

LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE EL MEDIO URBANO Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS. UN ESTUDIO EN BOGOTÁ

J. Francisco González Puentes

Francisco F. García-Pérez

Recibido: noviembre 2014

Aceptado: diciembre 2014

RESUMEN:

Se presenta el marco teórico, la metodología y, sobre todo, los resultados de una tesis doctoral, realizada con una muestra de alumnos de secundaria de Bogotá, que tuvo como objeto estudiar las concepciones de dichos alumnos sobre el medio urbano, los obstáculos que éstas conllevan y sus implicaciones didácticas. El tratamiento de los datos se realiza con cuatro categorías básicas: *problemas urbanos*, *espacio público*, *participación ciudadana* y *calidad de vida*, que permiten estructurar el medio urbano como un “ámbito de conocimiento escolar”. De ahí se obtienen los resultados y las conclusiones, así como orientaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza sobre el medio urbano.

PALABRAS CLAVE:

Concepciones de los alumnos sobre el medio urbano, problemas urbanos, espacio público, participación ciudadana, calidad de vida.

Profesor de la Universidad El Bosque y de la Universidad La Salle de la ciudad de Bogotá. E-mail: fgonzal_99@hotmail.com.

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. E-mail: ffgarcia@us.es. Dirección de contacto: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla.

ABSTRACT:

This paper presents the theoretical framework, methodology, and, above all, the results of a doctoral thesis, carried out with a sample of high school students in Bogotá, which had as objective to study these students' conceptions about urban environment, the obstacles they involve and their educational implications. The data processing is carried out with four basic categories, urban problems, public space, citizen participation and quality of life, which allow to structure urban environment as a "field of school-level knowledge". Thus, results and conclusions are obtained as well as guidelines for the design and development of teaching proposals on urban environment.

KEY WORDS:

Students' conceptions on urban environment, urban problems, public space, citizens' participation, quality of life.

RÉSUMÉ:

On présente le cadre théorique, la méthodologie, et, surtout, les résultats d'une thèse de doctorat, menée auprès d'un échantillon d'élèves d'une école secondaire de Bogotá, qui a eu pour objectif d'étudier les représentations de ces élèves sur l'environnement urbain, les obstacles qu'elles impliquent et leurs implications didactiques. Le traitement des données est réalisé avec quatre catégories basiques, problèmes urbains, espace public, participation des citoyens et qualité de vie, qui permettent de structurer l'environnement urbain comme un "champ de connaissance scolaire". Sur cette base, les résultats et les conclusions sont obtenus autant que des orientations pour le design et l'élaboration de propositions pour l'enseignement de l'environnement urbain.

MOTS-CLÉS:

Représentations des élèves sur l'environnement urbain, problèmes urbaines, espace public, participation des citoyens, qualité de vie.

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos el marco de referencia, la metodología y los principales resultados de la tesis doctoral *El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá* (González Puentes, 2011). Se trata, fundamentalmente, de un estudio de ideas o concepciones de los alumnos sobre la ciudad, atendiendo a cuatro categorías básicas consideradas especialmente relevantes para estructurar el medio urbano: los problemas *urbanos*, *el espacio público*, *la participación ciudadana* y *la calidad de vida*.

Es una investigación didáctica, realizada, en su parte experimental, con una muestra de alumnos de secundaria de la ciudad de Bogotá (Colombia), que pretende utilizar los resultados del estudio de concepciones como un elemento clave para diseñar y construir el conocimiento curricular sobre la ciudad en contextos escolares. La investigación tiene como finalidad última contribuir a la mejora de la enseñanza, mediante la profundización en el medio urbano¹ como “ámbito de conocimiento escolar”². En ese sentido, las concepciones de los alumnos constituyen un referente fundamental para la construcción de un currículo escolar alternativo, socialmente más pertinente, que permita a la escuela participar efectivamente en la construcción de las sociedades del siglo XXI (García Díaz, 1998; García Pérez y De Alba, 2008).

2. REFERENTES BÁSICOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de la ciudad ha estado presente tradicionalmente en el sistema escolar, tanto en los planes de estudio como en las experiencias educativas, dado que se trata de un ámbito educativo en el que los sujetos aprenden en la ciudad (como entorno o contenedor de educación), aprenden de la ciudad (como fuente o agente educativo) y aprenden la ciudad (como objetivo o contenido de la educación) (Trilla, 1997). Además, la investigación educativa ha venido destacando este campo como un potente ámbito de conocimiento escolar, debido a que puede facilitar, de una forma más coherente y, al mismo tiempo, más flexible, la integración de aportaciones de diferentes disciplinas, lo que supone una oportunidad para ayudar a diseñar currículos escolares más articulados y coherentes. Esto podría permitir a los alumnos mejorar la comprensión del fenómeno urbano y, por esta vía, **analizar los problemas sociales** y ambientales más importantes, para llegar a comprender la dinámica de las sociedades y para ser capaces, como futuros ciudadanos, de afrontar de manera crítica y comprometida los problemas fundamentales de nuestro mundo (García Pérez, 2011).

¹ Hemos optado por utilizar el concepto de “medio urbano”, en vez del equivalente de “ciudad”, para poner el énfasis en las dimensiones tanto sociales como también ambientales de las ciudades, asumiendo una perspectiva que pretende ser más interdisciplinar que la usual en el currículum escolar.

² En el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), marco de referencia de la investigación, los “ámbitos de investigación escolar” son como “conjuntos de problemas sacionaturales” relacionados entre sí. Estos problemas, considerados desde la perspectiva de los alumnos, son relevantes para la comprensión de la realidad; ofrecen, por otra parte, posibilidades de ser trabajados desde la perspectiva del conocimiento científico (por ejemplo, en el caso que nos ocupa, el conocimiento geográfico y el de otras disciplinas que se han ocupado del estudio de la ciudad); y, por fin, reflejan la problemática social y ambiental existente en nuestra sociedad (García Pérez, 2000).

La tesis se desarrolla en el marco del proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), teniendo como referente, especialmente, la investigación llevada a cabo por F.F. García Pérez (1999, 2002 y 2003). El proyecto IRES, iniciado en 1991 por el Grupo Investigación en la Escuela³, es un proyecto de investigación educativa, que se propone incidir de una manera significativa en la transformación de la educación desde una perspectiva renovadora, consolidando en el contexto escolar espacios de “cultura alternativa”.

La perspectiva didáctica del proyecto IRES se plasma en un modelo didáctico alternativo, denominado “Modelo de Investigación en la Escuela”, el cual se fundamenta en tres perspectivas teóricas e ideológicas: la perspectiva constructivista y evolucionista del conocimiento y del desarrollo humano, la perspectiva sistémica y compleja de la realidad y la perspectiva crítica de la sociedad y de la enseñanza. Estos tres referentes orientan la formulación de los principios didácticos y las pautas de intervención educativa de la propuesta curricular del IRES (García Díaz, 1998). Es un modelo que se propone tanto para comprender y actuar en el ámbito del conocimiento escolar (y, por tanto, del aprendizaje de los alumnos) como en el ámbito del conocimiento profesional docente (y, por tanto, del desarrollo de los profesores). Lo que le da unidad a ambos ámbitos es la consideración de la idea de “investigación” como un principio vertebrador del modelo.

Este modelo se define como “didáctico” en tanto en cuanto se entiende lo didáctico como un espacio no para el mero conocimiento académico sino para la “integración y complejización de diversos tipos de conocimiento”, con el objetivo de transformar la escuela de forma significativa. Es, asimismo, un modelo “alternativo”, porque persigue unos valores educativos (autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación...) que se consideran alternativos a los socialmente dominantes. Como modelo crítico (y autocrítico) cuestiona los significados implícitos y las interpretaciones establecidas y “de sentido común” que tanto abundan en la educación. Desde este punto de vista, la escuela ha de tender a construir –y debe favorecer la construcción de– un conocimiento propio, un “conocimiento escolar deseable” (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000; García Pérez y Porlán, 2000).

En el contexto de este modelo se definen los problemas centrales de la investigación realizada: a) ¿Cuáles son las ideas o concepciones de los alumnos, en la muestra estudiada, acerca de las categorías o dimensiones del conocimiento que estructuran el medio urbano, como son: los problemas urbanos, el espacio público, la participación

³ Sobre la naturaleza y actividades del Grupo Investigación en la Escuela y el desarrollo del Proyecto IRES puede consultarse García Pérez y Porlán, 2000. El contenido del Proyecto IRES se halla sintetizado en García Pérez, 2000; en todo caso, pueden consultarse sus primeros desarrollos en Porlán, 1993, García Díaz, 1998 y Porlán y Rivero, 1998.

ciudadana y la calidad de vida?; b) ¿Cómo evolucionan las ideas o concepciones de los alumnos relativas al medio urbano?; c) ¿Cuáles son los posibles obstáculos o resistencias que podrían dificultar la evolución de las ideas o concepciones de los alumnos hacia un conocimiento escolar deseable sobre el medio urbano?

El diseño metodológico de esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, que ha permitido describir y comprender las ideas o concepciones de los alumnos (tipología, génesis, relación con el contexto, evolución, etc.), los posibles obstáculos que éstas conllevan y sus implicaciones didácticas en los procesos de formulación del conocimiento escolar deseable acerca del medio urbano, finalidad última de la investigación. Las hipótesis acerca de los problemas investigados fueron evolucionando y transformándose a lo largo del proceso seguido, sobre todo porque la propia investigación ha tenido un cierto componente de “investigación-acción”⁴.

En concordancia con dicho enfoque y sustentado en el marco de referencia de la investigación se establecieron unas categorías básicas, a modo de grandes núcleos o dimensiones de conocimiento, con gran potencialidad para integrar y relacionar contenidos provenientes de múltiples disciplinas y que permiten entender el medio urbano como sistema. Dichas categorías son: *los problemas urbanos, el espacio público, la participación ciudadana y la calidad de vida*. Estas categorías han servido como dimensiones de estudio para la parte empírica de la investigación, es decir, como referentes para el diseño de los instrumentos de recogida de datos –realizada mediante cuestionario abierto y entrevista semiestructurada, aplicados a la muestra de alumnado de secundaria de la Institución Educativa Distrital “Gustavo Restrepo”, de Bogotá⁵– y

⁴ Ello ha sido así porque la investigación se ha ido desarrollando al compás de un proceso de trabajo con el alumnado de la Licenciatura en Educación y con el profesorado universitario, en orden a la construcción de una línea de investigación de “Educación para la Participación Ciudadana”, en la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque (Bogotá), Grupo de Investigación y Docencia Universitaria (Colciencias). Otro proceso acompañante de la investigación ha sido el trabajo en los programas de la Defensoría del Espacio Público de la Alcaldía Mayor de Bogotá, en los que J. Francisco González Puentes ha intervenido como gestor y coordinador del programa de formación de niños y niñas *Reconociéndonos en el espacio público. Narrativas gráficas, espaciales y conversacionales*.

⁵ La muestra estuvo constituida por un conjunto de alumnos y alumnas seleccionados aleatoriamente en tres aulas de cada grado desde 6º a 11º (de 11 a 17 años), es decir, 18 aulas en total. Dado el carácter de este centro educativo, que acoge a una gran cantidad de alumnado procedente no sólo de su zona (la llamada Localidad 18) sino de otras áreas (localidades) de Bogotá, esta muestra puede ser considerada como representativa del alumnado de secundaria de la ciudad. En todo caso, el objetivo de la investigación no es presentar resultados sociológicos generales, sino analizar, desde la perspectiva didáctica, la “población de ideas” del conjunto del alumnado y su posible evolución desde formulaciones más simples hacia formulaciones más complejas.

como categorías de análisis para el tratamiento de esos datos⁶ en su proceso de conversión en resultados (Cerdeña, 1991). A continuación destacamos los rasgos más característicos de cada una de ellas.

La categoría *Problemas urbanos* se define como el conjunto de situaciones actuales vistas como no deseadas por un gran sector de la población, derivadas de los desajustes de los procesos de evolución, desarrollo y cambio social, que, día a día, generan mayores desigualdades entre los habitantes de la ciudad. Dentro de esta categoría se han contemplado, a su vez, tres subcategorías: *Identificación de problemas urbanos a escala de la ciudad*, *Identificación de problemas urbanos a escala del barrio* y *Manifestaciones encaminadas a solucionar problemas urbanos a escala del barrio y de la ciudad*.

La segunda categoría, *Espacio público*, se refiere al lugar público destinado al uso social colectivo determinante en la estructura, organización y dinámica de la ciudad, que la dota de identidad y significado. Es el ámbito, donde se produce, converge, manifiesta y se enriquece la cultura, pero, además, es el lugar donde se construye y se ejerce la ciudadanía. Es, en definitiva, el conjunto de espacios vinculantes de accesibilidades y centralidades de la ciudad que permiten la creación de lugares para la recreación, el intercambio comercial, cultural y simbólico, entre otros, y determinan las condiciones de vida de las personas que la habitan. Esa categoría, por su parte, está conformada por dos subcategorías: *Valoración de los elementos que conforman el espacio público a escala de la ciudad* y *Valoración de los elementos que conforman el espacio público a escala del barrio*.

La categoría *Participación ciudadana* –tercera categoría utilizada– se entiende como un deber y un derecho político y social fundamental de los ciudadanos. Se define como la actividad individual y/o colectiva de la población dirigida a expresar y a defender sus intereses, tomar parte en la administración de los asuntos comunes y en los centros de poder público, tanto en la toma de decisiones como en el control de la acción gubernamental. Además, se concibe como una perspectiva de desarrollo humano, un medio para la convivencia social y el ejercicio de la ciudadanía basada en la democracia, donde los sujetos ejercen su poder en las decisiones que afectan a su propio bienestar y el de la sociedad, teniendo como sustentación valores como la solidaridad, la autonomía y el reconocimiento de la diferencia. Tres son las subcategorías que se han incluido dentro de la participación ciudadana: *Conocimiento sobre mecanismos e instancias de participación ciudadana*, *Convicción por la organización comunitaria como estrategia para vivir mejor en la ciudad* y *Compromiso con la solución de problemas urbanos*.

Por fin, la categoría *Calidad de vida urbana* se refiere, en términos generales, al

⁶ El tratamiento de los datos se realizó con técnicas de análisis del contenido, utilizando como apoyo el programa Atlas-ti.

bienestar, felicidad y satisfacción de un individuo, lo que le otorga a éste cierta capacidad de actuación, funcionamiento y sensación positiva de su vida. Su materialización es muy subjetiva, ya que se ve directamente influida por la personalidad y el entorno en el que vive y se desarrolla el individuo. En último término, es resultado de las condiciones de vida de una persona en relación a su “satisfacción”. Esta categoría incluye las siguientes subcategorías: *Valoración de las condiciones de vida a escala de la ciudad* y *Valoración de las condiciones de vida a escala del barrio*.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Recogemos los principales resultados y conclusiones de la investigación en relación a los tres problemas básicos planteados. Así, en primer término, se presentan las concepciones de los alumnos en relación a las cuatro categorías estudiadas (primer problema de la investigación), y, en segundo lugar, se expone la evolución hipotética de dichas concepciones, así como los posibles obstáculos en su progresión hacia un nivel coherente con lo que consideramos como un “conocimiento escolar deseable” (problemas segundo y tercero). Reservamos para un breve apartado final el esbozo, a partir de estos resultados, de los rasgos que podrían orientar la formulación de propuestas de conocimiento escolar sobre el medio urbano que favorezcan una educación ciudadana activa y participativa.

3.1. Concepciones de los alumnos sobre el medio urbano a partir de las categorías contempladas

Sobre las ideas o concepciones de los alumnos acerca del medio urbano en relación a las categorías contempladas (los problemas urbanos, el espacio público, la participación ciudadana y la calidad de vida), en una primera visión general, encontramos: que en la muestra de alumnos estudiada predominan concepciones centradas en lo perceptible, producto de su experiencia cotidiana, basada en aspectos evidentes y circunstancias que ocurren en el entorno urbano inmediato; que estas concepciones se enriquecen, dependiendo del nivel de complejidad, mediante el establecimiento de relaciones causales sencillas; que, en todo caso, los alumnos de la muestra no llegan a considerar el medio urbano como un conjunto de interacciones que forman parte de un todo sistémico.

Lo anterior implica que este tipo de concepciones tienen un origen implícito o intuitivo, ya que se corresponden con procesos básicos de aprendizaje, de los cuales muchas veces los alumnos no son conscientes y que surgen de sus experiencias personales, a partir de la necesidad que tienen de detectar regularidades del “medio” mediante representaciones que les permiten darle sentido, hacerlo más perceptible y controlable (Pozo *et al.*, 2006). De acuerdo con esto, se podría deducir que las concepciones de los alumnos

que tienden hacia visiones más complejas (y que son menos frecuentes) son aquellas que incorporan conceptos contruidos a partir de experiencias de aprendizajes formales provenientes del sistema escolar o de otra instancia de la sociedad, por lo cual tendrían un carácter explícito. En todo caso, veamos estos rasgos analizando las cuatro categorías contempladas en la investigación, y teniendo en cuenta sus respectivas subcategorías.

3.1.1. *Los problemas urbanos*

En la categoría *Problemas urbanos*, las concepciones de algunos alumnos muestran que éstos toman en consideración –si bien de forma aproximativa– problemas sociales complejos tales como la inseguridad, la contaminación ambiental, la convivencia y la participación ciudadana. El problema de la inseguridad constituye un “nodo transversal” que, en cierta manera, determina las concepciones de los alumnos de la muestra sobre la ciudad. Esto quiere decir que no importa el aspecto del medio urbano al que se estén refiriendo los alumnos, al final siempre terminan estableciendo relaciones “de causa o de consecuencia” con el problema de la “inseguridad”. Digamos que este hecho tiene que ver con la connotación misma del problema de la inseguridad en las ciudades (y más en el contexto colombiano). Los habitantes de las ciudades convivimos a diario con este problema social, en la mayoría de los casos somos víctimas directas del mismo o tenemos información de primera mano suministrada por vecinos, amigos o por los medios de comunicación, que dan gran despliegue a noticias relacionadas con dicho problema, amplificando su relevancia.

Las concepciones de los alumnos tienden a ser más complejas en la medida en que se van integrando en las mismas otros aspectos sociales, como el desempleo o la pobreza, para justificar o entender el problema de la inseguridad. De la misma forma, se complejizan las concepciones cuando se establecen vínculos entre la inseguridad y la responsabilidad del Estado en la creación de empleo, como estrategia para contribuir a la solución del problema.

En definitiva, los conceptos que permiten determinar tendencias más complejas de las concepciones de los alumnos son los que intentan establecer relaciones entre los problemas urbanos y la cultura y la participación ciudadana. Los alumnos no lo expresan de esta manera, pero, por los argumentos aportados, se entiende que se refieren a las actitudes y a los comportamientos de las personas que podrían contribuir a mejorar los problemas, como, por ejemplo, “*cuidar la infraestructura urbana, no botar basuras, respetar las señales de tránsito*”, o bien se refieren de manera genérica a “*la falta de conciencia*” de las personas como factor determinante en la génesis de los problemas urbanos; y esto, en otras palabras, es “cultura ciudadana”. En lo que respecta a la participación, se establece la relación del problema de la inseguridad con la falta de

organización de la comunidad, y más concretamente se plantea el papel de las “*Juntas de Vecinos*” para contribuir a la solución de los problemas urbanos que los aquejan.

El otro problema complejo que aparece en las concepciones de los alumnos es el de la contaminación. Pero, por los argumentos aportados por los alumnos, podemos darnos cuenta de que las concepciones al respecto son limitadas y poco consistentes, respondiendo a cierto estereotipo social. Para los alumnos el tema de la contaminación no es más que un “cliché” o “moda” generado por las campañas ambientales que se desarrollan en la escuela o en los medios de comunicación y que de alguna manera han venido calando en la percepción –no tanto en la concienciación– de dichos alumnos. Por consiguiente, los argumentos aportados responden a “discursos desarticulados”; de ahí que el problema para los alumnos “*es de allá y no de aquí*” o “*son de otros y no de nosotros*”.

En los argumentos que formulan los alumnos en relación a los problemas urbanos a escala del barrio o de la ciudad también se pueden identificar otros aspectos que permiten inferir la manera como las concepciones van incorporando y correlacionando nuevos conceptos que van permitiendo una mejor comprensión del medio urbano. Aunque, en términos generales, se encuentran pocas diferencias entre las concepciones a escala de barrio y a escala de ciudad, se nota cierta variación en el énfasis que se da a algunos problemas. Por ejemplo, en relación con la ciudad se da mayor énfasis a problemas que tienen que ver con la contaminación y el desempleo, mientras que a escala del barrio la atención se centra en la convivencia y la participación de la comunidad como factor determinante en la solución de los problemas urbanos. Además, se encuentra otra diferencia: cuando se refieren a la ciudad se involucra de manera generalizada a los “*gobernantes*” y a las “*personas*” como parte de la solución, y, si se trata del barrio, a la “*comunidad*”, a los “*vecinos*” y específicamente a las “*Juntas de Acción Comunal*”.

Hay que destacar que los conceptos utilizados para referirse a los problemas de la ciudad son “*genéricos*”, pero los que se utilizan a escala del barrio donde se habita son más concretos y están cargados de cierto grado de preocupación, responsabilidad y compromiso para con la solución de dichos problemas.

Con independencia del tipo problema y del nivel de complejidad las concepciones de los alumnos, lo que se puede interpretar a partir de estos resultados es que los problemas urbanos activan sus sistemas de ideas, ya que son situaciones reales para ellos, sobre las que tienen información, porque las han vivido, y, por ello, pueden ser críticos con las causas, buscar soluciones, tomar decisiones y actuar en coherencia.

3.1.2. El espacio público

En la categoría *Espacio público* aparecen concepciones que superan el mero marco de lo “*genérico-afectivo*” y muestran tendencias hacia visiones más complejas. Este tipo

de concepciones son las que valoran las interacciones sociales que allí se suceden. Las relaciones que se intentan establecer constituyen indicadores de que las concepciones de los alumnos alcanzan a considerar la idea del espacio público como un lugar de integración e interacción social. Los argumentos (unos más simples y otros con tendencia a más complejos) expresan que acciones de los ciudadanos como cuidar y proteger determinan la calidad del espacio público. Algunos alumnos mencionan de manera genérica a los responsables de cuidar, preservar y administrar el espacio público como “*la gente, la comunidad, los vecinos*”, mientras otros designan específicamente a la organización comunitaria más cercana a la vida del barrio, como son las “*Juntas de Acción Comunal*”. Los argumentos expuestos, en este sentido, esbozan la idea de que la calidad del espacio público determina la calidad de vida de sus habitantes. Entonces, se puede inferir que en las concepciones empiezan a aparecer aproximaciones a conceptos más complejos como *organización comunitaria, aprovechamiento social del espacio público y calidad de vida*, que muestran una tendencia hacia una visión social del espacio público como *bien común y de responsabilidad ciudadana*.

En esta categoría también aparece como relevante el factor escala (barrio/ciudad). Se encontró que las concepciones de los alumnos alcanzan un mayor nivel de evolución cuando se refieren al espacio público a escala del barrio. Ello se podría atribuir a que las interacciones en el espacio público del barrio son más ricas, vivenciales y significativas para los alumnos, en el sentido de que les atribuyen más usos: como lugar para el juego, el encuentro y la reunión con los amigos; por consiguiente, se crean fuertes lazos de afecto, identidad y sentido de pertenencia con respecto al espacio público. En este sentido, el espacio público se considera como “propio” y se tiene una idea clara sobre el papel de los actores sociales en el cuidado, preservación y mantenimiento del mismo. En efecto, el significado que dan los sujetos a los lugares (espacios públicos) emerge en un contexto social como resultado de procesos dinámicos de interacción conductual y simbólica con su medio físico; por lo que los espacios se cargan de significado y son percibidos como propios por la persona o el grupo, integrándose como elemento representativo de identidad (Varela, 1997).

En concordancia con lo expuesto, se encontró, en términos generales, que las concepciones de los alumnos sobre espacio público a escala de la ciudad son limitadas, en el sentido de que los elementos que se valoran son muy pocos; tal vez los parques de carácter metropolitano, si bien las expresiones para definir sus usos sociales son genéricas y carecen de dimensión afectiva y de sentido de pertenencia. Se podría pensar que, a pesar de que esos espacios públicos se reconocen y en cierta forma se usan, las experiencias de los alumnos en los mismos no han sido suficientes para que puedan establecer los vínculos que se requieren para generar sentido de identidad y de compromiso con respecto a ellos.

Lo que sugieren las concepciones de los alumnos sobre espacio público es que la formulación de propuestas de conocimiento escolar referidas al medio urbano tendrían que considerar “el apego” por el propio barrio, como lo denominan Moranta y Urrutia (2005) y como han señalado diversos autores (especialmente quienes han investigado sobre el “espacio vivido”). El barrio sería, así, principio y fin de los procesos de formación de los alumnos, ya que desde allí se podrían comprender -e intervenir en- algunas de las problemáticas habituales que suelen caracterizar a los espacios públicos en las grandes ciudades. Fundamentalmente, porque “el apego” depende de múltiples factores, como afectos, emociones, sentimientos, creencias, conocimientos, acciones, conductas, relaciones sociales, entre otros, que son los que podrían permitir a los ciudadanos resignificar y apropiarse del espacio público de la ciudad.

3.1.3. La participación ciudadana

La categoría *Participación ciudadana*, por sí misma, es bastante compleja, de ahí que las concepciones de los alumnos, en este caso, tienden hacia visiones complejas del medio urbano. Las concepciones alcanzan a considerar la participación ciudadana como un “*deber y un derecho*” que requiere de actuación colectiva de los ciudadanos para adelantar acciones frente a los gobernantes de la ciudad con el propósito fundamental de solucionar los problemas urbanos, para que se pueda vivir mejor en la ciudad.

Los alumnos reconocen la instancia de participación ciudadana más próxima a la vida del barrio, como son las “*Juntas de Acción Comunal*”, y, a escala de la ciudad, el “*Concejo de la Ciudad de Bogotá*”. De manera específica no se menciona ninguna otra instancia de participación ciudadana, pero por los argumentos expresados se podría decir que se refieren a mecanismos como la “*Revocatoria del Mandato*” y la “*Elección de Alcaldes*”. Asimismo, muestran convicción por la organización comunitaria como estrategia para vivir mejor en la ciudad. La convicción se evidencia por la importancia y reconocimiento que se otorga a las actividades que desarrollan las organizaciones comunitarias formalmente organizadas como las “*Juntas de Acción Comunal*” y las “*Fundaciones*”, como son: “*promover*”, “*movilizar*”, “*estudiar*”, “*formular propuestas*” e “*interactuar con otros movimientos ciudadanos*”, para mejorar la vida en el barrio. Además, tienden a considerar el trabajo de la organización comunitaria como una responsabilidad de la ciudadanía y del estado.

La evolución progresiva de las concepciones de los alumnos sobre la participación ciudadana depende de la manera como se van integrando los factores relacionados con la escala territorial y los valores sociales. En un primer momento de progresión, se aprecia en las formulaciones que se toman en consideración instancias de participación ciudadana a escala del barrio, como las “*Juntas de Acción Comunal*”, y posteriormente a escala de la ciudad, como el “*Concejo de la Ciudad*” o “*Entidades de la Alcaldía*”.

Sin llegar a definir las como tales, las concepciones alcanzan a intuir que existen instancias de participación que tienen que ver con la función del “Gobierno”. Sin importar la instancia de participación territorial, se muestra cierta claridad acerca de los beneficios de la participación ciudadana. Con relación a los valores sociales que se van movilizando, en un primer momento no se explicitan, sólo se evidencia una fuerte carga afectiva por la vida en el barrio; en una segunda formulación se empiezan a reconocer de manera tenue valores como “la cooperación” y “el trabajo colectivo”; y en una tercera formulación se manifiestan valores como “la convivencia”, “la responsabilidad” y “la solidaridad”. Independientemente del momento de evolución, se aprecia convicción por la participación ciudadana como estrategia para vivir mejor en el barrio o en la ciudad. En todo caso, las consideraciones sobre territorio y valores sociales responden a la esencia misma de la participación ciudadana, que por una parte es un asunto de escalas territoriales y por otra un concepto social y cultural (Velásquez, 2003).

3.1.4. La calidad de vida

Con relación a la categoría *Calidad de vida* se encontró que las concepciones de los alumnos valoran factores sociales constitutivos de la calidad de vida, como la seguridad y el empleo, que se ven reflejados en los deseos manifiestos por vivir en una ciudad segura y en la necesidad de que las personas tengan trabajo.

Las concepciones de los alumnos valoran aspectos fundamentales en la determinación de las condiciones de vida de un barrio, como su ubicación y la presencia de vías de acceso. Este argumento tiende a una visión más compleja de las condiciones de vida del barrio, puesto que se aprecia que se está empezando a considerar la idea de la infraestructura urbana como un sistema en el que la movilidad y el acceso son el principio estructurador para beneficiar al mayor número de ciudadanos en el uso y disfrute de los servicios y equipamientos. En definitiva, las tendencias más evolucionadas sobre calidad de vida se presentan en concepciones que intentan establecer relaciones entre las condiciones de vida, la convivencia ciudadana y la gestión de los gobernantes.

En términos generales, los alumnos valoran las mismas condiciones de vida a escala de la ciudad y a escala del barrio cuando se refieren a los servicios públicos e infraestructura urbana. Por los argumentos expresados, se nota que, en general, tienen claridad sobre los tipos de servicios públicos e infraestructura urbana a nivel del barrio y de la ciudad. Por ejemplo: “un parque metropolitano debe estar cerca del barrio” o “el barrio debe estar comunicado con la ciudad por medio de la red de servicio público de transporte”. En cuanto a la valoración de aspectos sociales, no existe ninguna diferencia a escala de la ciudad y del barrio. Aunque se exprese de diferente manera, la seguridad es la condición de vida más valorada por los alumnos; de igual manera, los aspectos ambientales que tienen que ver con las basuras y la contaminación atmosférica de la ciudad y del barrio.

El tema de la gobernabilidad es un factor que solamente se dimensiona a escala de ciudad y, por lo general, los argumentos son pocos precisos y cargados de un fuerte componente afectivo; hecho que se puede explicar por la complejidad que representa intentar establecer relaciones entre “*ciudadanía*” y “*Estado*”.

Como se puede apreciar a lo largo de estos análisis, la relación barrio-ciudad es recurrente y determinante en la progresión de las formulaciones de las concepciones de los alumnos en cada una de las categorías que estructuran el medio urbano. Ese proceso de progresión de las concepciones suele estar muy marcado por la presencia de un fuerte componente afectivo en relación con la vida en el barrio, lo que facilita la comprensión de los fenómenos “*vividos*” en ese entorno próximo y dificulta –o retrasa– la comprensión de los fenómenos más generales de la ciudad⁷; pero creemos que también es un factor importante la escala territorial, ya que, según estudios como el ya clásico de Battro y Ellis (1979), refiriéndose a la imagen espacial de ciudad, algunas propiedades y relaciones de la imagen urbana se pierden en las grandes dimensiones del espacio urbano y se recuperan en escala reducida. Asimismo, desde otra perspectiva, Santos (2000) afirma “*que en el orden global el espacio es movedizo e inconstante y el orden local es el espacio banal, espacio irreducible porque reúne en una misma lógica interna todos los elementos: hombres, instituciones, formas sociales, geométricas, etc. Por consiguiente, el orden cotidiano inmediato, localmente vivido, rasgo de unión de todos esos aspectos, es garantía de comunicación*” (pp. 289-290), y de conocimiento, agregaríamos nosotros. Los argumentos expresados nos ayudan a concluir que los conceptos urbanos complejos que requieren de estructuras conceptuales más elaboradas para su comprensión pueden ser incorporados “*más rápidamente*” al sistema de ideas de los alumnos a escala del barrio que a escala de la ciudad.

En el análisis que acabamos de realizar se ha ido haciendo referencia a la progresión de las ideas o concepciones de los alumnos, es decir, a los distintos niveles de formulación en que se presentan (en la población general de ideas obtenidas en la investigación). Dicho niveles de formulación pueden ser, pues, entendidos en una cierta escala hipotética de progresión, a lo largo de la cual el conocimiento del alumnado sobre la ciudad puede ir avanzando, superando determinados obstáculos (García Pérez, 1999). En ese sentido, resulta muy relevante abordar la cuestión de la evolución de las concepciones, con sus dificultades y posibilidades, asunto del que se ocupan los problemas segundo y tercero de la investigación, y que analizamos a continuación.

⁷ Constatación, por lo demás, ya resaltada en todas las corrientes geográficas que se han ocupado del “*espacio vivido*”.

3.2. La evolución de las concepciones de los alumnos: obstáculos y posibilidades

3.2.1. La evolución de las concepciones

Los resultados obtenidos en relación con el segundo problema de la investigación –¿Cómo evolucionan las ideas o concepciones de los alumnos relativas al medio urbano?– nos confirman que las concepciones evolucionan, sobre todo, a partir de las experiencias significativas que viven en su entorno urbano más cotidiano, pero, además, intervienen otros factores provenientes de la escuela y de los medios de comunicación.

Para interpretar los datos obtenidos respecto a la evolución de las concepciones sobre el medio urbano, es decir, de la población de ideas procedentes del conjunto de la muestra, hemos establecido una serie de niveles de formulación, según una “hipótesis de progresión” elaborada a partir del marco teórico de referencia (González Puentes, 2011), teniendo presente que las concepciones no son sólo “productos” sino que se corresponden con “procesos” que se ponen en marcha en el intento de dar significado a situaciones o problemas determinados de las actividades cotidianas (Giordan y De Vecchi, 1999).

En ese sentido, contemplamos una evolución hipotética que parte de un nivel muy elemental, caracterizado por el desinterés y casi incapacidad para percibir los rasgos básicos del medio urbano o por una visión del mismo de carácter genérico, ambiguo y muy determinado por lo afectivo, que hemos denominado “preliminar”. En el marco del proyecto IRES, se ha denominado a este nivel de concepción del medio como “sincrético y armónico” –asumiendo así una perspectiva de raíz piagetiana, pero también una perspectiva desde la teoría de la complejidad–, y se le describe como un nivel en que el medio se concibe como una especie de “escenario” poco definido, constituyendo un todo indiferenciado, donde no se reconocen los componentes ni sus respectivas influencias en el conjunto. Por su parte, García Pérez (1999), en su investigación sobre el medio urbano, lo define como un nivel “*muy impreciso, genérico y escueto*”. A partir de este nivel, se contemplan otros posibles niveles de formulación progresivamente más maduros y complejos. A continuación describimos brevemente esa evolución.

Nivel Preliminar: El medio urbano no es tomado en consideración. Según los rasgos de este nivel, los alumnos cuyas concepciones han sido categorizadas en el mismo no manifiestan interés ni preocupación por el medio urbano. Los problemas urbanos no son considerados como tales, al igual que los elementos constitutivos del espacio público, la calidad de vida y la participación ciudadana. En consecuencia, no muestran convicción ni compromiso con el medio urbano; tal vez por el predominio, en sus concepciones, del componente “vivencial-afectivo”, que hace que no se consideren los diversos componentes que estructuran el medio urbano y que sus intereses, asimismo, se dirijan a otros aspectos de la realidad menos conectados con el espacio urbano.

Nivel 1: El medio urbano se percibe de manera homogénea e indiferenciada. En este nivel los elementos que se perciben del medio urbano son los más evidentes y próximos a la experiencia cotidiana de los alumnos; se presentan como una “lista de objetos” homogéneos e indiferenciados, que no se relacionan entre sí. Predomina una visión simple y segmentada donde los componentes estructurantes del medio urbano se perciben de manera dispersa y generalizada. Se manifestaría así que son más relevantes los elementos que las relaciones que se puedan establecer entre ellos.

Nivel 2: El medio urbano se concibe como el resultado de relaciones de causalidad de carácter mecánico y lineal. Los elementos del medio urbano identificados siguen presentando un carácter muy fácilmente “perceptible”, pero las concepciones, en este nivel, se ven enriquecidas con la aparición de relaciones causales, aunque de carácter mecánico y lineal, que se establecen entre los componentes del medio urbano y los problemas urbanos. Sin embargo, quienes se hallan en este nivel no se aproximan a la consideración del medio urbano como un sistema de múltiples interacciones.

Nivel 3: Se tiende a una visión más compleja del medio urbano. Sin llegar a considerar el medio urbano como sistema contextualizado en un tiempo y un espacio (enfoque dinámico y complejo), las concepciones de los alumnos, en este nivel, incorporan conceptos relevantes que se aproximan a una “concepción sistémica”, tales como “convivencia”, “participación”, “governabilidad”, “solidaridad”, “cultura ciudadana”, juicios de carácter valorativo y comprometidos con la vida urbana, y, además, contemplan las interacciones humanas como factor determinante en la configuración del medio urbano; lo que confirma una tendencia a una visión más compleja del mismo. Los argumentos en este nivel se hacen desde una mirada más global y se intenta considerar el medio urbano como un conjunto de relaciones interaccionantes, con un papel relevante de la acción humana. Por lo demás, se emplean con mayor propiedad conceptos complejos de gran potencialidad explicativa que hacen que dichas relaciones sean más coherentes, integrales y relevantes. Por fin, aparecen juicios de carácter valorativo y comprometido con la vida urbana. Como es lógico, pocos alumnos muestran concepciones que puedan clasificarse en este nivel.

Una vez expuesta, sintéticamente, esta evolución de las concepciones de los alumnos, puede observarse que se da una cierta constante: la evolución desde lo meramente perceptivo hacia enfoques más operativos, desde visiones rígidas y estáticas hacia visiones más flexibles y dinámicas, desde planteamientos meramente individualistas hacia planteamientos más colectivos y cooperativos en relación al entorno urbano

en el que viven. Por otra parte, se aprecia también una tendencia hacia una mayor coherencia interna de los sistemas de ideas descritos⁸, especialmente en los resultados obtenidos de las entrevistas.

3.2.2. *Obstáculos en la evolución de las concepciones y su posible superación*

El tercer problema de investigación era: ¿Cuáles son los posibles obstáculos o resistencias que podrían dificultar la evolución de las ideas o concepciones de los alumnos hacia un conocimiento escolar deseable sobre el medio urbano? En relación con este problema se consideraba –como hipótesis inicial- que los obstáculos o resistencias que podrían dificultar la evolución de las concepciones de los alumnos hacia niveles coherentes con un conocimiento escolar deseable sobre el medio urbano residirían en el centramiento en lo evidente y próximo a su experiencia cotidiana, lo que ocasionaría que esos sistemas de ideas no evolucionaran hacia formas más complejas sino que, por el contrario, se quedaran en esquemas descriptivos y en meras generalizaciones. Estando ello comprobado, conviene, sin embargo, a la vista de los resultados, destacar algunos matices en la interpretación de la progresión de las ideas de los alumnos.

Del nivel de progresión Preliminar al nivel 1. Dos son los principales obstáculos identificados en el paso entre estos niveles de progresión de las ideas de los alumnos: el primero relacionado con la falta de interés y curiosidad, por parte de los mismos, por los aspectos relativos al medio urbano, y el segundo relacionado con el predominio de un fuerte componente afectivo ligado a la presencia de “*amigos o familia*” en la ciudad o en el barrio donde habitan, componente que condiciona de manera decisiva la concepción del entorno.

Así, pues, la dificultad para el aprendizaje radica, por una parte, en la imposibilidad de reconocer los componentes que estructuran el medio urbano y, por otra, en separar el componente vivencial y emotivo, que impide valorar crítica y objetivamente las grandes dimensiones constitutivas del medio urbano. Además, la falta de interés por los problemas de la ciudad podría contribuir a consolidar una concepción individualista, egoísta y benevolente de la realidad urbana, donde solo importa e interesa lo que pasa “*en mi casa, en mi unidad residencial o en mi barrio*”; y ello dificultaría la transición desde un esquema individualista a uno, deseable, más colectivo y cooperativo.

Estos obstáculos son salvables, desde la perspectiva didáctica, especialmente si la formulación del conocimiento escolar referido al medio urbano contempla actividades preliminares específicas que logren despertar el interés y la motivación de los alumnos para abordar ese estudio.

⁸ Sobre el debate acerca de la coherencia interna, y otros interesantes debates en relación a las concepciones, véase Cubero, 2005.

Del nivel de progresión 1 al nivel 2. El predominio de una visión simple, evidente y segmentada del medio urbano constituye el principal obstáculo detectado en este nivel. Por consiguiente, lo que se tiene que superar es ese centramiento en lo evidente y próximo a la experiencia y el carácter excesivamente genérico con que los alumnos se refieren a algunos conceptos; lo que impide, a manera de “cortina”, que reconozcan y valoren el medio urbano en su real dimensión. La dificultad para el aprendizaje está relacionada, pues, con la tendencia a valorar los diferentes componentes del medio urbano de manera “genérica y por separado” y con la incapacidad de categorizar la diversidad de elementos constitutivos del medio urbano en su conjunto.

Este tipo de dificultades no debería representar un serio obstáculo para el aprendizaje. Sin embargo, habría que afrontar el desbloqueo de las mismas mediante la programación de actividades específicamente orientadas a este objetivo.

Del nivel de progresión 2 al nivel 3. El posible obstáculo en este nivel de progresión se podría presentar en la menor o mayor capacidad de los alumnos para identificar y agrupar, de forma estructurada, diversos elementos y factores constitutivos del medio urbano. Además, podrían constituirse en obstáculos las valoraciones de aquellos elementos constitutivos del medio urbano que responden a “estereotipos” que dificultarían la comprensión de lo urbano desde una perspectiva social e histórica.

Esa dificultad en el aprendizaje guarda, asimismo, relación con la incapacidad para manejar diversas escalas de análisis que permitan llegar a comprender el medio urbano como un sistema contextualizado en un espacio y en un tiempo determinados.

4. DE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Tomando como punto de referencia los resultados y conclusiones obtenidos en relación con las concepciones de los alumnos sobre el medio urbano, se puede elaborar una propuesta de conocimiento escolar –es decir, de contenidos para la enseñanza- más ajustada a las posibilidades de aprendizaje de dichos alumnos y que pueda ser graduable en su complejidad en función de la hipotética progresión de esas concepciones. De esta forma los posibles obstáculos para avanzar de un nivel al siguiente podrían ser superados disponiendo de un diseño adecuado de actividades didácticas específicas. En ese sentido, el diseño de la secuencia de actividades y la inclusión de contenidos progresivamente más complejos seguirían caminos paralelos y en mutua interacción a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (García Pérez, 1999).

En todo caso, una propuesta de enseñanza del medio urbano debería de tener en cuenta –como se postula desde el proyecto IRES (García Pérez, 2000 y 2003)–, además de las concepciones de los aprendices, otros referentes importantes. Así, ante todo, las aportaciones científicas sobre el medio urbano de la Geografía y de otras ciencias sociales,

que pueden proveer contenidos relevantes y desde perspectivas complementarias, de forma que se facilite la construcción de propuestas curriculares integradas. Asimismo, otro referente importante son los problemas sociales y ambientales relativos al ámbito urbano, que ayudarían a dar a la propuesta didáctica un enfoque de “estudio de problemas”, que podrían ser trabajados con una metodología de “investigación escolar”. Por fin, un cuarto referente, este de carácter más global, es el “conocimiento metadisciplinar”, es decir, el conjunto de conceptos, procedimientos y valores básicos que constituyen la cosmovisión de referencia en educación, en definitiva, la filosofía desde la que se piensa y desarrolla la intervención educativa.

En nuestro caso esa filosofía educativa estaría orientada por la finalidad última de educar para una ciudadanía activa, crítica y comprometida con los problemas del mundo⁹. En efecto, los nuevos escenarios y retos que tenemos que enfrentar los ciudadanos en estos tiempos, y en los que vendrán, nos obligan a desarrollar estrategias educativas que nos permitan ampliar y complejizar de manera crítica la visión que tenemos de la vida y del mundo, para que nos podamos reconocer como ciudadanos, como causa y como consecuencia de lo que ocurre en nuestro entorno (entendido a escala local y global), y nos sintamos comprometidos y partícipes en los procesos de construcción de la sociedad en la que deseamos vivir. Esta posición se halla en sintonía con otras posiciones planteadas a partir de diversas investigaciones sobre educación ciudadana (entre otras: Hahn, 2001; Dam y Volman, 2004; Souto, 2007; García Pérez y De Alba, 2007 y 2008), así como con propuestas curriculares desarrolladas a partir del proyecto IRES (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Así, pues, desde estas convicciones, amparándonos en el marco general de referencia utilizado en esta investigación y tomando como punto de apoyo las conclusiones anteriores, se puede orientar la enseñanza del medio urbano hacia propuestas que favorezcan la educación de los alumnos como ciudadanos capaces de afrontar los problemas del mundo de hoy y del mañana.

5. BIBLIOGRAFÍA

Battro, A.M. y Ellis, E.J., 1979. “La imagen de la ciudad en los niños” en K. Lynch, *Growing up in cities. Studies of the spatial environment in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca and Warszawa*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

⁹ En esa línea de investigación didáctica seguimos trabajando, buscando la confluencia de los objetivos educativos de la educación geográfica y de la educación para la ciudadanía (García Pérez, 2011); lo que se ha plasmado, entre otros aspectos, en diversos proyectos de investigación, como el que actualmente desarrollamos: Proyecto I+D+i EDU2011-23213, *Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana*.

- Cañal, P.; Pozuelos, F.J. y Travé, G., 2005. *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- Cerda, H., 1991. *Los elementos de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: Edit. Códice Ltda.
- Cubero, R., 2005. *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Dam, G. y Volman, M., 2004. "Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies". *Learning and Instruction*, 14, 4, pp. 359-379.
- García Díaz, J.E., 1998. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García Pérez, F.F., 1999. *El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Tesis doctoral dirigida por Rafael Porlán Ariza y Xosé Manuel Souto González. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- García Pérez, F.F., 2002. "Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 17-25.
- García Pérez, F.F., 2003. "Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano". *Investigación en la Escuela*, 51, pp. 55-69
- García Pérez, F.F., 2011. "Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la Geografía y las ciencias sociales". *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1, 1, pp. 108-122. [En línea. Acceso libre]. <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/18/16>>. [Último acceso: 10 de octubre de 2014].
- García Pérez, F.F. y De Alba, N., 2007. "Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias". *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, pp. 243-258.
- García Pérez, F.F. y De Alba, N., 2008. "¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, XII, 270 (122), 1 de agosto de 2008. [En línea. Acceso libre]. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>. [Último acceso: 20 de octubre de 2014].
- García Pérez, F.F. y Porlán, R., 2000. *El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)*. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 205, 16 de Febrero de 2000. [En línea. Acceso libre]. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>>. [Último acceso: 20 de octubre de 2014].

- Giordan, A. y De Vecchi, G., 1999. *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- González Puentes, J.F., 2011. *El medio urbano cómo ámbito de conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá*. Tesis doctoral dirigida por Francisco F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. [En línea] Disponible en: <<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1520/el-medio-urbano-como-ambito-de-conocimientos-escolar-analisis-y-propuestas-partir-de-un-estudio-de-concepciones-de-alumnado-de-bogota/>>. [Último acceso: 10 de octubre de 2014].
- Hahn, C.L., 2001. “What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth?”. *Social Education*, 65, 2, March 2001, pp. 108-110. [En línea. Acceso libre]. <<http://www.socialstudies.org/system/files/publications/se/6502/650205.html>>. [Último acceso: 10 de octubre de 2014].
- Moranta, T. y Urrutia, E., 2005. “La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares”. *Anuario de Psicología*, 36, 3, pp. 281-297.
- Porlán, R., 1993. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. y Rivero, A., 1998. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Pozo, J.I. et al., 2006. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Santos, M., 2000. *La naturaleza del espacio público. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel Geografía S.A.
- Souto, X.M., 2007. “Educación geográfica y ciudadanía”. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, pp. 11-32.
- Trilla, J., 1997. “La educación y la ciudad”. *Revista del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico*, 2, pp. 7-19.
- Varela, S., 1997. “Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social”. *Revista de Psicología Social*, 12, pp. 17-30.
- Velásquez, F., 2003. *La participación ciudadana en Bogotá: Mirando el presente, pensando el futuro*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.