorialidad, entre otros.

3.9 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

En el siguiente apartado se muestran las técnicas y los instrumentos de investigación que se consideraron como los más congruentes para llevar a cabo el proceso de investigación. De manera lineal, se analizan de manera teórica cada uno de los instrumentos y técnicas, y la forma en que estos pueden aportar en el alcance de los objetivos de la investigación. Es así como se tomó en cuenta el análisis bibliográfico, la entrevista semiestructurada, las observaciones no participativas, encuesta, grupos de discusión y triangulación de datos.

3.9.1 Análisis bibliográfico

Dentro de la presente investigación se tomó en cuenta técnicas documentales para la recopilación de información tanto para un acercamiento previo al objeto de estudio, como para el abordaje de este durante el proceso de investigación. Desde lo expuesto por Arcila et al. (2004) las fuentes para el análisis documental se refieren a la:

(...) amplia gama de registros, escritos y símbolos, así como a cualquier material fílmico, gráfico o iconográfico disponible. Los documentos incluyen prácticamente cualquier investigación previa durante la investigación, [...] los cuales pueden convertirse en material importante para la realización de una investigación, que de otra forma no podría darse cuenta (p.103).

De forma tal, se procuró un amplio abordaje de la temática de estudio bajo las fuentes documentales disponibles. Aunado a ello, Bisquerra (2019) planteó que uno de los puntos de relevancia de esta técnica recae en que “(...) ofrece puntos de referencia e información en clave de indicadores, aspectos y dimensiones más relevantes que hay para describir a lo largo del estudio para nuestro tema. [Además] sirve para enmarcar el área del problema estudiado.” (p.96).

3.9.2 *Cartografía social*

El cuerpo teórico de la cartografía social ha sido construido a través de las experiencias investigativas, que se ha llevado a cabo desde los 90's con el auge de las cartografías participativas. Las cuales, en efecto, establecieron pautas para el tratamiento de las cuestiones en estudio. Siendo por ello, el referente teórico central en que esta es una “(...) propuesta conceptual y metodológica fruto de años de experiencia y acompañamiento a procesos sociales (...)” (Andrade y Santamaría, 2010, p.1).

A razón de ello, se plasma la cartografía social como la construcción conjunta de un nuevo modelo de abordaje de la geografía. Puesto que:

(...) requiere -la- construcción de metodologías de cartografía social donde se concilie el saber técnico con el saber cultural, el académico y el ancestral, el científico con el empírico, descartando ideas preconcebidas que limitan el acceso a la construcción colectiva o sistematización de nuevo conocimiento (...) (Escobar et al., 2018, p, 149)

Por su parte, para comprender las técnicas a utilizar dentro de la cartografía social, resulta necesario aludir a esta como “... un proceso que hace viable la teoría, el pensamiento y discurso con la práctica, (...) dinamizada y operacionalizada por las personas que utilizan unos

instrumentos y unas técnicas” (Andrade, L y Santamaría, G., 2009, p.2). Es decir, dentro de la metodología que esta maneja, el objeto de estudio se convierte en sujeto activo y de relevancia para el alcance de resultados.

Explícitamente, “... las personas que participan en el proceso metodológico, (...) construyen, recrean y se apropian del conocimiento, induciendo así a aproximaciones conceptuales y a generar actitudes que llevan a re-pensar y a tener una práctica o teniendo como referencia un concepto o una teoría existente”. (Andrade, L y Santamaría, G., 2009, p.2) Separando de este modo los instrumentos utilizados entre técnicos y vivenciales, tomando en consideración que no se reflejan como divergentes sino más bien complementarios.

Partiendo de esto, conviene subrayar que, como instrumentos metodológicos técnicos, se pueden tomar bajo línea: guías sobre temas específicos, actas, memorias, resúmenes escritos, lecturas individuales y en grupo, estudios de caso (Andrade, L y Santamaría, G., 2009). En donde estos permitan al investigador recoger los contenidos temáticos, metodología e instrumentos útiles para facilitar un proceso de réplica.

Por su parte, los instrumentos vivenciales, tal y como apunta su nombre, se reflejan hacia actividades en donde se toma la primera persona como esencial, el trabajo directo con los sujetos participantes (Andrade, L y Santamaría, G., 2009). Por ejemplo: talleres, trabajo en equipo, recorridos de campo, juegos, narración de experiencias cotidianas, entrevistas, plenarias, creación simbólica y material visual.

A razón de ello, la cartografía social dentro del presente trabajo de investigación funge como propuesta metodológica a partir de instrumentos vivenciales, como lo son las entrevistas, encuestas y los talleres, específicamente grupos de discusión, con las comunidades partícipes para

la elaboración colectiva de mapas en torno al territorio. Con la finalidad de interactuar como mecanismo para obtener dichas representaciones del espacio vívido de los sujetos.

3.9.3 *Observaciones no participativas*

La observación, dentro de las investigaciones de corte cualitativo, corresponde a una de las técnicas de obtención y recopilación de la información más utilizadas. Desde lo planteado por Tójar (2006) la observación “es inseparable de otros instrumentos con la entrevista a profundidad, realizada a informantes seleccionados, junto con lo que se consigue recabar los denominados datos primarios del trabajo de campo. Dichos datos primarios han de ser complementados con otros, datos secundarios” (p.242).

De tal modo, la vinculación de técnicas e instrumentos permiten la conformación de un cuerpo de datos que fungen como soporte teórico y empírico de la investigación. Aunado a ello, la funcionalidad de la observación no participante supone:

(...) un cierto distanciamiento del investigador respecto a los fenómenos de la realidad observada (...) el observador no participante adopta una clara posición para no involucrarse con la situación que observa; es decir, adopta un rol de espectador de la realidad y evita realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno que le interesa observar (Yuni y Urbano, 2014, pp. 41-42)

Ahora bien, dentro de la presente investigación la observación no participativa recaerá en dos ámbitos diferenciados. Por un lado, se harán observaciones no participativas de la mano de las herramientas que brinda la cartografía social para el estudio del territorio. por otro el análisis de los espacios virtuales, a partir de la participación y vinculación de los sujetos participantes en la

investigación. De frente a la funcionalidad de la cartografía social como motor que propicie el desarrollo de experiencias y reflexiones en torno a las representaciones de la territorialidad de los sujetos participantes, la observación no participante adquirió relevancia como elemento para no intervenir dentro de las concepciones de los participantes.

Para ello, la observación no participante en las comunidades bajo estudio, “(...) os pesquisadores desenvolvem técnica de observação direta, obtenção de informação através de entrevistas, descrições e a participação dos agentes sociais, fazendo uso dos instrumentos de mapeamento e de registros fotográficos” [(...) los investigadores desenvuelven técnicas de observación directa, obtención de información a través de entrevistas, descripciones y la participación de los agentes sociales, haciendo uso de instrumentos de mapeamiento y de registros fotográficos] (Dos Santos, 2016, p.286).

3.9.4 Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica que permite a los investigadores recolectar información de fuentes primarias, en este caso personas de la comunidad social o la comunidad docente. Díaz, García, Martínez y Varela (2013), consideran la entrevista como una “(...) técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar”, (p. 163). Por tanto, su importancia reside en la calidad y veracidad de la información recabada, pues supone un diálogo que debe dar confianza con el fin de desarrollar un proceso lo más veraz posible.

Así pues, la entrevista semiestructurada se posiciona en el proceso de investigación, de acuerdo con la aportación de Díaz et al. (2013), en la cual señalaron que esta modalidad presenta:

(...) un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p. 163).

Este tipo de entrevista tiene importancia por su capacidad de ser flexible, pero que a la vez se mantiene dentro de los márgenes de lo que se desea con la investigación. Como lo mencionan las autoras, la adaptabilidad de la entrevista al entrevistado con el fin de profundizar en el diálogo, es lo que le da valor a esta técnica en específico. Para el caso del presente trabajo de investigación, este tipo de entrevista es esencial en la recolección de datos, tanto de la comunidad social como la comunidad docente.

3.9.5 Triangulación de datos

En cuanto a la triangulación de datos; tal y como lo pronuncia de manera explícita, alude a la utilización exhaustiva y variada de datos, esto con el fin de “(...) realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información” (Gurdián, 2007, p.242). Como respuesta a la diversidad de instrumentos y técnicas que se proyectan dentro de este escrito, supone un uso obligatorio dicha herramienta. No obstante, no se puede recaer en la simplificación de dicha, como una revisión informal dado que, bajo el sustento de Gurdián:

La triangulación es un procedimiento imprescindible y su uso requiere habilidad por parte de la investigadora o del investigador para garantizar que el contraste de

las diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas. -
Siendo así- esta una herramienta heurística muy eficiente. (Gurdián, 2007, p.242)

Desde un enfoque más centrado, la génesis del término “(...) se tomó de la topografía y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (Gurdián, 2007, p.242). Por tanto, las interacciones teóricas con las subjetividades o perspectivas de los sujetos participantes que acompañan al objeto de estudio resultan meramente favorecedoras. Del mismo modo, haciendo alusión a las fuentes de información mencionadas con antelación, el punto de divergencia de estas recae en la cercanía o impacto que posee el investigador o investigadora a la hora de realizar los análisis.

Una característica que conviene subrayar se basa en la diferenciación en relación con la aplicación de esta. En concreto, explican Aguilar y Barroso (2015), que “la triangulación de datos puede ser: a) temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) personal: diferente muestra de sujetos” (p.74). En el caso del presente trabajo, se desean unir los puntos b y c, los cuales reflejan la interrelación espacial que se desea proyectar, así como el diverso grupo que representan las comunidades sociales y docentes que se integrarán.

3.9.6 Encuesta

Con miras a desarrollar una mayor vinculación y obtención de información desde las opiniones, concepciones y pensamientos de los sujetos participantes en cuanto las aprehensiones de la territorialidad, la encuesta adquirió relevancia como técnica para la presente investigación. Tal como Yuni y Urbano (2014) plantearon que es un:

procedimiento mediante el cual los sujetos brindan directamente información al investigador. -Posee la- intención de describir, analizar y establecer las relaciones entre variables en poblaciones o grupos particulares, generalmente de cierta extensión. (...) propicia cuando se quiere obtener un conocimiento de colectivos o clases de sujetos, instituciones o fenómenos. (p.64)

Siendo esta una técnica para la profundización de la información recopilada a través de las demás técnicas, como lo es la observación no participante o las entrevistas, es de relevancia el desarrollo del cuestionario como instrumento de la investigación. Tal como lo mencionó Arcila et al. (2004) “es una buena técnica para investigar la naturaleza de las relaciones sociales, sea que éstas se den entre individuos, entre grupos o entre colectividades” (p.12).

3.9.7 Grupo de discusión: docentes y comunidad

El grupo de discusión, al igual que las técnicas e instrumentos mencionados con antelación, permite tomar la información desde la fuente primaria, dado que su fin principal se basa en el sujeto y su aproximación. Explícitamente el grupo de discusión “(...) puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés”. (Gurdián, 2007, p.208)

Ahora bien, siendo las RS el dato a construir, el Grupo de Discusión se propone especialmente apto para el abordaje de esta desde la perspectiva de Moscovici. (Weisz, 2017). El resultado de esto se basa en la aproximación a los focos específicos de interés teniendo como punto de partida la interacción social. En concreto, “el Grupo de Discusión permite acceder a la dimensión simbólica, al significado comunitario de las categorías, de los temas sociales y culturales. La dinámica grupal permite que se despliegue el sentido y la normatividad contenida” (Weisz, 2017, p.103)

3.10 Descripción y validación de instrumentos

El presente apartado estipula una ruta metodológica que especifica las técnicas e instrumentos utilizados dentro del proceso de investigación. De esta forma, dicha ruta lleva un orden lógico en el cual se contempla el análisis teórico en relación con los sujetos partícipes de la investigación, una descripción del desarrollo de los instrumentos de investigación, además del respaldo de los objetivos de la investigación.

Por tanto, a través de las representaciones sociales, conviene un acercamiento directo a los fundamentos de conocimiento social, así como, de comunidad en todas sus expresiones dentro de la investigación. De este modo, el desarrollo metodológico va a estar en congruencia con dichos apartados, explícitamente: la entrevista semiestructurada como un acercamiento a la comunidad social tendrá una apertura a la vinculación de los sujetos partícipes. Por su parte, los grupos de discusión más que brindar información coloquial, permitirán y se explayará la intencionalidad de apropiación que interviene dentro de la construcción del conocimiento social a analizar.

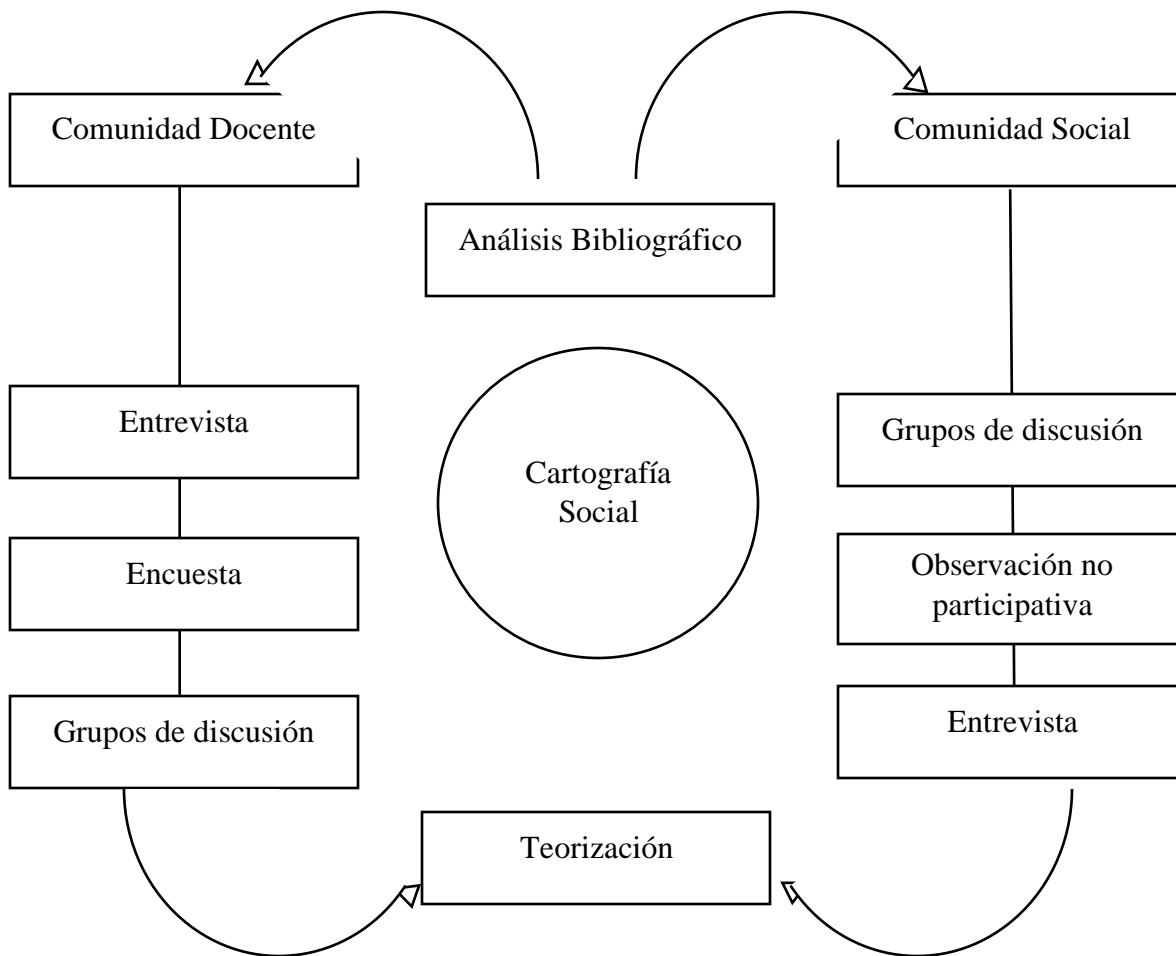
En la segunda categoría, se planteó la vinculación, de los planteamientos del territorio, como eje de confluencia de la territorialidad y espacios geográficos, con las técnicas a utilizar. Dichos instrumentos, a través de la cartografía social, son los mecanismos por los cuales establecer

contacto con las comunidades y sus relaciones con el espacio geográfico y las representaciones de este. En primer lugar, a través de las observaciones no participantes, en segundo lugar, por las entrevistas a personas claves en las comunidades. En tercer lugar, la realización de las encuestas con el fin de triangular la información obtenida en relación con las demás categorías de análisis para el estudio de las representaciones sociales de territorio y territorialidad.

Por último, se estipuló que, desde Pensamiento geográfico, se determinan las habilidades del pensamiento geográfico, la geografía de la percepción, los Estudios Sociales y los escenarios educativos como elementos congruentes. Por tanto, como estructura metodológica los grupos de discusión examinan la geografía de la percepción, dado que, esta técnica permite desarrollar un espacio de diálogo y exposición de ideas, con lo cual se enriquecen los resultados obtenidos. Por otro lado, la entrevista semiestructurada contribuye a examinar el papel de los Estudios Sociales dentro de los escenarios educativos, por medio del papel que fungen los docentes como mediadores entre la institucionalidad y lo cotidiano.

Figura 4: Ruta metodológica

Figura 11: Ruta metodológica



Fuente elaboración propia

3.11 Consideraciones éticas

Las investigaciones cualitativas tienen la particularidad de llevar a cabo una relación directa con los sujetos partícipes de estudio. Es común que estos sujetos sean personas con las cuales se establece un diálogo directo o indirecto. Esto tiene una serie de implicaciones éticas al momento de desarrollar el proceso de investigación. De este modo, haciendo alusión a los aportes de Parra y Briceño (2013, p.120), se puede crear un énfasis especial dentro de la siguiente contribución:

- La credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otros individuos que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.
- El segundo criterio es la auditabilidad, llamada también confirmabilidad. Éste se describe como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o ruta de lo que el científico original ha hecho.
- La transferibilidad o aplicabilidad es el tercer criterio que se toma en cuenta para el rigor metodológico, y se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones.

Ahora bien, es importante dentro de esta sección aclarar que la propuesta se presenta como Proyecto de Graduación, sería operativa en el momento en el que las autoridades universitarias brinden su visto bueno para la implementación de los cursos Gestión de Proyectos de Graduación I y II para los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional.

Por su parte, para la recolección de la información necesaria de analizar se utilizaron cartas de consentimiento informado, dirigidas a los participantes implicados en el estudio, por lo que se

garantizó formalmente la protección de la información brindada por los mismos, lo cual hizo que la confidencialidad de todos los comentarios, críticas y recomendaciones de los involucrados, adquiriesen niveles mayores de argumentación, pues toda la información obtenida tendría categoría de sigilo y sería tratada con un fin eminentemente académico (Anexo 1).

Finalmente, se estableció como premisa básica, el respeto a las personas sin distinción de etnia, credo o género, así como la confidencialidad de situaciones personales. Por tanto, al llenar el consentimiento informado el participante expresó su autorización para formar parte de la realización de la investigación. En síntesis, dentro de la investigación y su esfera de participación, resulta conveniente que el grupo investigador adquiriera compromiso según los estándares que adjudican al apartado metodológico. Asimismo, sugiere Parra y Briceño (2013), que además de forjar un conocimiento, se debe favorecer a la solución de los problemas relevantes para la sociedad.

3.11.1 Compromiso Ético

Ahora bien, un aspecto esencial que se deriva de las consideraciones éticas supone la apertura de un compromiso ético. Entendido este como el acuerdo entre el grupo investigador, pero principalmente de los sujetos participantes de la investigación de permanecer inmersos en todo el proceso en los cuales sean requeridos (Anexo 2). Por tanto, se desea acudir a la afirmación de Cornejo (2005), la cual explica que “el valor ético de una investigación, (...) descansa fundamentalmente en la clase de trato, tanto práctico como teórico, que la comunidad científica dispensa a los sujetos-objeto.” (p.217).

Capítulo IV

Análisis de Resultados

Con el propósito de dar sustento a los objetivos de la presente investigación, se procedió a realizar el análisis correspondiente. En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas de recopilación y análisis de información descrita en el Capítulo 3. Marco Metodológico. Esto hace correlación con el paradigma, enfoque y diseño de la investigación por medio de los cuales se abordó los fenómenos sociales bajo estudio.

Se presentan los resultados en tres espacios desde el abordaje de las categorías de análisis teóricas, haciendo validez a la triangulación de datos que incluye el análisis de la teoría, el análisis y validación de los instrumentos y la correlación entre la teoría y la metodología misma del trabajo; este último apartado contempla la síntesis presentada en la siguiente tabla.

En relación con los sujetos participantes y la muestra aproximada, para la comunidad social, hubo una participación real de 35 personas; sin embargo, es necesario mencionar que debido al rango etario y lugar y tiempo de residencia definidos en los parámetros de selección muestra (véase tabla 3) se descartaron dos intervenciones. Se contó con la participación de 10 personas residentes del Distrito Central de Tilarán, exceptuando las dos mencionadas con anterioridad; y 25 participaciones del Distrito San Francisco de Heredia.

Por su parte, la comunidad docente del Distrito San Francisco de Heredia estuvo conformada por 3 docentes de la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, las cuales laboran en el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez situado en el distrito. Para el Distrito Central de Tilarán se contó con la participación de dos docentes con la misma especialidad, que ejercen en el Liceo Maurilio Alvarado Vargas.

Triangulación de datos mediante cuadro de triple entrada

Tabla 5: Triangulación de datos mediante cuadro de triple entrada

Elaboración propia a partir de la triangulación de datos: análisis de teoría, el análisis y validación de los instrumentos y la correlación entre la teoría y la metodología del trabajo.

Fuentes Instrumentos Categoría	Observación no participante	Entrevista semiestructurada	Encuesta (cuestionario)	Grupo de discusión docente
Categoría 1 Representaciones Sociales	Se trabaja con el eje 1 y 2 de cada uno de los instrumentos, tomando como punto de partida la caracterización como símbolo de apropiación y la experiencia de vida ligado al conocimiento social		Se toma el aporte realizado desde la caracterización.	
Categoría 2 Territorio desde la Cartografía Social	Se trabaja con el eje 2 y 3 de cada uno de los instrumentos, el eje central recae en la territorialidad de la comunidad y los problemas sociales desde los espacios geográficos de las comunidades en estudio.		Se trabaja el eje 4 en torno a la relación institucional con la comunidad	
Categoría 3 Pensamiento geográfico	Se trabaja con el eje 2,3 y 4 de cada uno de los instrumentos. El elemento fundamental en esta categoría es el Pensamiento Geográfico y potencialidad de análisis crítico dentro de los Estudios Sociales.		Se tomó en cuenta el eje 2, 3 que se vinculan a la experiencia de vida en la comunidad, y las problemáticas sociales.	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, los resultados del desarrollo de la investigación.

4.1 Caracterización de las representaciones sociales a partir de las comunidades

Conforme con lo señalado en el Capítulo 2. Marco teórico, al identificar las representaciones sociales del territorio que poseen las comunidades sociales y docentes, es importante delimitar la intervención de las subcategorías como lo son el conocimiento social y el concepto de comunidad de manera amplia. Si bien, el análisis teórico ya fue realizado, la interrelación que este posee con el abordaje metodológico brinda un mayor sustento; tomando como punto de partida, la confluencia de los ejes tratados en los instrumentos de investigación.

Ahora bien, dentro de la caracterización de las representaciones sociales de territorio se gestiona con el eje 1 y 2 de cada uno de los instrumentos, partiendo así desde la apropiación y la experiencia de vida ligada al conocimiento social. Asimismo, como parte integral del trabajo final de graduación, se deseó crear énfasis en los aportes desde las comunidades docente y social los cuales, para efectos de contextualizar teóricamente, conlleva inmersa la comprensión de una comunidad como tal, es decir, establecer de manera clara la relación entre comunidad y representación.

Explícitamente, dentro de las intervenciones realizadas por la comunidad social, las encuestas proyectaron una línea de conceptualización base para definir lo que se conoce como “barrio”, iniciando desde este punto la relación teórica de la apropiación comunal, desde el conocimiento social. Para esto resulta necesario expresar la división conceptual de las personas involucradas donde se parte de la interpretación cotidiana y la interpretación institucional o desde la otredad, en donde si bien se denota una constante sobre el asentamiento de un grupo de personas, varía el enfoque social o geográfico que se le da.

Concepto de barrio desde la comunidad social

Tabla 6: Concepto de barrio desde la comunidad social

<p>Elementos por visualizar</p>	<p>Interpretación cotidiana</p>	<p>Interpretación institucionalizada</p>
<p>Aportes del conocimiento social según Herner (2010):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepción ▪ Pertenencia ▪ Comunicación ▪ Contenidos simbólicos y afectivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bonito ▪ Tranquilo ▪ Concepto de pueblo ▪ Espacios de socialización ▪ Diferenciación cultural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacio geográfico definido (apropiación sectorial) ▪ Aspectos socioeconómicos en común

Fuente: Elaboración propia, con base en respuestas brindadas en el cuestionario aplicado a la comunidad social.

Tal y como lo desarrolló Bialakowsky (2010), una comunidad o un barrio no se precisa si proviene desde una sección teórica, o una concepción histórico-geográfica, ni siquiera un elemento de cohesión cultural o política; por lo tanto, la comprensión cotidiana de esta va a estar ligada además al enfoque y conocimientos externos que posea el sujeto. Es necesario rescatar que, las caracterizaciones realizadas por los informantes comunales claves sumaron de manera paralela a esta comprensión, puesto que hicieron del mismo modo alusión a concepciones reflejadas en la tabla anterior.

Para este punto, un elemento de relevancia recae en la contraposición ante la comunidad docente, puesto que, desde el grupo de discusión se evidenció el tipo de caracterización que poseen como agentes externos a la comunidad, pero partícipes de las dinámicas. Un ejemplo concreto, que apunta de manera explícita e implícita las representaciones sociales de estos, se basa en el cómo se desplazan ellos al lugar donde laboran, desde la esquematización física hasta los puntos sociales que referencian.

Dichas concepciones de comunidad desde lo social, mencionadas con antelación, hicieron hincapié además en el segundo eje donde se trabajó la experiencia de vida, para este se procuró crear una vinculación donde se sugiere la apropiación de espacios de socialización para la comprensión de la idealización del tipo de comunidad al que se pertenece, desde el enfoque propuesto de comunidad urbana, semiurbana o rural. Partiendo de la estructura geosocial del lugar, es decir, que elementos contiene y que no contiene la comunidad, desde parques hasta comercios.

En este punto las observaciones no participantes resultaron apropiadas desde la apertura a la caracterización por parte del grupo investigador, en donde se señalaron ciertos puntos físicos de desarrollo socioeconómico, lo cual desde la posición institucional refleja un paralelismo entre el crecimiento “urbano” y la percepción. Desde esta perspectiva, se puede entonces observar como la utilización de la triangulación de datos permitió autenticar la divergencia de las diferentes percepciones de los razonamientos consistentes y válidas.

Cabe destacar, que, desde la participación del cuestionario, la asimilación de este ítem se vio ligado enteramente al lugar de pertenencia y los sitios de confluencia de los sujetos partícipes. Es conveniente mencionar entonces la pertinencia del paradigma seleccionado dentro del abordaje metodológico, dado que Arcila et al (2004), expresó la relevancia del objeto de estudio desde la

interacción con el sujeto y sus pensamientos, posicionamientos e ideales, tomando siempre como punto de referencia el sentido de pertinencia comunal exployado teóricamente por Krausse (2001).

De manera concreta, un último punto de interacción con la comunidad social, desde el Distrito de San Francisco de Heredia y el Distrito Central de Tilarán, se basó específicamente en afirmaciones sobre la percepción de la comunidad, estas dirigidas desde las dinámicas socioeconómicas y el tipo de lenguaje utilizado. Punto significativo de esto, se refleja de modo ameno en la integración teórica que se plasma en el abordaje de las representaciones sociales y el conocimiento social, puesto que, reafirmando la mención de Calixto (2008), el lenguaje se desempeña como uno de los pilares y vías para reconocer estas representaciones sociales, puesto que facilita la comunicación entre los procesos individuales y colectivos.

Concretamente, de 35 personas participantes, el 94% aludieron al lenguaje cotidiano o coloquial y solo 6% expusieron una posición más institucional, en respuesta a la labor que desempeñan dentro de la misma comunidad. Esto puede reflejar entonces desde lo integral, la apropiación de un modelo de vida en donde, como siguiente punto se plasma la percepción y la influencia en aspectos personales en cuanto a cambios en las dinámicas sociales y económicas de las comunidades.

Así pues, nuevamente dentro de la interrelación teórico-metodológica el alcance de la investigación, *no experimental de tipo transversal descriptivo*, posee de manera continua la intervención de los sujetos participantes y objeto de estudio, mostrando las interacciones culturales, sociales, hegemónicas y establecidas en las comunidades a participar; no obstante, la afectación no se vio tan profunda puesto que menos del 50% de las personas encuestadas proyectan un cambio o modificación en sus vidas y acciones cotidianas.

4.2 Abordaje del territorio desde la cartografía social

Para el abordaje de las representaciones sociales de territorio, dentro de los resultados obtenidos respecto a la segunda categoría de análisis, se abordó con las subcategorías correspondientes a territorialidad y espacios geográficos a través de la cartografía social. Tomando como punto de partida este último elemento como principal técnica dado que los sujetos partícipes “... en el proceso metodológico, (...) construyen, recrean y se apropian del conocimiento, induciendo así a aproximaciones conceptuales y a generar actitudes que llevan a re-pensar y a tener una práctica o teniendo como referencia un concepto o una teoría existente”. (Andrade, L y Santamaría, G., 2009, p.2)

<i>Instrumentos utilizados dentro de la Cartografía Social</i>		
<i>Tabla 7: Instrumentos utilizados dentro de la Cartografía Social</i>		
Instrumento	Ejemplos concretos	Aporte para la cartografía
Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> • Guías sobre temas específicos • Actas • Memorias • Estudios de caso 	Permiten al investigador recoger los contenidos temáticos, metodología e instrumentos útiles para facilitar un proceso de réplica.
Vivenciales	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Trabajo en equipo • Recorridos de campo • Narración de experiencias cotidianas • Entrevistas • Creación simbólica • Material visual. 	Se reflejan hacia actividades en donde se toma la primera persona como esencial, el trabajo directo con los sujetos participantes

Fuente: Elaboración propia

Recuperado de: Andrade, L y Santamaría, G., (2009, p.2.)

De la mano a ello, se tomó los aportes brindados por Diez (2018) en cuanto a que la Cartografía social corresponde a un:

“proceso de construcción colectiva de mapas donde producimos nuevos sentidos espaciales [tanto investigadores como sujetos participantes]. En el proceso se intenta siempre establecer vínculos horizontales y relaciones de participación recíproca. El producto de la intervención de la práctica no tiene un resultado-mapa. El resultado es el propio proceso que se genera entre los sujetos participantes y las marcas singulares que se agregan al mapa” (p. 6)

Las cuáles fueron plasmadas a través del eje 2 de experiencia de vida dentro de la comunidad y el eje 3 de problemas sociales alrededor de la comunidad, a través de los instrumentos de cuestionarios, observaciones no participantes y entrevista semiestructurada a informantes claves de la comunidad social.

Aunado a ello, se plasmó la vinculación teórico-metodológica con las categorías de análisis, así como se tomó en cuenta las discusiones generadas en el grupo de discusión con la comunidad docente, específicamente el eje 4 en cuanto a vinculación del centro educativo con la comunidad en sus prácticas sociales. Con miras al abordaje específico del territorio desde las experiencias informales de aula desde los docentes participantes hacia las comunidades aledañas al centro educativo.

Por tanto, se plasmó la concepción de los sujetos partícipes acerca del territorio a partir de las construcciones socioespaciales de estos en la comunidad a través de la señalización de puntos de relevancia que determinen la cotidianeidad de estos con dichos espacios y a partir de ello la construcción de la identidad con el territorio. A su vez, de la mano a la identidad con la comunidad

y el abordaje de la territorialidad, siendo esta vista como la construcción, representación y apropiación del territorio desde los mismos sujetos que conviven en las comunidades.

Desde lo cual, el resultado obtenido a través de los cuestionarios refleja una vinculación de las comunidades con las zonas verdes, deportivas y parques en las comunidades y posteriormente pulperías como centros de sociabilización o de confluencia de personas. A su vez, la caracterización de los puntos de sociabilización en la comunidad establece relación con espacios de conflicto social.

De modo, que los datos reflejados en las observaciones no participantes como en las entrevistas realizadas a informantes claves de la comunidad que expresaron estas mismas áreas como ejes de confluencia de problemáticas sociales en las comunidades. Por otro lado, a partir del abordaje del territorio como escenario de prácticas sociales que permean la concepción de la construcción del territorio, de modo tal que este concibe no sólo su delimitación físico-administrativo, sino que trasciende a las significaciones y conflictos de las personas inmersas en el territorio.

Asimismo, de la mano a la concepción de la territorialidad del espacio geográfico en la comunidad, dentro de los resultados arrojados por la pregunta 4 de la parte 3 del cuestionario refleja que hubo un 42,4% (14 personas) que no tienen arraigo o participación en la comunidad y un 57,6% (19 personas) que sí expresaron un sentido de pertenencia o participación en la comunidad. Dentro de los cuales no hubo distinción etaria ni de la comunidad a la que pertenecen.

Además, a partir de las entrevistas realizadas a los informantes claves de las comunidades se pudo hallar que los pertenecientes al Distrito San Francisco no participan de algún grupo en la comunidad, sin embargo, las dos personas participantes de Tilarán participan dentro de

organizaciones políticas. Sin embargo, todos los informantes se encuentran enterado al respecto de problemáticas sociales que engloban la comunidad

Desde lo cual se contraponen la información obtenida a través de las observaciones no participantes, la entrevista a los docentes en el eje 3 de ambos instrumentos, así como la información dada en el grupo de discusión docente. Estos arrojaron que dentro del Distrito Central de Tilarán se observó desempleo y drogadicción como las problemáticas sociales más visibles. Sin embargo, el embarazo adolescente, alcoholismo, prostitución, violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer, también tiene presencia en la comunidad.

En cuanto al Distrito San Francisco se detectó principalmente drogadicción, asaltos, dificultades económicas y situaciones de pobreza extrema, desinterés o dificultades para el estudio, población migrante con riesgo social, desintegración familiar. Lo cual se vincula con el grupo de discusión en cuanto a abordar el territorio y los espacios geográficos desde el ejercicio de la cartografía social.

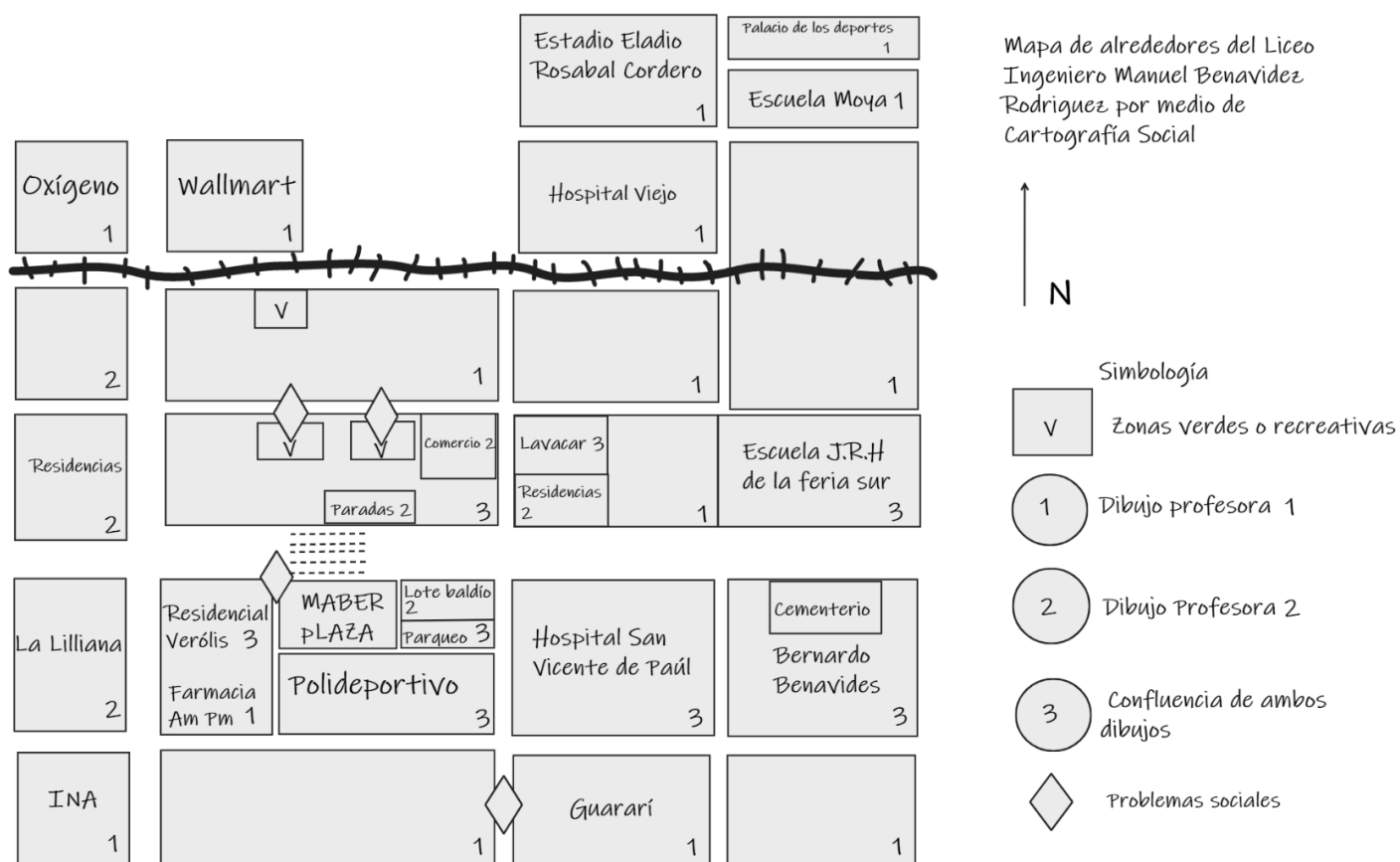
La cuál fungió como medio por el cuál en primer lugar, de la mano con los demás instrumentos de investigación permite la conformación de un cuerpo teórico y metodológico por el cual confluye la construcción del territorio y de la territorialidad a partir del ejercicio que realizan las personas de un espacio geográfico para reflexionar y significar sus prácticas sociales desde su cotidianidad. Por medio del cual, a partir del grupo de discusión docente, se hizo la construcción de los croquis a continuación que permean como eje por el construir el territorio desde las propias prácticas docentes.

En el caso, de las docentes del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez se halló una vinculación entre las experiencias de aula y las problemáticas sociales que permean las relaciones entre los estudiantes y el profesorado por medio de los escenarios educativos. Por lo cual, la

realización del mapa refleja las representaciones sociales, prácticas socioespaciales y cotidianas de las profesoras en torno a las comunidades aledañas al centro educativo y las problemáticas sociales, puntos de referencia y relaciones institucionales que se reflejan en el territorio.

Mapa elaborado a partir de los croquis de las docentes del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez

Figura 12: Mapa elaborado a partir de los croquis de las docentes del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez



Fuente: Elaboración por la comunidad docente (2021).

Ver anexos 10 y 11

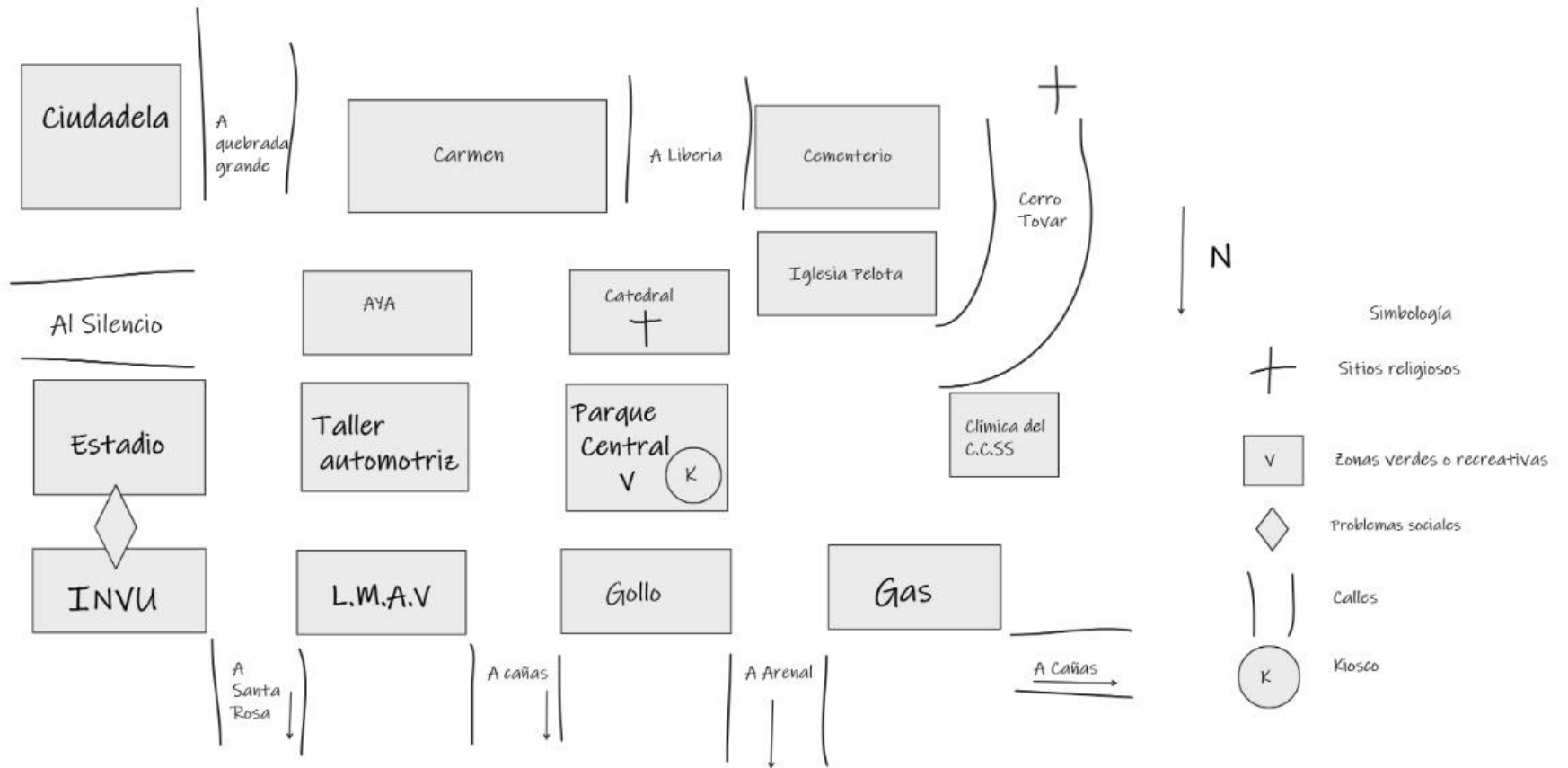
De modo que, el grupo de discusión produjo como principal reflexión docente:

-Este trabajo yo no lo había hecho y conforme iba haciendo el dibujo, ay juepucha cómo se llama la comunidad qué va para un lado porque yo sé que tengo estudiantes que vienen de La Cumbre, vienen de otro lado, pero como San Francisco es tan grande y yo sólo huyo hacia la montaña, Entonces ¡Diay!, el recorrido de mi casa al Manuel pues obviamente me lo sé y me sé todas las rutas, pero ya de lo que es hacia el Oeste, terrible. Y ahora decía yo, que vergüenza sé que está el INA-

Por otro, la construcción del croquis realizado para el Distrito de Tilarán únicamente se realizó con la participación de un docente, debido a complicaciones con la red de internet. Pero, en igual medida refleja las concepciones del docente en cuanto a la reflexión del territorio como un elemento viviente y cambiante en torno a esas prácticas docentes en la comunidad.

Mapa elaborado a partir del croquis del docente del Liceo Maurilio Alvarado Vargas

Figura 13: Mapa elaborado a partir del croquis del docente del Liceo Maurilio Alvarado Vargas



Fuente: Elaboración por la comunidad docente (2021).

Ver anexo 12

Ahora bien, la utilización de la cartografía social (...) utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio en un proceso de conciencia relacional, invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre los mismos y las territorialidades” (López, 2018, p. 236). Desde lo cual poseyendo como bases las experiencias recopiladas del grupo de discusión docente en torno a esta metodología, se plasma la posibilidad de la realización del taller de discusión con la comunidad social. El cual no pudo ser llevado a cabo ante el contexto de pandemia debido a las dificultades de su ejecución a través de medios virtuales.

Por lo cual, en resumen y en consonancia con lo planteado por Escobar et al. (2018) el repensar, abordar y hacer el ejercicio de analizar el territorio permite:

parte del reconocimiento y la legitimación de los saberes y prácticas locales que dialogan entre sí para cargar de sentido ese espacio común conocido como territorio, el cual es posible, real, vivido y pensado gracias a la vida en sociedad que atraviesa y llena estos lugares de valores, significaciones e intereses. Asimismo, el ejercicio posibilita revelar el conjunto de elementos objetivos y subjetivos, materiales e inmateriales que han sido definidos por los integrantes de la comunidad a través de proyecciones colectivas e individuales que permiten comprender el territorio desde de un espacio geográfico en el cual la comunidad ejerce apropiación, control y relaciones de poder que posibilitan un ejercicio de soberanía y el surgimiento de relaciones identitarias con dicho espacio (p-148)

4.3 *El pensamiento geográfico como potenciador crítico*

Desde el abordaje de la categoría del pensamiento geográfico como potenciador crítico, se realizaron hallazgos en relación con la puesta en práctica en el aula de dicho pensamiento. Los ejes 2 y 3 de cada instrumento, fueron necesarios para el escrutinio de puntos importantes que cobran valor al momento de escribir sobre el pensamiento geográfico. Experiencia de vida y los problemas

sociales, son aspectos esenciales dentro del Pensamiento Geográfico, de ahora en adelante PG. Así también, el eje 4 denominado Relación entre las instituciones y la comunidad, contribuyó al análisis desde el punto de vista interno de las instituciones en donde laboran las personas entrevistadas. Cabe destacar que el trabajo realizado no presenta ningún tipo de énfasis en la institución educativa formal, pero con esta categoría de análisis se buscó conocer la posible aplicación del PG dentro de las clases de Estudios Sociales.

El contexto del siglo XXI, o incluso de forma más específica, el año 2021, requiere sistemas educativos en los que el estudiante comprenda el valor de analizar y entender el mundo que le rodea. De esta forma, los Estudios Sociales juegan un rol de importancia. No obstante, este rol de importancia no recae solo sobre la asignatura por sí misma, sino también sobre la persona docente. Es acá donde entraron en juego la experiencia de vida comentada por los docentes en entrevista semiestructurada. Un ejemplo que ilustra la importancia de la experiencia de vida al menos en el docente radica en lo comentado por la profesora 2, quien dice que “(...) no es lo mismo que a uno le digan mira usted trabaja con población en condiciones de pobreza o pobreza extrema a ir al ranchito de ese estudiante, cuando les digo ranchito es así, literal es un ranchito de lata con piso de tierra y entonces, pues sí, hemos tenido también ese contacto”. Acá entra en juego el PG, como ese elemento necesario para la observación de un espacio geográfico específico.

A su vez, el profesor 4 expresó lo siguiente: “(...) entonces cuando vemos el tema del recurso hídrico ehh por ejemplo en octavo año lo vi el año pasado, el tema de los nuevos programas, entonces uno le plantea al estudiante esta problemática para que no sienta que cuando hablamos de déficit de agua, estamos hablando de África, o estamos hablando de otras sociedades (...)”. El contexto de esta cita se centra en que el entrevistado, pertenece a una asada en la comunidad donde reside. A partir de su experiencia, el docente comentó que ha sido capaz de

enriquecer la temática de los problemas en relación con el recurso hídrico, en octavo año. De esta forma, cabe rescatar lo expresado en páginas anteriores por Figueroa, Esteves, Bravo y Estrella (2017):

un ambiente de aprendizaje se define como un -lugar- o -espacio- donde el proceso de adquisición del conocimiento ocurre. Es un ambiente de aprendizaje el participante actúa, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener e interpretar información que facilita el acceso al conocimiento, genera actividades y relaciones que motivan a aprender (...) (p. 176).

En este caso cabe destacar que el sujeto de aprendizaje protagonista, no es el alumno sino el docente. El profesor, a partir de su experiencia de participación comunal dentro de la asada, le ha permitido retroalimentar y fortalecer su proceso de enseñanza, porque desde su cotidianidad, promueve el aprendizaje de forma significativa. En este punto es necesario rescatar las palabras de Urquijo y Bocco (2016), quienes afirmaron: “De esta manera inició, incipiente y fuertemente marcada por el empirismo científico, la promoción de una geografía latinoamericana, que pretendía abordar las problemáticas espaciales y sociales desde la vivencia histórica y cotidiana de los países que conformaban la región” (p. 166). Bajo este argumento, la geografía entró en una etapa más humana. Una geografía más crítica que permita contemplar los problemas de la sociedad, y no solo la descripción del ambiente donde esta se encuentra. Es de esta forma que toma protagonismo el eje 3, en relación con las problemáticas sociales.

En las comunidades bajo estudio, existen diversas problemáticas sociales. En particular, el informante clave de Santa Cecilia mencionó que:

básicamente alrededor hay ciertas épocas donde sí se dan como asaltos a locales comerciales por ejemplo años atrás, yo vivo cerca de un Am-pm y que 4 veces a la

semana ya lo asaltaban, era habitual que eso estuviera así. Pero ya como se lo digo es en épocas, es por épocas no es muy seguido, pero si pasa. Como en todo lugar, yo creo que eso, ningún lugar de Costa Rica está exento de esto.

Los Estudios Sociales no pueden pasar desapercibidas estas problemáticas. Es a través del PG como uno de los detonantes del análisis crítico, que esta asignatura es capaz de valerse de habilidades como la observación y la representación, para convertir un proceso educativo en algo significativo. Cuando un docente de la comunidad de Santa Cecilia, o de San Francisco, o de Tilarán toman estos elementos y los exponen como una realidad inherente a las comunidades, la asignatura y todos sus contenidos se tornan significativos. El informante social número 1 de Tilarán expresó que perteneció a una red de apoyo de violencia intrafamiliar. También comentó que la comunidad del distrito central de Tilarán posee problemas con el consumo del alcohol y el consumo y distribución de drogas.

Estas son situaciones que pueden ser abordadas en los colegios a través de la cartografía social. Durante la elaboración del grupo de discusión y taller, se pudo constatar que los docentes cuentan con una serie de herramientas didácticas básicas que les han ayudado a relacionar las problemáticas que afectan las comunidades, con el proceso de aprendizaje. Discusión alrededor de problemáticas que afectan de forma directa o indirecta a los estudiantes como la desintegración familiar, drogadicción, pobreza, migración, entre otras. Es común que los docentes dijeran utilizar de forma cautelosa la historia de vida de sus estudiantes, como forma de empatizar en los grupos de estudiantes las problemáticas sociales.

El eje número 4, que tiene por objetivo analizar la relación entre las instituciones y la comunidad. Las observaciones no participantes arrojaron datos diversos en relación con este punto. Se constató que en Santa Cecilia el servicio de autobuses es escaso, para la Liliana existe poca

presencia de la policía municipal, y para Tilarán parece existir un acercamiento de la municipalidad y otros organismos a la comunidad. No obstante, las tres comunidades presentan problemáticas que puede ser abordadas desde el compromiso ciudadano. Para que exista un compromiso de este tipo debe haber primero una apropiación del territorio que puede llevarse a cabo a través de habilidades del PG. La actuación ciudadana en el medio geográfico es uno de los elementos principales, con los cuales cobra importancia el PG, y que además catapultan al PG como potenciador crítico.

En línea con el párrafo anterior, el docente 4 en la entrevista mencionó que “(...) y bueno otra parte que no tendría que ver directamente con el recurso y que también lo trata de trabajar un poco con ellos es la parte de simular un poco la participación comunal que de alguna manera uno reciente entre las personas jóvenes que no haya participación comunal”. La participación comunal dentro del espacio geográfico, uno de los fines del PG. La razón de esto reside en que de esta forma el PG cobra importancia, tiene una utilidad más allá de las aulas, y de esta forma la geografía retoma un rol importante dentro del programa de estudios de Estudios Sociales.

No obstante, la actuación ciudadana no debe tener solo que manifestarse en acciones de gran alcance, sino que uno de los espacios geográficos más próximos al estudiante, como lo es el colegio, es un caldo de cultivo para la actuación ciudadana. Tanto los docentes en los distritos de Santa Cecilia y La Liliana, como en Tilarán, expresaron las ayudas que da la institución educativa a diversas partes de la población estudiantil de los colegios. Comedor, diarios, pago de copias, ayuda emocional, son algunas de las formas que han encontrado los docentes y las instituciones para ayudar a sus poblaciones estudiantiles. Con lo cual, se puede observar que existe una relación entre la institución y las problemáticas que aquejan a las comunidades.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

En el presente apartado de conclusiones se plasman de forma específica los resultados obtenidos de la aplicación de la construcción metodológica de la investigación. Dichas conclusiones se realizaron en razón de la información obtenida por cada categoría de análisis: representaciones sociales, cartografía social y pensamiento geográfico. Así, en las conclusiones se recoge también la relación que existe entre el apartado teórico y lo obtenido en el apartado metodológico.

5.1 Conclusiones

Las representaciones sociales de territorio son una constante en la cotidianidad humana. El ser humano constantemente conceptúa, y a partir de esos juicios se hace representaciones sobre lo que ve, o para el caso de esta investigación, sobre el lugar donde reside o donde trabaja. Esto tiene una estrecha relación con el primer objetivo específico de la investigación, en donde se debían identificar la existencia de dichas representaciones, esto logrado por medio del trabajo bajo ejes temáticos en los diversos instrumentos.

Explícitamente, las entrevistas a los docentes arrojaron que ellos tienen una representación social sobre el territorio donde trabajan. Estos son vistos como espacios en los cuales es necesaria la intervención, tanto a nivel de ayuda estudiantil como también ayuda a la comunidad en general. Cabe destacar que la postura epistemológica de la investigación se vio reflejada en la información suministrada por los docentes: existe una representación que se hace desde adentro del territorio, que es hecha por sus propios habitantes, y otra que es hecha por personas externas. El ejemplo de ellos son las representaciones que hicieron los docentes, pues estos no son oriundos de las comunidades bajo estudio.

De esta forma, el territorio es parte fundamental del ser humano. Incluso, la geografía de la percepción argumenta que el lugar donde reside el ser humano, de alguna forma modela la estructura mental de las personas. Gracias a la aplicación de los instrumentos se pudo constatar esta afirmación mediante dos ejemplos: en la zona de San Francisco de Heredia, existe una preferencia de parte de los estudiantes del Liceo Ingeniero Manuel Benavides por permanecer dentro de la institución. Esto se da por una reticencia a estar dentro del territorio, que puede ser San Francisco, La Liliana y Guararí. Por otro lado, según el docente entrevistado del Distrito Central de Tilarán, la comunidad no presenta una estrecha relación con el resto de la provincia de Guanacaste. Según él, se han hecho esfuerzos por realizar algún tipo de articulación y vinculación con dicha provincia. No obstante, esto demuestra una representación social del territorio a menor escala. Una vez más, esto es un aporte para el primer objetivo porque permite precisamente identificar las representaciones sociales del territorio que poseen las comunidades sociales y docentes participantes.

A partir de las experiencias de la implementación de la cartografía social, más allá de la disciplina geográfica o como estrategia de mediación en un espacio de aula determinado, permite la ruptura conceptual del territorio como elemento físico determinado e impuesto sobre las percepciones geográficas de las poblaciones. Por ende, es que uno de los principales aportes reside en que “a través del mapa se designan formas de representar aquellos espacios que no son visibles que se escapan a las representaciones gráficas y físicamente palpables, pero que permiten evidenciar los procesos sociales y culturales de las comunidades” (Escobar et al, 2018, p.147). De esta forma, los mapas elaborados por los docentes constituyen una herramienta importante que contribuyen al segundo objetivo de la investigación. En los mapas se dio importancia a lugares de interés general, como lo pueden ser zonas verdes, el colegio, el parque, iglesias, el estadio, entre

otras. Estos son lugares donde según los entrevistados se desarrollan dinámicas sociales de socialización que son importantes en un proceso de apropiación del territorio.

Ahora, la apropiación es un punto importante para que exista una adecuada participación ciudadana dentro de un espacio geográfico en específico. Los Estudios Sociales, dentro de capacidad interdisciplinaria, puede valerse de diversas formas para generar pensamiento crítico en los estudiantes. La forma que en el presente escrito se ha expuesto, es la del PG. El PG puede ser considerado como el potenciador crítico dentro de la ciencia geográfica. No obstante ¿cómo aplicar el PG en un programa de estudios que ha vedado el conocimiento geográfico, y lo ha reducido a un año de estudio? Las diversas temáticas históricas que se tratan en los demás niveles de secundaria son el pretexto para analizar al ser humano no solo en el tiempo, sino también en el espacio.

Por cuanto, se pudo determinar que dentro del PG existen una serie de habilidades como la representación, el razonamiento espacial, la observación, y la actuación ciudadana en el medio geográfico, que permiten poner en práctica los saberes propios de la geografía. Las entrevistas a docentes son un reflejo de la importancia de dichas habilidades. De una u otra forma dichos docentes se han vinculado a la comunidad, como producto de un proceso de apropiación del territorio. Ya sea a nivel de participación de Asadas, o la participación en organizaciones de bien social.

También, durante el desarrollo del Grupo de Discusión, se encontraron de parte de los docentes participantes, diversas herramientas que contribuyeron a ver la aplicación del PG y sus habilidades en sus clases. Así también, estas herramientas expresadas en el grupo de discusión suponen un acervo de conocimiento, para el desarrollo de habilidades del PG que contribuyan también al análisis de las representaciones sociales en las comunidades. Estas herramientas que

consistió en grupos de discusión, utilización de recibos de agua, o con la presencia de invitados de la comunidad, contribuyeron a examinar la percepción de las representaciones sociales, en la comunidad docente y en la comunidad social.

Por último, una conclusión de carácter general a la cual se llegó fue la situación de investigar en contexto de pandemia, dado que no solo cambió la forma de trabajo, sino también el foco de atención de la investigación de carácter social. De ahí que surjan las siguientes interrogantes: ¿cómo se puede continuar investigando durante el aislamiento? y, ¿cuáles son los aprendizajes adquiridos de las personas involucradas, ya sea dentro de la comunidad social o docente?

Es necesario señalar que el contexto de pandemia por COVID-19, es un objeto de estudio con múltiples aristas para investigar y no es posible hacerlo si no es de una manera colaborativa. Por tanto, dentro de las diversas temáticas a investigar ya sea desde lo social, político, económico, o como recae en este escrito, el carácter geográfico, se debe involucrar o tener en consideración las implicaciones o el impacto de dicho contexto dentro de la cotidianidad.

Así pues, comprender el cómo se desarrolla o se transforman las representaciones sociales de territorio en contexto de pandemia, es decir, haciendo alusión a la virtualidad, lleva al grupo investigador a plantearse situaciones que contienen pros y contras dentro de la investigación, explícitamente:

Pros de la investigación:

- Coordinación con agentes externos, incluso internacionales para el acompañamiento teórico del trabajo final de graduación.
- Mayor abordaje territorial dada la sincronización virtual del grupo investigador.

- Elaboración de grupos de discusión con docentes de diversas localidades por medio de la virtualidad.
- Acercamiento significativo en detalles cualitativos y cuantitativos del posicionamiento de la comunidad social por medio de herramientas como Google Forms, Zoom, WhatsApp, entre otros.
- Optimización a la hora de recolectar datos.

Contras de la investigación:

- Necesidad prioritaria de capacitación en cuanto al uso de herramientas tecnológicas.
- Constante intervención por parte del grupo investigador dentro del llamado a la colaboración por parte de los participantes.
- Actualización de equipos, software e instrumentos para la elaboración de material audiovisual explicativo.

Por tanto, se puede sintetizar que desde la investigación de las representaciones sociales de territorio y su análisis desde la cartografía se reconoce el conocimiento como un producto social y este construye toda una relación y convivencia dentro de los espacios y sus representaciones. Asimismo, la utilidad de esta para los diversos ámbitos puede comprenderse como el cumplimiento de comprometer a los “objetos de estudio” a convertirse en sujetos activos y selectivos de los procesos geosociales en los que se encuentra el territorio.

5.2 Recomendaciones

A continuación, se exponen algunas recomendaciones dirigidas al fortalecimiento comunal, educativo e institucional para el abordaje del territorio por medio de las representaciones sociales a través de la cartografía social, tomando en consideración el papel de sujeto activo en cuanto a la construcción del territorio y su territorialidad, que suponen los siguientes agentes:

5.2.1 Centro Educativo y profesorado

- Propiciar la realización de un proyecto, ejemplo de taller o grupo de discusión propuesto y puesto en práctica desde este trabajo final de graduación (diríjase al anexo 4 y 9), que contemple la contextualización geosocial del docente no sólo en el centro educativo, sino que se involucre en la cotidianidad de las comunidades del estudiantado, las cuales se reflejan a través de las prácticas sociales en los escenarios educativos.
- Promover y fortalecer la vinculación con las comunidades a las que pertenece el estudiantado, con el fin de favorecer la integración con el escenario social, desde las actividades formales e informales que potencien las habilidades del profesorado.
- Explícitamente para el profesorado, ser meticulosos a la hora de desarrollar los contenidos que consideren objetivos como políticas o prácticas socioespaciales, así como las problemáticas sociales que se plasman explícita e implícitamente en el contexto educativo.
- Aprovechar el momento de interacción directa con los estudiantes, dentro del concepto de clase, para proyectar y potenciar la construcción del conocimiento social y cotidianidad.

5.2.2 Al Ministerio de Educación Pública y entes correlacionados al desarrollo de la educación.

- Valorar de mejor manera el abordaje del pensamiento crítico y geográfico, en los planes de estudio; es decir, no minimizar los aspectos generales de la geografía como un contenido

aislado y secundario del desarrollo de las habilidades del estudiante, específicamente desde los Estudios Sociales, ya que se proyecta y establece como una asignatura interdisciplinar.

- Instar a las instituciones a respaldar la integración del conocimiento social y apropiación desde el pensamiento crítico dentro de la construcción de aprendizajes, de modo que se flexibilice el currículo escolar a los diversos contextos educativos

5.2.3 *A la institucionalidad pública y privada*

- Instar a las municipalidades e instancias y proyectos privados de los diferentes distritos en el país, no solo los que se abarcaron en el trabajo, a desarrollar planes en conjunto, para la construcción, abordaje y apropiación del territorio desde la participación ciudadana.
- Dotar de recursos (humanos, tecnológicos, infraestructura y económicos) suficientes para la proyección de la interrelación institucional, educativa y comunal para el abordaje del espacio geográfico.

5.2.4 *A la población académica e investigadora*

- Valorar una actualización integral de la investigación virtualizada dentro del contexto de pandemia, a fin de considerar los nuevos elementos sociales, políticos, económicos, culturales introducidos en la cotidianidad de las comunidades social y docente. Dicha valoración requiere realizarse analizando las brechas existentes en los distintos marcos o escenarios bajo estudio.
- Promover los mecanismos de comunicación y espacios de coordinación bajo la presencialidad remota de trabajo interdepartamental e interinstitucional para fortalecer el nivel de alcance dentro de las investigaciones futuras a realizar, con el fin de articular la interdisciplinariedad que engloban los Estudios Sociales y las Ciencias Sociales en general.

Referencias

- Acsehrad, H. (Organizador). (2008). *Cartografias Sociais e Território*. Instituto de pesquisa e planeamiento urbano e regional. Recuperado de http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%204/Cartografias%20Sociais%20e%20Territ%F3rio.pdf
- Aguillón P., Carrasco M. y Fonseca Y. (2016). *El pensamiento geográfico en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales (Seminario de título para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación General Básica especialista en Lenguaje y Ciencias Sociales)*. Universidad de Concepción: Chile. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2284/3/Aguill%C3%B3n%20-%20Carrasco%20-%20Fonseca.pdf>
- Aguilar, S, Barroso J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88.
- Amador, J.C. y Barragán, D. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 27-141. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308041465_La_cartografia_social-_pedagogica_una_oportunidad_para_producir_conocimiento_y_re-pensar_la_educacion
- Andrade, L. y Santamaría G. (2009). Cartografía Social, El Mapa Como Instrumento Y Metodología De La Planeación Participativa. *Fundación aldeas*. Recuperado de http://www.edumargen.org/docs/curso12-9/unid03/complem05_03.pdf

- Andrade, L. (2009). *Sistematización de la dimensión educativa de la cartografía social* (Tesis de Maestría) Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10132/7405-0394836.pdf;jsessionid=46B6425524C8868A152E8A2BD888BA7C?sequence=1>
- Andreis, A. (2010). La producción de significados y representaciones del espacio por la geografía escolar: posibilidades y limitaciones en los mapas. *Revista Geográfica de América Central*, (45), 15–29. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/download/52/36/>
- Araya, I. (2019). *Representaciones Espaciales: de la imaginación geográfica al espacio vivido*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional, Costa Rica. Recuperado de <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/15335>
- Araya, F. Álvarez, S. (2019). Desarrollo del Pensamiento Geográfico y Formación ciudadana: una mirada desde el espacio vivido. *Signos Geográficos*, vol. 1 (s.d): 1-18.
- Arcila, A., Buriticá, L., Castrillón, J. y Ramírez, L. (2004). *Paradigmas y modelos de Investigación: Guía Didáctica y Módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de https://www.academia.edu/6530612/PARADIGMAS_Y_MODELOS_DE_INVESTIGACION_C3%93N_GU_C3%8DA_DID_C3%81CTICA_Y_M_C3%93DULO_Texto_reestructurado_por?auto=download
- Ares, P. y Risler, J. (2013). *Manual de Mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón. Recuperado de https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf

- Barrantes, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bialakowsky, A. (2010). "Comunidad y sentido en la teoría sociológica contemporánea: las propuestas de A. Giddens y J. Habermas", *Papeles del ceic* (Universidad del País Vasco), 1 (53), 1-26. Recuperado de <https://identidadcolectiva.es/pdf/53.pdf>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa (6ª. Ed)*. Madrid, España: Editorial Arco.
- Boisier, S. (2002). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (4), 60-94. Recuperado de <https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/312/307>
- Calixto Flores, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles educativos*, 30(120), 33-62. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n120/v30n120a3.pdf>
- Campos, J. (2015). *Cómo hacer un trabajo final de graduación: Lineamientos para la Escuela de Ciencias de la Educación*. San José, Costa Rica: UNED: 31-58.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., Toscano, A. G., & Castorina, J. A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. Construcción conceptual y representaciones sociales. *El conocimiento de la sociedad*, 205-238. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317663686_Dos_versiones_del_sentido_comun_Las_Teorias_Implicitas_y_las_Representaciones_Sociales

- Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba Santiago de Cuba*, Cuba, (3), 12-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>
- Chávez, C. y Melegne-Escudero, J. (Coord.) (2019). *Tendencias y desafíos de la investigación educativa: aproximaciones teóricas y metodológicas*. San Salvador, El Salvador: INFOD. Recuperado de https://infod.edu.sv/wp-content/uploads/2019/05/INFOD_TENDENCIA_Y_DESAF%3%8DOS.pdf
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política Educativa*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Coordinación Estatal de Carrera Administrativa Capacitación y Actualización. (2010). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. Recuperado de <http://brd.unid.edu.mx/recursos/CL02/3.Desarrollo%20de%20habilidades%20del%20pensamiento.pdf?603f00>
- Cornejo, M. (2005). La ética y el método: Reflexión sobre los compromisos del investigador en Ciencias Sociales. *Sociedad y utopía*, (25), 215-226. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/43774/1/Cornejo_SOC-Y-UTOPIA_EticaYMetodo.pdf

Da Silva, W., Escobar, J., Gómez, T., y Zapata, E. (2018). Cartografías sociales entre técnicas de geoprocésamiento y prácticas etnográficas. Reflexiones desde la experiencia cartográfica en la comunidad Costa Rica, Colombia. *Vivencia*, (52), 140-160. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333884520_CARTOGRAFIAS_SOCIALES_ENTRE_TECNICAS_DE_GEOPROCESAMIENTO_Y_PRACTICAS_ETNOGRAFICAS_REFLEXIONES_DESDE_LA_EXPERIENCIA_CARTOGRAFICA_EM_LA_COMUNIDAD_INDIGENA_COSTA_RICA_COLOMBIA

Da Silva, E. (2019). Conferencia: Lectura de relaciones a través de la cartografía social. Proyecto Familias y redes. *Instituto de Estudios en Familia de Unimonserate*, 1-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336028791_LECTURA_DE_RELACIONES_A_TRAVES_DE_LA_CARTOGRAFIA_SOCIAL?channel=doi&linkId=5d8b86cd92851c33e93bf323&showFulltext=true

De Michele, A. (2018). Espacio concebido versus espacio vivido: la construcción del sentido del lugar en Lavapiés como resistencia a las representaciones dominantes. *Universidad Politécnica de Madrid*, (13), 5-32. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/territoriosinformacion/article/view/3802/3888>

De Miguel, R. (2015). Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. *Giramundo*, vol.2 (4): 7-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5489976.pdf>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. *Pre-textos*. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Deleuze%20-Guattari%20-%20%20Mil%20mesetas%20capitalismo%20y%20esquizofrenia.pdf>

- Díaz. L, Torruco. U, Martínez. M & Varela. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de la investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Diez, J. (2018). *Cartografía social: claves para el trabajo en escuelas y organizaciones sociales*. Cátedra libre de Cartografía social, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324170212_Cartografia_Social_claves_para_el_trabajo_en_escuelas_y_organizaciones_sociales
- Diez, J. y Escudero, B. (compiladores). (2012). *Cartografía social: Investigación e intervención en ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Editorial Universitaria de la Patagonia. Recuperado de <https://www.margen.org/Libro1.pdf>
- Diez, J. y Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en Barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 57, 97-128. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/8897/10207>
- Dos Santos, D. (2016). O estudo da cartografia social como perspectiva contemporânea da Geografia. *InterEspaço: Revista de geografia e interdisciplinariedade*, 6(2), 273-293. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549/interespaco.v2n6p273-293>
- Espinoza C. y Mora M. (2015). “Construcción de conocimientos y habilidades geográficas en estudiantes de educación superior”, *Revista Uni-pluri versidad*, 15(1), 24-41.
- Fernández, C. (2006). La representación territorial: ¿representación política o representación de intereses? *Teoría y Realidad Constitucional*, 17, 331-336. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43901139_La_representacion_territorial_Representacion_politica_o_representacion_de_intereses

- Figueroa, E, Esteves, Z, Bravo, O & Estrella, P. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad. *INNOVA*, 2(10), 175-188. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324902.pdf>
- Gilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta* (Tesis de Doctorado). Universidad de Alicante: Alicante. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/adquisicion-de-habilidades-cognitivas-factores-en-el-desarrollo-inicial-de-la-competencia-experta--0/>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) & Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Herner, M. (2010). La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía. *Huellas*, 14, 150-162. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n14a08herner.pdf>
- Instituto de Desarrollo Rural. (2015). *Informe de Caracterización Básica. Territorio Abangares-Cañas-Bagaces-Tilarán, Guanacaste, Costa Rica*. Recuperado de <https://www.inder.go.cr/acbt/Caracterizacion-Abangares-Canas-Bagaces-Tilaran.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2016). *Manual de Clasificación Geográfica con Fines estadísticos de Costa Rica*. Recuperado de <https://www.inec.cr/sites/default/files/documentos-bibliotecavirtual/meinstitucionalmcgfecr.pdf>

- Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo (2019). *Planes Reguladores*. Costa Rica Recuperado de <https://www.invu.go.cr/planes-reguladores>
- Jardón, W. (2005). La entrevista en profundidad en la investigación educativa. En *Primer Foro de Educación Alternativa "Los retos de la aldea global"*. Ponencia llevada a cabo en el congreso de CESE, México. Recuperado de <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/jardon-hernandez2.pdf>
- Kramsch, O. (1998). El horizonte de la nueva geografía cultural. *Documents d'Análisi Geogràfica*, 34, 53-68. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n34/02121573n34p53.pdf>
- Krause, M. (2001). Hacia una Redefinición del Concepto de Comunidad: Cuatro Ejes para un análisis crítico y una Propuesta. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, X(2). Recuperado de: <https://analesfcfm.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18572/19618>
- Leal, A, Brosig, M, Niño, C & García, A. (2016). Estrategias de aprendizaje en los nuevos escenarios educativos de la sociedad de la información. *Vincula Tégica*, (1): 3047-3062. Recuperado de <http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Revistas/R2/3197-3213%20ESTRATEGIAS%20DE%20APRENDIZAJE%20EN%20LOS%20NUEVOS%20ESCENARIOS%20EDUCATIVOS,%20DE%20LA%20SOCIEDAD%20DE%20LA%20INFORMACION.pdf>
- Londoño, J. (2011). La investigación formativa en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34): 1-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194222473001.pdf>
- López Arrillaga, C. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Scientific*, 10(3), 232-247. doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>

- Medina, A, Orozco, A, Rodríguez, C, Vildosola & Basurto, D. (2009). Diseños cualitativos. *UABC*, 1-21.
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (2017). *Resumen General: Índice de Desarrollo Social*. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/LOGWBZnfRceDJjpxwm7zFQ>
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de estudios de Estudios Sociales: Tercer ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada*. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo_diversificada.pdf
- Montañez, G y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un Proyecto Nacional. *Revista Colombiana de Geografía*. 7(1-2), 120-134. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70838/pdf>
- Montoya, V., García, A. y Ospina, C. (2014). Andar Dibujando Y Dibujar Andando: Cartografía Social Y Producción Colectiva de conocimientos. *Nómadas* (40), 191-205. Recuperado de: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_40/40_12MGO_%20Andar_dibujando_y_dibujar_andando.pdf
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Huemul S.A. Recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Millán, M. (2004). La geografía de la percepción: una metodología de análisis para el desarrollo rural. *Papeles de Geografía*, 40 (s.d), 133-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/407/40704008.pdf>

Mi Liceo Maurilio. (17 de noviembre de 2020). S.d. [Imagen adjunta] [Publicación de estado].

Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/miliceomaurilio/photos/a.1585617648330881/3420644418161519>

Morales, F. (2012). La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, s.d (55-56), 137-152. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/407/40726731012.pdf>

Municipalidad de Heredia. (2020). *Sistema de Ubicación Geográfica ARGIS* [Sitio web] Recuperado de <https://ubica-herediasig.opendata.arcgis.com/>

Olaya, D. (2018). *Las representaciones sociales del territorio y el ambiente en el sector de la vereda Cabeceras-Llanogrande, municipio de Rionegro- Antioquia. La escuela como eje de reflexión y acción sobre la territorialidad*, (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. Recuperado de <https://repository.udca.edu.co/bitstream/11158/989/1/INFORME%20DE%20INVESTIGACI%C3%93N.pdf>

Pabón, R. (2018). Apropiación social del conocimiento: una aproximación teórica y perspectivas para Colombia. *Educación y Humanismo* 20(34): Enero-Junio, 116-139. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2629/3406>

Palmer, S. (1995). “Salubridad pública y reforma educativa en Costa Rica (1880-1940)”. *Actualidades del CIHAC*. n°8 (abril) Recuperado de: <http://repositorios.cihac.fcs.ucr.ac.cr/repositorio/bitstream/123456789/405/1/ActualidadesdelCIHAC%2C%20n%C3%BAmero%208%2C%201995.pdf>

- Parales-Quenza, C. J., & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-362.
- Parra, M y Briceño, I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Enf Neurol*, 12 (3), pp. 118-121. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2013/ene133b.pdf>
- Paulsen, A. (2021). El pensamiento geográfico como acción y como resultado. Las relaciones entre la producción de un modo específico de pensar y la generación de conocimiento científico. *Revista de Geografía Norte Grande*, s.d (78): 9-28. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rgeong/n78/0718-3402-rgeong-78-9.pdf>
- Patiño, O. (2017). *El potencial didáctico de la cartografía social en la enseñanza de la geografía y las problemáticas socioespaciales* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquía, Colombia. Recuperada de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8940/1/PatinoOLga_2017_DidacticoCartografiaSocioespaciales.pdf
- Pimienta, E., Pulgarín, S. y Villegas, L. (2009). *Lineamientos para la cátedra Antioquía*. Secretaría de Educación para la cultura. Gobernación de Antioquía.
- Piza, H. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/813/arq34.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-13. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n2/2215-2644-edu-41-02-00118.pdf>
- Rátiva, S., Varela, D. y Vélez, I. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*, 21, 59-73. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdg/v21n2/v21n2a05.pdf>
- Roa Angarita, C; Torres, W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y Ciudad*, (27) (julio - diciembre), 139-146. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-27.pdf#page=141
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-Pluri/versidad*, 10(3), 90-100. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9582/8822>
- Santiago, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6395333.pdf>
- Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana, México, D. F. Recuperado de http://www.conductitlan.org.mx/04_Investigacion/Materiales/L_Sampieri%20-%20metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana, México, D. F.

- Schramke, W. (1980). La geografía como educación política. elementos de un concepto didáctico. *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, (26), 1-45. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/geo26.htm>
- Sharpe B., Bahbahani K. y Tu Huynh N. (2016). *Teaching Geographical Thinking: A professional resource to help teach six interrelated concepts central to students 'ability to think critically about geography*. [Traducción: Enseñando Pensamiento Geográfico: un recurso profesional para ayudar a enseñar 6 conceptos centrales interrelacionados para las habilidades de los estudiantes en pensamiento crítico acerca de la geografía]. The Royal Canadian Geographical Society.
- Souto X., y García D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica geográfica*, (17), 177-201. Recuperado de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/365/340>
- Tilarán, Gente y Paisajes. (15 de enero 2021). Entre valles, montañas y ríos, se encuentra ubicado este hermoso pueblo, Tilarán, cantón 8 de la provincia de Guanacaste, 🇸🇨 Costa Rica!!! [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/Tilar%C3%A1n-Gente-y-Paisajes-255632514619869/photos/1533820940134347/>
- Tilarán, Gente y Paisajes. (29 de julio de 2018). S.d. [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. Recuperado de <https://www.facebook.com/Tilar%C3%A1n-Gente-y-Paisajes-255632514619869/photos/873967202786394>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid, España: Editorial La Muralla.

- Urquijo, P. y Bocco, G. (2016). Pensamiento geográfico en América Latina: retrospectiva y balances generales. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, (90), 155-175. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305786435_Pensamiento_geografico_en_America_Latina_retrospectiva_y_balances_generales
- Vargas, G. (2011). La enseñanza y enseñar geografía en los colegios de Costa Rica. *Revista geográfica de América Central*, 2(48), 85-133. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/4009/3850>
- Villalobos, R. (2016). Las implicaciones del imaginario dominante “Barrios del Sur” en la producción del espacio urbano. *Revista de la escuela de arquitectura de la Universidad de Costa Rica*, 2, 55-79. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/revistarquis/article/view/27136/27241>
- Weisz, C. B. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *CES Psicología*, 10(1), 99-108. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00099.pdf>
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de https://una.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid,url&db=nlebk&AN=847671&lang=es&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_1

Anexos

Anexo 1 Consentimiento informado

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El proyecto de graduación que lleva de título: **“Territorio: entre la institucionalidad y las representaciones sociales desde los Estudios Sociales”**, tiene como propósito “analizar las representaciones sociales de territorio en la población de los distritos Central de Tilarán y San Francisco de Heredia, durante el año 2020 al 2021, así como el aporte de los Estudios Sociales para generar conocimiento y habilidades del pensamiento geográfico”.

Esta propuesta se articula en etapas de indagación bibliográfica, análisis del problema, construcción conceptual, propuesta metodológica y devolución de resultados; por lo que se pretende generar un espacio de retroalimentación y reflexión académica; que a su vez permita recolección de datos para realizar un análisis de categorías.

La información recopilada será analizada únicamente para efectos de la investigación, por lo que se garantiza absoluta confidencialidad y anonimato de los actores involucrados. Las personas participantes pueden retirarse en cualquier momento, no existe ningún tipo de pago remunerado y es de forma voluntaria. Cualquier duda, consulta u observación, la pueden dirigir a los investigadores, quienes están en entera disposición de escucharle, aclarar sus dudas e informarle acerca de los avances y logros del proyecto. Por tanto, al firmar este consentimiento informado usted expresa su autorización para participar en la investigación.

Acepto participar () No acepto participar ()

Firma: _____.

Anexo 2 Declaración de compromiso ético

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021

DECLARACIÓN DE COMPROMISO ÉTICO

El presente trabajo de investigación titulado “**Territorio: entre la institucionalidad y las representaciones sociales desde los Estudios Sociales**” ha sido diseñado y planificado por Nicole Castro Hernández, Katherine Moya Rojas y Marco Villalobos Cabezas, para que sea realizado en estricto apego a la metodología de la investigación y a las normas éticas para investigación en ciencias sociales.

En vista de lo anterior, yo _____ (colocar aquí su nombre con letra todo mayúscula y en negrita), miembro de comunidad () docente o () social, declaro bajo juramento que me comprometo a participar en todas las etapas, en las cuales sea requerido o requerida en la investigación mencionada con antelación, siguiendo las normas establecidas por la Universidad Nacional de Costa Rica.

En tal sentido, el grupo investigador y mi persona acordó que la información contenida en el presente documento es anónima, bajo consentimiento y de uso único para fines académicos del presente trabajo de investigación.

Colocar aquí su nombre y firmar

Anexo 3 Entrevista a comunidad social⁴

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021

ENTREVISTA A COMUNIDAD SOCIAL

Indicaciones Generales:

- Este instrumento de recolección de datos es aplicado como parte de una tesis de investigación, cuyo título es: **“Territorio: entre la institucionalidad y las representaciones sociales desde los Estudios Sociales”**. Por tanto, en la aplicación de este, así como durante el período de su análisis posterior, se le garantiza total confidencialidad para con el manejo de la información brindada. Así las cosas, se le ruega contestar cada ítem con la mayor honestidad del caso.

GÉNERO: Hombre () Mujer () Otro ()	EDAD: _____	FECHA: _____
---	-----------------------	------------------------

INSTRUMENTO: ENTREVISTA

Se procede a una entrevista semiestructurada a informantes claves de la comunidad. Dicha está dirigida, según los autores, por medio de ejes temáticos, los cuáles guiaran la conversación de manera fluida, con el fin de introducir a los investigadores de manera más amplia, a las relaciones sociales con la comunidad a trabajar. Explícitamente los siguientes temas:

1. Eje temático: Caracterización de su comunidad dirigido a personas externas
2. Eje temático: Experiencia de vida dentro de la comunidad
3. Eje temático: Problemas sociales alrededor de la comunidad
4. Eje temático: Relación entre la comunidad y las instituciones públicas y de servicios

⁴ Se trabaja por medio de Google Forms a través de este enlace: <https://forms.gle/ZRxH4T6CZgnWdUYQ6>

Anexo 4 Guía temática de grupo de discusión comunidad social

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021

GUÍA TEMÁTICA DE GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNIDAD SOCIAL

La estrategia metodológica que desea seguir el grupo de discusión dirigido a la comunidad social, dígase, localidades a trabajar dentro del distrito San Francisco de Heredia y distrito de Tilarán, se propone a desarrollar en dos módulos que enmarcan diversos contenidos, divididos en 3 sesiones de 50 minutos. Dichas sesiones parten desde la practicidad, mediando la oficialidad y la reflexión.

- Módulo 1: “Aprendiendo sobre mi territorialidad”.

Objetivo: Visualizar las prácticas sociales de la comunidad social en torno a la territorialidad.

- “Lo práctico de mi comunidad”
 - a. Dibujo desde mi casa hacia mis lugares cercanos
 - b. Donde termina mi representación comienza la tuya
 - c. Conexiones sociales desde mi percepción
- “Des-Aprendiendo sobre mi territorialidad”.
 - a. Percepción de mi posición geográfica en señales
 - b. ¿Cómo se relaciona la comunidad con la institucionalidad?

- Módulo 2: “Contraste de la visión oficial ante representaciones sociales de territorio y territorialidad”

Objetivo: Contrastar las representaciones sociales del territorio ante las representaciones institucionales.

- Presentación visual de la representación social por medio de la cartografía
- Presentación visual de la representación oficial
- Conclusión del taller.

Anexo 5 Bitácora de grupo de discusión

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021

BITÁCORA DE GRUPO DE DISCUSIÓN

Grupo de discusión # _____

Reunión No. _____

Fecha:		Hora programada:	
Objetivos:		Hora de finalización:	

I. Agenda Actividades	Tiempo estimado	Responsables

II. Asistencia

Nombre	P	A	AJ	AI

III. Consideraciones finales

--

Anexo 6 Instrumento de observación no participante

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Datos básicos:

Nombre del observador: _____ **Fecha:** _____

Hora de inicio: _____ **Hora en que finaliza:** _____

Lugar de la observación: _____ **Contexto de la observación:** _____

Observaciones específicas:

Eje temático	Criterios	Observaciones	Descripciones Específicas
Caracterización de su comunidad dirigido a personas externas	Puntos de referencia		
Experiencia de vida dentro de la comunidad	Punto de socialización		
Problemas sociales alrededor de la comunidad	Actividad de riesgo social		
Relación entre la comunidad y las instituciones públicas y de servicios	Servicios públicos		

Anexo 7 Cuestionario a comunidad social⁵

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021

CUESTIONARIO A COMUNIDAD SOCIAL

I Parte. Información personal	<p>3. ¿Qué tipo de comunidad o espacio se refleja donde usted reside?</p> <p>() Rural</p> <p>() Semiurbana</p> <p>() Urbana</p>
1. Edad: _____	
<p>2. Género</p> <p>Masculino ()</p> <p>Femenino ()</p> <p>Otro ()</p>	
<p>3. Lugar de residencia (Distrito y comunidad)</p> <p>_____</p>	<p>III Parte. Afirmaciones sobre la percepción de la comunidad</p>
<p>4. Tiempo de residencia en la comunidad: _____</p>	<p>1. ¿Ha percibido cambios en las dinámicas sociales y económicas de su comunidad? Por ejemplo: aumento o disminución de comercios, participación ciudadana. Si la respuesta es NO diríjase a la pregunta 3.</p> <p>() Sí</p> <p>() No</p>
<p>II Parte: Caracterizaciones generales de su lugar de residencia, aspectos geográficos y sociales</p>	<p>2. ¿La dinámica social de su comunidad ha influido en aspectos personales?</p> <p>() Sí</p> <p>() No</p>
<p>1. ¿Cuál es su concepto de barrio? (Pregunta abierta)</p>	<p>3. ¿Cuál es el lenguaje más utilizado a la hora de referirse a espacios en común dentro de su comunidad? Por ejemplo: se refiere a lugares conocidos de forma popular o de manera formal</p> <p>() Lenguaje coloquial (Lenguaje cotidiano)</p> <p>() Lenguaje institucional</p>
<p>2. De acuerdo con su criterio, ¿cuáles puntos de socialización están presentes en su comunidad? (respuesta múltiple)</p> <p>() Áreas verdes o deportivas</p> <p>() Parques</p> <p>() Pulperías o mini súper</p> <p>() Parada de buses</p> <p>() Panadería</p> <p>() Otra</p>	<p>4. Dentro de la comunidad donde reside, ¿ha tenido o tiene algún tipo de participación o arraigo (sentido de pertenencia) comunal?</p> <p>() Sí</p> <p>() No</p>

⁵ Se trabaja por medio de Google Forms a través de este enlace: <https://forms.gle/29vngcUDqZMn6j15A>

Anexo 8 Entrevista a docente⁶

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021

ENTREVISTA A DOCENTE

Indicaciones Generales:

- Este instrumento de recolección de datos es aplicado como parte de una tesis de investigación, cuyo título es: **“Territorio: entre la institucionalidad y las representaciones sociales desde los Estudios Sociales”**. Por tanto, en la aplicación de este, así como durante el período de su análisis posterior, se le garantiza total confidencialidad para con el manejo de la información brindada. Así las cosas, se le ruega contestar cada ítem con la mayor honestidad del caso.

GÉNERO: Masculino () Femenino () Otro ()	EDAD: _____	FECHA: _____
---	-----------------------	------------------------

Grado Académico: _____ **Especialidad:** _____

INSTRUMENTO: ENTREVISTA

1. Eje temático: Caracterización de la comunidad donde desempeña su labor docente dirigido a personas externas
2. Eje temático: Experiencia como docente dentro de la comunidad donde desempeña su labor
3. Eje temático: Problemas sociales alrededor de la comunidad tratados en los programas de estudio
4. Eje temático: Relación entre la comunidad y la institucionalidad de lo que se imparte en las aulas

⁶ Se trabaja por medio de Google Forms a través de este enlace: <https://forms.gle/czAG5JGoGLtLCftZ8>

Anexo 9 Guía temática de grupo de discusión comunidad docente

Universidad Nacional de Costa Rica.

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Nicole D. Castro Hernández, Katherine P. Moya Rojas, Marco A. Villalobos Cabezas

Año: 2021



GUÍA TEMÁTICA DE GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNIDAD DOCENTE

La estrategia metodológica que desea seguir el grupo de discusión dirigido a la comunidad docente, dígase, localidades a trabajar dentro del distrito San Francisco de Heredia y distrito de Tilarán, se propone a desarrollar en dos módulos que enmarcan diversos contenidos, divididos en 3 sesiones de 50 minutos. Dichas parten desde la practicidad, mediando la oficialidad y la reflexión.

- Módulo 1: “Reflexionando desde mi práctica docente la cotidianidad”.

Objetivo: Comprender las concepciones de los docentes en torno a la territorialidad.

- “Percibiendo la territorialidad en mi aula”
 - a. Conociendo el concepto de comunidad en mi aula.
 - b. Convergencias de representación en el aula.
 - c. Conexiones sociales desde mi percepción.
- “¿Mi práctica docente refleja mi territorialidad?”
 - a. Propuestas formales o cotidianas de la territorialidad.
 - b. Llevando la territorialidad a la práctica por medio de la cartografía social.

- Módulo 2: “De mis conocimientos teóricos a la puesta en práctica en el aula”

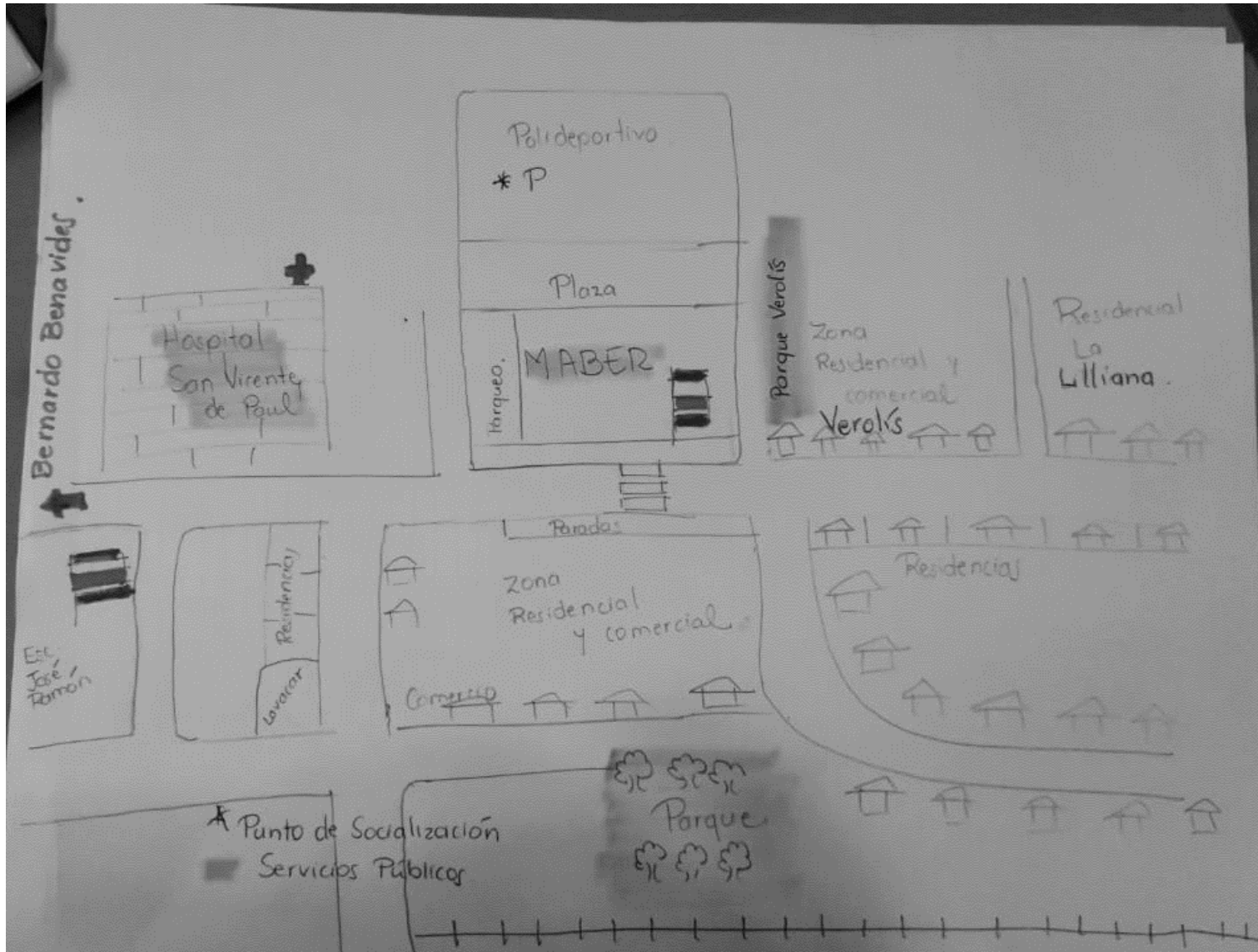
Objetivo: Visualizar las prácticas docentes en torno a la geografía desde la enseñanza de los Estudios Sociales

- Presentación visual de la representación social por medio de la cartografía
- Presentación visual de la representación oficial
- Conclusión del taller

Anexo 10 Dibujo profesora 1



Anexo 11 Dibujo profesora 2



Anexo 12 Dibujo profesor 4

