

Memoria y territorialidades simbólicas en Fusagasugá

Un RED basado en ABP para el fortalecimiento del pensamiento crítico

Jeimy Katherine Malagón Carrillo

Daniel Milke Díaz

Hernán Guillermo Quintero Duque

Línea de investigación: Memoria y territorio

Universidad Santo Tomás

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2026

Memoria y territorialidades simbólicas en Fusagasugá

Un RED basado en ABP para el fortalecimiento del pensamiento crítico

Jeimy Katherine Malagón Carrillo

Daniel Milke Díaz

Hernán Guillermo Quintero Duque

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Pedagogías

Críticas e Intervención Socioeducativa

Director: Andrés Leonardo Rey Barbosa

Universidad Santo Tomás

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2026

Tabla de contenido

Introducción.....	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema y marco teórico.	10
1.1. Planteamiento del problema	10
1.2. Objetivos de la investigación.....	12
1.2.1. Objetivo General.....	12
1.2.2. Objetivos específicos.....	13
1.3. Justificación.....	13
1.4. Marco Teórico.....	15
1.4.1. Memoria y territorialidades simbólicas	15
1.4.2. Recurso Educativo Digital (RED): mediación para cartografiar memorias y territorialidades.....	17
1.4.3. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): investigar el territorio como problema real	20
1.4.4. Pensamiento crítico: leer el mundo, leer el territorio	22
A. Conceptualización operativa del pensamiento crítico	23
B. Habilidades y dimensiones analíticas del pensamiento crítico.....	23
C. Reconocimiento y rastreo de las habilidades en los datos empíricos.	25
Capítulo 2. Diseño Metodológico.....	27
2.1. Enfoque y tipo de investigación	27
2.1.1. Fase de diagnóstico.....	28
2.1.2. Fase de planificación y acción.....	29
2.1.3. Fase de reflexión y evaluación	29



2.2. Contexto y participantes	32
2.3. Instrumentos de recolección de datos	33
2.3.1. Rúbrica de evaluación del pensamiento crítico	36
2.4. Plan de acción	38
2.4.1. Cronograma de implementación del recurso educativo digital	42
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	44
3.1. Desarrollo del plan de acción	45
3.2. Observaciones y ajustes.....	46
3.3. Sistema de codificación de participantes y fuentes de información.....	47
3.4. Análisis de datos	49
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	50
4.1. Memoria y territorialidades simbólicas	50
4.1.1. Recorridos cotidianos y construcción de territorialidades juveniles	52
4.1.2. Lugares significativos y marcas territoriales de memoria	55
4.1.3. Transformaciones del territorio y memoria afectiva.....	57
4.1.4. Territorialidades simbólicas y pedagogía de la memoria	59
4.2. Recurso Educativo Digital y Aprendizaje Basado en Problemas en la experiencia formativa.....	61
4.2.1. Configuración y evolución de las habilidades en la experiencia formativa del RED basado en ABP.	62
4.2.1.1 .Transformaciones de las habilidades analíticas.....	63
4.2.1.2. Consolidación en las habilidades argumentativas.	64
4.2.1.3. Emergencia de la reflexión crítica como expresión del pensamiento autónomo	66



4.2.2. Construcciones conceptuales en torno a los conceptos de memoria y territorio 68

 A. Predominio de la dimensión espacial en la fase inicial 68

 B. Fortalecimiento del eje de memoria en la fase final 69

 C. Convergencia conceptual entre memoria y territorio..... 70

4.2.3. Mediación de la metodología RED/ABP, como potenciador de la participación estudiantil. 71

4.3. Desarrollo del Pensamiento Crítico en la interpretación del territorio 73

 4.3.1. De la lectura fragmentada del territorio a la comprensión relacional del espacio 74

 4.3.2. Identidad territorial y disputas en la construcción de la memoria..... 75

 4.3.3. Interpretación crítica de las transformaciones del territorio 76

 4.3.4. Metacognición y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje 76

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones..... 79

 5.1 Síntesis de hallazgos..... 79

 5.2. Recomendaciones para la práctica pedagógica 81

 5.3. Líneas futuras de investigación 82

 5.4. Reflexión final 83

Referencias 84

Índice de tablas

Tabla 1. Articulación teórico-metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas con los enfoques de memoria social y producción del espacio.....	20
Tabla 2. Habilidades analíticas en clave territorial.....	24
Tabla 3. Manifestaciones del pensamiento crítico en los instrumentos.....	25
Tabla 4. Instrumentos de investigación según las fases de la Investigación-Acción Educativa	30
Tabla 5. Cronograma general del proceso investigativo.....	31
Tabla 6. Instrumentos de recolección de datos y momentos de aplicación año (febrero y marzo de 2026).	33
Tabla 7. Instrumentos de recolección de información.....	35
Tabla 8. Rúbrica para la evaluación de las habilidades del pensamiento crítico en la interpretación del territorio.....	37
Tabla 9. Operacionalización del plan de acción desde el ABP y la pedagogía crítica.....	41
Tabla 10. Cronograma de encuentros con estudiantes – Implementación 2026.....	44
Tabla 11. Códigos de identificación de participantes	48
Tabla 12. Densidad narrativa de las categorías memoria y territorio en el corpus analizado	69
Tabla 13. Progresión del pensamiento crítico durante la implementación del recurso educativo digital	77

Introducción

El territorio no es un escenario inerte ni un conjunto de coordenadas cartográficas; es, en esencia, un palimpsesto de memorias en disputa. En las últimas décadas, su estudio ha adquirido una creciente relevancia en las Ciencias Sociales, especialmente en contextos urbanos donde las transformaciones aceleradas reconfiguran las relaciones entre las comunidades y el territorio. No obstante, en el ámbito escolar persiste una deuda pedagógica: la enseñanza de la geografía suele reducirse a la descripción física y administrativa del espacio, silenciando las experiencias, los afectos y los significados que los sujetos construyen en su relación cotidiana con el lugar.

Esta desconexión plantea un desafío imperativo para la educación contemporánea. Cuando los contenidos escolares se presentan desvinculados de la realidad territorial de los estudiantes, se limita la posibilidad de desarrollar procesos de lectura crítica del entorno. El aula corre el riesgo de convertirse en un espacio insular, ajeno a las dinámicas sociales que configuran la vida urbana, reduciendo el aprendizaje geográfico a la memorización de datos y conceptos abstractos. En este sentido, fortalecer la relación entre escuela, territorio y memoria constituye una oportunidad pedagógica para promover aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes interpretar críticamente su propia realidad.

La presente investigación surge de una inquietud pedagógica situada en el Colegio Fundación Manuel Aya, en el municipio de Fusagasugá. En el diálogo con los estudiantes de educación media se evidenció una paradoja: aunque habitan el territorio, muchos presentan dificultades para interpretar las problemáticas de su contexto o para vincular los conceptos académicos con la realidad social y espacial que experimentan a diario. Esta situación motivó la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitieran transformar la relación de los estudiantes con su entorno, transitando de una observación pasiva hacia una agencia territorial fundamentada en el análisis de las memorias y territorialidades locales.

En este marco, se propone la implementación de un Recurso Educativo Digital (RED) articulado con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico a partir del análisis del territorio vivido por los estudiantes. Esta articulación no busca simplemente introducir tecnología en el aula, sino configurar un dispositivo de mediación pedagógica que permita a los participantes posicionarse como investigadores de su propia realidad. A través de este diseño, los estudiantes no se limitan a recibir información sobre el espacio local, sino que pueden problematizar y reinterpretar las memorias y transformaciones del municipio.

Desde el enfoque de la Investigación-Acción Educativa (IAE), el estudio se desarrolló con estudiantes del grado 1102 con el objetivo de analizar cómo la implementación de un Recurso Educativo Digital articulado con el Aprendizaje Basado en Problemas contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico a partir del análisis de las memorias y territorialidades simbólicas del municipio de Fusagasugá. De esta manera, el proceso investigativo buscó generar transformaciones tanto en la práctica pedagógica como en la manera en que los estudiantes miran el mundo.

La investigación se inscribe en la línea de Memoria y Territorio de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás, aportando a la discusión sobre el papel de la escuela en la construcción de relaciones más reflexivas entre los jóvenes y los espacios que conforman su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el territorio deja de ser únicamente un contenido curricular para convertirse en un espacio pedagógico donde convergen experiencias, narrativas y procesos históricos.

El documento se organiza en cinco capítulos que desarrollan esta ruta investigativa. El capítulo uno presenta el planteamiento del problema, los objetivos y el sustento conceptual que orienta el estudio. En el segundo capítulo se describe el diseño metodológico y las estrategias utilizadas para la recolección y análisis de la información. En el tercer capítulo se expone el proceso de implementación pedagógica del recurso educativo digital. Por su parte, el capítulo cuatro desarrolla el análisis de los resultados y su

discusión a la luz de las categorías teóricas de memoria, territorio y territorialidades simbólicas. Finalmente, el capítulo cinco presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo.

En suma, esta investigación constituye una apuesta por integrar el territorio vivido en los procesos educativos. Al incorporar la memoria local como eje de aprendizaje, se busca que los estudiantes no solo reconozcan el espacio, sino que desarrollen una relación ética, crítica y reflexiva con él. Reconocer en Fusagasugá un entramado de historias, experiencias y significados permite comprender que el territorio no es únicamente un lugar que se habita, sino también un espacio que contribuye a la construcción de la identidad colectiva y al fortalecimiento del pensamiento crítico en los jóvenes.

Capítulo 1. Planteamiento del problema y marco teórico.

1.1. Planteamiento del problema

El presente estudio surge a partir de un ejercicio reflexivo desarrollado en el marco de la práctica docente y el diálogo pedagógico entre profesores de Ciencias Sociales que, desde distintos contextos educativos han identificado preocupaciones relacionadas con las dificultades que presentan los estudiantes para analizar su realidad, argumentar con fundamento y establecer relaciones entre los contenidos escolares y los territorios que habitan. Aunque estas inquietudes emergen en escenarios educativos caracterizados por transformaciones urbanas y reconfiguraciones sociales, la presente investigación se sitúa en el Colegio Manuel Aya, en el municipio de Fusagasugá.

En el campo de la pedagogía crítica, la escuela constituye un espacio donde se producen significados sociales y donde los sujetos pueden desarrollar herramientas para comprender y cuestionar su realidad. Freire (1970/2019) plantea que la educación debe orientarse hacia la lectura crítica del mundo como condición para su transformación, mientras que Giroux (1997) sostiene que la escuela funciona como un espacio cultural en el que se producen, negocian y disputan significados sociales.

Para ahondar en lo expuesto anteriormente se desarrolló un ejercicio participativo con los estudiantes del grado 1102 de educación media mediante un grupo focal orientado a explorar cómo los jóvenes interpretan su entorno. Durante este espacio emergieron percepciones relacionadas con la escasa problematización del contexto local y con la dificultad para vincular contenidos escolares con las experiencias territoriales de los estudiantes. Una proporción significativa de los participantes indicó que los contenidos abordados en clase se perciben alejados de su realidad inmediata como lo son los lugares, las historias y las dinámicas sociales que forman parte de su vida cotidiana. Esto evidencia una brecha entre el currículo escolar y las lecturas territoriales que construyen los jóvenes.

Las intervenciones de los estudiantes permitieron identificar referencias a lugares del municipio asociados con experiencias familiares, prácticas culturales y espacios de

encuentro social. Estas menciones muestran que el territorio no se limita a una dimensión geográfica, sino que constituye un entramado de significados sociales, recuerdos y prácticas culturales que configuran lo que diversos autores han denominado territorialidades simbólicas. Como lo indica Lindón (2006a), los lugares adquieren sentido a partir de las experiencias sociales y culturales que se desarrollan en ellos. No obstante, estas dimensiones rara vez se incorporan en el aula como objeto de reflexión pedagógica.

En este escenario, la educación en Ciencias Sociales requiere generar experiencias pedagógicas que permitan a los estudiantes interpretar críticamente el territorio, reconocer las memorias presentes en los lugares y problematizar las transformaciones sociales que configuran su entorno. Es ahí donde el pensamiento crítico se convierte en una capacidad clave para comprender los procesos sociales, interpretar transformaciones territoriales y participar en la construcción de ciudadanía. Facione (2007) señala que el pensamiento crítico implica generar procesos de análisis, interpretación, evaluación y argumentación que permitan a los sujetos tomar decisiones informadas frente a situaciones complejas.

Las transformaciones contemporáneas del entorno educativo también plantean desafíos relacionados con el uso de las tecnologías digitales. A pesar de que los estudiantes interactúan cotidianamente con herramientas digitales, estos recursos no siempre se integran de manera pedagógica en los procesos de enseñanza. En muchos casos cumplen un papel instrumental, sin favorecer los procesos de investigación, análisis o construcción colaborativa del conocimiento. Esta situación, evidencia una distancia entre las prácticas digitales de los estudiantes y las dinámicas pedagógicas desarrolladas en el aula (Area, 2020).

En este contexto resulta pertinente explorar propuestas pedagógicas que articulen metodologías activas y mediaciones digitales orientadas al análisis de problemáticas del entorno. El modelo Aprendizaje basado en problemas (ABP) propone situar a los estudiantes frente a situaciones problemáticas que requieren ser analizadas e investigadas de manera colaborativa, promoviendo procesos de indagación, discusión y construcción activa del conocimiento (Morales y Landa, 2004)

Bajo esta lógica, la implementación de un Recurso Educativo Digital (RED) estructurado mediante actividades de problematización, exploración territorial y construcción colaborativa del conocimiento apoyadas en herramientas digitales como cartografías digitales y recursos multimedia, se plantea como una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico a partir del análisis de problemáticas relacionadas con la memoria y las territorialidades simbólicas del territorio que habitan los estudiantes. En ese sentido, los Recursos Educativos Digitales, cuando se diseñan con intencionalidad pedagógica, pueden favorecer experiencias de aprendizaje activas, participativas y contextualizadas (Area, 2019).

El problema de investigación se organiza en tres categorías centrales: memoria y territorialidades simbólicas, pensamiento crítico, y mediaciones pedagógicas establecidas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Recurso Educativo Digital (RED).

A partir de estas consideraciones surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo contribuye la implementación de un Recurso Educativo Digital, diseñado bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, en el fortalecimiento del pensamiento crítico frente a la comprensión de la memoria y las territorialidades simbólicas en estudiantes del grado 1102 del Colegio Fundación Manuel Aya durante el año 2026?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo General

Analizar los aportes de la implementación de un Recurso Educativo Digital (RED), centrado en la reflexión sobre la memoria local y las territorialidades simbólicas, en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes del grado 1102 del Colegio Fundación Manuel Aya, en Fusagasugá, durante el año 2026.

1.2.2. Objetivos específicos

En coherencia con el problema planteado y la pregunta de investigación, se proponen los siguientes objetivos.

1. Caracterizar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 1102, así como su comprensión de la memoria y las territorialidades simbólicas en Fusagasugá a partir del grupo focal y del instrumento diagnóstico aplicado.
2. Diseñar un Recurso Educativo Digital (RED) estructurado desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), orientado a la problematización de la memoria y las territorialidades simbólicas en el contexto local.
3. Implementar el Recurso Educativo Digital en el aula mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, promoviendo procesos de análisis, argumentación y reflexión crítica de los estudiantes.
4. Reflexionar cómo la implementación del Recurso Educativo Digital fortalece el pensamiento crítico frente a la comprensión de la memoria y las territorialidades simbólicas.

1.3. Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad de fortalecer procesos pedagógicos que permitan a los estudiantes de educación media comprender críticamente el territorio y reconocer las memorias sociales que lo configuran. En el contexto del municipio de Fusagasugá, estas reflexiones adquieren una relevancia particular. El territorio ha experimentado transformaciones urbanas, sociales y culturales que influyen en la manera en que los jóvenes interpretan su entorno. Informes recientes sobre el sistema educativo del municipio señalan que persisten desafíos relacionados con la cobertura, la permanencia escolar y los niveles de reprobación, particularmente en los niveles de secundaria y educación media, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que

favorezcan aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (Fundación Empresarios por la Educación, 2024).

En el campo de las Ciencias Sociales, el estudio del territorio no se limita a su dimensión física o geográfica, sino que incluye los significados que las personas construyen a través de sus experiencias cotidianas en los lugares que habitan. Estas construcciones simbólicas permiten comprender el territorio como un espacio social cargado de memorias, prácticas y relaciones que configuran lo que diversos autores han denominado territorialidades simbólicas (Lindón, 2006b). Sin embargo, en muchos contextos escolares estas dimensiones suelen abordarse de manera limitada, privilegiando enfoques centrados en la transmisión de contenidos históricos o geográficos desvinculados de las experiencias de los estudiantes.

En este escenario, la escuela enfrenta el reto de promover procesos educativos que permitan a los estudiantes interpretar su entorno, cuestionar narrativas dominantes y desarrollar capacidades para analizar críticamente las transformaciones del territorio. El desarrollo del pensamiento crítico se convierte en una condición necesaria para interpretar las transformaciones territoriales y cuestionar las narrativas que configuran el espacio urbano (Facione, 2007). El fortalecimiento de estas habilidades contribuye no solo al desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también a la formación de ciudadanos capaces de comprender y participar en los procesos sociales de su entorno.

La investigación también adquiere relevancia pedagógica al explorar el uso de metodologías activas que favorezcan la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. El Aprendizaje Basado en Problemas propone situar a los estudiantes frente a situaciones que requieren investigación, análisis y reflexión colectiva (Kolmos, 2009a). Este enfoque permite vincular los contenidos escolares con problemáticas del contexto, favoreciendo expectativas educativas relacionadas con la realidad social juvenil.

Aunque las tecnologías digitales forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes, su integración en los procesos educativos no siempre se orienta hacia propósitos formativos que promuevan investigación, análisis o construcción colaborativa del conocimiento. Los Recursos Educativos Digitales ofrecen la posibilidad de diseñar entornos de aprendizaje que articulen contenidos, actividades interactivas y herramientas de exploración territorial, favoreciendo experiencias de aprendizaje activas y contextualizadas (Area, La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Un análisis desde la perspectiva de la pedagogía digital., 2020).

En este contexto, la presente investigación busca aportar al campo de la educación en Ciencias Sociales mediante la articulación entre memoria, territorio y pedagogía crítica, explorando el potencial pedagógico de un Recurso Educativo Digital diseñado bajo el enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas. El estudio pretende contribuir a la comprensión de cómo las mediaciones pedagógicas y tecnológicas pueden favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes, al tiempo que promueven procesos de reflexión sobre memorias y territorialidades simbólicas presentes en contextos locales como el municipio de Fusagasugá.

1.4. Marco Teórico.

1.4.1. Memoria y territorialidades simbólicas

Desde las Ciencias Sociales contemporáneas, el territorio se concibe como una construcción social en la que confluyen prácticas cotidianas, relaciones de poder y significados simbólicos. Henri Lefebvre (2013) plantea que el espacio constituye una producción social que emerge de la interacción entre prácticas sociales, representaciones y experiencias cotidianas. El territorio, por tanto, no funciona como un contenedor neutral de actividades humanas, sino como el resultado de procesos históricos y sociales que configuran y transforman continuamente el significado del espacio.

Las ciudades, los barrios y los espacios públicos reflejan relaciones sociales, disputas de poder y transformaciones históricas que quedan materializadas en el territorio. Sin embargo, comprender el territorio únicamente desde su dimensión espacial resulta insuficiente si no se consideran las memorias que lo atraviesan.

Los estudios sobre memoria social han mostrado que los lugares no solo estructuran prácticas sociales, sino que funcionan como soportes simbólicos donde se condensan memorias colectivas y disputas narrativas sobre el pasado. Jelin (2017) plantea que la memoria colectiva constituye un campo de disputa en el que distintos actores sociales construyen narrativas sobre los acontecimientos históricos, disputando la legitimidad de los relatos sobre el pasado y estableciendo diferentes formas de recordar u olvidar. En una línea similar, Nora (1984/2008) introduce el concepto de lugares de memoria, entendido como aquellos espacios, objetos o prácticas donde se cristalizan significados históricos y simbólicos que permiten a una comunidad mantener vínculos con su pasado.

Estos lugares emergen cuando las memorias vivas comienzan a debilitarse y las sociedades buscan anclar el recuerdo en soportes materiales o simbólicos. No se limitan a monumentos o espacios institucionales; también pueden manifestarse en calles, plazas, barrios o espacios cotidianos que adquieren valor simbólico para quienes los habitan.

La relación entre territorio y memoria puede comprenderse a partir de la metáfora del palimpsesto territorial, que permite interpretar el espacio como un entramado de capas históricas y simbólicas superpuestas. Al igual que en los antiguos manuscritos reescritos sobre textos previos, el territorio conserva huellas de procesos históricos que no desaparecen completamente, sino que permanecen parcialmente visibles en el paisaje urbano, en los usos del espacio y en las narrativas de quienes lo habitan. Las transformaciones urbanas no eliminan las memorias previas, sino que las reconfiguran, generando nuevas interpretaciones del territorio.

A partir de estas consideraciones emerge la noción de territorialidades simbólicas, entendidas como las formas en que las memorias, las prácticas sociales y las experiencias cotidianas producen significados sobre el espacio. Fabri (2010) plantea que los lugares de memoria pueden comprenderse como marcas territoriales, es decir; puntos del espacio

donde se condensan experiencias históricas, disputas simbólicas y procesos de identificación colectiva. Alicia Lindón (2006a) señala que las geografías de la vida cotidiana permiten comprender cómo los sujetos producen territorialidades a partir de sus prácticas diarias, recorridos urbanos y experiencias compartidas.

Desde el campo educativo, Domínguez (2019) sostiene que la pedagogía de la memoria permite problematizar narrativas históricas y promueve procesos de reflexión crítica sobre el pasado y su relación con el presente. Trabajar la memoria en el aula implica generar espacios donde los estudiantes reconozcan las múltiples voces que configuran los relatos sobre el territorio y analicen las transformaciones que atraviesan los lugares que habitan. De este modo, el territorio deja de ser únicamente un escenario físico para convertirse en un objeto de lectura crítica que permite interpretar tensiones históricas, simbólicas y sociales presentes en los espacios habitados.

1.4.2. Recurso Educativo Digital (RED): mediación para cartografiar memorias y territorialidades

Un Recurso Educativo Digital (RED) puede definirse como un conjunto organizado de materiales, contenidos y actividades en formato digital diseñados con una intencionalidad educativa explícita para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos recursos integran diferentes tipos de información (textos, imágenes, audio, video o herramientas interactivas) y se estructuran para facilitar la comprensión conceptual, la exploración y la interacción con el conocimiento (Almenara, 2006)

Más allá de su dimensión tecnológica, el Recurso Educativo Digital constituye una mediación pedagógica orientada a organizar experiencias de aprendizaje. De acuerdo con Almenara (2006), los recursos digitales adquieren sentido educativo cuando se diseñan con una intencionalidad pedagógica clara y se orientan hacia el aprendizaje del estudiante, superando enfoques centrados exclusivamente en la tecnología. Bajo esta mirada, los

entornos virtuales e interactivos no funcionan como simples herramientas de transmisión del conocimiento, sino como andamiajes cognitivos que transforman la práctica pedagógica (Area, 2019). Para que un Recurso Educativo Digital actúe como potenciador del pensamiento crítico en el marco del análisis de la memoria y las territorialidades simbólicas, su estructura e implementación deben responder a tres criterios:

- **Multimodalidad interactiva:** Siguiendo la línea de Navarro, Marín, Castellanos y Castro (2025), un RED se hace efectivo al integrar múltiples formatos y expresiones (textos, audios, mapas y recursos multimedia) estructurados con una intencionalidad formativa, lo que permite que el estudiante aborde el objeto de estudio desde diversas vías adaptándose a ritmos y estilos de aprendizaje diversos (Almenara, 2006).
- **Interactividad horizontal y colaborativa:** El Recurso Educativo Digital debe diseñarse como una interfaz relacional y no meramente distributiva, es decir, que las tecnologías digitales deben propiciar los ambientes donde el estudiante asume su rol de manera activa en la co-construcción del conocimiento, desplazando a los modelos tradicionales de enseñanza pasiva, ingenua y vertical (Galvis, 2021).
- **Secuencialidad didáctica y adaptativa:** El Recurso Educativo Digital debe ofrecer una estructura flexible que permita organizar y guiar la experiencia de los estudiantes de forma coherente (Area, 2019). Es decir, el Recurso Educativo Digital debe actuar como el soporte del andamiaje pedagógico, facilitando el tránsito progresivo de los estudiantes entre la identificación del problema y su curva de aprendizaje en pro del fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 1102 del Colegio Fundación Manuel Aya.

Teniendo en cuenta los criterios debemos tener presente el siguiente conjunto de potencialidades didácticas que emergen al incorporar los Recursos Educativos Digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales y el análisis del contexto de Fusagasugá:

- Potenciación de las metodologías activas: los Recursos Educativos Digitales presentan una alta compatibilidad con modelos que ubican al estudiante en el centro, como lo es el Aprendizaje Basado en Problemas al proveer en los entornos virtuales el análisis documental, la construcción del conocimiento y la sistematización de hallazgos (Navarro y otros, 2025)
- Democratización y diversificación de la participación: las interfaces digitales actúan como espacios de mediación que amplían las posibilidades de expresión de los estudiantes (Galvis, 2021). Al permitir los aportes multiformes y asincrónicos, el recurso favorece la intervención colectiva y el dialogo de saberes, garantizando que un espectro más amplio de voces estudiantiles confluya en el debate escolar.
- Contextualización y anclaje del aprendizaje: cuando los recursos se diseñan desde una intencionalidad clara, permite a los estudiantes vincular conceptos teóricos densos y abstractos con problemáticas reales de su entorno, por ejemplo, la pérdida de memoria y territorialidades simbólicas en Fusagasugá (Area, 2019). La incorporación de herramientas digitales interactivas como lo fue el mapa de Fusagasugá y algunos de sus lugares más representativos en Google My Maps, facilita que el aprendizaje se territorialice, encaminando a los jóvenes a una interpretación más crítica y reflexiva de su propia comunidad (Area, 2020)

En este proyecto, el Recurso Educativo Digital se concibe como un dispositivo pedagógico que articula memoria, territorio y problematización crítica. El recurso se estructura en torno a una cartografía digital interactiva, que permite explorar lugares significativos del territorio y analizar las memorias asociadas a ellos. De este modo, la

tecnología se asume como una mediación reflexiva y política, capaz de propiciar procesos de desnaturalización del entorno y potenciar el pensamiento crítico.

1.4.3. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): investigar el territorio como problema real

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) constituye el enfoque metodológico que estructura la experiencia pedagógica del proyecto. Kolmos (2009a) define el ABP como un modelo centrado en el estudiante que organiza el aprendizaje a partir de problemas auténticos que requieren investigación, análisis y trabajo colaborativo.

Savin-Baden (2000) señala que el ABP transforma la dinámica pedagógica al desplazar el énfasis desde la transmisión de contenidos hacia la construcción de significado a partir de situaciones complejas. Aquí, el problema funciona como un espacio de indagación que exige interpretación, toma de postura y posicionamiento ético por parte del estudiantado.

En esta investigación, el problema se sitúa en la pérdida de memorias y territorialidades simbólicas en Fusagasugá, una ciudad atravesada por transformaciones urbanas que tensionan sus narrativas identitarias como “Ciudad Jardín”. La ciudad se convierte así en objeto de investigación pedagógica.

Los estudiantes exploran el territorio, recuperan relatos, registran transformaciones urbanas y producen interpretaciones sobre los lugares que habitan. El proceso culmina en la construcción de un mapa temático digital, entendido como una cartografía crítica que articula memoria, territorio y análisis social.

Tabla 1. Articulación teórico-metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas con los enfoques de memoria social y producción del espacio.

Elemento	Descripción metodológica	Aporte de Kolmos (ABP)	Aporte de Jelin (Memoria)	Aporte de Lefebvre (Espacio)
----------	--------------------------	------------------------	---------------------------	------------------------------



1. Problema auténtico	Pérdida de territorialidades simbólicas y disputas de memoria en lugares estratégicos de Fusagasugá.	Principio de problematización auténtica y contextualizada.	La memoria se entiende como campo de disputas, silencios y narrativas en conflicto.	El espacio se produce socialmente y expresa tensiones entre usos, representaciones y apropiaciones.
2. Activación de saberes previos	Exploración de ideas, percepciones y recuerdos sobre el territorio.	Fase inicial para identificar lo que el estudiante conoce del problema.	Se reconocen memorias personales y familiares asociadas al territorio.	Se reconocen experiencias del espacio vivido, percibido y concebido.
3. Formulación de preguntas	Elaboración de preguntas-problema sobre memoria, símbolos, tensiones y transformaciones del territorio.	Los estudiantes diseñan preguntas que guían la investigación.	Las preguntas interrogan qué memorias se pierden, disputan o emergen.	Las preguntas vinculan prácticas espaciales, representaciones y transformaciones urbanas.
4. Investigación y recolección de datos	Trabajo de campo, entrevistas, registros fotográficos, cartografía y diario de observación.	Fase central de búsqueda, documentación y contraste de información.	Las entrevistas permiten recuperar voces, relatos, memorias ocultas o silenciadas.	El recorrido territorial permite analizar el espacio vivido, su uso, su simbolismo y sus cambios.
5. Análisis crítico	Sistematización y categorización de hallazgos (memoria, territorio, símbolos, tensiones).	Kolmos enfatiza la interpretación colaborativa y el análisis profundo del problema.	Análisis de disputas de memoria, omisiones, silencios y resignificaciones.	Análisis del espacio en su tríada: vivido (experiencia), percibido (uso), concebido (planeación).
6. Elaboración del producto final	Construcción de la cartografía social: memoria, espacio, tensiones, fotografías, narrativas.	Producto final propio del ABP, que integra teoría, datos y análisis.	Se visibilizan memorias colectivas, microrelatos y huellas simbólicas.	El mapa funciona como representación del espacio producido socialmente.
7. Reflexión metacognitiva	Bitácora reflexiva sobre cómo cambia la comprensión del territorio y de la memoria.	Kolmos destaca la importancia de reflexionar sobre el proceso de investigación.	El estudiante reconoce su lugar en la construcción de memorias sociales.	Reflexión sobre cómo habita, interpreta y transforma el espacio.
8. Socialización del proyecto	Presentación del mapa temático a comunidad, docentes y colectivos locales.	Para Kolmos, la socialización legitima el aprendizaje y genera impacto social.	Se activan procesos de memoria pública y comunitaria.	Se resignifica el territorio a través de la lectura crítica y colectiva del espacio.
9. Evaluación del proceso	Autoevaluación, coevaluación y rúbrica final del producto.	Evalúa investigación, colaboración y	Evalúa comprensión de disputas de	Evalúa comprensión crítica de la producción del espacio.

		resolución del problema.	memoria, voces y narrativas.	
--	--	--------------------------	------------------------------	--

Nota. Elaboración propia a partir de Kolmos (2009), Jelin (2002) y Lefebvre (2013).

1.4.4. Pensamiento crítico: leer el mundo, leer el territorio

El pensamiento crítico no puede reducirse a una habilidad técnica orientada a argumentar o analizar información. Detrás de esta noción existe una tradición filosófica, política y pedagógica que lo concibe como una forma de interrogar el mundo y comprender las estructuras que organizan la vida social.

En la Ilustración, Kant (1784/2013) planteó la necesidad de salir de la “minoría de edad” mediante el uso autónomo de la razón. Hegel (1807/1966) comprendió el pensamiento como un proceso dialéctico impulsado por la contradicción, mientras que Marx (1867/2008) orientó la crítica hacia las condiciones materiales e ideológicas que sostienen las relaciones de dominación. Estas tradiciones configuran una concepción del pensamiento crítico orientada a comprender las estructuras sociales que organizan la realidad.

Durante el siglo XX, la Escuela de Frankfurt retoma esta tradición y la desarrolla bajo el nombre de teoría crítica. Horkheimer (1937/2003) distingue entre teoría tradicional y teoría crítica, señalando que la primera busca describir la realidad de forma aparentemente neutral, mientras que la segunda asume una postura reflexiva orientada a la transformación social. Horkheimer y Adorno (1944/1994) advierten que la modernidad ha desarrollado una racionalidad instrumental que convierte la razón en una herramienta subordinada a fines económicos y administrativos.

En el ámbito educativo, esta discusión resulta especialmente relevante. El énfasis exclusivo en resultados medibles, estándares y desempeños cuantificables puede desplazar la reflexión ética y política del conocimiento. Pensar críticamente implica cuestionar

aquello que se presenta como natural o inevitable, reconociendo que las narrativas escolares también forman parte de relaciones de poder.

Las pedagogías críticas latinoamericanas retoman estos planteamientos y los articulan con los contextos educativos. Paulo Freire (1970/2019) propone que educar implica desarrollar la capacidad de leer el mundo antes que la palabra, reconociendo que la realidad es histórica y transformable. Henry Giroux (1997) señala que la escuela constituye un espacio cultural y político donde se producen subjetividades y donde el currículo legitima ciertas narrativas mientras silencia otras.

En América Latina, el pensamiento crítico también se vincula con la crítica al eurocentrismo y con la lectura situada de las desigualdades históricas. Walsh (2013) plantea que el pensamiento decolonial implica cuestionar las jerarquías epistémicas heredadas de la modernidad colonial y reconocer saberes, memorias y territorialidades históricamente subalternizadas.

A. Conceptualización operativa del pensamiento crítico

En el marco de esta investigación, el pensamiento crítico no se define como una competencia abstracta o un conjunto de destrezas lógico-formales descontextualizadas. Por el contrario, la concebimos como una práctica cognitiva, discursiva y situada de lectura e interpretación del espacio vivido. Inspirados por la intersección entre la pedagogía de Freire y la teoría de la producción social del espacio (Lefebvre, 2013), de esta manera pensar críticamente en este estudio implica la capacidad de los estudiantes para cuestionar el lugar donde habitan: la ciudad de Fusagasugá al desnaturalizar las lógicas institucionales de configuración territorial y reconocer el espacio social como un escenario dinámico atravesado por asimetrías de poder, resistencias y memorias en disputa.

B. Habilidades y dimensiones analíticas del pensamiento crítico.

Para operativizar este concepto y comprender el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes del grado 1102 del Colegio Fundación Manuel Aya, dicha

investigación no se enfoca en estadios fijos o niveles cerrados de aprendizaje, sino en la emergencia, movilización y consolidación de cuatro habilidades clave de pensamiento crítico tal como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Habilidades analíticas en clave territorial

Habilidad	Definición	Indicadores en el estudiante
Habilidad de Problematización Territorial	Entendida como la capacidad para trascender la descripción morfológica o administrativa de un lugar. Implica que el estudiante formule interrogantes en torno a los cambios de su entorno, identifique contradicciones socioespaciales y cuestione los fenómenos que tensionan las formas de vida locales o las narrativas identitarias del municipio.	<ul style="list-style-type: none"> - Formula preguntas sobre transformaciones del entorno. - Identifica problemáticas o tensiones en el territorio. - Cuestiona discursos oficiales o naturalizados. - Reconoce contradicciones socioespaciales.
Habilidad Argumentativa Situada	Definida como la facultad de formular puntos de vista estructurados y fundamentados teórica o empíricamente sobre las realidades locales (Toulmin, 2007). El estudiante supera el discurso monológico o la reproducción de opiniones de consenso social para construir explicaciones que establecen relaciones de causalidad y posicionamientos ético-políticos claros frente a las problemáticas de su contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Construye argumentos con estructura clara. - Sustenta sus ideas con teoría o evidencia. - Establece relaciones de causa y efecto. - Asume posturas críticas frente a problemáticas locales.
Habilidad de Uso e Integración de Evidencia	Se refiere a la capacidad de incorporar e interrelacionar múltiples fuentes de información para respaldar los análisis e interpretaciones territoriales. Esto se evidencia cuando el estudiante moviliza de manera articulada relatos orales familiares, memorias intergeneracionales, registros fotográficos y referencias históricas documentales como sustento de sus afirmaciones jurídicas o interpretativas del espacio urbano.	<ul style="list-style-type: none"> - Integra diversas fuentes (orales, visuales, documentales). - Relaciona información de distintos orígenes. - Sustenta sus afirmaciones con evidencia. - Reconoce el valor de la memoria y la historia en el análisis territorial.

Habilidad de Interpretación de Territorialidades Simbólicas	Consiste en la aptitud para decodificar los espacios de representación y las marcas territoriales (Fabri, 2010; Lindón, 2006a). El estudiante logra interpretar que el paisaje urbano es un texto histórico que alberga intencionalidades, reconociendo las tensiones entre las "memorias oficiales" promovidas institucionalmente y las "memorias invisibilizadas o subalternas" que persisten en las prácticas cotidianas de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta el territorio como construcción simbólica. - Identifica marcas territoriales y su significado. - Reconoce memorias oficiales y subalternas. - Analiza el paisaje como expresión histórica y cultural.
---	--	---

Nota. Su formulación se sustenta en referentes teóricos del pensamiento crítico, la argumentación (Toulmin, 2007) y los estudios socioespaciales (Lindón, 2006a; Fabri, 2010), en diálogo con los hallazgos emergentes del proceso investigativo.

C. Reconocimiento y rastreo de las habilidades en los datos empíricos.

Estas habilidades se identifican y analizan en el material empírico de esta investigación mediante el rastreo de marcadores discursivos y semánticos específicos dentro de las producciones de los estudiantes recolectados en Atlas.ti. En los datos del estudio, el pensamiento crítico se reconoce concretamente a partir de la Tabla 3 las siguientes manifestaciones lingüísticas y performativas.

Tabla 3. Manifestaciones del pensamiento crítico en los instrumentos

Escenario / Instrumento	Descripción del proceso observado	Indicadores de pensamiento crítico
Grupos Focales y Entrevistas	Se detecta el tránsito desde enunciados meramente descriptivos y afectivos de carácter individual hacia giros discursivos explicativos. El discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de conectores de causalidad (“porque”, “debido a”, “a causa de”). - Explicación de transformaciones urbanas. - Incorporación de categorías teóricas (arraigo, territorialidad, disputa, invisibilización).

	evoluciona hacia formas más elaboradas de interpretación del territorio.	- Paso de lo individual a lo colectivo en la interpretación.
Cartografías Sociales (Padlet / My Maps)	Se reconoce en la capacidad de los estudiantes para construir representaciones espaciales no convencionales, superando la lógica institucional del mapa tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de zonas de tensión y conflicto. - Identificación de disputas por el uso del espacio público. - Representación de fronteras invisibles. - Visibilización de lugares con memorias colectivas no oficiales. - Desplazamiento de hitos institucionales como único referente espacial.
Producciones Multimodales (Podcast “Memorias silenciadas”)	Se evidencia a través del posicionamiento crítico y la agencialidad histórica de los estudiantes en la construcción de narrativas sobre el territorio.	<ul style="list-style-type: none"> - Denuncia de la pérdida de identidad cultural. - Análisis de contradicciones en procesos de renovación urbana. - Uso de voz colectiva (“nosotros”). - Asunción de postura ética frente al territorio. - Propuestas de salvaguarda de la memoria.
Procesos Metacognitivos	Se manifiesta en los ejercicios de autoevaluación donde los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y transformación conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento explícito del cambio en sus formas de ver el territorio. - Identificación de aprendizajes significativos. - Cuestionamiento de percepciones previas naturalizadas. - Comprensión del territorio como construcción dinámica y no estática.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de la información recolectada en los instrumentos de investigación (grupos focales, entrevistas, cartografías sociales, producciones multimodales y ejercicios metacognitivos), en diálogo con las categorías teóricas del estudio.

En esta investigación, el pensamiento crítico se sitúa en relación con el territorio. Pensar críticamente implica interpretar los espacios habitados, reconocer las memorias que los atraviesan y cuestionar las narrativas dominantes que organizan la lectura del espacio urbano. Ricoeur (2004) aporta una perspectiva relevante al señalar que la memoria se

construye narrativamente. Los sujetos organizan el pasado mediante relatos que otorgan sentido al presente, mientras que el olvido opera como un proceso social que selecciona y silencia experiencias. Pensar críticamente implica preguntarse qué se recuerda, qué se olvida y quién define las narrativas que circulan sobre el territorio.

Desde esta lectura, el territorio puede interpretarse como un texto histórico y simbólico que contiene huellas de memorias oficiales y memorias invisibilizadas. El pensamiento crítico se activa cuando los estudiantes interrogan estos relatos, reconocen tensiones en el paisaje urbano y producen interpretaciones propias sobre los lugares que habitan.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1. Enfoque y tipo de investigación

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, en tanto busca comprender cómo la implementación de un Recurso Educativo Digital que articule el Aprendizaje Basado Problemas contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico como práctica situada. La contribución no se entiende como variación estadística, sino como transformación en las formas de narrar, argumentar, problematizar y resignificar el territorio.

La presente investigación se inscribe en la Investigación-Acción Educativa (IAE), entendida como un enfoque metodológico orientado a la mejora reflexiva de la práctica pedagógica mediante ciclos sistemáticos de planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque tiene su origen en la Investigación-Acción propuesta por Lewin (1946) y posteriormente por Elliott (1993), quienes plantean que los docentes pueden investigar su propia práctica con el propósito de transformarla y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de la Investigación-Acción Participativa, centrada en procesos comunitarios amplios, la IAE se sitúa en el ámbito escolar y busca transformar prácticas

educativas concretas a partir de la intervención del docente-investigador en su contexto inmediato.

En coherencia con la Investigación-Acción Educativa, el proceso investigativo se desarrolla en tres fases: diagnóstico, planificación y acción, y reflexión y evaluación, que permiten articular intervención pedagógica y análisis sistemático de sus efectos en el aula.

2.1.1. Fase de diagnóstico

La fase de diagnóstico constituye el punto de partida del ciclo de Investigación-Acción Educativa, en tanto permite identificar y comprender la problemática pedagógica desde la experiencia situada del aula. En coherencia con el enfoque cualitativo adoptado, esta fase no tuvo como finalidad medir variables, sino interpretar percepciones, narrativas y tensiones presentes en el grupo de estudiantes.

El diagnóstico se desarrolló mediante un grupo focal inicial, acompañado de un instrumento de exploración pedagógica orientado a recoger reflexiones escritas sobre el territorio, la memoria local y las dinámicas de clase. Estas técnicas permitieron identificar categorías relevantes relacionadas con la desmotivación, la baja problematización de situaciones reales, la dificultad para argumentar con base en evidencia y la escasa conexión entre contenidos escolares y experiencias territoriales.

Asimismo, se analizaron producciones discursivas iniciales de los estudiantes, en las que se evidenciaron formas de narrar el territorio centradas principalmente en descripciones superficiales, con limitada presencia de análisis crítico, reconocimiento de tensiones simbólicas o interrogación de memorias en disputa. Este primer acercamiento permitió delimitar la problemática central: la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico como práctica situada de lectura e interpretación del territorio.

Desde la lógica de la Investigación-Acción Educativa, esta fase no se concibe como un momento aislado, sino como el insumo que orienta el diseño de la intervención

pedagógica. Las categorías emergentes del diagnóstico (memoria, territorialidades simbólicas, narrativas identitarias y tensiones urbanas) fundamentaron la planificación del Recurso Educativo Digital basado en Aprendizaje Basado en Problemas, configurando el territorio de Fusagasugá como problema auténtico de investigación.

2.1.2. Fase de planificación y acción

En esta fase se diseña participativamente la propuesta pedagógica y se implementa en el aula mediante el ABP articulado con el RED.

En esta fase se aplicaron cada uno de los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) que se incorporados al RED, los estudiantes adquirieron un rol activo, investigan su territorio con objetos virtuales como el Google My Maps, se abrieron espacios para la formulación de preguntas en la bitácora Kanban, también es una fase en la que se recorren espacios, en compañía de un Padlet que construyo un mapa temático digital esta participación activa de los estudiantes abrió la puerta para ampliar recolección de datos y relatos

Es en esta fase en la que la teoría y la práctica adquieren unidad, pues cada objeto virtual de aprendizaje integra la teoría de Kolmos (2009a) a su diseño y los lleva al aula para hacer de la teoría una práctica vivida por el grupo de estudiantes.

2.1.3. Fase de reflexión y evaluación

La fase de reflexión y evaluación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa interpretativa. La contribución del proyecto no se entiende como variación cuantitativa de resultados, sino como transformación en las producciones discursivas de los estudiantes.

El análisis se realiza mediante una comparación interpretativa entre las narrativas iniciales y finales, atendiendo a criterios como la profundización argumentativa, la capacidad de problematización, el uso de evidencia y la complejización de categorías vinculadas a la memoria y la territorialidad.

En este marco, la evaluación busca identificar desplazamientos en la manera en que los estudiantes narran el territorio: el paso de descripciones superficiales a interpretaciones críticas situadas, el reconocimiento de disputas simbólicas y la articulación entre experiencia personal y el análisis social. La transformación se comprende, así, como un proceso discursivo y reflexivo.

La triangulación garantiza rigor interpretativo al contrastar diversas fuentes cualitativas (producciones escritas, grupos focales, bitácoras y el mapa temático digital), lo que permite comprender de manera integral los efectos del proceso formativo.

De este modo, el diseño metodológico articula la Investigación-Acción Educativa (IAE) con instrumentos coherentes en cada fase, asegurando que la investigación no solo produzca conocimiento sobre el problema, sino que promueva una transformación reflexiva de las prácticas pedagógicas y de las formas en que los estudiantes se relacionan críticamente con su territorio.

En coherencia con las fases de la Investigación-Acción Educativa, se definieron diferentes instrumentos de recolección de información que permitieron caracterizar el proceso investigativo y analizar las transformaciones en el pensamiento crítico de los estudiantes. La Tabla 4 presenta la relación entre las fases del proceso y los instrumentos utilizados.

Tabla 4. Instrumentos de investigación según las fases de la Investigación-Acción Educativa

Fases de la IAE	Instrumentos
Fase de diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal inicial • Cuestionario diagnóstico aplicado mediante Google Forms
Fase de planificación y acción	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación del Recurso Educativo Digital (RED) basado en ABP. • Actividades desarrolladas en el RED • Matriz Canva completada por los estudiantes. • Productos elaborados durante el proceso
Fase de reflexión y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del mapa temático digital elaborada por los estudiantes • Grupo focal de cierre

	• Triangulación de información
--	--------------------------------

Nota. Elaboración propia.

En coherencia con esta organización metodológica, el desarrollo del estudio se estructuró en diferentes momentos que abarcan desde la formulación del anteproyecto hasta la implementación de la intervención pedagógica y el análisis de los resultados. El cronograma general del proceso investigativo se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Cronograma general del proceso investigativo

Semestre 1, 2025-1					Semestre 2, 2025-2					Semestre 3, 2026-1				
Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
FORMULACIÓN DEL ANTEPROYECTO					DISEÑO METODOLÓGICO					PREPARACIÓN DE LA INTERVENCIÓN				
Delimitación del problema		Revisión bibliográfica inicial			Definición del enfoque de investigación			Elaboración del diseño metodológico		Diseño del Recurso Educativo Digital		Planificación de la estrategia pedagógica basada en ABP		
		Construcción del maco teórico preliminar						Construcción de instrumentos		IMPLEMENTACIÓN DEL ESTUDIO				
								VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS		Aplicación de instrumentos				
								Ajuste y validación del grupo focal		Implementación del recurso educativo digital con estudiantes del grado 1102				
								Entrevistas y cuestionario diagnóstico		ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN				
										Transcripción de audios				
										Codificación y análisis cualitativo de la información recolectada				
										REDACCIÓN DE RESULTADOS Y CIERRE				
										Elaboración de capítulos de resultados, discusión y conclusiones				

Nota. Elaboración propia

2.2. Contexto y participantes

La investigación se desarrolla en el Colegio Fundación Manuel Aya, ubicado en el municipio de Fusagasugá (Cundinamarca), una ciudad intermedia que ha experimentado transformaciones urbanas significativas en las últimas décadas. El crecimiento residencial, la expansión de barrios periféricos y los cambios en la movilidad y el uso del suelo han modificado las dinámicas territoriales del municipio. Este contexto resulta pertinente para el estudio, en tanto dichas transformaciones inciden en las formas en que los jóvenes construyen sentido sobre el territorio que habitan.

El colegio atiende a una población diversa, conformada principalmente por estudiantes provenientes de sectores populares y de clase media, muchos de ellos residentes en zonas de expansión urbana. En este escenario, la escuela se constituye en un espacio central de socialización, formación ciudadana y construcción de sentido colectivo. Sin embargo, como se evidenció en la fase diagnóstica, las prácticas pedagógicas tradicionales no siempre logran articular los contenidos escolares con la experiencia territorial de los estudiantes, lo que incide en la desmotivación y en la dificultad para problematizar críticamente la realidad cercana.

Los participantes directos del proyecto son los estudiantes del grado 1102, jóvenes que se encuentran en la etapa final de la educación media. El grupo presenta heterogeneidad en términos de trayectorias académicas, intereses y formas de relación con el entorno. En coherencia con la Investigación-Acción Educativa, los estudiantes no son concebidos como objetos de estudio, sino como participantes activos del proceso pedagógico, cuyas narrativas, producciones y reflexiones constituyen fuentes centrales para el análisis interpretativo.

La intervención es desarrollada por el equipo docente-investigador responsable del curso, conformado por tres docentes en formación de maestría, quienes asumen un rol activo en el diseño, implementación y sistematización de la propuesta pedagógica. Desde la

lógica de la Investigación Acción-Educativa, el equipo no actúa como observador externo, sino como participante reflexivo del proceso, acompañando el desarrollo del Aprendizaje Basado en Problemas, mediando la construcción del Recurso Educativo Digital y registrando las evidencias necesarias para analizar su contribución.

En este marco, el aula se configura como un espacio de investigación pedagógica situada, en el que estudiantes y docentes participan en un proceso de reflexión sobre su relación con el territorio. El contexto y los participantes no constituyen un escenario neutro, sino el núcleo desde el cual se construye y se interpreta la experiencia formativa.

2.3. Instrumentos de recolección de datos

La recolección de información se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo, coherente con la Investigación-Acción Educativa (IAE) y con el diseño pedagógico basado en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Este enfoque permitió comprender las transformaciones en la manera en que los estudiantes interpretan el territorio, la memoria local y las territorialidades simbólicas a partir de la experiencia pedagógica implementada.

En coherencia con este enfoque, se recurrió a la triangulación metodológica como estrategia para fortalecer la validez interpretativa del proceso investigativo. Según Denzin (1978) la triangulación implica el uso de múltiples fuentes de datos, métodos o perspectivas analíticas con el fin de contrastar la información y ampliar la comprensión del fenómeno estudiado. De manera complementaria, Uwe Flick (2015) señala que esta estrategia permite integrar diferentes tipos de evidencia para construir interpretaciones más sólidas dentro de la investigación cualitativa. A continuación, se presenta la organización de los instrumentos implementados.

Tabla 6. Instrumentos de recolección de datos y momentos de aplicación año (febrero y marzo de 2026).

FEBRERO				MARZO			
1	2	3	4	1	2	3	4
1 al 7	8 al 14	15 al 21	22 al 28	1 al 7	8 al 17	15 al 21	22 al 27
		Padlet (problema auténtico): Respuestas individuales y discusión colectiva/ Posturas iniciales sobre memoria en disputa					Cartografía social digital: elaboración de cartografía social Padlet/ Representación visual de tensiones
		Grupo focal: Conversación guiada/ Relatos orales y experiencias territoriales	Mapa conceptual (Excalidraw): construcción colaborativa/ Sistematización conceptual				
		Entrevistas semiestructuradas: Narrativas personales y familiares	Podcast: producción narrativa/ narrativas juveniles resignificadas				
		Google Forms: Cuestionario estructurado/ Línea base conceptual	Rúbrica + Jotform: Autoevaluación y análisis comparativo/ Evidencia de desplazamiento crítico				
		Bitácora reflexiva: Registro en Canva / Procesos metacognitivos					

Nota. Elaboración propia.

La diversidad de instrumentos permitió realizar un proceso de triangulación, articulando información proveniente de narrativas orales, producciones escritas, representaciones espaciales y reflexiones individuales. Esta triangulación fortaleció el rigor interpretativo del estudio y posibilitó identificar transformaciones en la manera en que los estudiantes comprenden las disputas de memoria y la producción social del espacio.

Para la recolección de información se emplearon diversos instrumentos cualitativos que permitieron explorar percepciones, narrativas y producciones de los estudiantes durante el proceso pedagógico. La Tabla 7 presenta los instrumentos utilizados, su propósito dentro de la investigación y el tipo de información recolectada.

Tabla 7. Instrumentos de recolección de información

Instrumento	Propósito	Tipo de información recolectada
Grupo focal	Explorar percepciones colectivas de los estudiantes sobre el territorio, los lugares significativos de la ciudad y las memorias asociadas a estos espacios.	Narrativas colectivas, percepciones territoriales y significados compartidos relacionados con memoria, territorialidades simbólicas y transformaciones urbanas.
Entrevistas semiestructuradas	Profundizar en las experiencias individuales de los estudiantes sobre su relación con el territorio y las transformaciones del municipio.	Narrativas personales y familiares vinculadas al territorio, percepciones sobre cambios urbanos y significados simbólicos del espacio.
Cuestionario diagnóstico (Google Forms)	Establecer una línea base conceptual sobre la comprensión inicial de los estudiantes en relación con memoria, territorialidad y disputas simbólicas del espacio.	Información estructurada sobre ideas previas, percepciones territoriales y niveles iniciales de comprensión conceptual.
Bitácora reflexiva del estudiante (Canva)	Registrar los procesos metacognitivos y reflexivos de los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia pedagógica.	Reflexiones personales sobre lugares investigados, memorias identificadas y tensiones territoriales analizadas durante el proceso.
Cartografía social	Representar colectivamente percepciones, significados y relaciones que los estudiantes establecen con el territorio.	Representaciones gráficas de lugares de memoria, transformaciones urbanas y tensiones simbólicas del territorio.
Producciones narrativas (podcast)	Elaborar relatos sobre memorias invisibilizadas o disputadas en el territorio.	Narrativas sonoras que evidencian procesos de resignificación del territorio y reflexión crítica sobre la memoria local.
Rúbrica de pensamiento crítico	Evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en las producciones estudiantiles durante el proceso pedagógico.	Información evaluativa sobre problematización, uso de evidencia, argumentación e interpretación crítica del territorio.
Triangulación de la información	Contrastar datos provenientes de diferentes instrumentos para fortalecer el rigor interpretativo del estudio.	Integración de narrativas, producciones escritas, cartografía y reflexiones individuales para comprender los procesos de aprendizaje.

Nota. Elaboración propia.

En conjunto, estos instrumentos permitieron abordar el fenómeno de estudio desde múltiples aristas, articulando narrativas orales, producciones escritas, representaciones espaciales y reflexiones individuales de los estudiantes. Esta diversidad de fuentes posibilitó desarrollar un proceso de triangulación de la información que fortaleció la validez interpretativa del estudio y permitió identificar transformaciones en la manera en que los estudiantes comprenden el territorio, las memorias locales y las territorialidades simbólicas. De este modo, los instrumentos no solo funcionaron como mecanismos de recolección de datos, sino también como mediaciones pedagógicas que favorecieron procesos de reflexión crítica sobre el espacio habitado.

2.3.1. Rúbrica de evaluación del pensamiento crítico

Con el propósito de evaluar el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes durante la implementación del Recurso Educativo Digital (RED), se diseñó una rúbrica analítica que permitió valorar diferentes dimensiones relacionadas con la interpretación del territorio, la argumentación y la problematización de las memorias locales. Las rúbricas constituyen instrumentos de evaluación que permiten identificar niveles progresivos de desarrollo en procesos cognitivos complejos, facilitando la valoración cualitativa de los aprendizajes de los estudiantes (Tobón, 2013).

En el marco de esta investigación, la rúbrica se estructuró en torno a cuatro dimensiones: problematización del territorio, argumentación, uso de evidencia e interpretación de las territorialidades simbólicas. Estos criterios permiten analizar cómo los estudiantes interpretan el territorio que habitan y de qué manera articulan experiencias personales, memorias sociales y reflexiones críticas en sus producciones académicas.

Con el propósito de analizar el desarrollo del pensamiento crítico durante la implementación del Recurso Educativo Digital (RED), se diseñó una rúbrica analítica orientada a valorar distintas dimensiones relacionadas con la interpretación del territorio y la problematización de las memorias locales. La rúbrica se estructuró en cuatro criterios: problematización del territorio, argumentación, uso de evidencia e interpretación de las

territorialidades simbólicas. Cada criterio se organizó en cuatro niveles de desempeño (Inicial, Básico, Autónomo y Estratégico), lo que permitió identificar progresivamente la manera en que los estudiantes analizaban y resignificaban el territorio a partir de las actividades desarrolladas en el proceso pedagógico. La Tabla 8 presenta la estructura de la rúbrica utilizada para este análisis.

Tabla 8. Rúbrica para la evaluación de las habilidades del pensamiento crítico en la interpretación del territorio

Criterio	Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Problematicación del territorio	Describe lugares del territorio sin establecer relaciones o problemáticas.	Identifica algunos problemas o cambios del territorio, aunque de forma superficial.	Analiza transformaciones del territorio relacionándolas con experiencias sociales o comunitarias.	Problematicación críticamente el territorio cuestionando dinámicas sociales, históricas o urbanas que afectan las memorias locales.
Argumentación	Expresa opiniones simples sin sustentar sus ideas.	Presenta ideas con ejemplos limitados o poco desarrollados.	Sustenta sus ideas mediante ejemplos o experiencias relacionadas con el territorio.	Construye argumentos sólidos que integran experiencias, memorias y reflexiones críticas sobre el territorio.
Uso de evidencia	No utiliza ejemplos o evidencia para sustentar sus ideas.	Utiliza ejemplos aislados o poco claros.	Utiliza ejemplos concretos provenientes de experiencias personales, familiares o comunitarias.	Integra diferentes tipos de evidencia (memorias, experiencias y referencias territoriales) para sustentar interpretaciones críticas del territorio.
Interpretación de territorialidades simbólicas	Reconoce lugares del territorio sin relacionarlos con significados sociales o culturales.	Relaciona algunos lugares con experiencias personales o recuerdos familiares.	Comprende que los lugares del territorio contienen significados sociales, históricos o culturales.	Analiza las territorialidades simbólicas como construcciones sociales vinculadas con memorias colectivas, identidades y transformaciones del territorio.

Nota. Elaboración propia.

Esta rúbrica permitió orientar el análisis cualitativo de las producciones estudiantiles elaboradas durante la implementación del Recurso Educativo Digital, facilitando la identificación de avances en la capacidad de los estudiantes para interpretar críticamente el territorio, argumentar sus ideas y reconocer las territorialidades simbólicas presentes en su entorno.

2.4. Plan de acción

El plan de acción se estructuró a partir de la operacionalización del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), entendido como una metodología que articula la problematización auténtica, la investigación situada, la producción significativa y la reflexión crítica (Kolmos, 2009a). Bajo este enfoque pedagógico, el proceso no se concibió como una secuencia rígida de actividades, sino como un conjunto de momentos interrelacionados que permitieron avanzar desde la formulación del problema hasta la producción de conocimiento situado. Esta perspectiva se inscribe, además, en la tradición de la investigación-acción educativa, en la que el aula se convierte en un espacio de indagación reflexiva orientado a la transformación de la práctica pedagógica (Elliott, 1993)

La intervención inició con la formulación del problema auténtico mediante la plataforma Padlet, donde se presentó la pregunta orientadora sobre las distintas versiones de la historia local y su impacto en la memoria colectiva. Este primer momento buscó desnaturalizar relatos hegemónicos y abrir el debate sobre la memoria como campo de disputas, en consonancia con la perspectiva de Jelin (2021) y con la noción de “lugares de memoria” desarrollada por Nora (1984/2008) Desde una pedagogía crítica, el propósito fue situar a los estudiantes frente a una realidad conflictiva y contextualizada, promoviendo la problematización como acto de conciencia y lectura crítica del mundo (Giroux, 1997).

Posteriormente, se desarrolló una fase de activación de saberes previos y diagnóstico conceptual, mediante actividades lúdicas y la aplicación de un cuestionario estructurado. Esta etapa permitió identificar imaginarios iniciales sobre los lugares

simbólicos del municipio y establecer una línea base sobre la comprensión de territorialidad y memoria. En términos del ABP, este momento responde a la identificación de conocimientos previos y necesidades de aprendizaje (Kolmos, 2009a), pero también a la construcción colectiva de sentido, coherente con la lógica participativa de la investigación-acción (Fals Borda, 1987)

La fase de territorialización implicó la georreferenciación de lugares estratégicos en Google My Maps, articulando el problema con el espacio concreto. Esta acción permitió analizar el territorio no solo como escenario físico, sino como construcción social atravesada por representaciones, usos y disputas, en sintonía con la perspectiva de Lefebvre (2013) sobre la producción social del espacio.

A continuación, se desarrollaron acciones orientadas a la apropiación conceptual y al análisis crítico mediante infografías, bitácoras reflexivas y la elaboración de un mapa conceptual colaborativo. Estas actividades permitieron sistematizar categorías emergentes como memoria oficial, memorias invisibilizadas, transformaciones urbanas y tensiones simbólicas, promoviendo un tránsito desde descripciones iniciales hacia interpretaciones fundamentadas. En este sentido, el plan de acción buscó propiciar una comprensión más compleja del territorio como espacio de significados en permanente resignificación (Ricoeur, 2004).

Uno de los momentos centrales fue la construcción de la cartografía social digital a partir de la plataforma Padlet.com. Esta mediación permitió representar visualmente las disputas de memoria y las resignificaciones territoriales identificadas durante el proceso investigativo. La cartografía operó como dispositivo pedagógico que integró experiencia vivida, la representación simbólica y el análisis crítico, reforzando la idea de que el espacio es producido socialmente y, por tanto, susceptible de ser interpretado y resignificado (Lefebvre, 2013)

En la fase de producción final, los estudiantes elaboraron el podcast “Memorias silenciadas” y realizaron la digitalización ampliada del mapa mediante herramientas de modelado asistidas por inteligencia artificial. Estas acciones consolidaron un producto multimodal que integró teoría, evidencia empírica y posicionamiento crítico, coherente con la dimensión de producción significativa del ABP (Kolmos, 2009a) y con una concepción de pedagogía digital que entiende la tecnología como mediación reflexiva y no como simple instrumentalización (Area, La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Un análisis desde la perspectiva de la pedagogía digital., 2020)

Finalmente, el proceso culminó con una fase de reflexión y evaluación mediante rúbricas cualitativas y autoevaluación digital. Este cierre permitió identificar desplazamientos en la comprensión de la memoria como campo de disputas y en la lectura del territorio como espacio socialmente producido. El vínculo transformador esperado se orientó hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico situado, entendido como la capacidad de cuestionar narrativas hegemónicas y reconocer tensiones simbólicas en el entorno inmediato, en coherencia con una pedagogía emancipadora (Giroux, 1997).

Con el fin de sintetizar la secuencia metodológica desarrollada y evidenciar la articulación entre las fases del Aprendizaje Basado en Problemas, las mediaciones pedagógicas implementadas y los fundamentos teóricos que orientan la investigación, se presenta a continuación la matriz de operacionalización del plan de acción. La Tabla 9 permite visualizar de manera integrada cómo cada fase de implementación se relaciona con un recurso o dispositivo específico, cuál fue su propósito dentro del proceso formativo, qué tipo de evidencia generó y cómo dialoga con los aportes de Kolmos (2009a) en términos metodológicos, así como con las perspectivas de Jelin (2021) y Lefebvre (2013) en torno a la memoria y producción social del espacio. De esta manera, se hace explícita la coherencia interna entre la intervención pedagógica y el marco teórico.

Tabla 9. Operacionalización del plan de acción desde el ABP y la pedagogía crítica

Fase de implementación	Recurso o dispositivo utilizado	Tipo de mediación	Propósito en el proceso	Evidencia generada	Fundamento teórico articulado
1. Problema auténtico	Padlet (pregunta problema sobre versiones de la historia y memoria colectiva)	Recurso Educativo Digital (RED)	Presentar el conflicto real y abrir el debate sobre memorias en disputa	Respuestas argumentativas iniciales	Kolmos (2009a): problematización auténtica; Jelin (2021): memoria como campo de disputas; Lefebvre (2013): el espacio expresa tensiones sociales
2. Activación de saberes previos	Actividad “Concéntrase” sobre lugares de memoria	RED	Explorar imaginarios y recuerdos vinculados al territorio	Asociaciones espontáneas y relatos iniciales	Kolmos (2009a): identificación de conocimientos previos; Jelin (2021): memorias personales y colectivas; Lefebvre (2013): experiencia del espacio vivido
3. Diagnóstico conceptual	Cuestionario en Google Forms	RED	Identificar comprensión inicial sobre disputas simbólicas	Línea base conceptual	Kolmos (2009a): identificación de necesidades de aprendizaje; Jelin (2021): versiones múltiples de la memoria; Lefebvre (2013): percepciones diferenciadas del espacio
4. Territorialización del problema	Georreferenciación en Google My Maps	RED	Ubicar espacialmente lugares estratégicos y simbolismos	Selección espacial colectiva	Kolmos (2009a): investigación contextualizada; Jelin (2021): territorialización de la memoria; Lefebvre (2013): espacio concebido y representaciones cartográficas
5. Apropiación conceptual	Infografías y bitácora reflexiva (Canva)	RED	Profundizar en memoria, territorialidad y lectura crítica	Registros reflexivos escritos	Kolmos (2009a): aprendizaje autodirigido; Jelin (2021): construcción social de la memoria; Lefebvre (2013): articulación entre espacio vivido y concebido
6. Sistematización y análisis	Mapa conceptual colaborativo (Excalidraw)	RED	Organizar categorías como memoria oficial, silencios y tensiones	Estructuración conceptual colectiva	Kolmos (2009a): análisis colaborativo; Jelin (2021): disputas narrativas; Lefebvre (2013): relación entre prácticas espaciales y representaciones
7. Representación territorial crítica	Cartografía social digital (Padlet)	RED	Visualizar silencios, resistencias y	Cartografía social	Kolmos (2009a): construcción de solución contextualizada; Jelin

			tensiones territoriales	digital (Padlet)	(2021): visibilización de memorias silenciadas; Lefebvre (2013): producción social del espacio
8. Producción y resignificación	Podcast “Memorias silenciadas”	RED	Construir narrativas juveniles y resignificar el territorio	Producto sonoro y visualización digital	Kolmos (2009a): producto significativo; Jelin (2021): activación de memoria pública; Lefebvre (2013): reinterpretación simbólica del espacio
9. Reflexión y evaluación	Rúbrica cualitativa y autoevaluación digital	Instrumento evaluativo	Identificar desplazamientos en la comprensión crítica	Comparación diagnóstica –final	Kolmos (2009a): metacognición; Jelin (2021): conciencia del lugar en la memoria colectiva; Lefebvre (2013): reflexión sobre el habitar el espacio

Nota. Elaboración propia a partir de Kolmos (2009a), Jelin (2021) y Lefebvre (2013).

La matriz presentada no solo organiza la secuencia de acciones desarrolladas, sino que evidencia la consistencia epistemológica del diseño pedagógico. Cada recurso digital operó como mediación intencionada para problematizar el territorio, visibilizar disputas de memoria y promover procesos de análisis crítico. Asimismo, la articulación entre fases, fundamentos teóricos y evidencias generadas demuestra que la intervención no se limitó a la aplicación de actividades aisladas, sino que constituyó un proceso formativo integral orientado a la resignificación del espacio local. En este sentido, el plan de acción se configura como un dispositivo pedagógico-investigativo que posibilita comprender el aula como un campo de producción de conocimiento situado y transformación crítica.

2.4.1. Cronograma de implementación del recurso educativo digital

La implementación del recurso educativo digital se desarrolló entre el 15 de febrero y el 27 de marzo de 2026, mediante encuentros sincrónicos focalizados que funcionaron como momentos articuladores dentro de un proceso pedagógico más amplio. Aunque cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora, estas no constituyeron intervenciones

aisladas, sino nodos estratégicos dentro de una secuencia metodológica continua que integró problematización, investigación situada, producción y reflexión crítica.

Durante la jornada del 20 de febrero de 2026, el grupo se organizó en dos subgrupos de trabajo que operaron de manera paralela. Mientras Daniel orientó el grupo focal con una parte de los estudiantes, Hernán desarrolló entrevistas semiestructuradas con el otro subgrupo. Esta disposición metodológica permitió diversificar las técnicas de recolección de información, optimizar el tiempo disponible y obtener perspectivas complementarias sobre las territorialidades simbólicas y las disputas de memoria en Fusagasugá. Posteriormente, en la jornada de la tarde, entre las 2:00 p. m. y las 3:00 p. m., se implementó el recurso educativo digital con la totalidad del grupo, iniciando la problematización mediante la pregunta orientadora y las primeras mediaciones digitales, en coherencia con la fase inicial del Aprendizaje Basado en Problemas.

El miércoles 25 de febrero de 2026, en los horarios de 9:00 a. m. a 10:00 a. m. y de 2:00 p. m. a 3:00 p. m., se continuó con la implementación del proceso bajo la orientación de Daniel, profundizando en la territorialización del problema y en la sistematización conceptual mediante el uso de herramientas digitales colaborativas. Posteriormente, el 25 de marzo, entre las 9:00 a. m. y las 10:00 a. m., se dio continuidad al proceso de desarrollo de las actividades propuestas en el Recurso Educativo Digital. Finalmente, el viernes 27 de marzo de 2026 se desarrolló la fase de producción final y resignificación territorial, integrando ejercicios de cartografía crítica, narrativas juveniles y procesos de reflexión metacognitiva.

Aunque el tiempo sincrónico fue delimitado, la implementación trascendió estos espacios formales de aula. Las actividades implicaron trabajo autónomo, elaboración progresiva de productos, análisis colaborativo y construcción reflexiva más allá del tiempo estrictamente cronológico. Desde la perspectiva del Aprendizaje Basado en Problemas, la transformación formativa no depende exclusivamente de la extensión temporal, sino de la intensidad de la problematización, la coherencia de las mediaciones y la calidad del análisis

crítico generado (Kolmos, 2009a). Asimismo, en coherencia con la investigación-acción, cada encuentro permitió observar, ajustar y profundizar el proceso en función de las dinámicas emergentes del grupo (Elliott, 1993).

En este sentido, el cronograma no debe interpretarse como una intervención breve, sino como una implementación intensiva y focalizada dentro de un proceso pedagógico reflexivo y situado. La siguiente tabla sintetiza la organización temporal de los encuentros y los responsables de cada momento de implementación.

Tabla 10. Cronograma de encuentros con estudiantes – Implementación 2026

Fecha	Hora	Actividad	Responsable
20 de febrero de 2026	1 hora	Grupo focal (Subgrupo 1)	Daniel
20 de febrero de 2026	1 hora	Entrevistas semiestructuradas (Subgrupo 2)	Hernán
20 de febrero de 2026	1 hora	Implementación del recurso educativo digital	Hernán y Daniel
22 al 27 de marzo de 2026	1 hora	Continuación de la implementación del recurso	Daniel
22 al 27 de marzo de 2026	1 hora	Continuación de la implementación del recurso	Daniel
22 al 27 de marzo de 2026	1 hora	Cierre, producción final y evaluación	Daniel

Nota. Elaboración propia.

La organización temporal presentada evidencia que la implementación del recurso educativo digital respondió a una planificación estructurada y coherente con los objetivos investigativos y pedagógicos del proyecto. Cada encuentro permitió avanzar progresivamente desde la problematización inicial hasta la producción y reflexión crítica, garantizando la articulación entre diagnóstico, análisis y resignificación territorial. En este sentido, el cronograma no se limita a una distribución horaria, sino que refleja una secuencia metodológica intencionada que integró investigación-acción, mediación digital y construcción de conocimiento situado en el aula.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

Este capítulo presenta el desarrollo de la intervención pedagógica diseñada en el marco de la Investigación-Acción Educativa, así como los procesos de reflexión derivados de su implementación en el aula. En primer lugar, se describe el desarrollo del plan de acción, detallando las actividades realizadas, la secuencia pedagógica implementada y el grado de participación de los estudiantes durante el proceso. Posteriormente, se exponen las observaciones y ajustes realizados durante la implementación, registrando dificultades, imprevistos o tensiones surgidas en el desarrollo de la experiencia educativa, así como las decisiones pedagógicas adoptadas para responder a estas situaciones.

Finalmente, se presenta el análisis de la información recolectada, explicando las técnicas interpretativas utilizadas para examinar los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos de investigación. Este análisis permite identificar transformaciones en las narrativas estudiantiles, procesos de resignificación del territorio y evidencias del fortalecimiento del pensamiento crítico en relación con las categorías de memoria y territorialidades simbólicas.

3.1. Desarrollo del plan de acción

La implementación del plan de acción se desarrolló a lo largo de varias sesiones de trabajo con los estudiantes del grado 1102 del Colegio Fundación Manuel Aya, en el municipio de Fusagasugá. Este proceso se inscribe en la lógica de la Investigación-Acción Educativa, la cual propone la transformación de la práctica pedagógica mediante ciclos de intervención, observación y reflexión sistemática sobre la experiencia educativa (Elliott, 1993)

En una primera etapa se presentó a los estudiantes el problema de investigación relacionado con la memoria y las territorialidades simbólicas del territorio de Fusagasugá. A partir de esta problematización inicial se promovieron espacios de diálogo orientados a explorar las percepciones de los estudiantes sobre su entorno territorial y las experiencias personales y familiares asociadas a distintos lugares de la ciudad.

Posteriormente se desarrollaron actividades mediadas por el Recurso Educativo Digital (RED) diseñado para el proyecto. Entre estas actividades se incluyeron la exploración de infografías sobre la historia local, el registro de reflexiones en bitácoras digitales, la participación en grupos focales y la elaboración de representaciones gráficas del territorio.

Una de las actividades centrales del proceso fue la construcción de una cartografía digital del municipio, mediante la cual los estudiantes identificaron lugares significativos del territorio y los relacionaron con memorias familiares, experiencias cotidianas y transformaciones urbanas del municipio. Esta actividad permitió visualizar la relación entre experiencias personales y configuraciones territoriales, promoviendo procesos de reflexión sobre la manera en que los espacios de la ciudad se encuentran asociados a prácticas sociales y relatos de memoria.

El proceso culminó con la elaboración de producciones narrativas por parte de los estudiantes, entre ellas la creación de un podcast sobre memorias locales, en el que se recogieron relatos sobre lugares representativos del municipio y experiencias vinculadas con la historia y las transformaciones del territorio.

En términos generales, la implementación del plan de acción generó espacios de diálogo y reflexión colectiva que permitieron a los estudiantes compartir experiencias familiares, relatos comunitarios y percepciones sobre los cambios del territorio, favoreciendo la construcción de interpretaciones más amplias sobre la relación entre memoria, identidad y espacio urbano.

3.2. Observaciones y ajustes

Durante la implementación del plan de acción se identificaron diversas situaciones que requirieron ajustes pedagógicos en el desarrollo de las actividades. En las primeras sesiones se evidenció que algunos estudiantes presentaban dificultades para expresar sus ideas en torno a conceptos como memoria, territorio o identidad, especialmente cuando las preguntas utilizaban términos poco cercanos a su lenguaje cotidiano.

Esta situación llevó a replantear algunas dinámicas de trabajo y a incorporar espacios de diálogo previos que permitieran contextualizar los conceptos trabajados durante las actividades. De acuerdo con Schön (1992), la reflexión sobre la práctica constituye un elemento fundamental en los procesos de investigación educativa, ya que permite ajustar las estrategias pedagógicas a partir de la experiencia desarrollada en el aula.

Asimismo, se identificaron algunas dificultades relacionadas con el tiempo disponible para el desarrollo de las actividades y con el acceso a internet durante el uso del recurso digital. Estas situaciones llevaron a reorganizar algunas dinámicas de trabajo colaborativo y a priorizar aquellas actividades que generaban mayor participación estudiantil.

Otra observación relevante estuvo relacionada con el número de preguntas incluidas en algunos instrumentos diagnósticos, las cuales inicialmente resultaron extensas para el tiempo de discusión disponible. Como resultado de esta situación, se consideró la necesidad de reducir el número de preguntas con el fin de favorecer discusiones más profundas y participativas.

A pesar de estas dificultades, se observó un alto nivel de participación en actividades como los grupos focales, las discusiones colectivas y la construcción de narrativas sobre el territorio, lo que permitió enriquecer el proceso de reflexión pedagógica desarrollado durante la intervención.

3.3. Sistema de codificación de participantes y fuentes de información

Con el fin de organizar el material empírico recolectado durante el proceso de investigación, se estableció un sistema de codificación que permitió identificar las distintas fuentes de información y los participantes vinculados a cada instrumento. Este procedimiento facilitó la sistematización y el análisis de los datos mediante el software Atlas.ti, garantizando además la confidencialidad de los participantes.

El sistema de codificación se estructuró de acuerdo con el instrumento de recolección utilizado, tal como se presenta en la Tabla 11.

Tabla 11. Códigos de identificación de participantes

Instrumento	Código	Ejemplo
Grupo focal	EGF	EGF1
Grupo focal de cierre	EGFC	EGFC1
Entrevista post-RED	EPSRG	EPSRG1
Entrevista pre-RED grupal	EPRG	EPRG1
Entrevista semiestructurada grupo mayoritario	ESEGM	ESEGM1
Participante podcast	PPC	PPC1
Cartografía social digital Padlet – fase tres	PFT	PFT1

Nota. Elaboración propia.

En el caso de las actividades desarrolladas mediante la plataforma Padlet durante la fase inicial del proceso, las respuestas fueron registradas de manera anónima por la herramienta digital. Por esta razón, dichas intervenciones no se identifican mediante códigos de participante, sino mediante numeración secuencial (respuesta 1, respuesta 2, etc.).

Por su parte, la información correspondiente a la actividad “Mi recorrido por Fusagasugá”, desarrollada en la fase tres del proceso pedagógico, fue sistematizada en una base de datos externa en formato Excel, la cual se encuentra incluida dentro de los anexos del documento. Esta organización permitió consolidar las narrativas territoriales de los estudiantes y facilitar su posterior análisis dentro del proceso de categorización.

Con el fin de preservar el anonimato de los estudiantes y facilitar la organización del material empírico, se implementó un sistema de codificación alfanumérica para identificar a los participantes dentro de cada instrumento de recolección de información. Cada código está compuesto por la abreviatura del instrumento utilizado y un número consecutivo que identifica a cada estudiante participante dentro de dicho instrumento. De esta manera, el número no corresponde a una intervención específica, sino al participante que emitió el testimonio.

Por ejemplo:

- EGF1: estudiante 1 del grupo focal.

- ESEGM3: estudiante 3 de la entrevista semiestructurada del grupo mayoritario.
- PFT4: estudiante 4 participante en la actividad de cartografía social digital en Padlet.

Este sistema de codificación permitió rastrear las narrativas de los estudiantes dentro del proceso de análisis cualitativo realizado con el software Atlas.ti, garantizando al mismo tiempo la confidencialidad de los participantes.

3.4. Análisis de datos

El análisis de la información recolectada se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo orientado a comprender las transformaciones en las narrativas estudiantiles sobre el territorio y la memoria local. Para ello se realizó un proceso de categorización temática, mediante el cual se identificaron patrones recurrentes en las producciones discursivas de los estudiantes, tales como intervenciones en los grupos focales, registros en bitácoras reflexivas, producciones narrativas y representaciones cartográficas del territorio.

Para organizar y sistematizar la información recolectada se empleó el software de análisis cualitativo *Atlas.ti*, herramienta que permitió realizar procesos de codificación, agrupación de segmentos discursivos y construcción de categorías analíticas a partir de los datos obtenidos durante la investigación. El uso de este tipo de herramientas de análisis cualitativo facilita la organización del material empírico y favorece procesos de interpretación sistemática en investigaciones educativas de carácter cualitativo (Bisquerra, 2009).

A partir de este proceso de codificación se estructuraron categorías analíticas relacionadas con memoria, territorialidades simbólicas y pensamiento crítico, las cuales orientaron la interpretación de las producciones estudiantiles y permitieron identificar transformaciones en las formas en que los estudiantes narran e interpretan el territorio.

Con el fin de fortalecer el rigor interpretativo del estudio, se aplicó un proceso de *triangulación de la información*, contrastando datos provenientes de diferentes instrumentos de recolección, entre ellos grupos focales, entrevistas semiestructuradas, bitácoras reflexivas, producciones narrativas y representaciones cartográficas. Este procedimiento metodológico permite ampliar la comprensión de los fenómenos educativos mediante la integración de diversas fuentes de información, favoreciendo una interpretación más profunda y sistemática de los datos obtenidos (Bisquerra, 2009).

A partir de este proceso analítico fue posible identificar desplazamientos en las narrativas estudiantiles, evidenciando el tránsito desde descripciones iniciales centradas en experiencias cotidianas hacia interpretaciones más complejas que incorporan dimensiones históricas, sociales y simbólicas del territorio.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

Los resultados de la investigación se presentan a partir de las categorías analíticas definidas en el diseño metodológico: memoria y territorialidades simbólicas, mediación pedagógica mediante el Aprendizaje Basado en Problemas y el Recurso Educativo Digital, y desarrollo del pensamiento crítico. Esta organización permite analizar de manera articulada las transformaciones observadas durante la implementación del proceso pedagógico.

4.1. Memoria y territorialidades simbólicas

El análisis de la categoría memoria y territorialidades simbólicas permite comprender cómo los estudiantes construyen significados sobre el territorio a partir de sus experiencias cotidianas, de los recuerdos asociados a determinados lugares de la ciudad y de las narrativas que circulan dentro de su entorno familiar y comunitario. Bajo este enfoque, el territorio no se limita a una dimensión física o administrativa, sino que se configura como un espacio social donde se entrelazan prácticas cotidianas, memorias colectivas y significados simbólicos.

Siguiendo a Lefebvre (2013), el espacio urbano puede analizarse a partir de la relación entre prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación. En este marco, los recorridos cotidianos de los estudiantes constituyen prácticas espaciales que configuran su experiencia del territorio; al mismo tiempo, los relatos sobre determinados lugares evidencian representaciones del espacio que permiten interpretar el territorio a partir de puntos de referencia y trayectos urbanos. Finalmente, los recuerdos asociados a parques, barrios o espacios de encuentro reflejan espacios de representación donde el territorio adquiere significados simbólicos vinculados a experiencias personales y colectivas.

Tal como señala Jelin (2021), la memoria social constituye un proceso mediante el cual los sujetos reinterpretan el pasado desde sus experiencias presentes. En consecuencia, el territorio puede entenderse como un espacio donde se superponen distintas capas de memoria que permanecen inscritas en el paisaje urbano. En los términos de Huysen (2002), esta superposición de temporalidades permite interpretar el territorio como un palimpsesto, donde diferentes experiencias históricas y sociales continúan influyendo en la manera en que los sujetos comprenden el lugar que ocupan. En ese sentido, el territorio se configura como un espacio de significación en el que las territorialidades simbólicas expresan las memorias y experiencias que los sujetos proyectan sobre el espacio social que les dan sentido de pertenencia.

“Nostalgia. De todo el tiempo que han llegado a pasar y cuando uno habla con los papás empiezan a contar las cosas y dicen: ‘vean todo esto que está aquí no era antes, era simplemente un potrero’” (Estudiante 1, grupo focal, 20 de febrero de 2026). Este relato evidencia cómo las memorias familiares permiten a los estudiantes interpretar las transformaciones del territorio a partir de la comparación entre el pasado narrado por generaciones anteriores y el paisaje urbano actual.

En este contexto, la implementación del Recurso Educativo Digital desarrollado mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas permitió que los estudiantes reflexionaran sobre las memorias asociadas a determinados lugares del territorio y sobre las

transformaciones que estos espacios han experimentado a lo largo del tiempo. De esta manera, el proceso pedagógico promovió formas de apropiación social de la memoria, en las que los estudiantes se posicionan como actores activos en la interpretación simbólica del territorio.

“La piscina olímpica ya que mis abuelos decían que allá solo iban los de la clase alta... ahora hay una cancha de futsal, un asadero y un parqueadero y ya no le llaman olímpica.” (Estudiante 5, entrevista semiestructurada, 20 de febrero de 2026). Este relato evidencia cómo las memorias transmitidas dentro del entorno familiar permiten a los estudiantes interpretar las transformaciones del territorio a partir de contrastes entre el pasado y el presente del espacio urbano.

En conjunto, los relatos analizados permiten identificar que las territorialidades simbólicas de los estudiantes se configuran a partir de la interacción entre recorridos cotidianos, memorias familiares, experiencias afectivas y transformaciones del espacio urbano. Este hallazgo resulta relevante para el propósito de la investigación, ya que evidencia que la interpretación del territorio desde las memorias cotidianas constituye un punto de partida para el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en los estudiantes, en la medida en que les permite cuestionar las transformaciones del espacio urbano y reflexionar sobre las narrativas que circulan en torno a la historia local. En este sentido, los resultados confirman que el territorio puede comprenderse como un palimpsesto de memorias (Huyssen, 2002) donde las experiencias personales, familiares y colectivas influyen en la manera en que los jóvenes interpretan el lugar que habitan.

4.1.1. Recorridos cotidianos y construcción de territorialidades juveniles

Los relatos de los estudiantes evidencian que la comprensión del territorio se construye principalmente a partir de los recorridos cotidianos que realizan en su vida diaria. Los trayectos entre la casa, el colegio y otros espacios de la ciudad configuran formas particulares de experiencia territorial que permiten reconocer determinados lugares como parte de su vida cotidiana.

Mi recorrido típico comienza desde el conjunto Arrayanes despertándome un poco tarde. Camino al colegio pasando por todo el centro y la avenida hasta llegar a la institución. A medio día salgo a almorzar a la casa de mi abuelita diagonal al Éxito, luego me devuelvo al colegio y al final de la jornada me encuentro con mis amigos y vamos a los granizados. (Estudiante 6, grupo focal, 20 de febrero de 2026).

En algunos casos, los estudiantes también identificaron espacios comerciales como lugares significativos dentro de su memoria territorial. Por ejemplo, uno de los relatos señala que el centro comercial Éxito representa un espacio asociado a recuerdos de infancia, juegos y encuentros familiares, evidenciando cómo los espacios de consumo también se integran dentro de las geografías afectivas de los estudiantes.

Esto permite interpretar que los estudiantes no construyen el territorio a partir de divisiones administrativas o representaciones cartográficas formales, sino desde una experiencia vivida del espacio urbano, donde los recorridos cotidianos organizan simbólicamente la comprensión del territorio. Esta desmitificación de la cartografía oficial en favor de una cartografía social y afectiva es el primer paso para un pensamiento crítico que reconoce al sujeto como productor de ciudad y no solo como un espectador de su crecimiento. “La plaza es desde hace muchísimos años... prácticamente toda la familia por parte de mamá se crio allí” (Estudiante 1, grupo focal, 20 de febrero de 2026).

La casa, el colegio, la vivienda de la abuela y los espacios de encuentro con amigos configuran una geografía vivida, donde el territorio adquiere significado no desde su organización administrativa, sino desde la experiencia cotidiana mediante la cual los estudiantes producen y reinterpretan el espacio urbano.

Siguiendo a Lefebvre (2013), estas prácticas pueden interpretarse como prácticas espaciales, en la medida en que los recorridos cotidianos constituyen formas concretas de habitar el espacio urbano. En este sentido, el territorio se produce a través de las actividades que los sujetos desarrollan en él, evidenciando que el significado de los lugares no se define únicamente desde su función física o administrativa, sino desde las experiencias sociales

que allí se construyen. “Mi mamá se compraba los cuadernos trabajando en la plaza... mi abuelita también trabajaba allá” (Estudiante 2, Entrevista grupo focal, 20 de febrero de 2026).

En línea con esta perspectiva, los relatos también muestran que los estudiantes organizan mentalmente el territorio a partir de trayectos y puntos de referencia que forman parte de su movilidad diaria.

“Salgo a las 6:50 am de mi casa en Balmoral¹ y me dirijo al colegio, pero mi recorrido más largo es cuando voy a entrenar fútbol, porque tomo una buseta que pasa por la transversal 12, la clínica, el Manila, la rotonda y el indio² hasta llegar al parque de las generaciones.” (Estudiante 2, entrevista semiestructurada grupo focal, 20 de febrero de 2026).

Así se evidencia que los estudiantes construyen lo que puede denominarse un mapa vivido del territorio, en el que el conocimiento espacial emerge de la experiencia cotidiana más que de representaciones geográficas abstractas. Los puntos mencionados en el relato funcionan como hitos territoriales que estructuran una comprensión situada del espacio urbano, lo que reafirma la primacía de la vivencia subjetiva sobre el trazado administrativo del municipio

Estas representaciones evidencian que los estudiantes no solo reconocen lugares cotidianos, sino también espacios que simbolizan la historia del municipio. En este sentido, la cartografía digital permitió identificar cómo los estudiantes relacionan ciertos monumentos con la memoria histórica del territorio, reconociendo en ellos referentes simbólicos de identidad local.

Dentro de estos recorridos también aparecen espacios informales de encuentro que forman parte de la vida juvenil. “Después del colegio vamos a los granizados que quedan

¹Balmoral: Barrio de carácter residencial en Fusagasugá, representativo de la expansión urbana hacia el sector sur/occidente.

²El indio: Monumento emblemático a la entrada de Fusagasugá que funciona como hito de identidad local y punto de referencia para el transporte intermunicipal y local.

cerca del centro y nos quedamos hablando un rato antes de irnos para nuestras casas.”
(Estudiante 1, entrevista semiestructurada grupo focal, 20 de febrero de 2026).

Esto sugiere que ciertos espacios del territorio adquieren significado a partir de las prácticas sociales que allí se desarrollan, evidenciando la emergencia de territorialidades juveniles donde los jóvenes producen formas propias de apropiación simbólica del espacio urbano. En este caso, los espacios de encuentro juvenil funcionan como escenarios donde se construyen relaciones sociales, conversaciones y experiencias compartidas que forman parte de la vida cotidiana.

En consecuencia, estos espacios pueden interpretarse como expresiones de territorialidad, donde los jóvenes producen formas particulares de apropiación del territorio a través de sus prácticas cotidianas. De esta manera, los lugares de encuentro no solo cumplen una función espacial dentro de la ciudad, sino que también adquieren un valor simbólico dentro de la experiencia social de quienes los habitan.

4.1.2. Lugares significativos y marcas territoriales de memoria

Además de los recorridos cotidianos, las narrativas de los estudiantes evidencian que determinados espacios del municipio adquieren un valor especial dentro de su experiencia territorial. Estos lugares no aparecen únicamente como puntos de referencia dentro de la ciudad, sino como escenarios donde se articulan recuerdos personales, experiencias familiares y prácticas sociales que forman parte de la historia cotidiana del territorio.

“El parque Bonet³ era un lugar donde cuando era pequeña iba a jugar con mi familia, montaba bicicleta y nos sentábamos en las mesas que había. Con el tiempo el parque se fue deteriorando y empezaron a cerrarlo más seguido.” (Estudiante 4, entrevista semiestructurada grupo focal, 20 de febrero de 2026).

³Parque Bonet: Espacio público tradicional ubicado en el centro del municipio, históricamente asociado a la recreación familiar pero que ha sufrido procesos de deterioro social y físico en años recientes.

Este relato permite interpretar que el parque Bonet no se reconoce únicamente por su función recreativa dentro del espacio urbano, sino como un soporte simbólico de memoria, donde se condensan experiencias familiares, recuerdos de infancia y prácticas sociales que forman parte de la historia cotidiana del territorio. El recuerdo del lugar se encuentra asociado a prácticas familiares y experiencias de infancia que transforman el parque en un anclaje territorial de memoria, donde se inscriben narrativas personales que contribuyen a preservar significados colectivos del territorio.

Los resultados obtenidos mediante la cartografía social digital desarrollada en la plataforma Padlet también evidenciaron que los estudiantes asocian determinados lugares del municipio con recuerdos familiares y experiencias cotidianas. Por ejemplo, uno de los estudiantes señaló que la plaza de mercado representa un espacio profundamente significativo dentro de su historia familiar, recordando que allí acompañaba a su madre y a su abuela a realizar compras y consumir alimentos tradicionales. Estas narrativas muestran cómo ciertos espacios del territorio funcionan como anclajes de memoria donde se entrelazan prácticas cotidianas, vínculos familiares y experiencias afectivas vinculadas al lugar. “Para mí es un lugar que me da nostalgia porque iba con mi mamá y mi abuela a hacer mercado.” (Estudiante 5, cartografía social digital, 20 de febrero de 2026).

Siguiendo a Jelin (2021), ciertos espacios pueden convertirse en marcas territoriales de memoria, en la medida en que concentran significados asociados a experiencias colectivas que continúan circulando en las narrativas de quienes habitan el territorio. Bajo este enfoque, los lugares no solo funcionan como escenarios físicos dentro del espacio urbano, sino como soportes simbólicos donde se inscriben recuerdos y experiencias compartidas.

En este sentido, la estudiante preservó en su relato el significado que este espacio tuvo dentro de su experiencia familiar, incluso cuando las condiciones actuales del lugar han cambiado. Esto evidencia que la memoria territorial no se limita a recordar lugares del pasado, sino que implica procesos activos de resignificación mediante los cuales los sujetos mantienen vivos determinados significados asociados al territorio.

“El parque Max Aya, donde tenían carritos de pilas y pagabas \$2500 por unos 15 minutos de felicidad... ahora es un simple parque donde barristas se juntan.” (Estudiante 3, entrevista semiestructurada, 20 de febrero de 2026). Este tipo de relatos muestra cómo determinados espacios del municipio funcionan como soportes de memoria donde se condensan experiencias de infancia, evidenciando que los lugares adquieren significado a partir de las prácticas sociales que allí se desarrollan.

La memoria territorial también se construye a partir de narrativas transmitidas dentro del entorno familiar. “Mi papá también me hablaba de ese parque cuando yo estaba chiquita y me decía que antes iba mucha gente allá.” (Estudiante 5, Entrevista pre-red grupal, 20 de febrero de 2026). Tal como señala Jelin (2021), la memoria social se configura mediante procesos de transmisión intergeneracional que permiten conectar las experiencias del presente con relatos sobre el pasado. En consecuencia, los estudiantes no solo recuerdan los lugares que han vivido directamente, sino también aquellos que conocen a través de las narrativas de generaciones anteriores.

Esto evidencia que la memoria territorial se construye como un entramado de historias compartidas donde las experiencias personales se articulan con relatos familiares sobre el territorio. De esta manera, determinados lugares del municipio se convierten en escenarios donde se preservan significados que forman parte de la memoria colectiva de la comunidad.

4.1.3. Transformaciones del territorio y memoria afectiva

Las narrativas de los estudiantes también evidencian que el territorio experimenta transformaciones constantes que modifican las formas en que los habitantes se relacionan con él, por ejemplo:

“Una tía que vivió en Fusagasugá hace varios años volvió después de mucho tiempo y se perdió un poco porque antes ese lugar era un lote vacío y ahora hay muchas construcciones.” (Estudiante 4, Entrevista semiestructurada grupo mayoritario, 20 de

febrero de 2026). Este relato evidencia que las transformaciones urbanas alteran los referentes espaciales mediante los cuales los habitantes orientan su experiencia del territorio, generando tensiones entre la memoria del lugar y las nuevas configuraciones del paisaje urbano.

“El parque del barrio El Mirador, donde yo jugaba y compartía con amigos, hoy en día ya no me parece lo mismo debido a los cambios y a la presencia de habitantes de calle y expendedores de droga.” (Estudiante 9, entrevista semiestructurada grupo mayoritario, del 8 al 17 de marzo de 2026). Este relato evidencia cómo las transformaciones sociales del territorio inciden en la percepción que los jóvenes construyen sobre determinados lugares de la ciudad.

En algunos casos, estas transformaciones activan recuerdos asociados a experiencias vividas en determinados lugares. “Cuando paso por ese lugar siento nostalgia porque recuerdo cómo era antes, cuando íbamos con mi familia y todo estaba más cuidado.” (Estudiante 8, entrevista semiestructurada grupo mayoritario, 20 de febrero de 2026).

Esto evidencia que la relación con el territorio no se construye únicamente desde la dimensión espacial, sino también desde los vínculos emocionales que los sujetos establecen con los lugares que forman parte de su experiencia cotidiana. Siguiendo a Lindón (2006a), la experiencia del territorio se configura a partir de las relaciones afectivas que los sujetos construyen con los espacios que habitan.

En este sentido, la nostalgia expresada por los estudiantes puede interpretarse como una manifestación de memoria afectiva, donde los recuerdos asociados a determinados lugares permanecen presentes incluso cuando el territorio ha cambiado. De esta forma, las emociones vinculadas al espacio permiten preservar significados simbólicos que continúan formando parte de la memoria de quienes habitan el territorio.

En consecuencia, las transformaciones urbanas no implican necesariamente la desaparición de los significados asociados a los lugares, sino que generan procesos de

reinterpretación mediante los cuales los sujetos resignifican sus experiencias dentro del territorio.

“El parque de perros, para los adultos es visto como inseguro, mientras que la población joven lo ve como un entorno para disfrutar.” (Estudiante 10, entrevista semiestructurada grupo mayoritario, 20 de febrero de 2026). Esto evidencia que los significados del territorio no son homogéneos, sino que varían según las experiencias sociales de quienes interactúan con el espacio urbano.

En los términos de Huyssen (2002), esta superposición de experiencias y temporalidades permite comprender el territorio como un palimpsesto, donde distintas capas de memoria permanecen inscritas en el paisaje urbano. Bajo esta perspectiva, los cambios del territorio no eliminan las memorias asociadas a los lugares, sino que las reconfiguran dentro de nuevas dinámicas sociales y espaciales.

De esta manera, las narrativas de los estudiantes evidencian que el territorio no se experimenta únicamente como un espacio físico, sino como un escenario donde conviven recuerdos, emociones y transformaciones que influyen en la manera en que los sujetos interpretan el lugar que habitan.

4.1.4. Territorialidades simbólicas y pedagogía de la memoria

El análisis de las narrativas estudiantiles permite identificar que las territorialidades simbólicas se construyen a partir de la interacción entre recorridos cotidianos, memorias familiares, lugares significativos y transformaciones del espacio urbano. Estos elementos evidencian que el territorio no se experimenta únicamente como un escenario físico donde transcurre la vida cotidiana, sino como un espacio cargado de significados donde se articulan recuerdos, emociones y experiencias colectivas.

En este sentido, los relatos analizados muestran que determinados lugares del municipio adquieren un valor simbólico dentro de la experiencia territorial de los estudiantes. Los parques, los espacios de encuentro juvenil y los trayectos cotidianos

funcionan como escenarios donde se producen relaciones sociales, recuerdos compartidos y narrativas que contribuyen a construir significados sobre el territorio.

Esto evidencia que las territorialidades simbólicas no emergen únicamente de la configuración física del espacio urbano, sino de las prácticas sociales mediante las cuales los jóvenes resignifican el territorio a partir de sus experiencias cotidianas, así como de las memorias que se asocian a determinados lugares del entorno urbano. En consecuencia, el territorio se interpreta como un espacio donde las experiencias personales se articulan con narrativas colectivas que influyen en la manera en que los estudiantes comprenden el lugar que habitan.

En este contexto, la implementación del Recurso Educativo Digital diseñado bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas permitió generar escenarios pedagógicos donde los estudiantes pudieron analizar las memorias asociadas a determinados lugares del municipio y reflexionar sobre las transformaciones que estos espacios han experimentado a lo largo del tiempo.

Tal como plantea el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), la pedagogía de la memoria busca promover procesos educativos orientados a reconocer, analizar y resignificar las memorias presentes en los territorios. Bajo este enfoque, el trabajo pedagógico desarrollado en esta investigación permitió que los estudiantes interpretaran el territorio como un espacio atravesado por experiencias históricas, sociales y culturales.

Las actividades realizadas (como cartografías territoriales, recorridos urbanos y producción de podcast) favorecieron procesos de reflexión en los que los estudiantes pudieron identificar lugares significativos dentro del municipio y analizar las memorias asociadas a estos espacios. En particular, el uso de herramientas digitales dentro del Recurso Educativo Digital permitió que los estudiantes contrastaran sus experiencias personales con las narrativas de sus compañeros, favoreciendo procesos de interpretación colectiva sobre las memorias del territorio. En este sentido, el uso del Recurso Educativo Digital articulado con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas permitió que los estudiantes no solo identificaran lugares significativos del territorio, sino que desarrollaran procesos de análisis, argumentación y problematización sobre las memorias

asociadas a estos espacios, evidenciando avances en la construcción de pensamiento crítico frente a la historia local.

En varios relatos, los estudiantes no se limitaron a describir los cambios del territorio, sino que problematizaron las causas de dichas transformaciones, cuestionando fenómenos como el deterioro de los espacios públicos, las desigualdades sociales asociadas al acceso a ciertos lugares y las transformaciones urbanas que han modificado el significado de algunos espacios del municipio.

En consecuencia, el proceso pedagógico desarrollado contribuyó a fortalecer formas de apropiación social de la memoria, donde los estudiantes se posicionan como actores activos en la interpretación del territorio y en la construcción de narrativas sobre la historia local de Fusagasugá. Esto evidencia que el uso de recursos educativos digitales, articulado con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas, puede favorecer procesos de pensamiento crítico que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las relaciones entre memoria, territorio y experiencia cotidiana.

En síntesis, el análisis permite afirmar que las territorialidades simbólicas de los estudiantes se configuran a partir de la interacción entre prácticas espaciales cotidianas, memorias familiares y transformaciones del espacio urbano. Esto evidencia que el territorio funciona como un palimpsesto de experiencias sociales, donde distintas capas de memoria, emoción y vivencia cotidiana influyen en la manera en que los jóvenes interpretan el lugar que habitan.

4.2. Recurso Educativo Digital y Aprendizaje Basado en Problemas en la experiencia formativa

El recurso educativo digital jugó un papel fundamental en el trabajo de campo. Además de ser la herramienta más idónea para la recolección de datos, que serían objeto de análisis en las etapas posteriores del proceso investigativo, fue la herramienta que permitió un desarrollo activo de cada una de las fases de la metodología basada en problemas escogida para la puesta en práctica de la propuesta investigativa. De esta manera se

configuró una dupla integrada por el ABP y el RED, que articuló la cultura digital a las metodologías de aprendizaje activas. En este enfoque, tal como señala Galvis (2021) el docente es un acompañante de la construcción del aprendizaje en donde el estudiante está en el centro de dicho proceso.

Así lo evidencia uno de los participantes del grupo focal de cierre, quien afirma que “el recurso digital es adecuado. Fue un buen manejo porque estamos en la era digital; ya ciertos temas tradicionales nos parecen aburridos o simplemente no nos atraen. Durante toda la actividad me sentí muy enfocado en aprender” (Estudiante 1, grupo focal de cierre, del 22 al 27 de marzo de 2026). Esta intervención sugiere que los recursos educativos digitales no solo generan interés en los estudiantes, sino que también favorecen su implicación en el proceso de aprendizaje cuando se articulan con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas.

Las contribuciones del RED basado en ABP no se limitaron a este aspecto, durante la etapa de análisis de datos, las voces de los estudiantes cambiaron, sugiriendo apropiaciones críticas en las habilidades claves para la apuesta investigativa, como expresiones que denotaban reflexiones más profundas, un refinamiento en sus argumentaciones y análisis más claros. También los ejes conceptuales de memoria y territorio se hicieron más visibles en las enunciaciones de los sujetos al abordar las etapas finales de la intervención.

4.2.1. Configuración y evolución de las habilidades en la experiencia formativa del RED basado en ABP.

El modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), desarrollado por Kolmos, se estructura en nueve fases que orientan el proceso de aprendizaje a partir de la problematización, la investigación y la construcción colectiva de soluciones (Kolmos, De Graaff y Du, 2009b) No obstante, con el fin de facilitar su implementación en la intervención pedagógica desarrollada en esta investigación, el recurso educativo digital se

organizó en tres momentos principales: fase exploratoria, fase de análisis crítico y hallazgos, y fase de reflexión y socialización.

Esta organización permitió acompañar el proceso formativo de los participantes de manera progresiva, partiendo de sus comprensiones iniciales sobre los conceptos de memoria, territorio y territorialidades simbólicas, para posteriormente profundizar en su análisis y, finalmente, generar espacios de reflexión colectiva en torno a los aprendizajes construidos.

A partir de esta estructura fue posible realizar un análisis comparativo entre las producciones discursivas registradas en la fase exploratoria y aquellas generadas en la etapa final del proceso formativo. Dicho contraste permitió identificar transformaciones en diferentes dimensiones cognitivas de los participantes, particularmente en las habilidades analíticas, argumentativas y reflexivas, las cuales se evidenciaron en las respuestas registradas en los distintos instrumentos de investigación, como el recurso digital Padlet, los grupos focales, el podcast y las matrices de evaluación.

En las subsecciones siguientes se presentan algunos ejemplos representativos de estas transformaciones, con el propósito de evidenciar cómo la mediación pedagógica del recurso educativo digital basada en Aprendizaje Basado en Problemas contribuyó al fortalecimiento progresivo de dichas habilidades.

4.2.1.1 .Transformaciones de las habilidades analíticas.

Para identificar las transformaciones en las habilidades analíticas de los participantes se contrastaron las respuestas producidas en la fase exploratoria con aquellas registradas en las etapas finales de la implementación del Recurso Educativo Digital basada en Aprendizaje Basado en Problemas.

En la fase inicial, algunas respuestas evidenciaban dificultades para delimitar conceptualmente el objeto de la pregunta. Por ejemplo, ante el interrogante “Para mí un lugar importante en Fusagasugá es...”, uno de los participantes respondió: “Bueno, Fusagasugá es una ciudad muy linda ya que tiene mucha cultura ,paisajes”

(Estudiante 11, Padlet fase exploratoria, del 15 al 21 de febrero de 2026). Aunque la respuesta reconoce características generales del municipio, se aleja del propósito del interrogante, que buscaba identificar un entorno geográfico. Esto sugiere una comprensión analítica aún incipiente, en la que la respuesta integra elementos generales que no se relacionan directamente con la pregunta formulada.

En contraste, las producciones registradas en las etapas finales de la intervención evidencian un mayor nivel de precisión conceptual. En una de las grabaciones del podcast elaborado por los estudiantes se afirma que “El territorio no es solo mapas, el territorio es lo que vivimos a diario” (Estudiante 5, podcast estudiantil, del 22 al 27 de marzo de 2026). En este caso, la respuesta introduce una distinción conceptual entre la representación cartográfica del territorio y la experiencia cotidiana que los sujetos construyen en él, lo que sugiere un avance en la capacidad de analizar el concepto desde múltiples dimensiones.

Este tipo de aproximaciones también se evidenció en las respuestas consignadas en la matriz de evaluación final. Ante la pregunta “¿Se plantean preguntas o interrogantes que ayudan a reflexionar y analizar la idea de territorialidades en disputa?”, un participante afirmó que “se plantean preguntas que ayudan a reflexionar y analizar la idea de territorialidades en disputa, ya que invitan a pensar sobre quiénes ocupan, usan o reclaman un territorio” (Estudiante 10, matriz de evaluación final, del 22 al 27 de marzo de 2026). Esta formulación evidencia una comprensión más elaborada del concepto, al reconocer la existencia de múltiples actores y usos que pueden entrar en tensión dentro de un mismo espacio.

En conjunto, el contraste entre las respuestas iniciales y finales sugiere un proceso de refinamiento en las habilidades analíticas de los participantes. A medida que avanzó la experiencia formativa mediada por el recurso educativo digital y la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, los estudiantes comenzaron a formular respuestas más precisas, diferenciando conceptos y estableciendo relaciones más claras entre las categorías de territorio, memoria y territorialidades en disputa.

4.2.1.2. Consolidación en las habilidades argumentativas.

Las habilidades argumentativas de los estudiantes evidenciaron transformaciones progresivas a lo largo del proceso formativo. En la fase exploratoria, varias de las respuestas registradas en el recurso digital Padlet mostraban formulaciones discursivas aún poco elaboradas, caracterizadas por afirmaciones generales y escasa justificación de las ideas expresadas.

Por ejemplo, ante la pregunta “¿La historia que escucho de esos lugares es siempre igual?”, algunos participantes respondieron de manera afirmativa sin desarrollar argumentos que sustentaran su postura. Uno de ellos señaló que “siempre es igual, muchas personas coinciden conmigo” (Estudiante 6, Padlet fase exploratoria, del 15 al 21 de febrero de 2026), mientras que otro participante afirmó que “todos coinciden con la misma historia” (Estudiante 7, Padlet fase exploratoria, del 15 al 21 de febrero de 2026).

Estas respuestas reflejan lo que Bajtín (1982) denomina un discurso monológico, en el cual el sujeto reproduce narrativas aceptadas socialmente sin cuestionar su origen ni contrastarlas con otras interpretaciones. Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de enunciaciones evidencian una línea argumentativa aún incipiente, donde la validez de la afirmación no se fundamenta en la evidencia o en el razonamiento, sino en la repetición del consenso: si “todos” lo dicen, entonces se asume como verdadero. En este sentido, el territorio aparece como una realidad dada y estable, más que como un espacio atravesado por interpretaciones diversas y disputas de sentido.

En contraste, las producciones registradas durante la fase de reflexión y socialización evidencian un mayor nivel de elaboración argumentativa. En una de las grabaciones del podcast elaborado por los estudiantes, uno de los participantes afirma que “hemos perdido la curiosidad y el arraigo por nuestro municipio, porque ya no se nos enseña de dónde venimos” (Estudiante 13, podcast estudiantil, del 22 al 27 de marzo de 2026).

En este caso, la afirmación inicial se complementa con una relación de causalidad introducida por el conector “porque”, lo que permite identificar un intento por explicar el fenómeno observado y señalar factores estructurales relacionados con la pérdida de interés por la historia local. Desde la perspectiva del modelo de argumentación propuesto por

Toulmin (2007), este tipo de formulaciones se aproxima a un argumento con garantía, en el cual el sujeto establece un vínculo lógico entre su afirmación y una explicación que la sustenta.

Este desplazamiento discursivo también implica una transformación en la posición del sujeto que enuncia. Mientras que en la fase exploratoria predominaban respuestas individuales centradas en la repetición de narrativas establecidas, en la etapa final emergen formulaciones que apelan a una dimensión colectiva, evidenciada en el uso del pronombre “nosotros”. Este cambio sugiere una mayor conciencia de los procesos sociales que atraviesan el territorio y una comprensión más compleja de la relación entre memoria, identidad y transmisión cultural.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) mediado por el Recurso Educativo Digital favoreció un tránsito progresivo desde opiniones espontáneas hacia construcciones argumentativas más elaboradas. Mientras que el Padlet inicial funcionó como un espacio de registro de percepciones inmediatas, los recursos posteriores (como el podcast y las actividades de reflexión) exigieron a los estudiantes organizar sus ideas, justificar sus afirmaciones y establecer relaciones explicativas entre los fenómenos analizados. De esta manera, el desarrollo argumentativo no se limitó a una mejora en la expresión discursiva, sino que implicó también una toma de posición frente al territorio y a las memorias que lo configuran.

4.2.1.3. Emergencia de la reflexión crítica como expresión del pensamiento autónomo

En paralelo con el fortalecimiento de las habilidades analíticas y argumentativas, la ruta investigativa permitió identificar una evolución significativa en la capacidad reflexiva de los estudiantes. Este avance se manifiesta como una transición desde respuestas reproductivas hacia posicionamientos más autónomos frente al territorio, evidenciando lo

que Freire (1970/2019) describe como el tránsito de una conciencia ingenua hacia una conciencia crítica.

En la fase inicial, las producciones discursivas se caracterizaron por una estructura relativamente homogénea y repetitiva. La fórmula recurrente “Para mí un lugar importante es...” funcionaba como una especie de guion preestablecido que limitaba la reflexión a la evocación de experiencias personales, generalmente vinculadas con recuerdos de infancia o con lugares emblemáticos de la geografía local, como la plaza principal. Estas respuestas, construidas bajo esquemas discursivos similares entre pares, evidenciaban una comprensión del territorio centrada principalmente en la dimensión afectiva e individual, en la cual el espacio era percibido como un escenario estático de recuerdos, más que como un proceso social dinámico atravesado por múltiples significados.

No obstante, en la fase final del proceso formativo se identificaron cambios importantes en la forma en que los estudiantes elaboraban sus reflexiones sobre el territorio. El análisis de las producciones finales permitió observar una mayor diversidad en las interpretaciones y un enriquecimiento progresivo del lenguaje conceptual utilizado por los participantes. En particular, comenzaron a aparecer con mayor frecuencia términos como territorialidad, territorialidades simbólicas o arraigo, categorías que anteriormente no formaban parte del vocabulario habitual de los estudiantes.

Este tránsito desde un lenguaje predominantemente concreto (donde el lugar era entendido como un objeto físico o un recuerdo personal) hacia expresiones más abstractas vinculadas con procesos sociales y simbólicos sugiere una reinterpretación más profunda de la relación entre territorio, memoria e identidad. En este sentido, el territorio dejó de percibirse únicamente como un espacio geográfico para comenzar a ser comprendido como una construcción social atravesada por significados, experiencias y disputas de sentido.

A partir de estas transformaciones, fue posible identificar tres procesos relevantes en el desarrollo de la reflexión crítica de los estudiantes. En primer lugar, se evidenció una tendencia a desnaturalizar el entorno, lo que implica reconocer que los lugares no son realidades neutras o dadas, sino escenarios construidos socialmente a partir de relaciones históricas, culturales y simbólicas. En segundo lugar, emergió una mayor agencialidad

discursiva, en la medida en que los estudiantes comenzaron a formular interpretaciones propias sobre el territorio, alejándose de la simple repetición de narrativas establecidas. Finalmente, se observó una mayor rigurosidad reflexiva, ya que las producciones finales mostraron reflexiones más estructuradas y conceptualmente fundamentadas.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) mediado por el Recurso Educativo Digital actuó como un catalizador del pensamiento autónomo. Al situar a los estudiantes frente a problemáticas relacionadas con su propio territorio, la propuesta pedagógica promovió un proceso de reinterpretación de sus experiencias cotidianas y de las narrativas históricas asociadas al municipio. De esta manera, la emergencia de la reflexión crítica no se limita a una mejora en la expresión discursiva, sino que evidencia la configuración de sujetos capaces de interpretar, cuestionar y resignificar el territorio que habitan.

4.2.2. Construcciones conceptuales en torno a los conceptos de memoria y territorio

Durante la fase de análisis de datos emergió con claridad que los conceptos de memoria y territorio fueron resignificados progresivamente a lo largo de la experiencia formativa. No obstante, el análisis evidenció una asimetría conceptual inicial, en la cual el territorio predominaba como una categoría asociada principalmente a la dimensión física del espacio. A medida que avanzó la intervención pedagógica, esta relación se fue equilibrando mediante la incorporación de una dimensión histórica, simbólica y narrativa vinculada al concepto de memoria.

A. Predominio de la dimensión espacial en la fase inicial

En la fase exploratoria, las representaciones del territorio se asociaban principalmente con lugares concretos del entorno cotidiano. Los diálogos registrados en el grupo focal evidenciaron un fuerte sentido de pertenencia territorial, aunque anclado fundamentalmente a la experiencia espacial inmediata. Así lo expresó uno de los

participantes al señalar que el territorio se relaciona con el “sentido de pertenencia hacia nuestra comunidad y hacia nuestra ciudad, identificándonos con el entorno que nos rodea” (Estudiante 4, grupo focal, 20 de febrero de 2026).

El análisis del corpus textual mediante el software NVivo permitió confirmar esta tendencia a través de una nube de palabras que mostraba una predominancia de términos asociados a la dimensión espacial del territorio, entre ellos lugar, parque, casa y colegio. En contraste, los términos vinculados a la dimensión temporal (como generaciones, pasado, nostalgia o época) aparecían con menor frecuencia.

Desde una perspectiva teórica, este resultado resulta significativo si se considera que, como plantea Jelin (2021), la memoria social se configura a partir de la articulación entre experiencias del pasado y reinterpretaciones del presente. En la fase inicial, dicha articulación aún no se encontraba plenamente desarrollada, por lo que el territorio aparecía principalmente como escenario de experiencias cotidianas, más que como un espacio atravesado por capas históricas de significado.

B. Fortalecimiento del eje de memoria en la fase final

A medida que avanzó el proceso pedagógico mediado por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Recurso Educativo Digital, comenzó a evidenciarse una ampliación significativa de las referencias vinculadas al concepto de memoria.

El análisis realizado mediante el software Atlas.ti permitió identificar una expansión considerable de esta categoría dentro del corpus de datos. Mientras que el núcleo analítico correspondiente al territorio registró 23 códigos asociados a 298 unidades de registro discursivo, el núcleo conceptual de memoria alcanzó 183 códigos asociados a 1425 unidades de registro discursivo, lo que evidencia un aumento sustancial en la producción de narrativas relacionadas con esta dimensión.

Tabla 12. Densidad narrativa de las categorías memoria y territorio en el corpus analizado

Categoría	Códigos (Atlas.ti)	Unidades de registro discursivo Citas identificadas (densidad narrativa)	Menciones en grupo focal inicial	Menciones en Podcast
Territorio	23	298	207 (72.38%)	19 (47.50%)
Memoria	183	1425	79 (26.62%)	21 (52.50%)

Nota. Elaboración propia a partir del proceso de codificación realizado en Atlas.ti.

Más que un simple incremento cuantitativo en el uso del término, este resultado sugiere una densificación narrativa del concepto de memoria. Es decir, los estudiantes no solo mencionaron la memoria con mayor frecuencia, sino que comenzaron a dotarla de contenido histórico y social, vinculándola con relatos familiares, experiencias intergeneracionales y reflexiones sobre las transformaciones urbanas del municipio. En este sentido, el crecimiento en la proporcionalidad de un 26.62% de las menciones iniciales de Unidades de registro discursivo a 52.50% de menciones de Unidades de registro discursivo en la fase final no puede interpretarse únicamente como repetición discursiva, sino como una evidencia de agencia histórica emergente: los estudiantes dejaron de posicionarse únicamente como receptores de narrativas sobre el territorio para convertirse en narradores activos de las memorias que lo configuran.

C. Convergencia conceptual entre memoria y territorio

Un hallazgo particularmente relevante surgió al comparar las menciones de los conceptos de memoria y territorio entre el grupo focal inicial y las producciones finales de los estudiantes, especialmente en el recurso del podcast. En el grupo focal inicial se registraron 207 menciones vinculadas al territorio frente a 79 menciones relacionadas con memoria, lo que evidencia un predominio claro de la dimensión espacial en las narrativas iniciales. En contraste, en las producciones finales del podcast se identificaron 19 menciones al territorio y 21 menciones al concepto de memoria, lo que muestra una relación prácticamente equilibrada entre ambas categorías.

Aunque el número total de menciones es menor en el podcast (debido a la naturaleza sintética del guion sonoro frente al diálogo extendido del grupo focal), la proporcionalidad entre ambas categorías revela una transformación conceptual significativa.

Esta paridad numérica demuestra que los estudiantes comenzaron a integrar ambas categorías dentro de una misma unidad de sentido. En la fase final del proceso formativo, el territorio ya no aparece únicamente como un soporte físico, sino como un espacio atravesado por experiencias históricas, relatos colectivos y significados sociales. En este sentido, el territorio puede comprenderse como un palimpsesto, donde diferentes capas de memoria permanecen inscritas en el espacio vivido (Huysen, 2002).

En definitiva, la asimetría conceptual inicial no se resolvió mediante la sustitución de un concepto por otro, sino a través de una síntesis interpretativa entre memoria y territorio. El resultado es una comprensión del entorno que trasciende la dimensión geográfica para situarse también en el plano histórico, simbólico e identitario.

4.2.3. Mediación de la metodología RED/ABP, como potenciador de la participación estudiantil.

Al adherir a la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se realiza una apuesta clara por las pedagogías activas, en las cuales el estudiante deja de ocupar un lugar pasivo dentro del proceso educativo para convertirse en un sujeto participante en la construcción del conocimiento. En este sentido, no se trata únicamente de involucrar al estudiante en el desarrollo de actividades de aprendizaje, sino de promover su participación en la construcción colectiva de saberes y en la problematización de su propio entorno (Galvis, 2021).

Este enfoque implica, además, una transformación en las relaciones tradicionales de enseñanza dentro del aula. Se produce así un proceso de horizontalización pedagógica, en el cual el docente deja de ocupar el lugar exclusivo de transmisor de conocimientos para asumir un rol de mediador del aprendizaje. Como señala Torres (2019), el docente debe

generar escenarios pedagógicos que permitan a los estudiantes desarrollar sus capacidades, acompañando su proceso formativo mediante orientaciones y retroalimentaciones permanentes.

En este marco, la implementación de un Recurso Educativo Digital (RED) diseñado desde la lógica del ABP no se limitó a introducir herramientas tecnológicas en el aula, sino que funcionó como un andamio pedagógico que facilitó la organización del proceso de aprendizaje. Los RED presentan una alta compatibilidad con metodologías de aprendizaje activo, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en estudios de caso y el aprendizaje basado en retos (Navarro y otros, 2025). En este sentido, el recurso digital no operó únicamente como un soporte tecnológico, sino como una estructura de mediación que permitió organizar las interacciones entre los participantes, visibilizar los aportes de los estudiantes y favorecer la construcción progresiva del conocimiento.

Una de las características que favoreció este proceso fue la interactividad del entorno digital, que permitió a los estudiantes compartir sus reflexiones, visualizar los aportes de sus compañeros y dialogar a partir de ellos. De esta manera, la interfaz del recurso digital funcionó como un tercer espacio pedagógico, ampliando los límites del aula tradicional y generando un escenario de encuentro que favoreció la discusión colectiva sobre los lugares de memoria del municipio.

Esta mediación tecnológica también contribuyó a democratizar la participación estudiantil, ampliando las posibilidades de expresión dentro del proceso formativo. Así lo evidenció uno de los participantes durante el grupo focal de cierre al señalar que “el proceso digital nos ayudó bastante, ya que cada uno pudo compartir sus diferentes puntos de vista acerca de diferentes lugares de Fusa” (Estudiante 4, grupo focal de cierre, del 22 al 27 de marzo de 2026). La posibilidad de intervenir mediante distintos formatos (texto, imágenes, mapas digitales o grabaciones de audio) permitió que incluso aquellos estudiantes que participaban con menor frecuencia en dinámicas presenciales encontrarán espacios para expresar sus ideas.

Este escenario contrasta con las percepciones registradas en el grupo focal inicial, donde uno de los participantes señalaba que “en el colegio cuando se habla de historia, primero se habla de lo que pasó en el mundo... creo que ni siquiera en el colegio del municipio le dan importancia” (Estudiante 2, grupo focal inicial, 20 de febrero de 2026). En este caso, el discurso del estudiante evidencia una relación pasiva frente al conocimiento histórico, caracterizada por la centralidad de narrativas escolares globales que dejan en un segundo plano las historias locales y las experiencias territoriales de los estudiantes.

En contraste, durante la fase final del proceso formativo se observa un cambio significativo en la manera en que los estudiantes se posicionan frente al conocimiento. En el grupo focal de cierre, uno de los participantes afirma que “sirvió escuchar a cada compañero participar acerca de esto, porque nos ayudó a ampliar un poco más nuestro conocimiento” (Estudiante 1, grupo focal de cierre, del 22 al 27 de marzo de 2026). Esta afirmación evidencia que el aprendizaje comienza a configurarse como un proceso de diálogo de saberes entre pares, en el cual la construcción del conocimiento surge de la interacción colectiva y de la diversidad de perspectivas presentes en el grupo.

En este sentido, el RED no funcionó únicamente como una herramienta para la entrega de actividades, sino como un entorno de co-construcción de memoria colectiva, en el que los estudiantes pudieron relacionar sus experiencias personales con las transformaciones históricas y territoriales del municipio.

En síntesis, el análisis comparativo entre las fases iniciales y finales de la intervención pedagógica permitió identificar transformaciones significativas en las habilidades analíticas, argumentativas y reflexivas de los participantes. Estas transformaciones se encuentran estrechamente vinculadas con la mediación pedagógica del RED y la implementación de la metodología ABP, las cuales favorecieron la participación estudiantil, el trabajo colaborativo y la reinterpretación crítica de las relaciones entre memoria, territorio y territorialidades simbólicas.

4.3. Desarrollo del Pensamiento Crítico en la interpretación del territorio

El análisis de los resultados permitió identificar transformaciones significativas en las formas en que los estudiantes interpretan el territorio y las memorias asociadas a él. Estas transformaciones evidencian el desarrollo progresivo de habilidades de pensamiento crítico, entendido no únicamente como la capacidad de analizar información, sino como la posibilidad de cuestionar, interpretar y resignificar la realidad social desde una perspectiva reflexiva.

En el contexto de esta investigación, el pensamiento crítico se manifestó como una capacidad situada, vinculada a la experiencia territorial de los estudiantes. A lo largo del proceso formativo mediado por el Recurso Educativo Digital (RED) y la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los participantes transitaron desde interpretaciones iniciales fragmentadas del entorno hacia comprensiones más complejas que integraban dimensiones históricas, culturales y sociales del territorio.

4.3.1. De la lectura fragmentada del territorio a la comprensión relacional del espacio

En las primeras etapas del proceso investigativo, las respuestas de los estudiantes evidenciaban una comprensión inicial del territorio centrada principalmente en la identificación de lugares concretos o elementos visibles del espacio urbano. En este punto, la investigación era entendida como una actividad orientada a la recolección de información sobre lugares específicos del municipio.

Este tipo de aproximación se evidencia, por ejemplo, en algunas respuestas registradas en el recurso digital Padlet durante la fase exploratoria. Ante la pregunta “Para mí un lugar importante en Fusagasugá es...”, uno de los participantes señaló, que un “lugar importante es la plaza principal porque ahí queda la alcaldía, la iglesia de nuestra señora de Belén y es el centro de toda la actividad del municipio”(Estudiante 10, Padlet fase exploratoria, del 15 al 21 de febrero de 2026). Aunque la respuesta reconoce características generales del municipio, esta descripción denota una lectura centrada en hitos institucionales, lo cual sugiere una comprensión aún incipiente del interrogante planteado.

En este sentido, el territorio aparece descrito como una categoría general, sin establecer conexiones claras con experiencias particulares o memorias asociadas a lugares determinados.

Este tipo de respuestas refleja lo que Freire (1970/2019) denomina una conciencia ingenua, caracterizada por una comprensión parcial de la realidad social en la cual los fenómenos se describen sin problematizar sus relaciones históricas o estructurales.

4.3.2. Identidad territorial y disputas en la construcción de la memoria

A medida que avanzó el proceso investigativo, comenzaron a emerger reflexiones más complejas en torno a la relación entre territorio, memoria e identidad. En algunas intervenciones, los estudiantes señalaron transformaciones en determinados lugares del municipio que han modificado su significado cultural o social.

Por ejemplo, varios participantes mencionaron cambios en espacios tradicionales del municipio, señalando cómo ciertos lugares que anteriormente cumplían funciones comunitarias han cambiado de uso o han perdido parte de su significado simbólico. Este tipo de observaciones evidencia una sensibilidad emergente frente a la transformación del entorno urbano y cultural.

Estas reflexiones sugieren que los estudiantes comenzaron a identificar ausencias dentro del paisaje urbano, reconociendo que algunos elementos del pasado han sido desplazados o invisibilizados con el paso del tiempo. En este sentido, el pensamiento crítico no se manifiesta únicamente en la descripción de los cambios del territorio, sino también en la capacidad de denunciar la invisibilización de ciertas memorias dentro de las narrativas dominantes.

Tal como señala Jelin (2021), la memoria colectiva constituye un campo de disputas en el cual diferentes actores sociales compiten por el reconocimiento de sus relatos sobre el pasado. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de estas ausencias representa un avance significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que implica cuestionar las

narrativas oficiales y reconocer que el territorio alberga múltiples historias, algunas de las cuales tienden a desaparecer del relato público.

4.3.3. Interpretación crítica de las transformaciones del territorio

En una etapa posterior del proceso investigativo, las producciones estudiantiles comenzaron a evidenciar interpretaciones más elaboradas sobre las transformaciones del municipio. Este cambio se observa particularmente en las grabaciones del podcast realizadas durante la fase final de la experiencia pedagógica.

Uno de los estudiantes expresó que: “El territorio no es solo mapas, el territorio es lo que vivimos a diario.” (Estudiante 5, podcast estudiantil, del 22 al 27 de marzo de 2026). Esta afirmación evidencia una comprensión más compleja del concepto de territorio, en la cual este deja de ser percibido únicamente como una representación cartográfica para ser entendido como un espacio vivido y experimentado cotidianamente.

Este tipo de reflexiones se relaciona con las perspectivas de Lefebvre (2013), quien plantea que el espacio no debe entenderse únicamente como una dimensión física o geográfica, sino como una producción social atravesada por prácticas, representaciones y experiencias colectivas.

4.3.4. Metacognición y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje

En la fase final del proceso investigativo también se identificaron expresiones que evidencian procesos de metacognición, entendidos como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Durante el grupo focal de cierre, uno de los participantes señaló que: “El recurso digital es adecuado... durante toda la actividad siempre me sentí muy enfocado en aprender.” (Estudiante 1, grupo focal de cierre, del 22 al 27 de marzo de 2026). Más allá de la valoración positiva de la actividad, este tipo de afirmaciones refleja una conciencia

emergente sobre el proceso de aprendizaje desarrollado durante la experiencia formativa. Los estudiantes comenzaron a reconocer que las actividades propuestas no solo implicaban la recolección de información, sino también la reflexión sobre el significado de los lugares investigados.

En este sentido, el Recurso Educativo Digital desempeñó un papel clave al ofrecer un entorno de aprendizaje multimodal, en el cual los estudiantes pudieron expresar sus reflexiones a través de diferentes formatos como textos, mapas digitales y producciones sonoras. Esta diversidad de lenguajes permitió que el pensamiento crítico se manifestara de múltiples formas, adaptándose a las distintas sensibilidades y formas de expresión de los participantes.

El análisis comparativo entre las fases iniciales y finales del proceso investigativo permitió identificar una progresión en los niveles de razonamiento de los estudiantes. Esta transformación se manifiesta en el tránsito desde interpretaciones descriptivas del territorio hacia reflexiones más complejas que integran relaciones entre memoria, identidad y transformación cultural. En particular, la afirmación de uno de los participantes de que el proceso “nos obligaba más a pensar en las causas y consecuencias de cómo se ha ido perdiendo la cultura” (Estudiante 1, grupo focal de cierre, del 22 al 27 de marzo de 2026) evidencia un proceso de metacognición, en el cual el estudiante reflexiona sobre su propio proceso de pensamiento. En este sentido, la mediación del Recurso Educativo Digital y la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas funcionaron como dispositivos de desnaturalización del territorio, al incentivar a los estudiantes a cuestionar aquello que previamente percibían como parte normal del paisaje urbano y a interpretarlo como resultado de decisiones sociales e históricas.

Tabla 13. *Progresión del pensamiento crítico durante la implementación del recurso educativo digital*

Momento del proceso	Tipo de razonamiento	Evidencia empírica	Interpretación
---------------------	----------------------	--------------------	----------------

Entrevista inicial	<i>Percepción fragmentaria del territorio</i>	“La recolección de datos para la solución de un posible problema” (Estudiante 1, entrevista pre-RED grupal, 20 de febrero de 2026).	Los estudiantes reconocen la investigación como un proceso de obtención de información, pero su comprensión aún se limita a una dimensión descriptiva, sin integrar procesos analíticos o evaluativos.
Discusión inicial sobre territorio	<i>Problematización incipiente</i>	“La gente ya no se identifica con la tribu, sino con el patrimonio de la ciudad como tal” (Estudiante 2, entrevista pre-RED grupal, 20 de febrero de 2026).	Se observa una primera reflexión sobre transformaciones culturales del territorio y cambios en las formas de identidad colectiva.
Actividades del RED	<i>Relación entre experiencia y territorio</i>	“Cuando mi papá me enseñó a jugar fútbol” (Estudiante 3, entrevista pre-RED, 20 de febrero de 2026).	El territorio comienza a interpretarse desde experiencias personales y memorias familiares, integrando dimensiones afectivas y vivenciales del espacio.
Grupo focal final	<i>Interpretación crítica del territorio</i>	“Mi perspectiva cambió hacia ciertos lugares emblemáticos porque uno no tiene en cuenta la historia de esos lugares” (Estudiante 1, grupo focal de cierre, del 22 al 27 de marzo de 2026).	Los estudiantes empiezan a reconocer los lugares como portadores de memoria histórica, ampliando su comprensión del territorio más allá de su dimensión física.
Reflexión final	<i>Pensamiento relacional y análisis de procesos culturales</i>	“Nos obligaba más a pensar en las causas y consecuencias de cómo se ha ido perdiendo la cultura” (Estudiante 1, grupo focal de cierre, del 22 al 27 de marzo de 2026).	Se evidencia un razonamiento más complejo que articula memoria, cultura e identidad territorial, indicando avances en habilidades de análisis crítico del entorno.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas y grupos focales (2026).

La progresión presentada en la Tabla 13 evidencia que el desarrollo del pensamiento crítico no se produjo de manera inmediata, sino a través de un proceso gradual mediado por las actividades del recurso educativo digital. Los estudiantes transitaron desde una percepción fragmentaria del territorio, centrada en la identificación de lugares y experiencias individuales, hacia una comprensión más compleja que integra dimensiones históricas, culturales y sociales del espacio. Este proceso representa el paso de un pensamiento concreto-descriptivo hacia un pensamiento abstracto-relacional, en el cual el territorio deja de percibirse únicamente como un conjunto de lugares para ser interpretado como un entramado de memorias, prácticas sociales y transformaciones históricas.

En definitiva, la progresión evidenciada demuestra que el pensamiento crítico no constituye una meta alcanzada de manera inmediata, sino un proceso gradual de territorialización de la conciencia. Al reconocer las causas y consecuencias de la transformación cultural del municipio, los estudiantes dejan de posicionarse como observadores pasivos del entorno para asumir una agencia territorial, entendida como la capacidad de interpretar críticamente el espacio que habitan. Este tránsito permite que el municipio de Fusagasugá deje de percibirse como un mapa estático de lugares y se reconozca como un palimpsesto de memorias en disputa, donde los jóvenes comienzan a identificar las capas históricas que configuran su experiencia cotidiana del territorio (Freire, 1970/2019).

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de hallazgos

La presente investigación tuvo como propósito analizar cómo la implementación de un Recurso Educativo Digital (RED), articulado con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de grado 1102 del Colegio Fundación Manuel Aya, a partir del análisis de las territorialidades simbólicas y las memorias locales del municipio de Fusagasugá.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la articulación entre el RED y el ABP contribuyó en el desarrollo progresivo del pensamiento crítico de los estudiantes. Esta contribución se evidenció principalmente en tres dimensiones: la problematización del territorio, la construcción argumentativa sobre la memoria local y la interpretación crítica de las transformaciones territoriales.

En primer lugar, el trabajo pedagógico centrado en el territorio permitió que los estudiantes pasaran de una comprensión inicial del espacio basada en descripciones generales del municipio hacia interpretaciones más complejas en las que comenzaron a

identificar relaciones entre memoria, experiencias cotidianas y transformaciones urbanas. Este proceso evidencia que el territorio dejó de ser percibido únicamente como un espacio físico para ser comprendido como una construcción social atravesada por experiencias, relatos y significados colectivos.

En segundo lugar, la implementación del RED posibilitó generar espacios de participación y producción de conocimiento donde los estudiantes pudieron confrontar sus ideas, dialogar con sus compañeros y elaborar interpretaciones propias sobre el territorio. Las actividades desarrolladas, como la cartografía digital, los espacios de discusión colectiva y la producción de podcast, favorecieron la emergencia de habilidades analíticas y argumentativas que evidencian procesos de reflexión más complejos sobre la realidad territorial.

En tercer lugar, el proceso pedagógico permitió reconocer que la memoria territorial constituye un recurso fundamental para fortalecer procesos de pensamiento crítico en el aula. Al recuperar relatos, lugares significativos y experiencias cotidianas del municipio, los estudiantes comenzaron a reconocer que el territorio que habitan no es un escenario neutro, sino un espacio cargado de significados históricos, culturales y afectivos.

Asimismo, el proceso permitió identificar momentos de metacognición, en los cuales los estudiantes reflexionaron sobre su propia forma de interpretar el territorio. Esta toma de conciencia evidencia que el pensamiento crítico desarrollado no se limitó a la comprensión de contenidos, sino que implicó el reconocimiento de su propia capacidad para cuestionar las narrativas tradicionales sobre el municipio.

Desde una perspectiva de geografía crítica, estos resultados dialogan con la idea de que el espacio no es únicamente un soporte físico, sino una producción social en la que convergen experiencias, narrativas y procesos históricos. En este sentido, trabajar pedagógicamente la memoria territorial en el aula permite acercar a los estudiantes a una comprensión más crítica de los espacios que habitan y de las relaciones sociales que los configuran.

En consecuencia, puede afirmarse que la implementación del RED articulado con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas contribuyó al fortalecimiento del

pensamiento crítico al situar el aprendizaje en el territorio vivido por los estudiantes. Este enfoque permitió que el territorio dejara de ser comprendido únicamente como un objeto de estudio para convertirse en un espacio de interpretación crítica, donde los estudiantes pudieron problematizar las transformaciones del municipio a partir de sus propias experiencias y memorias.

5.2. Recomendaciones para la práctica pedagógica

A partir de la experiencia desarrollada durante la investigación, es posible identificar algunos aspectos que podrían fortalecerse en futuras implementaciones pedagógicas que integren el Aprendizaje Basado en Problemas y los Recursos Educativos Digitales en el estudio del territorio.

En primer lugar, resulta necesario ampliar el tiempo destinado a las fases de exploración y discusión colectiva. Durante la implementación se evidenció que las actividades relacionadas con el análisis del territorio y la recuperación de memorias locales generan discusiones amplias entre los estudiantes. En este sentido, extender los tiempos de trabajo permitiría profundizar aún más en los procesos de argumentación y reflexión crítica.

En segundo lugar, se identificó la importancia de fortalecer el acceso y uso de herramientas tecnológicas dentro de la institución educativa. Si bien el RED permitió dinamizar las actividades pedagógicas, en algunos momentos se presentaron limitaciones relacionadas con el acceso a dispositivos o conectividad. Por ello, futuras implementaciones podrían contemplar estrategias institucionales que faciliten el acceso a recursos tecnológicos que potencien el uso pedagógico de herramientas digitales.

En tercer lugar, se sugiere promover procesos de formación docente orientados al uso pedagógico de metodologías activas y recursos digitales en la enseñanza de las ciencias sociales. La integración entre ABP y RED implica repensar las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo escenarios de aprendizaje más participativos donde los estudiantes asuman un papel activo en la construcción del conocimiento.

Finalmente, se considera pertinente fortalecer el acceso institucional a dispositivos digitales, conectividad estable y plataformas de cartografía digital que permitan ampliar el uso pedagógico de los Recursos Educativos Digitales en el análisis del territorio.

5.3. Líneas futuras de investigación

Los resultados de esta investigación permiten identificar nuevas posibilidades para el desarrollo de estudios que articulen la memoria, el territorio y el pensamiento crítico en el ámbito educativo.

En primer lugar, futuras investigaciones podrían ampliar este enfoque hacia otros niveles educativos, particularmente en los grados de educación básica secundaria, con el fin de explorar cómo el análisis del territorio y las memorias locales contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico desde etapas más tempranas de la formación escolar.

En segundo lugar, sería pertinente replicar esta experiencia pedagógica en otras instituciones educativas del municipio de Fusagasugá o en contextos territoriales diferentes. Esto permitiría analizar cómo las territorialidades simbólicas y las memorias locales se configuran en distintos escenarios sociales y cómo pueden ser integradas en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales.

De igual manera, futuras investigaciones podrían explorar la creación de repositorios digitales de memoria local, donde se recopilen y difundan las producciones realizadas por los estudiantes, como cartografías digitales, podcast o registros audiovisuales sobre el territorio. Este tipo de iniciativas permitiría que el conocimiento construido en el aula trascienda el espacio escolar y contribuya a fortalecer la memoria colectiva del municipio.

En este sentido, avanzar en la consolidación de una línea de investigación centrada en la relación entre memoria y territorio en los contextos educativos abre nuevas posibilidades para pensar la enseñanza de las ciencias sociales desde perspectivas que

reconozcan el territorio como un espacio de aprendizaje donde convergen experiencias, narrativas y procesos históricos.

5.4. Reflexión final

La presente investigación constituye una invitación a repensar el espacio y el territorio desde perspectivas que trasciendan los enfoques tradicionales de la geografía escolar. Más allá de comprender el territorio como un conjunto de coordenadas, límites o divisiones administrativas, este estudio propone reconocerlo como un espacio vivido, cargado de memorias, significados y experiencias que se construyen en la vida cotidiana de quienes lo habitan.

Integrar la memoria territorial en los procesos pedagógicos abre caminos para que los estudiantes no solo conozcan su territorio, sino que desarrollen vínculos afectivos y críticos con él. De esta manera, el trabajo pedagógico con las territorialidades simbólicas se convierte en una oportunidad para que los estudiantes se acerquen a su entorno desde nuevas miradas, reconociendo en los lugares que transitan diariamente historias, transformaciones y relatos que configuran la identidad de la comunidad.

En última instancia, educar desde el territorio no significa únicamente aprender sobre el espacio, sino reconocer en él las memorias, los significados y las historias que lo habitan, para comprenderlo críticamente y asumir la responsabilidad de habitarlo, cuidarlo y transformarlo desde el amor por el lugar que se comparte.

Referencias

- Almenara, J. C. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. . *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), 1-11.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030102>
- Area, M. (2019). *Los materiales didácticos digitales: recomendaciones prácticas para el profesorado*. Universidad de La Laguna:
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13628/Manuel%20Area%20MDD-recomendaciones%20profesorado-1.pdf>
- Area, M. (2020). *La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Un análisis desde la perspectiva de la pedagogía digital*. *Campus Virtuales*, 9(2), 9–17:
<https://doi.org/10.54988/cv.2020.2.778>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Segunda ed.). La Muralla.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Pedagogía de la memoria para un país que se piensa desde el pasado*. CNMH.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.
- Domínguez, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. . *El Ágora*, 19(1), 253–278.
<https://doi.org/http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v19n1/1657-8031-agor-19-01-00253.pdf>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Ediciones Morata. <https://doi.org/http://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV319012023173210.pdf>
- Fabri, S. (2010). Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales. *Geograficando*, 6(6), 101-108.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4745/pr.4745.pdf

- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Insight Assessment / Eduteka, Universidad ICESI.*, 1-22.
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa en convergencias disciplinarias*. Tercer Mundo Editores.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (4 ed.). Morata.
- Freire, P. (1970/2019). *Pedagogía del oprimido (Ed. conmemorativa)*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2024). *¿Cómo está Fusagasugá en educación? Retos y prioridades 2024–2027*. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Fusagasuga-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>
- Galvis, A. (2021). *Diseño de cursos por grandes ideas, con pedagogía activa e integración de tecnologías digitales* (Vol. I). Universidad de los Andes.
<https://doi.org/https://elibro-net.bibliodigital.ugc.edu.co/es/ereader/ugc/196054?page=8>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Hegel, G. W. (1807/1966). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1807).
https://doi.org/https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Fenomenologia_espiritu-Hegel.pdf
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1944/1994). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Trotta. <https://doi.org/https://comunicacionyteorias1.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/horkheimer-m-y-adorno-t-w-dialectica-de-la-ilustracion.pdf>
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Kant, I. (1784/2013). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En R. R. (Ed.), *¿Qué es la Ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. (págs. 83-98). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1784).
<https://dn721804.ca.archive.org/0/items/queeslaillustracion/Qu%C3%A9%20es%20a%20Ilustraci%C3%B3n.pdf>
- Kolmos, A. (2009a). *Problem-Based and Project-Based Learning In: Skovsmose, O., Valero, P., Christensen, O.R.* University Science and Mathematics Education in Transition: https://doi.org/10.1007/978-0-387-09829-6_13
- Kolmos, De Graaff y Du. (2009b). *Research on PBL practice in engineering education*. Sense Publishers.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción social del espacio*. Capital Swing.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. . <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lindón, A. (2006a). Geografías de la vida cotidiana. En L. Alicia, & N. Hiernaux, *Tratado de geografía huamana (1a. ed.)* (págs. 356-400). Anthropos.
- Lindón, A. (2006b). La vida cotidiana y su espacio-temporalidad. En A. Lindón, & D. Hiernaux, *Tratado de geografía humana*. Anthropos.
- Marx, K. (1867/2008). *El capital: Crítica de la economía política* (Vol. 1). Siglo XXI editores. <https://doi.org/https://proletarios.org/books/El-Capital-Vol-1-Libro-I-Karl-Marx.pdf>
- Max Horkheimer, M. (. (1937/2003). *Teoría crítica*. Amorrortu Editores.
<https://doi.org/https://lideresdeizquierdaprd.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/teorc3ada-critica-max-horkheimer.pdf>
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria V13*, 145–157.
- Navarro, G., Marín, L., Castellanos, J. S., & Castro, N. (2025). *Recursos educativos digitales*. Editorial Uninavarra.
- Nora, P. (1984/2008). Los lugares de la memoria. En P. Nora, *Entre memoria e historia: la problemática de los lugares* (págs. 5-39). Taurus / Ediciones Trilce.

<https://dn720006.ca.archive.org/0/items/nora-pierre.-los-lugares-de-la-memoria-ocr-2008/Nora%2C%20Pierre.%20-%20Los%20lugares%20de%20la%20Memoria%20%5Bocr%5D%20%5B2008%5D.pdf>

- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
<https://doi.org/https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/paul-ricoeur-la-memoria-del-olvido-de-paul-ricoeur.pdf>
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/243783611_Problem-based_Learning_in_Higher_Education_Untold_Stories
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: Las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, IV(8), 3-13.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <https://doi.org/https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>