

El Aprendizaje de la Geografía basado en problemas

Danilo Rodríguez Valbuena¹

¹ Geógrafo, Docente de la Escuela de Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Mc.S en Geografía; Consejero de la Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE. Correo: drodriguezvalbuena@yahoo.es.

Resumen

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han manifestado determinados fenómenos, de forma cada vez más acusada en un plano global, atravesando fronteras, identidades, lenguas y tradiciones, bajo la nomenclatura de la globalización, en oposición a los procesos de localización o de regionalización. En realidad ambos procesos son compatibles y en muchas ocasiones se desarrollan de manera simultánea.

El análisis y las implicaciones de la globalización en el mundo, cuyos conceptos son multifacéticos y supremamente complicados de definir, conllevan una dimensión pluridisciplinar. Según Taylor (2000) la Globalización es una escala geográfica determinada por la actividad humana, con ocho dimensiones principales: financiera, tecnológica, económica, cultural, política, ecológica, sociológica y geográfica; interconectadas de muchas formas, muy complejas y sujetas a discusiones y a dimensiones de tipo académico, que se consideran problemáticas en el marco de las dinámicas socio-territoriales. En este escenario científico y pedagógico, la geografía debe cumplir la misión de contribuir a la identificación y a la solución de los problemas del mundo global, que referencian a la sociedad humana, a pesar del impacto que la globalización supondría en términos de justicia, equidad y solidaridad.

La Geografía necesita ampliar su desarrollo conceptual y práctico para cumplir con el objeto de estudio: comprender el vasto sistema terrestre que incluye como elementos esenciales al hombre y a su medio ambiente en mutua interdependencia, a partir del enfoque metodológico espacio-temporal. Es reconocer la capacidad de interpre-

tación y de explicación de los fenómenos físico-bióticos y humano-culturales, dado el carácter social de esta disciplina científica, con una visión crítica de la realidad ante las desigualdades y los desequilibrios evidenciados, que le aporta un compromiso de denuncia que implique la intervención territorial y genere escenarios alternativos de organización espacial.

Son diversas las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, en los diferentes niveles del sector educativo, para cumplir con los fines de la educación geográfica; aunque su articulación y desarrollo en el área de las Ciencias Sociales se difumine debido a la priorización de la historia como disciplina. Por esta razón se requiere una revisión detallada de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y una mayor cualificación de los docentes del área.

Esta ponencia analiza y contextualiza la propuesta pedagógica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, a partir de los problemas del mundo contemporáneo. Su naturaleza educativa, concepción epistemológica y sus prácticas docentes, deben dinamizar los procesos cognitivos, de aprendizaje autónomo, fortalecimiento de la creatividad, actitud propensiva y pensamiento crítico de los estudiantes y por ende de los maestros, generando un verdadero diálogo de saberes y remplazando los comportamientos de la pedagogía tradicional verticalista.

Gracias a la globalización, fenómeno histórico contemporáneo, al decir de García Canclini, las dinámicas actuales del mundo son producto de una revolución científico-técnica sin precedentes, soportadas en las nuevas tecnologías de la información y de la

comunicación, junto con los grandes cambios introducidos en las actividades económicas, en los sistemas de organización y producción que han originado desequilibrios territoriales, desigualdades espaciales y sociales, distribución inequitativa del desarrollo, de la innovación y de la riqueza; aunadas por las disímiles condiciones de acceso al bienestar.

Gurevich (2005) se pregunta ¿cómo entender los nuevos territorios, las nuevas localizaciones, los lugares sin lugar, un mundo de regiones y ciudades cada vez más fragmentadas y discontinuas? Su propuesta es reflexionar sobre la enseñanza de temas territoriales y ambientales, en el marco de las transformaciones sociales contemporáneas, a partir de una pedagogía crítica donde la complejidad, la diversidad, el cambio, la controversia y la multiperspectividad nutran ambas aproximaciones geográficas –disciplinar y dialéctica–, habilitando un diálogo entre estas y puntualizando el binomio conceptos–problemas, como un orientador de la enseñanza de la geografía.

La Globalización, el nuevo estadio del desarrollo del capitalismo, se caracteriza por transformar las fuerzas productivas, modificar las relaciones sociales generales (no sólo de producción) e intensificar la exclusión y la monopolización del capital (Mejía, 2011). Así produce una serie de cambios que modifican lo que tradicionalmente había sido entendido como el cotidiano de las personas. Sus características son:

- Se intensifican las relaciones sociales entre los humanos y comienzan a ser a escala mundial.
- Se articulan lo local y lo universal, vinculando a todos los sujetos, a lo lejano,

desde nuevo mundo cercano, construyendo la idea de lo “glocal”.

- Se transforman los procesos productivos, superando los modelos tayloristas, fordistas, posfordistas y las formas posindustriales. Instauran el “toyotismo”.
- Se construye un mundo intercomunicado e interdependiente, donde el fenómeno virtual produce transformaciones lingüísticas y culturales.
- Se reorganiza la producción desde el capital constante (ahora centrado en la tecnología y el conocimiento), generando modificaciones en el capital variable. Esto explica, en parte, el desempleo en el mundo.
- Se transforman las condiciones de trabajo, haciendo real el surgimiento del nuevo asalariado del conocimiento, la reestructuración de las clases medias en el mundo y la emergencia del trabajador flexible, como base del nuevo proyecto productivo.

Mejía, 2011.

Una forma de aprender y de aprehender la geografía en el aula de clase está relacionada con la nueva lectura de sus contenidos en el marco de la globalización, articulables e identificables a partir de la denominación de **problemas** fundamentados en un proceso investigativo que vincule las diferentes escalas: local, regional, nacional, mundial y global, para desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes y convertir el problema central de la geografía en una situación problemática que permita su análisis a través de preguntas. La pregunta se erige como el elemento fundamental de trabajo.

La enseñanza y el aprendizaje de problemas es el método que invita a reflexionar acerca del rol del alumno, del quehacer del maestro, del papel de la institución educativa, de la función de los textos, de la diversidad de los modelos y las estrategias pedagógicas y de la definición de los contenidos relacionados con la geografía. Desde los años ochenta del siglo pasado se ha hablado de esta alternativa en la enseñanza, como método que contribuye a desarrollar el pensamiento científico de los alumnos. Su esencia se basa en la presentación de situaciones cualitativamente nuevas por el maestro, que

estimulan el desarrollo cognitivo del alumno.

La **Enseñanza Problémica** “constituye una variable sugerente para la concepción y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, tendiente a la introducción didáctica de la investigación científica, a partir del planteamiento de problemas gnoseológicos y su resolución conjunta con los educandos intervenientes en el proceso” (Laurencio et al, 2005: 17). Está compuesta por cuatro categorías fundamentales:

No.	Categoría	
1	Situación problemática	Produce un estado psicológico entre el docente y los educandos, caracterizado por la contradicción entre lo que el alumno sabe y aquello que desconoce y que necesariamente requiere dominar para solucionar los problemas derivados de esta situación.
2	Problema	Situación que debe solucionar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Carencia, déficit, dificultad para el estudiante; no para el profesor, quien debe dominar exhaustivamente los temas desconocidos por los educandos. Su orientación y dirección debe contribuir a la solución.
3	Tareas y preguntas problemáticas	Conjunto de actividades que estimulan el desarrollo de la investigación de los estudiantes, quienes después de ejecutar las tareas alcanzarán niveles superiores de conocimiento y reducirán sus problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje.
4	Problémico	Es la pluralidad de contradicciones manifiestas en el pensamiento de los estudiantes y en su proceso formativo.

Fuente: Laurencio et al, 2005. Diseño del autor, 2014.

En ese sentido, Martínez Llantada afirma que la situación problemática requiere ser considerada en cuatro aspectos:

1. Ser el resultado de una necesidad de conocimiento no impuesta: debe surgir de las inquietudes del alumno o del grupo de alumnos.

2. Debe ser lo suficientemente interesante para motivar un proceso de búsqueda de conocimiento que comprometa distintos saberes.

3. Debe agotar el conocimiento formal de los alumnos para que, a partir de allí, se inicie el proceso de búsqueda académica y científica que apunte a la resolu-

ción de las necesidades cognitivas de un problema determinado.

4. Debe adoptar y construir sus propias categorías de análisis.

Esta situación problemática sólo surge a partir de la interacción entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento, de manera interdisciplinaria. Esta metodología se articula a través de una dinámica del contenido, que “encierra la experiencia individual y se fija en la estructura propia de los problemas que surgen ante las personas en las vías de su solución y en el conjunto de estas estructuras las cuales se transmiten de generación en generación.” (Martínez). En este sentido, el planteamiento del problema es “un procedimiento metodológico que permite no sólo plantear la pregunta sino buscar las vías de solución” (Rezhabek. Citado por Medina, pág. 36).

Estébanez (1987) define la Geografía como ciencia que estudia las variaciones de las distribuciones espaciales de los fenómenos de la superficie terrestre (físico-bióticos y humano-culturales) y logra la comprensión del vasto sistema terrestre, que incluye al hombre (sociedad) y a su medio ambiente (naturaleza), en mutua interdependencia, a partir del enfoque metodológico, espacio-temporal. En este contexto la geografía, en el campo científico y pedagógico, debe cumplir la misión de identificar y solucionar los problemas que aquejan a la sociedad humana: “la Geografía trata de comprender, interpretar y transformar estos mundos locales y globales en los que estamos inmersos y contribuye decisivamente a ofrecer pautas de explicación, representación y valoración de nuestro lugar en este mundo cambiante” (Albet, 2000: 10).

Así, la educación aparece supeditada a los cambiantes procesos globalizadores, que cuestionan los roles de cada elemento educativo, incluido los profesores y los alumnos. El planteamiento de Philip Combs, en su informe *La crisis mundial de la educación*, así lo advierte y señala que:

La educación como un proceso formativo revolucionado por enormes y potentes redes de aprendizaje a escala mundial. Hoy es una realidad que impacta la escuela, el quehacer del maestro y del alumno, generando lo que se ha llamado la desterritorialización social de las prácticas escolares, en especial los procesos de circulación y adquisición de los saberes, en tanto que ahora accedemos al conocimiento y a la información por múltiples rutas y desde diferentes lugares. [...] Y a esto adicionamos el efecto o impacto que las autopistas de la información, en una red poderosísima como internet, tienen sobre la educación, al posibilitar que el alumno, dentro de este contexto, rompa el esquema tradicional del aula de clase y el micro-mundo aislado de la escuela, al no depender exclusivamente de los conocimientos de su maestro y donde tiene la posibilidad real de interactuar con todos los condiscípulos del mundo, superando fronteras, reconociendo etnias, asimilando nuevos espacios geográficos y comprendiendo religiones y prácticas culturales.

Bravo Salinas, 2003.

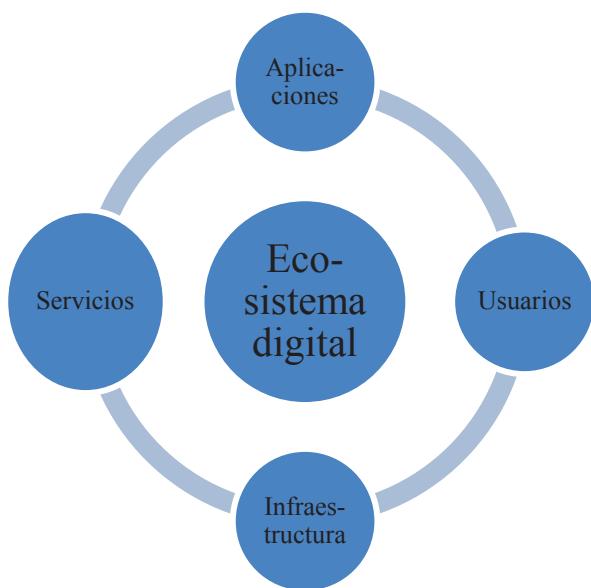
La confluencia de la globalización y la educación sí conlleva un proceso crítico que debilita las formas tradicionales de enseñanza, pero también implica la dinamización y actualización de las estrategias pedagógicas, usando las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las estructuras académicas, otrora inamovibles, se enfrentan a

retos sin precedentes, enfrentados por los miembros de la comunidad académica, principalmente el maestro:

El educador también puede disponer de este mismo y formidable recurso para beneficiar su propia práctica pedagógica, ya que le permite dar a conocer sus proyectos y experiencias de aula, así como apropiarse de estudios y resultados pedagógicos de sus pares, confrontar, complementar y cuestionar su propio desempeño, y por ende potenciar su práctica pedagógica y mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Sin duda esto significa que los procesos educativos contemporáneos tienen hoy la oportunidad del siglo al contar con los elementos y medios tecnológicos para compartir e intercambiar, desde sus propias aulas y en el lugar del trabajo cotidiano del maestro y del alumno el saber universal, los desarrollos de comunidades pedagógicas, escuelas de pensamiento, innovaciones, resultados de investigación y mejoramiento educacional.

Bravo Salinas, 2003.

La enseñanza problemática y los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren la identificación de los problemas, a partir de la contextualización de los contenidos programáticos, producto de las fuentes y de la literatura especializada que el estudiante indague en el desarrollo de su investigación. Es preciso utilizar las herramientas proporcionadas por las TIC. Por ejemplo, el ecosistema digital diseñado por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia, parte del programa *Plan Vive Digital 2014-2018*.



Fuente: *Vive Digital 2014-2018*.

Desde 2004 se desarrollan los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* a partir de tres ejes básicos, de los lineamientos curriculares formulados por el MEN (2002). Se identifican tres columnas como acciones concretas de pensamiento y de producción que los estudiantes deben realizar, a través de los estándares:

1. "... me aproximo al conocimiento como científico-a social";
2. "... manejo conocimientos propios de las ciencias sociales"
3. "... desarrollo compromisos personales y sociales".

En la segunda columna aparece la Geografía con sus conocimientos propios bajo la denominación Relaciones espaciales y ambientales. Junto a la economía busca entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir

y desarrollarse. Esta propuesta identifica a la geografía como una asignatura más de las Ciencias Sociales, aunque requiera mayor desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje para cumplir con su objeto de estudio como ciencia espacial. Es preocupante observar la dicotomía presentada en los desarrollos teóricos, metodológicos y prácticos del mundo científico, profesional y académico y su aplicabilidad en la escuela, que aún no ha llegado al aula en ninguno de los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Una de las formas de dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el interior de la escuela, es convertir los temas referenciados en los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales en **problemas** que el estudiante analice, investigue y resuelva, en el marco de las Relaciones espaciales y ambientales: la Geografía misma, acompañado por el docente. En términos didácticos, él selecciona los problemas que los estudiantes deben resolver, a partir de un **criterio de significatividad**. Implica dos procesos:

1. Que sean problemas reales que efectivamente enfrenta una persona o una comunidad en la realidad.



2. Que sean problemas que pueden resolverse en el entorno de discusión del aula real y concreta de la clase.

Fuente: Hernández Rojas, 2004. Diseño del autor, 2014.

El aprendizaje basado en problemas ABP, es “una propuesta didáctica basada en la idea de hacer que los estudiantes, para aprender, no se limiten a escuchar, sino que solucionen problemas” (Hernández Rojas, 90). Esta propuesta educativa alternativa cuestiona las pautas tradicionales de enseñanza, incluyendo el espacio en sí mismo: el aula clásica y el poder dictatorial del maestro, establecido por el sistema educativo. Una de las críticas más sólidas en contra del sistema tradicional de enseñanza es que “no respeta la dinámica propia de los procesos internos de la mente del estudiante y reduce, por lo tanto, el proceso de aprender al acto de escuchar” (89). Este hecho determina que el aprendizaje se supedite a la escucha, convirtiendo la información brindada por el maestro en una instancia portadora de verdad, incluso no controvertible.

La metodología fundamental del ABP es revocar los mecanismos tradicionales de enseñanza, haciendo que los estudiantes se enfrenten a la información del problema y establezcan posibles soluciones. Así sus cerebros reaccionarán con todos sus recursos cognoscitivos. En resumen, “en vez de contar la información hacérsela descubrir” (90).

La innovación radica en que los hallazgos que el estudiante hace por sí mismo, involucran un amplio intervalo de procesos cognitivos, más allá del advocado por el sistema tradicional: la escucha. Así, él expone diversas soluciones ante un problema, con la información dada. El ABP también incluye la memoria, ponderada de distinta manera, pues no es una repetición de datos que él básicamente no comprende. La propuesta didáctica permite que el estudiante active sus capacidades cognitivas, al máximo, sin

que sus múltiples hallazgos se conviertan en “verdades absolutas y definitivas”. Al contrario, cuestiona cada discernimiento y rechaza los inadecuados a través del establecimiento de un proceso analítico. No es un cambio metodológico, sino didáctico, que profundiza “en su naturaleza como una didáctica funcional”, revisa “las finalidades, los roles del maestro y del estudiante” y “mira la secuencia del acto pedagógico, la encarnación del modelo en su funcionamiento real en el aula” (90).

El ABP critica, esencialmente la aglutinación del acto educativo en los contenidos de aprendizaje, los temas, la información acumulada, dado que el modelo educativo se forjó como “una puerta de acceso al mundo del conocimiento, que poco a poco dejó a tras la escuela de artes y oficios”. De hecho, “la absolutización de este principio ilustrativo del acceso a la ciencia hizo que los contenidos pasaran, paulatinamente, de ser un recurso para activar la razón dormida, a convertirse en la finalidad del acto educativo” (91).

Castillo Parra establece las siguientes etapas:

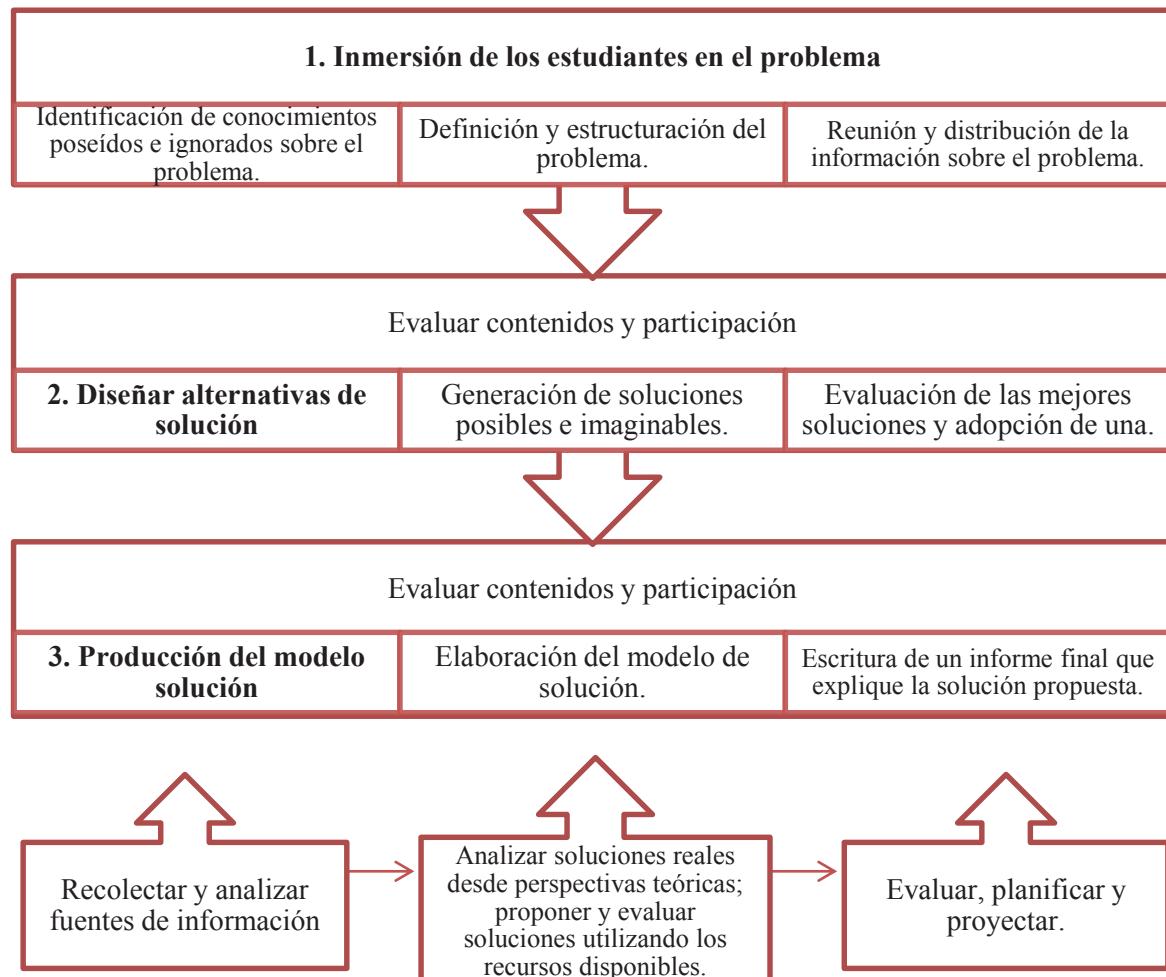
1. Explorar la situación problemática, identificando los temas de estudio claves y encontrando una hipótesis explicativa para cada tema.
2. Definir qué saben los estudiantes de cada tema, aplicando sus conocimientos previos.
3. Identificar qué no saben, definiendo claramente las áreas en que falta información.

4. Priorizar las necesidades de aprendizaje de acuerdo con los objetivos definidos y organizar el trabajo entre los integrantes del grupo.
5. Buscar la información con el tiempo que se disponga.
6. Compartir la información con los integrantes del grupo.
7. Aplicar los nuevos conocimientos a la situación planteada, considerando que pueden surgir nuevas necesidades de búsqueda de la información.
8. Extraer los conocimientos que puedan ser aplicables a otras situaciones.
9. Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje personal y grupal, incluyendo el cumplimiento de los objetivos planteados.

De acuerdo con esta perspectiva, el problema adquiere otros matices. Su perspectiva se amplifica y admite múltiples opciones de solución. En este sentido, funciona de manera similar a la vida cotidiana, colmada de problemas y también de soluciones, siempre en plural no en singular. La multiplicidad sustituye la unicidad, determinando la solución más óptima a través de un balance analítico que sí concluye, de acuerdo con el contexto de qué manera se solucionan mejor los problemas.

Así, el estudiante se enfrenta “al reto de construir y evaluar estrategias de solución, buscando la más viable, la más eficiente en el uso de recursos” (Hernández, 95).

El modelo fortalece y desarrolla diversas capacidades y habilidades del estudiante, como se observa en la siguiente gráfica:



Fuente: Hernández, 2004. Diseño y adaptación del autor, 2014.

El modelo ABP utiliza los mismos elementos del sistema tradicional de enseñanza, pero redefine sus funciones y los enfrenta a retos, a través de diversos mecanismos cognoscitivos.

Tutor	Tareas específicas	Etapas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar el problema. 2. Diseñar la experiencia. 3. Diseñar las etapas de desarrollo de la experiencia con sus metas específicas y una selección previa de los contenidos mínimos asociados. 	<p>Inmersión en el problema</p> <p>Diseño y discusión de las alternativas de solución.</p> <p>Producción del modelo de solución y su sustentación.</p>

Fuente: Hernández, 2004. Diseño y adaptación del autor, 2014.

Estudiante	Tareas específicas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elegir un rol para participar en el diseño de la solución del problema, dentro de un grupo de trabajo. 2. Consultar fuentes de información y participar de las actividades dirigidas a conocer la realidad y las dimensiones del problema. 3. Consultar las fuentes de información y participar activamente de la discusión orientada a definir la estructura del problema. 4. Proponer alternativas de solución y participar de la discusión que evalúa las más deseables. 5. Participar activamente en la construcción del modelo de solución escogido. 6. Sustentar con el grupo la deseabilidad del modelo de solución escogido.

Fuente: Hernández, 2004. Diseño y adaptación del autor, 2014.

La relevancia de esta propuesta pedagógica, que sin ser novedosa sí contribuye a comprender los aportes de la geografía en el ámbito académico y en la formación de ciudadanos en un contexto local-global y permite entender el funcionamiento de diversos problemas de la sociedad contemporánea. El conocimiento de las condiciones de vida de la población, su distribución, su localización, su dinámica y sus relaciones con el entorno, desarrollados a partir de la

formulación y solución de problemas, favorecerá la generación de un puñado de investigadores de la realidad desde las aulas de clase. De hecho, para aprender geografía es necesario conocer los principios que la rigen, la fundamentan como ciencia y la diferencian de otras disciplinas afines. Se propone que estos sean el referente de la identificación de los problemas y de las situaciones problemáticas:



Principios geográficos. Fuente: Vila, 1993. Diseño del autor, 2014

El análisis de temas como las relaciones de producción no sólo fija la jerarquía de los individuos en la sociedad, sino también su distribución, movilidad y práctica espacial; genera estructuras y un dinamismo espacial característico. Las temáticas concebidas desde las relaciones sociales tienen particular relevancia: la vinculación entre

las desigualdades sociales y los contrastes espaciales a diferentes escalas; la existencia de agentes de organización espacial que materializan de manera concreta la producción social del territorio y el interés de la perspectiva geográfica en el análisis de los conflictos y las tensiones inherentes a toda sociedad, como lo señala Méndez (1988).

Otros ejes temáticos pueden ser: los problemas del territorio y la territorialidad (Rodríguez, 2010); la relación establecida entre el espacio, el territorio y la región (Montañez y Delgado, 1998); la Urbanización y las tensiones territoriales en el mundo; los nuevos escenarios urbanos; los desequilibrios regionales; el subdesarrollo; la integración urbano-rural (Precedo, 2004). Estos contenidos, al ser convertidos en problemas, pasan a ser procesos de conocimiento científico que dinamizan la dupla enseñanza-aprendizaje en la escuela, por los estudiantes.

Gurevich (1997) propone convertir los contenidos programáticos en ejes temáticos para la enseñanza de la Geografía, para entender que la Geografía como ciencia social se encarga de estudiar los aspectos territoriales de los desarrollos sociales, haciéndola más descifrable y útil para los estudiantes. Quizá ahora no interesa conocer inventarios enormes sino buscar que la gente pueda decodificar la realidad que la rodea. Es razonar por qué estos elementos están dónde están y cuáles son los probables cambios que pronto experimentarán.

Considero que estos ejes temáticos favorecerán la comprensión y priorizarán las redes de conceptos geográficos, que permitirán alcanzar niveles explicativos de la realidad, cuando sean convertidos en problemas. Es interesante señalar que los contenidos programáticos seleccionados para desarrollar son decisivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de ellos depende, en gran parte, la posibilidad de construir conocimiento significativo. Esta selección debe ser coherente con el enfoque teórico conceptual, pues explicitarán los criterios que definirán qué geografía enseñar, igual que los criterios de relevancia social y científica, esenciales y prioritarios en el proceso; sin descartar la transferencia de los aprendizajes a situaciones nuevas y/o diferentes.

Gurevich propone otros temas en el eje sociedad-naturaleza: la valoración, apropiación y manejo de los recursos naturales; el desarrollo sustentable; las condiciones y efectos del desarrollo de los sistemas productivos agropecuarios y forestales; la dimensión ambiental de los procesos productivos; la dinámica demográfica y la satisfacción de las necesidades; los cambios climáticos y las transformaciones productivas; los desastres naturales y su impacto social; la cuestión general de la localización y sus casos particulares; los procesos de urbanización y las contradicciones de la estructura urbana; las redes de circulación (transporte y comunicación) y las transformaciones en la noción de distancia; la dimensión territorial en las políticas estatales; el proceso de reestructuración del capitalismo y sus implicaciones territoriales; el papel de las diferencias culturales en las transformaciones político-económicas mundiales; las nuevas formas de relaciones internacionales y la formación de nuevos espacios económicos, políticos y comerciales.

Como conclusión, el planteamiento de los contenidos programáticos plasmados en problemas o en situaciones problemáticas de la realidad favorecen enormemente el desarrollo de estrategias didácticas y comprensivas, la búsqueda de información, el intercambio de opiniones, la formulación de hipótesis, la valoración de las salidas alternativas y/o soluciones ante los desafíos planteados. Su complejidad acude necesariamente a la realidad y a la interdisciplinariidad, dado que cada análisis de los problemas del espacio geográfico es visto a través del mismo matiz múltiple, heterogéneo y poli-funcional, que admite diversos componentes culturales, ideológicos, sociales, económicos y políticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albet, Abel et al. *Una geografía humana renovada: lugares y regiones en un mundo global*. Barcelona: Vicens Vives, 2000.

Branda, Luis. "Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad" *Aportes para un cambio curricular* http://www.psico.uniovi.es/fac_psicologia/paginas_eees/Adaptacion_de_profesorado/metodos_docentes/aprendizaje_basado_en_problemas_aulafutura.pdf

Bravo Salinas, Néstor Hugo. "Educación, Globalización e Integración" *Educación, Pedagogía y Ciencias* 1 (2008) http://www.isp.fuac.edu.co/revista_epc/01/

Bravo Salinas, Néstor Hugo. "La Didáctica Problémica" (2003) <http://es.scribd.com/doc/20722019/La-Didactica-Problematica-Ponencia-Nestor-Hugo-Bravo-Salinas>

Capel, Horacio. *Geografía Humana y Ciencias Sociales. Una perspectiva histórica*. Barcelona: Montesinos, 1984.

Castillo Parra, Silvana. "Aprendizaje basado en problemas" http://rlillo.educsalud.cl/Capacitacion_ABP/Anexo%203-Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf

Cely Rodríguez, Alexander y Nubia Moreno Lache –Compiladores–. *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. 1^a edición. Bogotá: Geopaeida, 2008.

Coombs, Philips H. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971.

Coombs, Philips H. *What is educational planning?* Unesco: International Institute for Educational Planning, 1970. <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000766/076671eo.pdf>

García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

García García, José Joaquín and Fredy Eduardo López Duarte. "Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política" *Uni-pluri/versidad* 12.1 (2012): 73-85. Proquest. Web. 25 June 2014.

Gurevich, Raquel et al. *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique, 1997.

Gurevich, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE, 2005.

Hernández Rojas, Germán Darío. "El aprendizaje basado en problemas" *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos*. 1^a edición. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, 2004.

Hidalgo Ottolenghi, Ricardo et al. "Aprendizaje basado en problemas: un salto de calidad en educación médica" *La educación médica en la sociedad del conocimiento* <http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2013/Boletines/N49/5-HIDALGO-OTTOLENGHI-Aprendizaje-basado-en-problemas-un-salto-de-calidad-en-educacion-medica.pdf>

Laurencio Leyva, Amauris, Daniel Folgueira Roque and Carlos Córdova Martínez. "La Enseñanza Problémica y sus Potencialidades Didácticas" *Revista Cubana de Educación Superior* (2005): 17-22. Academic Search Complete. Web. 25 June 2014.

Martínez Llantada, Martha. "Enseñanza problemática y pensamiento creador" <http://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/ensec3b1anza-problc3a9mica.pdf>

Medina Gallego, Carlos. *La enseñanza problemática*. Bogotá: Rodríguez Quito, 1997.

Mejía, Marco Raúl. *Pensar la Educación y la Pedagogía en el siglo XXI*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

Méndez, Ricardo. "El espacio de la Geografía Humana" *Geografía Humana*. Madrid: Cátedra, 1988.

Miguens, M. y R. M. Garrett. "Prácticas en la Enseñanza de las Ciencias. Problemas y Posibilidades" *Enseñanza de las Ciencias* 9.3 (1991): 229-236. Web. 25 June 2014 <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v9n3p229.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en ciencias: el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN, 2004.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Vive digital 2014-2018*. <http://www.vivedigital.gov.co/2014-2018/>.

Molina Ortiz, José Antonio et al. "Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional" *Revista de la red estatal de Docencia Universitaria* 3.2 http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf

Precedo Ledo, Andrés. *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI. Desarrollo local, identidad territorial y ciudad difusa*. Madrid: Síntesis, 2004.

Rodríguez Valbuena, Danilo. "Territorio y Territorialidad: una nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía" *Uni-pluri/versidad* 30.10.3 (2010): 95-103.

Román-Cao, Eldis and José Ignacio Herrera-Rodríguez. "Aprendizaje centrado en el trabajo independiente". *Educación y Educadores* 13.1 (2010): 91-106. *Proquest*, Web. 25 June 2014.

Romero Álvarez, Juan Guillermo et al. "Aprendizaje basado en problemas. Manual" http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/cursos_diplo/diplomados/seiem_mate/0/03_material/06_modulo/archivos/Manual_ABP_2011.pdf

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. "Aprendizaje basado en problemas" <http://maristas.org.mx/portal/sites/default/files/AprendizajeProblemas.pdf>

Vila Valenti, Juan. *Introducción al estudio teórico de la Geografía*. Barcelona: Ariel, 1983.

Zuleta, Estanislao. "Elogio de la dificultad" *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. 6^a edición. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 2004.

