

 @percursos\_revista

 /revpercursos


## La tríada metodológica del “Proyecto ;Nosotros Proponemos!” como posibilidad en la educación geográfica<sup>i</sup>

**Miguel da Silva Neto<sup>ii</sup>**

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Goiânia, GO - Brasil

[lattes.cnpq.br/2548818046316240](http://lattes.cnpq.br/2548818046316240)

 [orcid.org/0000-0002-7918-6586](http://orcid.org/0000-0002-7918-6586)


netomiguel73@gmail.com

**Valdinar Pereira do Nascimento Júnior<sup>iii</sup>**

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina, PI- Brasil

[lattes.cnpq.br/9653455818164649](http://lattes.cnpq.br/9653455818164649)

 [orcid.org/0000-0002-5418-6846](http://orcid.org/0000-0002-5418-6846)


junior-dz7@hotmail.com

**Raimundo Lenilde de Araújo<sup>iv</sup>**


Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina – PI, Brasil

[lattes.cnpq.br/7741473553613369](http://lattes.cnpq.br/7741473553613369)

 [orcid.org/0000-0002-5491-0996](http://orcid.org/0000-0002-5491-0996)

raimundolenilde@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.5965/19847246252025e0101>

### Para citar el artículo:

NETO, Miguel da Silva; JÚNIOR, Valdinar Pereira do Nascimento; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. La tríada metodológica del “Proyecto ;Nosotros Proponemos!” como posibilidad en la educación geográfica. *PerCursos*, Florianópolis, v. 26, e0101, 2025.



## La tríada metodológica del “Proyecto ;Nosotros Proponemos!” como posibilidad en la educación geográfica

### Resumen

El Proyecto ;Nosotros Proponemos! Ciudadanía e innovación en la educación geográfica (PNP!) fue concebido entre los años 2011 y 2012 en el Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio (IGOT) de la Universidad de Lisboa (UL), en Lisboa, con el propósito de aportar mejoras a la educación geográfica. Asimismo, buscaba promover la articulación y el compromiso de la escuela —y de la asignatura de Geografía en particular— con la resolución de los problemas socioambientales de cada lugar. Para ello, el PNP! introduce en la escuela debate orientados a la promoción de la ciudadanía y a la construcción y valorización de la ciudadanía territorial. El proyecto antes mencionado se basa en algunos conceptos, métodos y metodologías sencillos que le son característicos, a saber: el estudio de caso, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y las temáticas socioambientales. Dicho esto, es necesario conocer las directrices del PNP! para que pueda ser incorporado y desarrollado en las clases de Geografía de la Educación Básica. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es caracterizar tres de los principios centrales del Proyecto ;Nosotros Proponemos! y, de manera específica, conceptualizar el estudio de caso, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y los ejes socioambientales. Además, se pretende destacar la relevancia y las proposiciones de construcción del conocimiento geográfico a partir de las proposiciones del proyecto. Tales objetivos se sustentan en la investigación bibliográfica y, en consecuencia, en la sistematización del marco teórico. A partir de esta investigación, se observó que el proyecto presenta y desarrolla enfoques positivos acerca de la educación geográfica, dado que propone caminos innovadores y diversificados que tienen como objetivo la formación ciudadana del alumno.

**Palabras clave:** educación geográfica; estudio de caso; ciudadanía territorial. educación geográfica; estudio de caso; ciudadanía territorial.

## The methodological triad of the “We Propose! Project” as a possibility in geography education

### Abstract

The "Nós Propomos! Citizenship and Innovation in Geographical Education" Project (PNP!) was conceived in the academic years of 2011 and 2012 at the Institute of Geography and Spatial Planning (IGOT) of the University of Lisbon (UL), with the aim of improving geographical education. It seeks to promote the articulation and commitment of schools—and the Geography discipline in particular—with the resolution of local socio-environmental issues. To this end, the PNP! introduces discussions in schools that foster citizenship and the construction and appreciation of territorial citizenship. The project is characterized by simple concepts, methods, and methodologies, such as case studies, problem-based learning, and socio-environmental themes. Therefore, understanding the guidelines of the PNP! is crucial for its integration and development in Geography classes in Basic Education. This research aims to characterize three core principles of the "Nós Propomos!" Project: the case study, problem-based learning, and socio-environmental themes. Additionally, it seeks to highlight the relevance and proposals for constructing geographical knowledge based on the project's principles. The objectives of this research are supported by a bibliographical review and the systematization of the theoretical framework. This research shows that the project develops positive pathways for geographical education by proposing innovative and diverse methods aimed at fostering the students' territorial citizenship.

**Keywords:** geographical education; case study; territorial citizenship.

## 1 Introducción

Iniciado entre 2011 y 2012 en el Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio (IGOT) de la Universidad de Lisboa (UL), en Lisboa, Portugal, el Proyecto ;Nosotros Proponemos! Ciudadanía e Innovación en la Educación Geográfica (PNP!) tiene como finalidad aportar mejoras a la educación geográfica. Inicialmente, en su lugar de génesis y, posteriormente, en otros países del mundo. Este proyecto busca promover la articulación y el compromiso de la escuela —y de la asignatura de Geografía en particular— con la resolución de los problemas socioambientales de cada lugar. En este sentido, pretende introducir en la escuela debates sobre el territorio orientados a la promoción de la ciudadanía y a la construcción y valorización de la ciudadanía territorial.

La gran novedad que aporta el PNP! es la realización de un estudio de caso basado en la realidad práctica y orientado hacia una ciudadanía local activa, o sea, la introducción del conocimiento en el área de la Geografía. De esta manera, el alumno conocerá mejor su entorno, su ciudad, y desarrollará una postura crítica y participativa para la intervención en los problemas territoriales de su comunidad.

En lo que respecta a la ciudadanía territorial en el marco del PNP!, Claudino (2019, p. 382) la define como “la participación responsable en la toma de decisiones sobre los problemas comunitarios de base espacial”, cuyo objetivo es “abordar los contenidos de la geografía, construyendo conceptos para realizar el análisis geográfico con una mirada orientada hacia una postura de formación para la ciudadanía” (Callai; Moraes, 2017, p. 86).

Claudino (2022, p. 19) reitera la discusión sobre la ciudadanía territorial al afirmar que esta es “[...] el compromiso activo y esclarecido en la resolución de los problemas socioambientales de las comunidades en las que estamos integrados, en diferentes escalas”. En esta lógica, es instigador considerar la cuestión de la multiescalaridad mencionada por el autor, ya que los alumnos construyen sus conocimientos a partir de su cotidiano, pero, a través de este proceso, son capaces de identificar dichas problemáticas en contextos diferentes y en otras escalas geográficas.

Desde esta perspectiva, se percibe que el marco teórico-conceptual posee diversos horizontes de investigación y estudio. En síntesis, el PNP! posee una tríada

característica del propio proyecto, compuesta por los métodos, las metodologías y el eje temático; es decir, el estudio de caso, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y las temáticas socioambientales abordadas por la Geografía. Con ello, esta investigación tiene como objetivo caracterizar tres de los principios centrales del Proyecto ¡Nosotros Proponemos! y, de manera específica, conceptualizar el estudio de caso, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y los ejes socioambientales de manera general y desde la perspectiva del PNP. El trabajo pretende también destacar la relevancia y las propuestas de construcción del conocimiento geográfico a partir de los planteamientos del proyecto. Tales objetivos se sustentan en la investigación bibliográfica y, consecuentemente, en la sistematización del marco teórico.

## 2 Delimitaciones del estudio de caso desde la perspectiva del Proyecto ¡Nosotros Proponemos!

Desde su creación, el Proyecto ¡Nosotros Proponemos! tiene como centralidad, y uno de los principales pilares, el estudio de caso —momento del recorrido metodológico en que los estudiantes realizan investigaciones dentro o fuera del espacio escolar, en el que también se produce la aproximación del alumno con su barrio, ciudad u otros espacios y en el cual, a lo largo del proceso, aprende en la práctica diversos conceptos geográficos.

A través de la investigación mediante el estudio de caso, los alumnos identifican problemáticas socioambientales a gran o pequeña escala. Este proceso de percepción se desarrolla en una secuencia metodológica que considera una serie de factores, como el lugar en el que el estudiante está inserto y las condiciones financieras y estructurales de la escuela, por ejemplo. Durante la construcción metodológica se consideran momentos de suma importancia, como el estudio teórico del problema identificado, el empírico, la recolección y el análisis de los datos que, interrelacionados, proporcionarán insumos para la reflexión y la proposición de soluciones que atenúen las cuestiones identificadas.

Se observa que, a través del desarrollo de la metodología del PNP! y de la realización del estudio de caso, es posible identificar un camino fértil para la aproximación entre las universidades y la escuela básica. Con la perspectiva de formación

plena del alumno, acercándolo más al universo de la ciencia, es decir, haciendo que perciba que está construyendo conocimiento para el mundo, además de estar construyendo y fortaleciendo su ciudadanía.

En este sentido, se presentarán conceptos importantes para la comprensión del estudio de caso, su relevancia y su utilización como propuesta de investigación. Además, se abordará el proceso metodológico empleado en su desarrollo, así como su aplicación como uno de los principales pilares de ejecución del Proyecto ;Nosotros Proponemos!.

El estudio de caso como estrategia de investigación es abordado por varios autores, como Rodríguez et al. (1999), Yin (1993 e 2005) y Stake (1999), entre otros. Para ellos, un caso puede ser algo bien definido o concreto, pero también puede ser algo menos definido o definido en un plano más abstracto, como decisiones, programas, procesos de implementación o cambios organizacionales. Se percibe que el estudio de caso posee diversos enfoques de comprensión que serán abordados brevemente buscando reconocer las diferencias en los enfoques de estos autores y las características en las conceptualizaciones de cada uno. En definitiva, la investigación mediante el estudio de caso ha construido una buena trayectoria como estrategia de enseñanza y está adquiriendo un creciente reconocimiento en el campo de la educación.

Según Yin (2005, p. 32), el estudio de caso “es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos” Ya en palabras de Stake (2007, p. 11), “es el estudio de la particularidad y complejidad de un único caso, logrando comprender su actividad en el marco de circunstancias importantes”.

Vinculado a lo que constituye el estudio de caso, se encuentra el concepto de caso. En este sentido, es importante establecer la distinción y caracterización de este último, ya que, en el ámbito de la investigación, el caso posee diferentes representaciones según la perspectiva de las diversas ciencias. De esta manera, Yin (2002, p. 13) define caso como un determinado “fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claros y el investigador tiene poco control sobre el fenómeno y el contexto”.

Los estudios de caso, en su esencia, heredan características de la investigación cualitativa y se rigen dentro de la lógica que orienta las sucesivas etapas de recopilación, análisis e interpretación de la información propias de los métodos cualitativos. Poseen un carácter holístico porque adoptan esta característica de la investigación cualitativa. Desde esta perspectiva, los estudios de caso buscan una mayor concentración en el todo para llegar a comprender el fenómeno en su globalidad y no una particularidad o diferenciación de otros casos (Stake, 1999). Sin embargo, para Yin (1993 y 2005), existen estudios de caso que pueden ser holísticos, pero también hay otros que no lo son, dependiendo del diseño del proyecto de estudio de caso.

De acuerdo con Yin (2005), la necesidad de realizar estudios de caso surge de la necesidad de estudiar fenómenos sociales complejos. De este modo, para el autor, los estudios de caso deben utilizarse cuando se trata con condiciones contextuales, confiando en que estas condiciones pueden ser pertinentes en la investigación. Además, la importancia que Yin (2005) atribuye al contexto queda patente en su definición de estudio de caso:

Un estudio de caso es una investigación empírica que examina un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos (Yin, 2005, p. 32, traducción propia).

Otra temática relacionada a los estudios de caso es su capacidad de permitir que se hagan generalizaciones. En la opinión de Stake (1999), la finalidad de los estudios de caso es hacer comprensible el caso a través de la particularización. Sin embargo, existen circunstancias en las que el estudio de un caso puede permitir generalizaciones a otro caso.

Stake (1999) hace la distinción entre las “pequeñas generalizaciones” y las “grandes generalizaciones”. Las primeras se refieren a las inferencias internas que el investigador puede realizar sobre un determinado caso. Las segundas pueden ser relevantes para otros casos no estudiados o para la modificación de generalizaciones existentes. Además, Stake (1995) menciona cuatro características definitorias de la investigación cualitativa válidas para los estudios de caso que utilizan este enfoque, a

saber: “holísticos”, “empíricos”, “interpretativos” y “enfáticos”:

Holísticos, porque los investigadores deben considerar la interrelación entre el fenómeno y sus contextos, lo cual se asemeja a la relación inseparable a la que hace referencia Yin al definir el caso. Empíricos, porque los investigadores basan el estudio en sus observaciones de campo. Interpretativos, ya que los investigadores consideran su intuición y entienden que la investigación es, básicamente, la interacción investigador-sujeto, siendo esto compatible con la epistemología constructivista. Por último, enfáticos, ya que los investigadores reflejan las experiencias vicarias de los sujetos desde una perspectiva emic (Yazan, 2015, p. 158, traducción propia)

Es importante notar los diferentes enfoques y sus peculiaridades con el fin de comprender que todos ellos propician un camino y etapas a desarrollar, ya que, dependiendo del caso y del objetivo, uno puede resultar más factible que otro, por ejemplo. Ciertamente, en el Proyecto ¡Nosotros Proponemos! es evidente el diálogo entre las tres primeras proposiciones de Stake (1995), ya que parten de una conversación de la ciencia geográfica con otras ciencias, luego se dirigen a lo empírico y, posteriormente, se realiza el análisis de la información adquirida.

A partir de este proceso de comprensión del estudio de caso, es necesario considerar algunos puntos de partida, comenzando por la generalización. Según Yin (1993, p. 4), “Un buen uso de la teoría ayuda a delimitar el diseño eficaz de un estudio de caso; la teoría también es esencial para la generalización de los resultados subsecuentes”, por lo tanto, para que se pueda generalizar, es muy importante la existencia de una teoría previa.

A continuación, el término extrapolación, propuesto por Patton (1990), sustituye al término generalización. Desde la perspectiva del mismo autor, la extrapolación se presenta con un significado más ágil y más adecuado en lo que respecta a las posibilidades de transferencia de conocimiento de un caso a otro posterior. Las conclusiones de un estudio pueden ser extrapoladas o transferibles a otros casos, siempre que se tengan en cuenta las similitudes de las condiciones particulares y contextuales de cada situación.

A partir de las proposiciones, es posible establecer una interrelación con la

propuesta de reflexión acerca de cómo el alumno logra, a partir del estudio de caso, conocer, percibir, identificar y proponer soluciones para un espacio que le es cotidiano. Al mismo tiempo en que el discente desarrolla una determinada habilidad de ampliación de la escala que va más allá de su propio lugar.

Se considera, por tanto, que este proceso de variación escalar de las generalizaciones puede ser una de las características señaladas, teóricamente hablando, para evidenciar que con el proyecto ;Nosotros Proponemos! el alumno puede construir habilidades que pueden ser asimiladas en diferentes escalas geográficas. En este sentido, el estudio de caso posee una secuencia metodológica que le es característica, pues cuenta con algunos instrumentos de recolección de datos útiles durante la práctica, como: el diario, la entrevista, el cuestionario, las fuentes documentales y otros que pueden considerarse esenciales para el investigador.

El diario, por ejemplo, es un buen instrumento para registrar los procesos y procedimientos de investigación. Dada la vulnerabilidad de la memoria humana, el diario, como proponen Vázquez y Angulo (2003), es el local donde permanecen “vivos” los datos, los sentimientos y las experiencias de la investigación. En Rodríguez et al. (1999), el diario es un instrumento reflexivo y de análisis mediante el cual el investigador registra no solo las notas de campo, sino también sus reflexiones sobre lo que ve y escucha.

Se refuerza que existen diversas maneras de realizar levantamientos de datos y que, sean estos cualitativos o cuantitativos, siempre habrá uno u otro instrumento de recolección que resultará más útil, dependiendo de lo que el investigador se proponga estudiar, así como de su enfoque de investigación.

Dadas las características introductorias sobre el estudio de caso, Popil (2011) lo considera una estrategia que promueve el pensamiento crítico, facilitando y fomentando un aprendizaje activo. Para la autora, los estudios de caso proporcionan una educación centrada en el estudiante y ofrecen una mayor motivación para que los participantes se involucren de una forma más activa en su propio proceso de aprendizaje, yendo más allá de experiencias más pasivas en las que solo memorizarían información, sin desarrollar ningún tipo de pensamiento crítico. Después de todo, la adquisición de conocimientos parece ser más efectiva cuando los estudiantes son participantes activos en el proceso de aprendizaje y no solo receptores pasivos de información (Grant, 1997).

En esta perspectiva, se nota que el estudio de caso se presenta como una propuesta interesante para la realización de investigaciones, especialmente en el ámbito de la geografía, por estudiar el espacio geográfico y sus transformaciones. Dentro de este contexto, el PNP! tiene como centralidad la realización de estudios de caso para proponer mejoras en el cotidiano de los alumnos involucrados. Tomando como ejemplo el caso brasileño, Bazzoli y Cançado (2019) infieren que, desde su implementación en Brasil, el Proyecto ¡Nosotros Proponemos! ha sido un relevante instrumento de articulación de la participación popular y que, a través de su metodología, los estudiantes han fortalecido los lazos comunitarios, conociendo los problemas sociales, culturales y la realidad económica de su región.

Es válido señalar que este proceso de acercamiento y participación en la comunidad está relacionado con una serie de factores, pero se considera que el más importante es la idea de proyecto que los alumnos se proponen desarrollar, qué problemáticas fueron objeto de estudio, identificación y propuesta de soluciones por parte de ellos; todo esto se relaciona con la secuenciación que Yin señala respecto al proyecto en su esencia, “la secuencia lógica que vincula los datos empíricos con las cuestiones iniciales de investigación de un estudio y, en último análisis, con sus conclusiones” (Yin, 2002, p. 20).

Se percibe que la aproximación del alumno con el caso seleccionado favorece este acercamiento con el espacio de vivencia y construye un lazo de afectividad. En el esquema 01 se propone una organización paso a paso para la realización de un estudio de caso en el marco del Proyecto:

### Esquema 01 - Proposición y caracterización de las fases del Proyecto ;Nosotros Proponemos!



Fuente: Elaborado por los autores (2022).

En la proposición existen tres momentos principales: la “entrada” (momento en el que se realizan los levantamientos preliminares sobre el caso y su identificación), el “proceso” (en el cual ocurre el análisis del contexto, sería lo empírico, con el reconocimiento de un lugar, salida de campo, visita técnica, entre otros) y, por último, la “salida” (que corresponde a las conclusiones y a las propuestas de solución del problema/caso).

Desde la perspectiva del Proyecto, se percibe que hay una correspondencia con el ordenamiento, ya que posee un inicio, con el estudio sobre el lugar; un desarrollo, que es la investigación empírica en la escuela, el barrio o la ciudad; y una finalización, que es la propuesta de intervención/solución para la problemática socioambiental identificada. Dada esta aproximación, es importante que el estudio de caso sea comprendido. Para ello, se hace necesario un estudio de cómo se desarrolla y, sobre todo, de cómo se desarrolla a partir del PNP!. De esta forma, el esquema propuesto presenta de manera clara y objetiva cómo el profesor de Geografía puede desarrollar el estudio de caso — desde luego, el profesor puede flexibilizar su desarrollo—; en este sentido, la representación sería una base de desarrollo.

Por lo tanto, en términos metodológicos, el PNP! privilegia el análisis geográfico

mediante el desarrollo de estudios de caso, favoreciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula (Souto; Claudino, 2019) De esta manera, el Proyecto se constituye como un ejemplo concreto de construcción de la ciudadanía a partir de los estudios de caso y de la intervención en el espacio geográfico y en la construcción de diferentes habilidades derivadas de ello.

### 3 Las temáticas socioambientales como referencia en la educación geográfica y ciudadana

Pierre George —geógrafo con análisis importantes sobre el medio ambiente en la década de 1970— presentó que el tema “medio ambiente” podría ser objeto de diversas ciencias, cada una con sus respectivos enfoques. Sin embargo, especificó que la esencia de la Geografía pasaba por la discusión entre la sociedad y el medio ambiente.

En esa misma década, Yi-Fu Tuan, tras haber publicado el libro *Topofilia*, despertó un interés por la manera como las personas perciben su entorno, su medio ambiente. Para la ciencia geográfica fue una nueva apertura hacia un campo fértil de investigación científica. Esta perspectiva coincide en encontrar caminos para explicar la relación entre sociedad y naturaleza de manera cualitativa (Oliveira, 2001).

En este sentido, una visión del mundo comienza a formarse desde el momento en que aprendemos a situarnos en el espacio en el que estamos inmersos. Más precisamente, en el espacio geográfico, que, según Santos (1993, p. 1), “es un sistema indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones”. Es fundamental que toda la sociedad aprenda desde temprana edad a tener una percepción del mundo formada o en formación, para poder posicionarse ante distintas situaciones.

En este enfoque, la Geografía tiene la posibilidad de orientarse a desarrollar en la sociedad la capacidad de comprender la dinámica socioambiental, tomando como punto de partida su propia realidad, con la perspectiva de actuar críticamente en ella con el objetivo de transformarla. Es en esta perspectiva que la cuestión ambiental “constituye tanto una posibilidad de avance del análisis geográfico en el presente, como también presenta limitaciones y desafíos para esta ciencia” (Mendonça, 2009, p. 124).

De esta manera, la Geografía sería la ciencia del medio ambiente humano, capaz de producir un discurso eminentemente político sobre el medio ambiente, sin dejar de lado los otros factores mencionados, según George (1973, 1989). Además, lo que también influyó en que las problemáticas sociales y ambientales ganaran relevancia fue el proceso de globalización, que, en su conjunto de revoluciones, también trajo consigo desdoblamientos que la sociedad debe resolver. García Pérez (2011b, p. 114) reitera que:

Por lo demás, dadas las características de los problemas del mundo en la era de la globalización, se hace indispensable el uso de diversas escalas de análisis en el tratamiento de dichos problemas, que no son comprensibles si no es a escala planetaria, pero que para actuar sobre ellos exigen una concreción en escalas locales; en definitiva, una interacción entre lo global y lo local. Así, pues, el análisis en distintas escalas es otra de las aportaciones fundamentales de la educación geográfica.

Según el autor, es necesario realizar un movimiento de comprensión de las problemáticas mundiales en diferentes escalas de análisis, es decir, establecer conexiones entre lo que ocurre en el lugar, como espacio de vivencia, y lo global. De esta forma, la Geografía posee un papel importante en este proceso, una vez que estudia el espacio geográfico y las relaciones que en él se contienen.

Por lo tanto, tratar de asuntos pertinentes a la problemática ambiental contemporánea se ha convertido en una exigencia en diversas ciencias, destacando la ciencia geográfica. Especialmente a partir de la década de 1990, dicha temática recibió gran relevancia en la enseñanza escolar en gran parte del territorio brasileño, aliada a los contenidos de las más variadas disciplinas (Oliveira; Ramão, 2015).

Las cuestiones socioambientales, por lo tanto, ganan espacio en el rol de preocupaciones de los ciudadanos, como resultado de la influencia de diversos sectores, tales como las esferas política y económica y de los discursos de ambientalistas y científicos que alertan sobre los riesgos para la preservación de la vida en el planeta. Ante este escenario, es visible el espacio conquistado por las cuestiones socioambientales en las discusiones cotidianas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas preocupaciones no se traducen en acciones efectivas orientadas al uso sostenible de los recursos

naturales.

En esta concepción, el medio ambiente se convirtió en un tema obligatorio en los materiales didácticos y pasó a incorporarse en el proyecto político-pedagógico de las escuelas; del mismo modo, comenzó a recibir gran atención en proyectos en diferentes niveles y escalas. En el marco de este interés, el Proyecto ¡Nosotros Proponemos! surge como una herramienta de discusión de la temática socioambiental.

En el caso brasileño, de acuerdo con la Constitución Federal de 1988, la educación ambiental y sus discusiones están garantizadas a todos los ciudadanos, ya que estos tienen derecho a un medio ambiente equilibrado. La Carta Magna también establece, en el artículo 225, párrafo I, inciso VI, el deber del Estado de “promover la educación ambiental en todos los niveles de enseñanza y la concienciación pública para la preservación del medio ambiente” (Brasil, 1988, traducción propia).

Y se puede percibir que las discusiones orientadas al medio ambiente, así como a sus repercusiones, incluyendo las cuestiones sociales, económicas y políticas, constituyen un conjunto de temas relevantes en el proceso de formación del individuo. De esta manera, pensar y reflexionar cómo se están enseñando estos temas en la educación básica (donde el alumno pasa la mayor parte de su período formativo), por ejemplo, se hace necesario.

En este contexto, la Geografía, como disciplina escolar, tiene mucho que contribuir con la formación de los alumnos y con la formación ciudadana. En virtud de ofrecer una perspectiva crítica de análisis de los fenómenos que involucran la producción del espacio geográfico, así como de preparar a los discentes para establecer las conexiones necesarias con el fin de comprender cómo los impactos ambientales y sociales pueden afectar la vida local. Además, permite establecer conexiones con las problemáticas a partir de lo global.

Es interesante señalar que este proceso de establecer conexiones entre los diferentes lugares es necesario, ya que el alumno contará con conocimientos específicos que podrán ser contextualizados en distintos espacios. Sobre todo, porque las consecuencias socioambientales alrededor del planeta impactan, de alguna manera, la vida individual. En esta perspectiva, García Pérez (2011b, p. 111) señala que “Este panorama

de graves problemas de nuestro mundo está exigiendo una formación adecuada a los habitantes del planeta, de forma que los ciudadanos estemos mínimamente preparados para afrontar esas situaciones problemáticas”, y esta preparación, sin duda, se da a través de una buena formación ciudadana en las instituciones educativas.

Por lo tanto, durante la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario trabajar en la construcción de una percepción ambiental con los alumnos. Tratando este punto, Córdula (2014) defiende que es posible identificar que la percepción ambiental se da a través de la interconexión psicocognitiva, los estímulos del ambiente, aprendizaje que generará la asimilación de aspectos sociales y culturales. Se va más allá, considerando la integración señalada por el autor, en el sentido de incorporar también los temas sociales, provocando así lo que podríamos llamar una percepción socioambiental.

Se percibe, por lo tanto, que la Geografía posee un potencial de discusión y competencia para abordar las temáticas socioambientales como contenido en la escuela. Y a partir de la mediación del conocimiento, también puede contribuir al proceso de construcción de la ciudadanía, así como a una formación ciudadana crítica. En este contexto, García Pérez (2011a, p. 11) nos dice que:

Si buscamos una alternativa que nos permita enseñar Geografía en la escuela para formar a un alumnado capaz de afrontar los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, la opción que se nos presenta como más coherente – aun sabiendo que habría que transformar, a la vez, otros aspectos de la estructura escolar – es, justamente, trabajar en la escuela sobre esos problemas.

El autor destaca que es importante trabajar los problemas sociales y ambientales en la escuela y que, para ello, es necesario transformar algunos aspectos de la estructura escolar. Así, la formación del alumno se trabajará de una mejor manera, ya que, al (re)pensar estos aspectos, el sujeto será capaz de actuar críticamente frente a su cotidiano. En otro de sus textos, el mismo autor dice:

[...] la educación ciudadana que consideramos deseable debe, sobre todo, estar vinculada a la participación comprometida, mediante la acción, en los problemas ciudadanos reales, y no sólo de cara al futuro

sino en el tiempo propio de la educación escolar y en aquellos espacios en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir (García Pérez, 2008, p. 9).

En este caso, se propone una idea de ciudadanía entendida desde un sentido integrador y que debería superar la forma en que actualmente se aborda. Por lo tanto, se ignora el establecimiento de conexiones, la experiencia de vida y otros aspectos necesarios para que la formación ciudadana ocurra en su plenitud (García Pérez, 2008). De esta forma, es necesario establecer articulaciones entre diferentes aspectos que contribuyen a la formación ciudadana del alumno. En suma, al propiciar este movimiento, el profesor, la escuela y otros agentes están, de hecho, construyendo una ciudadanía más consolidada.

Aún en esta perspectiva de integración, ya sea de componentes curriculares o de diferentes espacios y contextos, una propuesta que posee bastante visibilidad es la resolución de problemas, dado que fomenta la reflexión y la solución de los problemas cotidianos de los alumnos. En este sentido, García Pérez (2011a, p. 11) señala:

El trabajo en torno a problemas ha sido asumido como una alternativa en varias áreas de conocimiento, especialmente en la didáctica de las matemáticas, de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. También ha sido señal de identidad de muchos colectivos y grupos innovadores que desarrollan proyectos alternativos.

De esta manera, se observa que trabajar con las temáticas socioambientales no es un movimiento realizado únicamente en el espacio escolar formal. Por lo tanto, es un proceso que puede ser llevado a cabo por diferentes agentes e instituciones. Y el proceso de trabajar con la identificación y resolución de problemas propicia un proceso de enseñanza y aprendizaje más dinámico debido a las características que propone la metodología.

## 4 Posibilidades del aprendizaje basado en problemas para la educación geográfica

La secuenciación metodológica del Proyecto ¡Nosotros Proponemos! (PNP!) también se caracteriza por el diálogo entre diferentes métodos de aprendizaje. A partir de este movimiento, se realizan procesos de aproximación con el fin de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geográficos de la mejor manera posible. De este modo, junto con el estudio de caso, se aplica el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los cuales, en conjunto, constituyen dos de los principales momentos de la metodología del PNP!.

En las obras pedagógicas de John Dewey se encuentra el estímulo más importante para el Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas o Aprendizaje Basado en Problemas. La Pedagogía Activa o Pedagogía de la Acción, de John Dewey, plantea que el aprendizaje debe tener problemas o situaciones como punto de partida y que generen dudas o incomodidad intelectual. En consecuencia, los problemas surgen de las experiencias vivenciales, que son problematizadas y estimulan la cognición, para movilizar prácticas de investigación y resolución creativa de los problemas (Cambi, 1999).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método que, en los últimos años, ha ganado espacio en diversas instituciones educativas de enseñanza superior, tanto en cursos de graduación como de posgrado, así como en la educación básica en distintas disciplinas (Souza; Dourado, 2015). Así, el ABP es una propuesta pedagógica que consiste en una enseñanza centrada en el estudiante y basada en la resolución de problemas, en la cual el estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Aunque el profesor asuma una postura de tutor, es el alumno quien utilizará distintos mecanismos para solucionar las problemáticas que se le presentan e investigan. En el ABP, el aprendizaje se desarrolla a partir de la presentación de problemas, ya sean reales o simulados, a un grupo de alumnos.

Existen diversos referentes teóricos sobre el ABP que presentan diferentes definiciones sobre esta temática. Cada una de las proposiciones aporta contribuciones importantes para la comprensión de su significado, lo que nos permite un mejor desarrollo del proceso de aplicación metodológica en las más diversas áreas del

conocimiento y niveles de enseñanza.

En cuanto a la definición del Aprendizaje Basado en Problemas, Leite y Esteves (2005) definen la ABP como un camino que conduce al alumno hacia el aprendizaje. En este recorrido, el alumno busca solucionar problemas inherentes a su área de conocimiento, con el foco en el aprendizaje, asumiendo un papel activo en el proceso de investigación, análisis y síntesis del conocimiento estudiado. En el marco del ¡Nosotros Proponemos!, investigar y proponer soluciones de mejora a algún problema socioambiental que haya sido investigado.

De esta forma, los alumnos, para solucionar los problemas, recurren a los conocimientos previos, discuten, estudian, adquieren e incorporan los nuevos conocimientos en sus mecanismos cognitivos. Esa integración, aliada a la aplicación práctica, propicia la retención del conocimiento, que puede ser revisitado, cuando el alumno esté ante a nuevos problemas.

Por lo tanto, el ABP se caracteriza por fomentar el aprendizaje significativo y por articular los conocimientos previos entre los estudiantes del grupo, considerando la inseparabilidad entre teoría y práctica, así como la valorización de la autonomía del estudiante, el trabajo en grupo, el desarrollo del razonamiento crítico y de las habilidades de comunicación, y la educación permanente (Borges et al., 2014).

Desde la perspectiva de Mamede (2001), el método del ABP se configura como una estrategia educativa y una filosofía curricular en la que los discentes autodirigidos construyen el conocimiento de forma activa y colaborativa y aprenden de manera contextualizada, apropiándose de un saber con significado personal. Es decir, el conocimiento construido a través de esta metodología se desarrolla considerando la multiescalaridad, ya que el estudiante aprende a partir de problemas más locales; sin embargo, ese mismo aprendizaje puede ampliarse.

Así, en este método, el estudiante necesita desarrollar la capacidad de descubrir y utilizar información, construir sus propias habilidades para resolver problemas y aprender el contenido abordado. Los alumnos necesitan un conjunto de conocimientos esenciales para utilizarlos de forma eficaz en la solución de problemas dentro y fuera de la escuela, en la ampliación o mejora de su conocimiento y en el desarrollo de estrategias para

enfrentar problemas futuros. (Delisle, 1997).

Barrows (1986) postula que el Aprendizaje Basado en Problemas representa un método que se fundamenta en la utilización de problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos. Por lo tanto, el problema es el mecanismo que impulsa el aprendizaje y un estímulo tanto para el aprendizaje y para el desarrollo de habilidades de resolución.

En esencia, el ABP promueve un aprendizaje en el que el alumno se sitúa en el centro y los profesores actúan como facilitadores del proceso de construcción del conocimiento. Por lo tanto, el método ABP valora, además del contenido a ser aprendido, la manera en que ocurre el aprendizaje, al reforzar el papel activo del estudiante en este proceso, permitiéndole aprender a aprender (Borges et al., 2014)

Por lo tanto, el Aprendizaje Basado en Problemas estimula al alumno a desarrollar habilidades para producir y organizar su propio aprendizaje, además de buscar activamente información, integrar el conocimiento e identificar y explorar nuevas áreas. Con ello, el estudiante adquiere herramientas para desarrollar diversas habilidades, tanto para el proceso de aprendizaje como para la vida en sociedad. Además, al estimular una actitud activa del estudiante en la búsqueda del conocimiento y no meramente informativa —como ocurre en la práctica pedagógica tradicional—, el ABP se caracteriza como una metodología formativa.

## 5 Consideraciones finales

Es perceptible que, para adherirse a la tríada metodológica del Proyecto ¡Nosotros Proponemos!, es necesario tener dominio teórico y conceptual sobre el estudio de caso, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje de los contenidos geográficos. De modo que, a partir de las temáticas socioambientales, se desarrollen los objetivos tanto del PNP como de la propia clase, obteniendo resultados significativos en lo que respecta a la construcción de la ciudadanía territorial y, en consecuencia, del pensamiento geográfico.

En esta perspectiva, se evidenció que los tres ejes metodológicos centrales del proyecto presentan un camino propicio para ser incorporados y desarrollados en las

clases de Geografía de la educación básica, dado que ambos se realizan y se desarrollan de manera articulada y no de forma individualizada. Este entrelazamiento favorece el proceso de sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje en Geografía, al presentar una posibilidad de camino para el desarrollo de una educación geográfica activa.

Por lo tanto, el Proyecto ¡Nosotros Proponemos! y sus enfoques se presentan como una posibilidad prometedora para la realización de la educación geográfica. Su articulación y sistematización teórica y conceptual propician caminos diversificados e innovadores para la mediación de los temas y contenidos de Geografía en la escuela.

## Referencias

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, [s. l.], v. 20, p. 481-486, 1986.

BAZZOLI, J. A.; CANÇADO, A. C. Nós propomos!: uma análise sob a ótica da gestão social. In: CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M.; ARAÚJO, R. L.; DOMENECH, M. A. R.; BAZZOLI, J. A.; GENGNAGEL, C. L.; MENDES, L.; SILVA, A. T. B. (org.). **Geografia, educação e cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019. p. 350-364.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jul. 2022.

BORGES, M. C.; CHACHÁ, S. G. F.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C. C. de; RODRIGUES, M de L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 301-307, 3 nov. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86619>. Acesso em: 23 out. 2022.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 82-100, 2017. Edição Especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5654/acta.voio.4771>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadã por meio do projeto nós propomos!: um desafio no espaço iberoamericano. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 33-52, 2019. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3881>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CÓRDULA, E. B. L. Percepção e formação do sujeito ambiental: mudanças no paradigma atual. **Gaia Scientia**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 150-155, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/gaia/article/view/20812>. Acesso em: 01 ago. 2022.

DELISLE, R. **How to use problem-based learning in the classroom**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Deve, 1997.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. **Revista Virtual Geografía, Cultura Y Educación**, [s. l.] n. 2, p. 1-21, 2011a. Disponível em: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/26246/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/26246/file_1.pdf?sequence=1). Acesso em: 13 jul. 2022.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 108-122, jan./jun. 2011b. Disponível em: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25993/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25993/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 jul. 2022.

GARCÍA PÉREZ, F. F. DE ALBA, N. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? **Scripta nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, [s. l.] v. 12, p. 1-14, 2008. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/26118>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GEORGE, P. **O homem na terra: a geografia em acção**. Rio de Janeiro: Universo da Ciência, 1989.

GEORGE, P. **O meio ambiente**. São Paulo: Difusão Européia do livro: Saber Atual, 1973.

GRANT, R. A claim for the case method in the teaching of geography. **Journal of Geography in Higher Education**, [s. l.] v. 21, n. 2, p. 171-185. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03098269708725423>. Acesso em: 21 mai. 2022.

LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino da física e química. In: SILVA, Bento; ALMEIDA, Leandro (eds.). **VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: CIED - Universidade do Minho, 2005. p. 1751-1768.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S. PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

MENDONÇA, F. Geografia, geografia física e meio ambiente: uma reflexão a partir da problemática socioambiental urbana. **Revista da ANPEGE**, [s. l.], v. 5, n. 05, p. 123-134, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6594/3594>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Lívia de. Percepção do meio ambiente e geografia. **OLAM: Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 14-28, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/article/view/11750>. Acesso em: 26 ago. 2022.

OLIVEIRA, L. D.; RAMÃO, F. S. Práticas ambientais e ensino de geografia: para além do desenvolvimento sustentável como norma. **Giramundo**: Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, n. 73-81, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/671#:~:text=de%20Souza%20Ram%C3%A3o-,Resumo,em%20sua%20complexidade%20e%20plenitude>. Acesso em: 26 ago. 2022.

PATTON, M. Q. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

POPIL, I. Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. **Nurse Education Today**, [s. l.] v. 31, n. 2, p. 204-207, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>. Acesso em: 22 maio 2022.

RODRÍGUEZ, G.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe. 1999.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S. Construimos uma educação geográfica para a cidadania participativa: O caso do Projeto Nós Propomos! **Signos Geográficos: Boletim Nepeg de Ensino de Geografia**, Goiânia, v. 1, p. 2-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/issue/view/2108>. Acesso em: 21 ago. 2020.

SOUZA, S.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, Natal, v. 31, n. 5, p. 182-200, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53947>. Acesso em: 22 out. 2022.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 1999.

VÁSQUEZ, R. R.; ANGULO, R. F. **Introducción a los estudios de casos**: los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **The Qualitative Report**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 134-152, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Bedrettin-Yazan/publication/309021647\\_Tres\\_abordagens\\_do\\_metodo\\_de\\_estudo\\_de\\_caso\\_em\\_e](https://www.researchgate.net/profile/Bedrettin-Yazan/publication/309021647_Tres_abordagens_do_metodo_de_estudo_de_caso_em_e)

ducacao\_Yin\_Merriam\_e\_Stake/links/5ad386b20f7e9b285935ff34/Tres-abordagens-do-metodo-de-estudo-de-caso-em-educacao-Yin-Merriam-e-Stake.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Case study research:** design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

YIN, R. K. **Applications of case study research.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing. 1993.

---

<sup>i</sup> Artículo recibido el 15/07/2024

Artículo aprobado em 16/10/2024

<sup>ii</sup> Contribuciones del autor: conceptualización; curación de datos; análisis formal; obtención de financiación; investigación; metodología; gestión de proyectos; recursos; software; validación; visualización; redacción del borrador original y redacción de análisis y edición.

<sup>iii</sup> Contribuciones del autor: conceptualización; Recaudación de fondos; Investigación; Gestión de proyectos; Recursos; Software; Validación; Visualización y Redacción – Análisis y edición.

<sup>iv</sup> Contribuciones del autor: conceptualización; curación de datos; obtención de financiación; investigación; metodología; gestión de proyectos; recursos; software; supervisión; validación; visualización y redacción – análisis y edición.