

Artículo original

La cultura geográfica de la localidad en la educación preuniversitaria



The geographical culture of the locality in pre-university education

A cultura geográfica da localidade na educação pré-universitária

Mayelin Hernández Jaime¹  0000-0002-4118-5318  mayelin.hjaime@upr.edu.cu

Leydis Iglesias Triana¹  0000-0002-0961-8881  reydis.iglesias@upr.edu.cu

Elio Jesús Crespo Madera¹  0000-0002-7363-5627  elio.crespo@upr.edu.cu

Ana Isabel Arencibia Díaz¹  0009-0007-8702-0897  anai.arencibia@upr.edu.cu

¹ Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Cuba.

Recibido: 11/03/2026

Aceptado: 9/06/2026

RESUMEN

Los jóvenes que egresan del nivel preuniversitario deben poseer una vasta cultura general integral, la cual lleva implícita la cultura geográfica de la localidad para facilitar su desenvolvimiento social y ciudadano en el siglo XXI. El objetivo de este artículo es proponer una alternativa didáctica estructurada en etapas metodológicas para el desarrollo de la cultura geográfica de la localidad en estudiantes de preuniversitario, sustentada en el principio del estudio del entorno cercano en el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Se emplearon métodos teóricos (histórico-lógico, análisis-síntesis e inductivo-deductivo) y empíricos (análisis documental, observación a clases, encuestas y entrevistas). El diagnóstico inicial constató una fragmentación en el conocimiento geográfico local y limitaciones metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como solución, se diseñó una propuesta articulada en tres etapas de intervención pedagógica, que transitan desde la preparación docente y la caracterización del espacio hasta la

proyección comunitaria de los educandos. La validación mediante criterio de expertos y un preexperimento pedagógico demostró la viabilidad, pertinencia e impacto positivo de la propuesta para potenciar el apego al terruño, los valores identitarios y el aprendizaje desarrollador de la Geografía.

Palabras clave: alternativa didáctica; cultura geográfica de la localidad; educación preuniversitaria; estudio de la localidad; tercer perfeccionamiento.

ABSTRACT

Young people graduating from pre-university education should possess a broad and comprehensive general knowledge, which inherently includes local geographical knowledge, to facilitate their social and civic development in the 21st century. The objective of this article is to propose a structured didactic alternative, divided into methodological stages, for developing local geographical knowledge in pre-university students. This approach is based on the principle of studying the immediate environment within the framework of the Third Improvement of the National Education System. Theoretical methods (historical-logical, analysis-synthesis, and inductive-deductive) and empirical methods (document analysis, classroom observation, surveys, and interviews) were employed. The initial assessment revealed a fragmentation of local geographical knowledge and methodological limitations in the teaching-learning process. As a solution, a proposal was designed, articulated in three stages of pedagogical intervention, progressing from teacher preparation and spatial characterization to the students' community outreach. Validation through expert criteria and a pedagogical pre-experiment demonstrated the viability, relevance and positive impact of the proposal to enhance attachment to the homeland, identity values and developmental learning of Geography.

Keywords: alternative teaching method; local geographical culture; pre-university education; local study; third improvement.

RESUMO

Os jovens que concluem o nível pré-universitário devem possuir uma vasta cultura geral integral, a qual implica a cultura geográfica da localidade para facilitar o seu desenvolvimento social e cidadão no século XXI. O objetivo deste artigo é propor uma alternativa didática estruturada em etapas

metodológicas para o desenvolvimento da a cultura geográfica da localidade em estudantes pré-universitários, fundamentada no princípio do estudo do entorno próximo no âmbito do Terceiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação. Foram empregados métodos teóricos (histórico-lógico, análise-síntese e indutivo-dedutivo) e empíricos (análise documental, observação de aulas, inquéritos e entrevistas). O diagnóstico inicial constatou uma fragmentação no conhecimento geográfico local e limitações metodológicas no processo de ensino-aprendizagem. Como solução, foi delineada uma proposta articulada em três etapas de intervenção pedagógica que transitam desde a preparação docente e a caracterização do espaço até a projeção comunitária dos educandos. A validação por meio de critério de especialistas e um pré-experimento pedagógico demonstrou a viabilidade, pertinência e impacto positivo da proposta para potencializar o apego à terra natal, os valores identitários e a aprendizagem desenvolvimental da Geografia.

Palavras-chave: alternativa didática; cultura geográfica da localidade; educação pré-universitária; estudo da localidade; terceiro aperfeiçoamento.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, signado por transformaciones socioculturales aceleradas, la formación de las nuevas generaciones exige una visión integradora que trascienda la mera instrucción académica.

Dándole cumplimiento a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), las Naciones Unidas plantea que se requiere de una transformación profunda en la forma de pensar y actuar de los actores implicados, para que se conviertan en agentes de cambio (Naciones Unidas, 2018).

En la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en el objetivo 4, se plantea la necesidad de una educación de calidad e inclusiva, en todos los niveles educativos, incluyendo la Educación Preuniversitaria (Naciones Unidas, 2018).

En Cuba, la educación preuniversitaria asume el encargo social de egresar bachilleres con una vasta cultura general integral. Esta meta implica dotar al educando de herramientas teóricas y axiológicas indispensables para interpretar de manera crítica las dinámicas del siglo XXI y participar activamente en el progreso socioeconómico de la nación.

Dentro de este propósito formativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía ocupa un lugar jerárquico. Esta disciplina escolar no debe limitarse a la descripción memorística de accidentes geográficos o datos estadísticos descontextualizados; por el contrario, requiere un enfoque desarrollador que promueva el pensamiento geográfico y estimule una relación identitaria y reflexiva con el espacio vital. De ahí emerge la necesidad implícita de desarrollar la cultura geográfica de la localidad en los discentes, concebida como un pilar fundamental para el afianzamiento del sentido de pertenencia y la responsabilidad ciudadana.

Actualmente, se manifiesta la importancia que reviste perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la educación preuniversitaria bajo una concepción desarrolladora, en correspondencia con las exigencias del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Esta se erige como una tarea de primer orden para el sistema educativo cubano (González-Ferrales, 2023).

Al respecto, esta educación requiere un enfoque cultural vivido en la comunidad y desde la comunidad, donde todos aprenden a partir de la participación y la recreación de su cultura cercana, responsabilizándose con el proyecto común y organizando cooperativamente los elementos de la vida colectiva para favorecer el radio de acción social (Cuétara López, 2018). Por consiguiente, la articulación entre la ciencia geográfica y la Geografía escolar resulta imperiosa para contribuir a la masificación de la cultura contemporánea en el contexto educativo (Pérez-García *et al.*, 2021).

A pesar de que el plan de estudio vigente establece niveles de enseñanza donde las asignaturas geográficas atraviesan los ciclos propedéuticos, básico y de profundización de manera lineal y ascendente -situando el centro de análisis en el país natal-, el ejercicio de renovar las prácticas y conectar eficientemente la materia con el entorno cotidiano del alumno sigue constituyendo un reto latente para los pedagogos (Guamán-Gómez & Espinoza-Freire, 2022; Moreno-Hernández *et al.*, 2023).

La enseñanza de la Geografía de Cuba debe sustentarse en el vínculo con la vida práctica, siendo la localidad en donde está enclavada la escuela el espacio geográfico primario para propiciar que el alumno sea partícipe activo durante su contacto directo con la realidad circundante.

El contexto histórico-social del país exige un modelo de preuniversitario que amplíe el horizonte cultural de los alumnos y los prepare para detectar y abordar problemas territoriales, donde la

incidencia de la cultura geográfica ofrezca los conocimientos básicos para operar en la comprensión de las complejidades del medio ambiente y los nexos naturaleza-sociedad.

Varios son los autores que han abordado en sus investigaciones la cultura geográfica, pero se basan solo en la apropiación del conocimiento como base de su desarrollo; sin embargo, tener conocimientos sobre Geografía a partir de lo aprendido en la escuela no significa tener cultura geográfica, faltando en los alumnos la apropiación de sentimientos, modos de actuación, comportamientos y hasta la imprescindible interacción con la naturaleza y sociedad.

El análisis de los fundamentos para el fortalecimiento de este constructo, parte de una profundización conceptual, que permite definir formalmente a la cultura geográfica como el sistema integrado de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permite al individuo comprender, analizar y relacionarse críticamente con el espacio geográfico en sus múltiples dimensiones (física, humana, ambiental), desarrollando una conciencia espacial que facilita su adaptación activa y transformadora del territorio, en correspondencia con los principios de sostenibilidad y justicia espacial.

Para lograr tal fin, el principio didáctico del estudio de la localidad se erige como una exigencia metodológica insoslayable. Investigadores en el área coinciden en que la localidad constituye el territorio que permite la observación directa de objetos, fenómenos y procesos que ocurren alrededor de la institución escolar (Pérez-García *et al.*, 2021). No obstante, el análisis de la literatura revela una histórica falta de uniformidad metodológica y espacial respecto a la delimitación de sus fronteras conceptuales.

Por un lado, se delimita conceptualmente a la localidad como:

El territorio de extensión variable que, teniendo como centro la institución escolar, posibilita el estudio multilateral de los objetos, hechos, fenómenos y procesos naturales, económicos y sociales que existen en él, con el propósito de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las diferentes asignaturas, en función del desarrollo de actitudes y comportamientos responsables ante el medio ambiente, la salud y las relaciones interpersonales (Yera-Quintana *et al.*, 2020, p. 8).

Por otra parte, Cuétara López (2018) precisa que esta se circunscribe a:

Aquel territorio que permite la realización de observaciones durante las actividades de aprendizaje de los estudiantes, ya sea en los alrededores del centro docente, o en un área que posea un radio de 1 kilómetro, que se pueda recorrer a pie, y que tenga como centro de referencia la escuela. Se puede extender hasta los límites de una provincia, pero nunca a un país, por muy pequeño que éste sea (Cuétara López, 2018).

Aunque múltiples autores cubanos han abordado este concepto coincidiendo en que la observación directa del entorno dinamiza el interés cognoscitivo y ancla los contenidos teóricos vinculados a la naturaleza, la economía, la historia y la cultura, el análisis epistemológico de estas definiciones devela que las limitaciones en cuanto a la fijeza de los límites territoriales y su rol didáctico persisten. Por esta razón, y considerando las particularidades del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) como institución provincial donde conviven alumnos provenientes de diversos municipios -y que se utilizó como universo en este proceso investigativo-, se aporta una definición más flexible y operativa de localidad:

El territorio de extensión variable que, teniendo como referencia el entorno vital del alumno, posibilita el estudio multilateral de los objetos, hechos, fenómenos y procesos naturales, económicos y sociales que existen en él, con el propósito de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos geográficos, en función del desarrollo de actitudes y comportamientos responsables ante el medio ambiente y la sociedad.

Sobre la base de esta sistematización, y en correspondencia con el objeto de estudio, se define el proceso de desarrollo de la cultura geográfica de la localidad como:

La adquisición gradual de capacidades para analizar, interpretar y transferir conocimientos locales específicos, mediante la asimilación de principios ético-ambientales y la formación de disposiciones actitudinales que materialicen el saber en prácticas contextualizadas sostenibles, favoreciendo una comprensión de la localidad como realidad dinámica que articula su devenir histórico, su configuración actual y las proyecciones de futuro, así como su inserción en contextos socioterritoriales más amplios.

A pesar de que el valor estratégico de este proceso es respaldado formalmente en las pautas curriculares del Tercer Perfeccionamiento, en la práctica pedagógica de la educación preuniversitaria

su cumplimiento real se observa fragmentado y asistemático, persistiendo manifestaciones de dispersión cognitiva y un insuficiente aprovechamiento didáctico del terruño en las aulas de bachillerato. Con base en estas contradicciones, el presente artículo se plantea como objetivo proponer una alternativa didáctica estructurada en etapas metodológicas que desarrolle la cultura geográfica de la localidad en estudiantes de preuniversitario, dinamizando el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la vinculación teórico-práctica con el entorno cercano.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación, se desarrolló un estudio sustentado en el enfoque mixto (cualicuantitativo), de tipo descriptivo y transformador. Este diseño metodológico permitió identificar las regularidades del estado real de la cultura geográfica de la localidad en el contexto preuniversitario y, simultáneamente, proyectar un modelo de intervención pedagógica viable y con rigor científico.

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) Federico Engels del municipio y cabecera provincial de Pinar del Río, en el período comprendido entre noviembre de 2023 y julio de 2024. La muestra pedagógica seleccionada de forma intencional quedó constituida por cuatro profesores de Geografía de vasta experiencia y una muestra representativa de 120 estudiantes de los grados 10º, 11º y 12º. Los criterios de inclusión muestral respondieron a la voluntariedad de los participantes, la estabilidad institucional del claustro y la inserción directa del centro dentro del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

Para el estudio del objeto y la medición de la variable, se establecieron tres dimensiones fundamentales con sus respectivos indicadores:

- **Dimensión cognitiva:** la capacidad progresiva de alumnos y profesores para analizar, interpretar y transferir conocimientos territoriales específicos de la localidad (físicos, económicos, sociales, históricos y culturales), integrando principios ético-ambientales que les permitan comprender el entorno como sistema complejo y actuar en función de su sostenibilidad.
 - Indicador I: reconoce e interpreta los elementos físico-geográficos de la localidad en función de su impacto ambiental y social.

- Indicador II: analiza las dinámicas económicas locales y su relación con el desarrollo sostenible.
- Indicador III: valora críticamente los procesos históricos, sociales y culturales de la localidad como base para la identidad territorial y la acción responsable.
- **Dimensión procedimental:** conjunto de acciones didácticas y metodológicas que ejecutan los profesores para orientar, guiar y facilitar la apropiación contextualizada de los conocimientos geográficos locales, promoviendo su aplicación en prácticas sostenibles y en la resolución de problemas reales del entorno.
 - Indicador I: diseña y aplica formas de organización (talleres, excursiones, proyectos) que vinculan el saber geográfico con la realidad local.
 - Indicador II: emplea métodos que estimulan el análisis crítico y la transferencia de conocimientos hacia prácticas contextualizadas.
 - Indicador III: promueve actividades interdisciplinarias que integran la cultura geográfica con la acción comunitaria.
 - Indicador IV: propicia la participación activa de los alumnos en proyectos que favorecen la sostenibilidad territorial.
- **Dimensión actitudinal:** proceso de formación e interiorización de disposiciones actitudinales en los alumnos, que les permiten materializar el saber geográfico en prácticas éticas, responsables y sostenibles, orientadas al cuidado del entorno, la convivencia y el compromiso con la comunidad.
 - Indicador I: manifiesta valoración, sentido de pertenencia y corresponsabilidad hacia el entorno socionatural local.
 - Indicador II: demuestra disposición y participación activa en actividades que promueven la sostenibilidad y el bienestar comunitario.
 - Indicador III: argumenta y toma decisiones fundamentadas en principios ético-ambientales y en el conocimiento geográfico local.

Se seleccionó un sistema integrado de métodos científicos articulados entre sí:

- Métodos teóricos: histórico-lógico, empleado para determinar las tendencias antecedentes del tratamiento dado al principio del estudio de la localidad en la escuela cubana; análisis-síntesis e inductivo-deductivo, para el procesamiento de la literatura científica y la estructuración sistémica de las fases que conforman la propuesta.

- Métodos empíricos: análisis documental, aplicado de manera rigurosa a los programas de estudio y orientaciones metodológicas del MINED; observación directa a clases de Geografía mediante guías estructuradas; cuestionario de encuesta a los estudiantes, para explorar el estado de sus conocimientos; y entrevistas a profesores orientadas a indagar sobre su preparación metodológica.
- Validación y procesamiento de datos: para constatar la viabilidad de la alternativa didáctica se recurrió al método de criterio de expertos, complementado estadísticamente con el coeficiente de concordancia de Kendall.

Como garantía de validez interna, confiabilidad y rigor interpretativo frente a las exigencias de la evaluación científica actual, se aplicó el principio de la triangulación metodológica. Este procedimiento estratégico consistió en contrastar, cruzar y complementar los datos cuantitativos procedentes de las encuestas con los hallazgos de corte cualitativo derivados de las entrevistas, las guías de observación de clases y el análisis de la base documental. La convergencia de los resultados obtenidos por los diferentes instrumentos permitió estructurar un diagnóstico integral y multifacético, mitigando sesgos individuales y proporcionando una base empírica objetiva para el diseño final de las fases de la alternativa didáctica.

RESULTADOS

La aplicación de los métodos e instrumentos de investigación descritos permitió diagnosticar el estado actual de la cultura geográfica de la localidad en la muestra estudiada. A través de la triangulación metodológica de los datos empíricos, se identificó que el desarrollo de la cultura geográfica de la localidad se presenta de manera fragmentada y asistemática, condicionado por una serie de fortalezas y debilidades que se sintetizan a continuación:

Fortalezas:

- Respaldo normativo: existen objetivos curriculares y líneas de trabajo metodológico dirigidas explícitamente a desarrollar una cultura general integral en los estudiantes.
- Orientación pedagógica: se indica formalmente a los docentes la necesidad de incorporar el estudio de lo local desde sus prácticas de aula.

- Disposición del estudiantado: los alumnos reconocen la importancia de poseer una adecuada cultura geográfica de la localidad, asociándola directamente con la ampliación de su acervo cultural y geográfico.

Debilidades:

- Vacío conceptual y metodológico: se constatan dificultades, tanto en profesores como en alumnos, para definir el término cultura geográfica de la localidad. Además, en los documentos normativos no se declara el desarrollo de esta cultura como un problema social prioritario.
- Ruptura del principio pedagógico local: no se evidencia en las clases la relación dialéctica que exige la asignatura para estudiar la localidad desde lo general a lo particular y hasta lo singular; el proceso didáctico suele limitarse a un nivel general.
- Insuficiencias en el dominio del contenido: existe un desconocimiento (parcial o total) de los factores físicos, económicos, históricos, sociales y culturales de la localidad, acentuándose la brecha en las dimensiones histórica y cultural. Esto limita la formación de modos de actuación responsables alineados con la sostenibilidad.
- Carencia de herramientas didácticas: los docentes carecen de un sistema pedagógico estructurado y de las herramientas metodológicas necesarias para fomentar hábitos y habilidades geográficas de forma progresiva a lo largo del nivel preuniversitario.
- Bajo impacto en la práctica sociocultural: los estudiantes muestran desorientación respecto a los sitios de interés local. Como consecuencia, priorizan espacios recreativos comunes (parques, cafeterías o cines) en detrimento de instituciones culturales como museos, teatros o galerías de arte, lo que restringe el logro de los fines educativos declarados.

Propuesta de solución: alternativa didáctica

Como respuesta a las insuficiencias detectadas, se diseñó una alternativa didáctica flexible y desarrolladora. Esta propuesta no se compone de elementos aislados, sino que se articula de manera dialéctica: la preparación docente garantiza las condiciones para la intervención pedagógica, cuyos resultados nutren la sostenibilidad del modelo, generando un ciclo de mejora continua.

La alternativa se estructura lógicamente en tres etapas fundamentales:

- **Etapla 1.** Preparación del profesorado: constituye la condición previa para la implementación del modelo. Su objetivo es que los docentes se apropien de los fundamentos y recursos metodológicos antes de la mediación con los alumnos. Se organiza en tres fases secuenciadas:
 - Fase I. Sensibilización y fundamentación.
 - Fase II. Apropiación metodológica.
 - Fase III. Planificación y concreción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.
- **Etapla 2.** Sistema de acciones con los alumnos: representa el núcleo del proceso formativo, diseñado para favorecer el desarrollo progresivo de la CGL de forma articulada durante el tránsito por el bachillerato. Se divide en dos fases:
 - Fase I. Construcción progresiva de la caracterización integral (10° y 11° grado).
 - Fase II. Investigación-acción y proyección comunitaria (12° grado).
- **Etapla 3.** Institucionalización y sostenibilidad: de carácter transversal y permanente, busca garantizar la continuidad del modelo más allá del ciclo académico regular mediante alianzas y estructuras organizativas. Se compone de cuatro elementos interrelacionados:
 1. Constitución y dinamización del Club de Geodivulgadores.
 2. Gestión y renovación de convenios interinstitucionales.
 3. Implementación de un sistema de certificación.
 4. Mantenimiento del Archivo Geográfico Local institucional.

El diseño de la alternativa didáctica se sometió a una evaluación por criterio de expertos, en la que participaron 15 especialistas. El procesamiento de los juicios emitidos, mediante el coeficiente de concordancia de Kendall, arrojó un valor de $\$W=0.84\$$ ($\$p<0.05\$$). Este resultado demuestra un consenso altamente significativo y positivo entre los expertos, lo que corrobora la viabilidad científico-pedagógica de la propuesta para resolver las carencias diagnosticadas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el diagnóstico confirman la urgencia de actualizar el principio didáctico del estudio de la localidad en el nivel preuniversitario, transitando de un enfoque puramente descriptivo hacia un modelo crítico-transformador. La fragmentación cognitiva detectada - manifestada en el desconocimiento parcial o total de los factores físicos, económicos, históricos,

sociales y culturales de la localidad-, junto al bajo compromiso actitudinal evidenciado en la priorización de espacios recreativos comunes sobre instituciones culturales, demuestran que el conocimiento geográfico general impartido en las aulas no se traduce automáticamente en cultura geográfica de la localidad si carece de un anclaje vivencial. Este hallazgo coincide con lo señalado por Yera-Quintana *et al.* (2020), quienes advierten que el vínculo con el entorno cercano no puede quedar relegado a enunciados curriculares, sino que exige una instrumentación didáctica sistemática.

Al contrastar la propuesta didáctica con la literatura científica precedente, se observa una clara convergencia con los postulados de Pérez-García *et al.* (2021) y Cuétara López (2018), quienes sostienen que la enseñanza de la Geografía adquiere verdadera significatividad cuando el estudiante interactúa de forma directa con las problemáticas y potencialidades de su territorio. Sin embargo, el valor añadido de esta investigación radica en la estructuración formal de dicha vinculación mediante fases diferenciadas por grados (10°, 11° y 12°), lo que permite superar la caracterización estática tradicional e introducir una progresión pedagógica continua. Esta gradualidad responde directamente a una de las debilidades diagnosticadas: la carencia de herramientas didácticas para fomentar habilidades geográficas de forma progresiva a lo largo del nivel preuniversitario.

Este enfoque se complementa sólidamente con las tesis de Hechavarría *et al.* (2018), quienes enfatizan que el espacio local es la célula fundamental para modelar la identidad de los sujetos. Como señalan estos autores, "la formación identitaria cultural local en el proceso formativo no puede ser un acto espontáneo, sino un proceso planificado que aproveche el potencial axiológico del entorno geohistórico cercano para conectar el saber con el sentir del alumno" (p. 45). En perfecta consonancia con dicha afirmación, la alternativa didáctica diseñada demuestra que al conducir al bachiller desde la caracterización espacial teórica (Fase I de la Etapa 2) hasta la investigación-acción y proyección comunitaria real (Fase II de la Etapa 2), se logra que el territorio deje de ser un objeto inerte de estudio y se convierta en un catalizador de la responsabilidad ciudadana. De este modo, se da respuesta al vacío actitudinal identificado en el diagnóstico, donde los estudiantes mostraban desorientación respecto a los sitios de interés local y limitada proyección comunitaria.

Asimismo, la progresión sistémica de las etapas metodológicas halla un sólido respaldo en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) y en las regularidades descritas por Moreira (2012), dado que el entorno inmediato funciona como el organizador previo ideal para anclar conceptos geográficos universales de alta abstracción. Al mediar esta relación a través de los presupuestos de la pedagogía crítica de Freire (1970), la propuesta logra que los alumnos descodifiquen el territorio

de manera glocal (Robertson, 1995), interpretando cómo las dinámicas globales se particularizan y manifiestan en su comunidad de forma singular. Este enfoque contribuye a superar la ruptura del principio pedagógico local detectada en las aulas, donde el proceso didáctico solía limitarse a un nivel general sin alcanzar las particularidades del terruño.

En definitiva, la alta concordancia alcanzada en el criterio de expertos ($W=0.84$, $p<0.05$) corrobora que la articulación del trabajo colaborativo escolar en torno a la investigación-acción de la localidad es una vía metodológica eficaz y viable. Este resultado valida la efectividad del diseño de triangulación metodológica empleado en el estudio, el cual converge con las perspectivas clásicas de Denzin (2009) y las aplicaciones contemporáneas de Forni y De Grande (2020) sobre la combinación de enfoques para robustecer la validez interna en las ciencias sociales. De este modo, la propuesta da respuesta directa a las exigencias curriculares del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba, al consolidar de forma simbiótica las esferas cognitiva, procedimental y axiológica de la cultura geográfica en los futuros egresados, atendiendo así a las tres dimensiones establecidas en el diagnóstico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

<https://es.scribd.com/document/899638684/Ausubel-D-1963-the-Psychology-of-Meaningful-Verbal-Learning>

Cuétara López, R. (2018). Principios en la enseñanza de la geografía. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlane/2018/08/principios-ensenanza-geografia.html>

Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3rd ed.). Aldine Transaction.

Forni, P., & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.
<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.

- González Ferrales, Y. (2023). El enfoque desarrollador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el preuniversitario. *Conrado*, 19(91), 187-191.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2940>
- Guamán-Gómez, V. J., & Espinoza-Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2684>
- Hechavarría, R. J., Minot, J. P., & Batista, R. H. (2018). La formación identitaria cultural local en el profesor de Geografía. *Foro Educativo*, (30), 41-61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669652>
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, (25), 29-56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>
- Moreno-Hernández, M., Abel-Artiles, J., & López-Felipe, Y. (2023). Pensamiento geográfico, método para orientar la educación geográfica en el bachillerato. *Portal de la Ciencia*, 4(1), 82-99.
<https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i1.339>
- Naciones Unidas (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Pérez-García, B., Cruz-Dávila, M., & Carrillo-Menocal, H. (2021). El vínculo con la localidad, necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Educación y Sociedad*, 19(3), 195-207. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8087643>
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). SAGE Publications. <https://sk.sagepub.com/book/edvol/global-modernities/chpt/glocalization-timespace-homogeneityheterogeneity>

Yera-Quintana, A. I., Pérez-Hernández, I., & Rodríguez-García, L. R. (2020). Proceso de enseñanza aprendizaje de la Química en vínculo con la localidad. Sustentos de partida. *Educación y Sociedad*, 18(3), 1-15. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1651>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional