

EDUCANDO A TRAVÉS DEL PAISAJE CULTURAL

LUIS GABRIEL GUAJE CORREDOR

JULIANA ANDREA MORENO ALDANA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ

2024

EDUCANDO A TRAVÉS DEL PAISAJE CULTURAL

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
CIENCIAS SOCIALES.

LUIS GABRIEL GUAJE CORREDOR

JULIANA ANDREA MORENO ALDANA

Tutor

LUIS FELIPE CASTELLANOS SEPÚLVEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ

2024

Dedicatoria

A ti, mi amor, por ser la compañera y amiga perfecta en cada paso de este camino. Tu apoyo incondicional, tu paciencia y tus ideas fueron luz en los momentos más desafiantes. Gracias por cada traspasada juntos, por tus consejos y paciencia, por ser la persona que hizo de este proceso una experiencia llena de aprendizaje y amor. Sin ti, estoy seguro de que este logro no hubiera sido posible.

- Gabriel Guaje

A mi amado Gabriel, mi compañero de vida y mi mayor inspiración. Tu apoyo incondicional ha sido esencial en cada paso de este camino. Gracias por amarme con tanta dedicación y por estar a mi lado en los momentos más difíciles. Aprecio cada espacio académico compartido, desde nuestras salidas de campo hasta las noches en vela trabajando juntos, llenas de risas que aliviaban el cansancio. Tus palabras de aliento han sido mi fuerza en los momentos de duda y tu fe en mí me ha impulsado a alcanzar mis sueños.

- Juliana Moreno

A Samuel, Jerónimo, Natalia, Angelica, Martha, Antonia, a nuestros queridos padres y a toda nuestra familia que de una u otra manera hicieron de este trabajo posible, quienes, con su amor y apoyo, hicieron de este proceso algo más llevadero. Gracias por las risas en los momentos de agotamiento, gracias por su apoyo siempre presente, fue el impulso que nos acompañó en cada paso. Este logro es también un reflejo de la fuerza y la calidez que ustedes nos brindan, esto es un tributo a su amor que nos ha guiado en cada instante.

Agradecimientos

Agradecemos de corazón a la Universidad Pedagógica Nacional por habernos acogido como suyos, siendo el lugar donde crecimos profesional y humanamente, y donde aprendimos a soñar con una enseñanza basada en la justicia, la empatía y la esperanza. Al personal docente, gracias por compartir con nosotros su experiencia, por guiarnos con paciencia y dedicación, cada lección, cada consejo y cada momento compartido han dejado una huella en nuestras vidas.

También queremos expresar nuestros agradecimientos a la comunidad educativa de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de La Gracia en Bojacá, que nos brindó el espacio y el apoyo necesarios para llevar a cabo esta intervención, así como a sus estudiantes, quienes, con su disposición y ayuda, hicieron posible que este proyecto se enriqueciera durante las jornadas de clase.

Al profesor Luis Felipe Castellanos, nuestro tutor, cuyo acompañamiento constante fue fundamental en cada etapa de este trabajo. Su orientación y dedicación nos guiaron en los momentos de mayor desafío, brindándonos no solo su conocimiento, sino también el apoyo necesario para avanzar con confianza en este proyecto. Profe, gracias por sus consejos y por la pasión que demuestra en su enseñanza, esa entrega nos inspiró a dar lo mejor de nosotros. Este logro es también fruto de su esfuerzo y compromiso, lo llevaremos siempre en nuestro corazón.

Especial mención merece también la profesora Luz Dary Calvo de Hoyos, quien, con su ejemplo, nos inspiró a valorar la enseñanza y el compromiso con la comunidad educativa, dentro y fuera del aula. Profe, su apoyo constante y la confianza depositada en nosotros fueron esenciales para llevar adelante este proyecto.

Contenido

Capítulo 1: Problema de Investigación.....	11
1.1 Introducción.....	11
1.2 Resumen.....	14
1.3 Justificación:.....	14
1.4 Planteamiento del problema.....	18
1.5 Objetivos	21
1.5.1 Objetivo General:	21
Objetivos específicos:	21
Capítulo 2: Contextualización y caracterización.....	22
2.1 Marco normativo del paisaje cultural/relación entre patrimonio y paisajes culturales.....	23
2.2 Caracterización del municipio.....	26
2.2.1 Aspectos físicos del territorio.....	26
2.1.2 Historia, Tradición y patrimonio.....	30
2.2.2 Demografía y Economía.....	35
2.2.3 Valoración patrimonial de los habitantes.....	35
2.3 Trayectoria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia.....	42
2.3.1 Estructura institucional	44
2.4 Caracterización de la población estudiantil de muestra	46
2.4.1 Procedencia y Composición Familiar de los Estudiantes	47
CAPÍTULO 3. Marco Teórico	51
3.1 Una revisión a la categoría de paisaje cultural.....	51
3.1.1 El Paisaje Cultural en la Geografía Humana.....	52
3.1.2 La Geografía Cultural y la Construcción del Paisaje	52
3.2 Didáctica	57
3.2.1 Didáctica de las ciencias sociales.....	61
3.2.2 Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias Sociales	64
3.3 Educación geográfica.....	66
3.3.1 Importancia de la educación geográfica en las aulas de clase	67
4. Ruta Metodológica.....	69
4.1 Cuadro de diseño metodológico:	69
4.2 Investigación Cualitativa: Ruta para la aproximación social.....	74
4.3 Estrategias y técnicas de investigación: Aplicaciones en la ruta Cualitativa	74
4.4 Enfoque pedagógico: Aprendizaje significativo.....	78
4.5 Estrategia didáctica: Proyecto en el aula.....	79

Capítulo 5: Propuesta didáctica: Conexiones vivas, paisaje cultural de Bojacá en Análisis.	
.....	82
Modulo 1	84
Módulo 2	90
Módulo 3	94
Módulo 4	97
Capítulo 6: Análisis de resultados	102
Capítulo 7. Conclusiones y reflexiones finales	133
Bibliografía.....	139

Lista de anexos

Anexo 1 Encuestas Residentes.....	147
Anexo 2 Taller de caracterización	148
Anexo 3 Cuestionario ideas previas	149
Anexo 4 Taller diagnóstico Ecosistemas.....	150
Anexo 5 Taller sobre Ecosistemas Bojacá	155
Anexo 6 Guía didáctica salida de campo.	162
Anexo 7 Bitácora salida de campo	172
Anexo 8 Planeación específica Módulo 1.....	185
Anexo 9 Planeación específica Módulo 2.....	201
Anexo 10 Planeación específica Módulo 3.....	214
Anexo 11 Planeación específica Módulo 4.....	221
Anexo 12 Taller rutas de colonización 1° parte	224
Anexo 13 cartografía de Bojacá	225
Anexo 14 Mapa conceptual sociedades.....	226
Anexo 15 Infografía taller “Así éramos los Muiscas”	227
Anexo 16 Mapa conceptual sobre el control del espacio en la época Colonial ..	228

Lista de figuras

Figura 1. Componentes del paisaje cultural.	25
Figura 2 Distribución de la población Bojaquense por origen.	36
Figura 3 Razones para mudarse al territorio.	37
Figura 4 Razones para quedarse en el territorio.	38
Figura 5: Nivel de Conocimiento sobre la historia del municipio	39
Figura 6 Nivel de importancia del conocimiento histórico del municipio	40
Figura 7 Lugares de importancia para la comunidad Bojaquense.....	41
Figura 8 Percepción de la enseñanza de la historia territorial en las escuelas.	42
Figura 9 Distribución de los estudiantes por origen.....	48
Figura 10 Motivo de llegada al municipio de las familias de los estudiantes.....	49
Figura 11 Distribución del empleo en los hogares de los estudiantes.....	50
Figura 12 Aspectos esenciales de la didáctica.....	60
Figura 13 Interacción entre saberes dentro del ejercicio docente.	60
Figura 14 Fases del proyecto de aula	83
Figura 15 Sistema de evaluación propuesta didáctica.	100
Figura 16 Análisis de las respuestas cuestionario diagnostico.....	103
Figura 17 Análisis de las respuestas cuestionario diagnostico.....	104
Figura 18 Análisis de las respuestas taller cartográfico Bojacá.....	107
Figura 19 Análisis de las respuestas línea de tiempo sociedades	108
Figura 20 Análisis de las respuestas línea de tiempo sociedades	109
Figura 21 Análisis de respuestas ejercicio sobre rutas de colonización	110
Figura 22 Análisis de las respuestas taller ecosistemas	114
Figura 23 Análisis de las respuestas taller cartográfico comunidades indígenas	123
Figura 24 Análisis de las respuestas taller cartográfico comunidades indígenas.	126
Figura 25 Análisis de las respuestas taller cartográfico comunidades indígenas.	127
Figura 26 Análisis de las respuestas mapa conceptual Control del espacio.	130
Figura 27 Análisis de las respuestas mapa conceptual Control del espacio	130

Mapas

Mapa 1: Zonificación climática de Bojacá	27
--	----

Lista de Imágenes

Imagen 1 Repuesta estudiante cuestionario ideas previas	105
Imagen 2 Mapa rutas de Colonización	111
Imagen 3 Sopa de letras ecosistemas Bojacá.....	115
Imagen 4 Pirámide didáctica ecosistemas de Bojacá	116
Imagen 5 Fragmento bitácora 1	118
Imagen 6 Fragmento bitácora 2	119
Imagen 7 Fotografía salida de campo.	121
Imagen 8 Respuesta taller así éramos los Muiscas	125
Imagen 9 Resultado taller cartográfico comunidades indígenas	128
Imagen 10 Stand en Museo graciano.....	132

Lista de tablas

Tabla 1 Trayectoria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia.....	43
Tabla 2 Diseño metodológico.....	70
Tabla 3 Propuesta Didáctica, modulo 1.....	84
Tabla 4 Propuesta Didáctica, modulo 2.....	90
Tabla 5 Propuesta Didáctica, modulo 3.....	94
Tabla 6 Propuesta Didáctica, modulo 4.....	97

Capítulo 1: Problema de Investigación

1.1 Introducción

Los paisajes culturales según diversos autores son una herramienta metodológica que permite darle un cuerpo y un lugar a lo teórico, siendo un medio para ver los conocimientos que encontramos en las aulas aplicados a la realidad. La apropiación del paisaje cultural es por lo tanto un proceso de descubrimiento, aprendizaje y crecimiento. Para este trabajo nos embarcamos hacia Bojacá, Cundinamarca, un municipio ubicado a 40 km de Bogotá, en la sabana de occidente.

En el ámbito educativo, constantemente se buscan nuevas formas de enriquecer los procesos de aprendizaje y promover una comprensión más profunda de diversas problemáticas sociales, como explica Rodríguez de Moreno (2010) sobre la enseñanza de la geografía: “En síntesis la geografía debe formar personas que se sientan dueñas del país y con capacidad de incidir en las decisiones espaciales que por supuesto tienen un efecto histórico” (p. 10).

Es en este contexto donde surge esta propuesta didáctica, la cual fue aplicada a estudiantes de grado séptimo y se continuo con el grupo en grado octavo de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia del municipio de Bojacá. Esta propuesta tiene como objetivo formular una serie de estrategias didácticas que permitan desde la intervención en aula implementar la categoría de paisaje cultural desde la disciplina de la educación geográfica, buscando trascender y profundizar los imaginarios sociales frecuentes de los estudiantes en temas relacionados al patrimonio cultural, natural, social e histórico de su municipio.

La esencia de este trabajo reside en ofrecer una perspectiva didáctica y metodológica que permita a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también

desarrollar habilidades críticas, conscientes y reflexivas respecto a su entorno. Se busca que los estudiantes no sólo comprendan y vivan en su territorio, sino que también lo habiten, y con ello, sean más conscientes y comprometidos fortaleciendo así su sentido de pertenencia hacia el mismo.

La definición de habitar la tomamos de lo descrito por Martínez (2013) en la introducción de la producción del espacio de Henry Lefebvre:

Habitar sería apropiarse del espacio; Apropiarse del espacio consistiría, en consecuencia, en convertir el espacio (vivido) en lugar, adaptarlo, usarlo, transformarlo y verter sobre él la afectividad del usuario, la imaginación habitante; práctica creativa que afirma la ilimitada potencialidad humana al reconocerse en la obra creada, otorgando al espacio sus múltiples dimensiones perdidas: lo transfuncional, lo lúdico y lo simbólico. Por el habitar se accedería al ser, a la sociabilidad (el derecho a la ciudad, el derecho a la centralidad simultaneidad) y el habitante rompería con el monólogo del urbanismo tecnocrático. (p. 44)

Otro objetivo de la implementación es fomentar el aprendizaje integral de los estudiantes, a través de diversas herramientas y perspectivas para la enseñanza del paisaje cultural en el contexto escolar, promoviendo la exploración activa de su entorno y el análisis reflexivo de su relación con él. Con el propósito que los estudiantes no sólo sean receptores pasivos de información, sino agentes activos en la construcción de su propio conocimiento y comprensión del espacio que los rodea.

En el primer capítulo de este trabajo de investigación, se plantea el problema que motiva este estudio. Se aborda la necesidad de desarrollar una propuesta didáctica que permita a los estudiantes generar una apropiación social del paisaje cultural desde las posibilidades metodológicas de la didáctica de las Ciencias Sociales.

El segundo capítulo se centra en la contextualización y caracterización del entorno donde se llevará a cabo la propuesta didáctica. Se describe detalladamente el municipio de Bojacá, incluyendo los aspectos geográficos, históricos, demográficos y patrimoniales. Además, se analiza la historia, trayectoria y estructura institucional de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia, así como la composición y características de la población estudiantil de la muestra.

En el tercer capítulo, nos adentramos en el marco teórico que sustenta este estudio. Se exploran conceptos clave como el paisaje cultural, la didáctica de las ciencias sociales, la educación geográfica, así como los enfoques disciplinares, pedagógicos y didácticos relevantes para la investigación.

El cuarto capítulo se dedica al diseño metodológico de la investigación. Se define el enfoque investigativo, así como las estrategias y técnicas que se emplearán para recopilar y analizar los datos necesarios para abordar el problema de investigación planteado.

En el quinto capítulo, se presenta el diseño detallado de la propuesta didáctica que se desarrollará en este estudio. Se describen las unidades temáticas, actividades y recursos que se utilizarán para la implementación de la propuesta didáctica.

El sexto capítulo se enfoca en el análisis de los datos recopilados y los resultados obtenidos durante la implementación de la propuesta didáctica. Se examina el impacto de la intervención pedagógica en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes.

En el último capítulo, se presentan las conclusiones derivadas de este estudio, así como el análisis del impacto de esta intervención pedagógica en el proceso de aprendizaje

de los estudiantes. También las implicaciones prácticas y recomendaciones para futuras investigaciones.

1.2 Resumen

La categoría de Paisaje cultural permite identificar en un territorio determinado la relación entre los aspectos físicos, históricos y culturales de una comunidad, (Azcárate Luxán & Fernández 2017) pero además desde el ámbito educativo posibilita aterrizar aspectos abstractos de la enseñanza de la historia, geografía, sociología, antropología, etc. y que a menudo en las aulas de clase pueden sentirse alejadas de la realidad de los estudiantes.

El siguiente trabajo de grado es una propuesta didáctica que busca contribuir en los procesos de apropiación social del territorio partiendo desde el reconocimiento del paisaje cultural, tomando como escenario de aplicación el municipio de Bojacá, Cundinamarca. Para el desarrollo de este trabajo se contó con la colaboración de los estudiantes de grado séptimo y octavo de la institución IED Nuestra Señora de La Gracia.

El propósito principal de este proyecto es el de proponer las estrategias didácticas y metodológicas, que permitan desde el área de ciencias sociales involucrar a los estudiantes en los procesos de estudio, análisis y valoración de su propio paisaje cultural y que, al mismo tiempo, permita superar los imaginarios sociales preexistentes, promoviendo un enfoque crítico, consciente y reflexivo de su entorno, proponiéndola como una herramienta que posibilite la transformación social.

1.3 Justificación:

La importancia para llevar a cabo este estudio se basa en tres dimensiones esenciales: personal, práctica y teórica.

Desde el punto de vista personal, este trabajo busca dar una alternativa a una problemática que se evidencio durante nuestra formación profesional en relación con las

temáticas abordadas durante la licenciatura y que no llegan a verse aplicadas o reflejadas en los distintos espacios educativos formales o informales.

Alejando lo teórico de lo práctico, lo que aprendemos en el programa de licenciatura con lo que luego enseñamos a nuestros estudiantes. Creemos que este es un problema que debe ser trabajado por todos los que piensen en la labor docente como su proyecto de vida, como lo explica el profesor Mario Hurtado “La formación docente nunca termina; como educadores debemos y tenemos el compromiso de mantener una capacitación, reflexión y actualización constante que redunde en procesos de enseñanza de calidad para los estudiantes y las nuevas generaciones”. (Moreno Lache et al., 2011, p. 1)

Desde el punto de vista práctico, consideramos que si bien cada una de las disciplinas que conforman las Ciencias sociales propone métodos, técnicas, teorías y conocimientos específicos como docentes debemos considerar una aplicación en el aula a dichos conocimientos; Esta propuesta se propone como un referente a los futuros licenciados y licenciadas para que desarrollen propuestas didácticas con enfoques teóricos y metodológicos que lleven a la enseñanza de la geografía como una herramienta de transformación de la realidad escolar y del conocimiento de los paisajes culturales del país.

Nosotros partimos de considerar la educación geográfica (o espacial, según diversos autores), como una base fundamental en la educación primaria y secundaria de todos los ciudadanos, ya que la disciplina independientemente de sus distintos enfoques epistemológicos logra con una mayor celeridad aterrizar los contenidos trabajados y desarrollados en clase con la realidad de los estudiantes, como expresa la profesora Amanda Rodríguez de Moreno (Rodríguez, 2010, pág. 9):

En geografía se tiene la ventaja de contar con el entorno como el mejor recurso para su aprendizaje y enseñanza, especialmente si no enseñamos temas, que sería lo

ideal, sino comportamientos individuales y colectivos que beneficien la organización espacial, la movilidad ordenada, el adecuado uso de espacios públicos y privados y de la infraestructura, la formación de la conciencia ciudadana en relación con el cuidado de los escasos bienes naturales.

Desde lo teórico, en este trabajo se desarrollara la categoría de Paisaje Cultural, (este concepto será abordado y desarrollado a detalle más adelante), aplicándola en la propuesta didáctica, ya que como se describe en la introducción encontramos que esta categoría interdisciplinar se adapta a las necesidades de un país en su mayoría rural como es Colombia, puesto que desde la misma área de estudio le permite a docentes de diferentes áreas abordar los conocimientos históricos, antropológicos, geográficos, naturales, medioambientales, etc. Además, que por su naturaleza interdisciplinar permite una conexión orgánica con distintas áreas del conocimiento presentes en el currículo escolar en Colombia.

Como explica Hernández Carretero (2010):

El uso del Paisaje Cultural como recurso didáctico nos permite reflexionar sobre la enseñanza de dos de los aspectos fundamentales de las Ciencias Sociales, el Espacio y el Tiempo. Aunque también se puede y se debe emplear para la consecución de contenidos asociados con las Ciencias Naturales – el medio ambiente en que viven las sociedades humanas, la variabilidad de la flora dependiendo del clima imperante, la fauna, favoreciendo con ello aprendizajes interdisciplinarios. (P. 167).

La base disciplinar de la cuál partimos para desarrollar la categoría de paisaje cultural es la de geografía cultural, teniendo en cuenta por supuesto que es un área de estudio aún en construcción según diversos autores, y que cuenta con un amplio trabajo

teórico sobre sus límites y potencialidades, estamos seguros de que trabajos como este permiten profundizar las discusiones teóricas sobre la aplicación de los estudios culturales en el análisis y comprensión de las relaciones con el espacio pero también de su utilidad en la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su espacio habitado.

El enfoque pedagógico usado en esta propuesta es el del aprendizaje significativo. Consideramos que esta forma constructivista de abordar la educación y la enseñanza ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender y comprender el espacio que habitan desde el aprendizaje contextualizado.

Permite además que los estudiantes puedan adquirir habilidades como la toma de decisiones, la solución de problemas, el análisis y la evaluación, la interpretación de los datos y, sobre todo, alienta a los estudiantes a adoptar un enfoque crítico frente a los problemas planteados en clase.

En conjunto, estos dos enfoques teóricos, permiten en conjunto desarrollar un análisis crítico del municipio en específico, pero podría ser replicado en otros espacios y asignaturas, permitirles a los estudiantes el abordar las problemáticas que ellos mismos evidencian permitirá sin lugar a duda desarrollar un aprendizaje significativo.

La implementación de estrategias didácticas basadas en el aprendizaje significativo, orientadas hacia la realidad territorial de los estudiantes desde el aula, transforma la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de reivindicación social. Al tener la oportunidad de apropiarse de su territorio, los estudiantes comienzan a comprender que los lugares que frecuentan no son solo espacios físicos, sino escenarios cargados de historias, símbolos y experiencias colectivas que reflejan su identidad y la de su comunidad.

Así mismo, este tipo de enseñanza permite que los estudiantes reconozcan el valor de sus tradiciones, paisajes y prácticas, dándoles voz y relevancia en el ámbito educativo.

Al construir significado desde lo que les es propio, aprenden a valorar su cultura y patrimonio, realizando conexiones entre los contenidos escolares y la vida cotidiana, promoviendo de este modo una educación con sentido, donde el conocimiento no es algo ajeno o abstracto, sino una herramienta para ver y entender mejor su mundo.

Este proyecto al proponer diferentes estrategias didácticas para el reconocimiento y comprensión del territorio, realiza una invitación a los estudiantes a tener la capacidad de habitar el territorio en su dimensión física, sino a habitarlo con un propósito y compromiso, visualizando sus propios roles dentro de la comunidad y reconociendo el poder de sus acciones en el espacio compartido, De este modo, el aula trasciende sus límites y se convierte en un espacio donde se fortalece el tejido social y se siembran las bases de una relación respetuosa y consciente con el entorno, impulsando una educación que forma personas capaces de transformar sus espacios en beneficio de todos.

1.4 Planteamiento del problema.

En la era digital actual, somos testigos de la transformación en la forma en que los jóvenes y adultos perciben y se relacionan con el mundo. La influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha llevado a una reconfiguración de la identidad, que tal parece se está desvaneciendo en un todo global sin una figura definida. La globalización, si bien aporta aspectos positivos, también representa un riesgo para las distintas identidades, culturas y territorios si estos no tienen unas bases que les permitan recibir, adaptar o escoger lo que les beneficia en lugar de someterse a los nuevos conocimientos y prácticas sociales que acompañan a la globalización (Arenas, 1997).

Esta nueva identidad creada en el entorno digital a menudo rechaza o desconoce los orígenes e historia, reemplazándolos por tendencias generalizadas y que sumado a las políticas neoliberales de las últimas décadas han repercutido en las prácticas educativas a

nivel mundial. Estamos en un momento de la historia en que el capitalismo en su dimensión social y cultural ha invadido nuevos espacios, incluyendo los espacios de formación escolar. Estos se han convertido en escenarios para continuar reproduciendo las prácticas de explotación y consumo necesarias para el mantenimiento de este sistema económico global sobre todo en el entorno latinoamericano (Santos, 2000).

Por lo tanto, es crucial investigar y desarrollar intervenciones en el aula desde el área de las ciencias sociales que puedan abordar estos problemas y promover una educación más equitativa, consciente y crítica de las problemáticas sociales alrededor de la identidad y los usos, problemáticas y consecuencias que conlleva para algunas poblaciones el control que se ejerce sobre el espacio social.

Como postula David Harvey (Harvey, 1977):

El espacio social es complejo, heterogéneo, a veces discontinuo y casi con seguridad diferente del espacio físico en el que trabajan habitualmente el ingeniero y el planificador. Luego debemos tener en cuenta cómo han surgido estas nociones de espacio personal, de qué manera han sido moldeadas por la experiencia, y hasta qué punto son estables dentro de un contexto de forma espacial cambiante. (p. 29)

Esto nos plantea el estudio de la relación entre paisajes culturales y la dimensión pedagógico- didáctica de la escuela, esta misma ha sido objeto de debate y discusión en las últimas décadas. En países como España, se ha debatido sobre la importancia de incorporar el paisaje cultural, así como los enfoques patrimoniales en la educación para fomentar el respeto y la valoración del espacio (Fontal Merillas, 2016), así como de la relación histórica entre las personas y el espacio donde habitan.

Esto para el caso latinoamericano va de la mano con la definición de Milton Santos sobre la relación del hombre con su espacio geográfico (Santos, 2000):

El espacio geográfico es conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones, su definición varía con las épocas, es decir, con la naturaleza de los objetos y con la naturaleza de las acciones presentes en cada momento histórico.
(p 284)

A nivel Latinoamérica, estas discusiones sobre el papel de la escuela y la formación docente han ido principalmente enfocadas en el interés por la conservación, aprecio y valoración del patrimonio, así como de los paisajes culturales. Paulo Freire, en "Pedagogía del oprimido" Freire (2005), sostiene que la educación debe ser un proceso liberador que permita a los estudiantes reflexionar sobre su realidad y transformarla, teniendo esto en cuenta, el análisis y estudio de las relaciones espaciales se presenta como un complemento esencial en la formación educativa, siendo el escenario práctico para analizar las repercusiones de las esferas globales que se expanden mediante la tecnología en diversos territorios.

La definición de paisaje cultural que se plantea en esta investigación se refiere a la interacción entre la naturaleza y la cultura, y cómo los seres humanos han moldeado el paisaje a lo largo del tiempo dejando así vestigios, rastros, pruebas del pasado. Según la UNESCO (1997), un paisaje cultural es "un área geográfica que contiene sitios y monumentos cuya combinación armoniosa refleja la interacción entre el ser humano y el medio ambiente". El paisaje cultural incluye no solo monumentos y sitios históricos, sino también prácticas culturales, tradiciones, formas de vida y creencias.

Partiendo de lo patrimonial, se han abordado discusiones desde lo didáctico tanto en Argentina, donde se ha hablado en algunos trabajos sobre la necesidad de fomentar una

educación patrimonial que permita la identificación y valoración del patrimonio cultural, (Ferro, Sequeira, & Carena, 2021) como en Brasil, en donde se ha debatido sobre la necesidad de incorporar la educación patrimonial en el currículo escolar para fomentar la valoración del patrimonio cultural y la identidad nacional (García Ceballos et al., 2017).

Esto implica, por ejemplo, fomentar el diálogo y el intercambio de conocimientos entre la escuela y la comunidad local, así como promover una educación ambiental que propicie la conservación y el cuidado del paisaje cultural.

Para el presente estudio, se llevará a cabo la intervención en el municipio de Bojacá, considerando que en las mallas curriculares actuales no se ha encontrado un enfoque territorial en este sentido, no se promueve ni se imparte educación sobre el territorio en sus diversas dimensiones (físicas, sociales, económicas, territoriales, espaciales y ambientales), además, se ha evidenciado un notable desconocimiento del territorio tanto por parte de los estudiantes como de la población en general. Esta situación resalta la imperante necesidad de implementar el estudio de los paisajes culturales en la formación de los jóvenes desde las aulas escolares.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General:

Reconocer las posibilidades de la didáctica de las Ciencias Sociales en los procesos de apropiación del paisaje cultural en Bojacá por parte de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de La Gracia.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar las características y elementos clave del paisaje cultural en Bojacá, vinculándolos con estrategias didácticas en las ciencias sociales.

- 2) Explorar estrategias didácticas que promuevan la apropiación del paisaje cultural por parte de los estudiantes de grado octavo desde el área de ciencias sociales.
- 3) Diseñar y aplicar propuestas didácticas que integren el estudio del paisaje cultural de Bojacá en las actividades de enseñanza-aprendizaje de ciencias sociales para grado octavo de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de La Gracia.

Pregunta problema

¿Cómo diseñar y aplicar propuestas didácticas que fortalezcan los procesos de apropiación del paisaje cultural del municipio de Bojacá en los estudiantes de octavo grado?

Palabras clave:

- Paisaje Cultural
- Educación geográfica
- Didáctica de las ciencias sociales

Capítulo 2: Contextualización y caracterización.

Este apartado, se dividirá en dos momentos, en primer lugar, se hará una contextualización general acerca del marco normativo de los paisajes culturales y en segundo lugar se describirán las características generales del espacio y la población en donde se implementó la propuesta didáctica y su correspondiente intervención pedagógica, que enmarca el trabajo de grado propuesto. Esta caracterización se organizará en tres secciones: primero, se examinarán las características físicas, sociales, históricas y económicas del municipio de Bojacá, Cundinamarca; en segundo lugar, se expondrán las condiciones sociohistóricas, estructurales y pedagógicas de la institución educativa; y, finalmente, se presentará una descripción detallada de los sujetos que conforman la población objeto de investigación.

2.1 Marco normativo del paisaje cultural/relación entre patrimonio y paisajes culturales

1) Nivel Internacional

El 16 de noviembre de 1972 se llevó a cabo en París la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, la cual fue posteriormente aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dicha convención “se convirtió en el primer instrumento jurídico internacional en reconocer y proteger los paisajes culturales” (Instituto del Patrimonio Cultural de España. S.f. p. 46).

Esto mismo lo confirma (Cambón, 2009)

Es hasta 1992, con la “Guía Operacional para la Implementación de la Convención del Patrimonio Mundial” cuando se reconoce el concepto de paisajes culturales como aquellos sitios que representan la obra conjunta de la naturaleza y el hombre

y toda la variedad de procesos y manifestaciones producto de esa interacción. (p. 2).

En el artículo 1° de la convención, se establece la siguiente definición: el paisaje cultural se define como "obras conjuntas del hombre y la naturaleza" que ilustran la evolución de la sociedad y de los asentamientos humanos a lo largo de la historia. Este enfoque marca un cambio significativo al considerar el patrimonio como una entidad única en lugar de dos categorías separadas y distintas, lo material y lo natural, ahora comprendidos conjuntamente bajo la denominación de paisaje cultural, así lo menciona Mateu (2014), "Este proceso es, al fin y al cabo, una evolución del concepto de Patrimonio Mundial, inicialmente reservado casi exclusivamente a bienes de interés artístico o arqueológico, para abrirse primero hacia parajes naturales y posteriormente hacia los paisajes culturales". (p. 257).

1) Nivel Nacional:

La promulgación de la Constitución de 1991 y las leyes subsiguientes, como la Ley General de Cultura (Ley 397 de 1997) y la Ley de Patrimonio Cultural (Ley 1185 de 2008), aseguraron la salvaguarda y protección de los valores patrimoniales en Colombia a través del establecimiento del Sistema Nacional de Patrimonio Cultural. La creación de este sistema respondió a la necesidad de coordinar de manera coherente y orientada todos los aspectos relacionados con el patrimonio cultural del país.

Sin embargo, la noción de patrimonio cultural ha experimentado un cambio conceptual y metodológico significativo en las bases institucionales. Inicialmente, el patrimonio se limitaba a lo inmueble o mueble, siendo concebido únicamente a través de obras antrópicas. Sin embargo, ha evolucionado para considerar diversas expresiones derivadas de la cultura, como lo afirma el Ministerio de Cultura.

Tal es el caso de los paisajes culturales, en los que confluyen elementos del patrimonio cultural material e inmaterial, así como del patrimonio natural, lo cual se concreta en sitios de inmensa riqueza cultural. La interrelación del hombre con la naturaleza genera adaptación y expresiones autóctonas que afectan la forma como se va conformando el paisaje. (2009, p.215)

Figura 1. Componentes del paisaje cultural.



Nota: Elaboración propia 2024.

En el marco del Plan Nacional de Cultura (2022-2033), se delimitan subsectores específicos del patrimonio cultural. Estos, como señala el propio plan, se organizan en categorías generales que engloban una amplia gama de expresiones, manifestaciones y prácticas culturales. Dichos subsectores, identificados y categorizados de la siguiente manera, son los que se establecieron en las políticas culturales de patrimonio cultural:

Es así como la evolución del concepto de patrimonio cultural refleja una transformación fundamental en la manera en cómo las políticas Estatales también han impulsado la adopción de enfoques más integrales para abordar esta interconexión de

manera más completa, por lo que las políticas estatales tienden a reconocer y valorar los paisajes culturales como sitios de importancia social y natural, donde se entrelazan elementos materiales e inmateriales del patrimonio.

2.2 Caracterización del municipio.

El municipio que hoy conocemos como Bojacá recibe su nombre de la interpretación que hicieron los colonos españoles del nombre dado por los indígenas de la familia muisca que habitó el territorio antes de la llegada de los españoles en 1573, quienes se referían como “Moxacá”, que, en lengua muisca traduce “cercado morado”. Este nombre proviene según se cree, por las flores de papa que florecían en el territorio. Para poder abordar de forma adecuada las temáticas propias de la caracterización es importante para los autores hacer una división minuciosa de varios aspectos que definen la singularidad y riqueza cultural del municipio. Colombia turismo web. (s.f.).

2.2.1 Aspectos físicos del territorio.

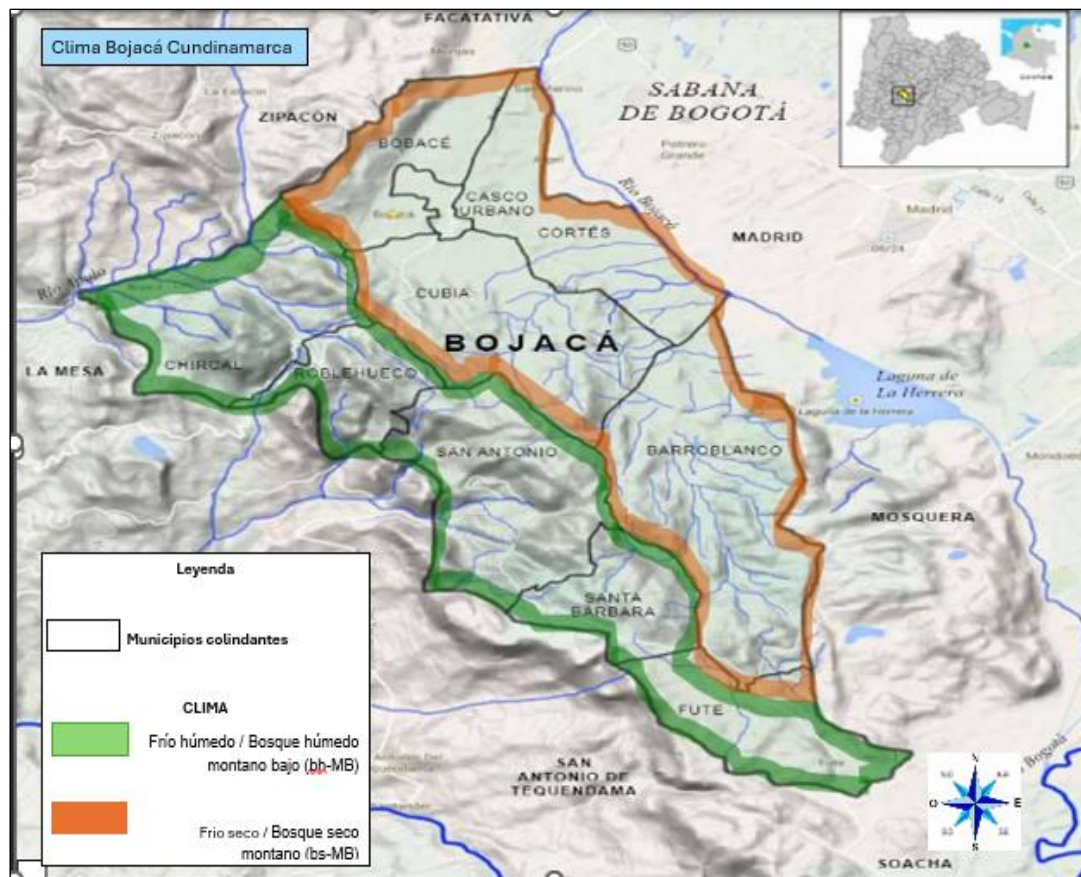
Bojacá, es un municipio de Cundinamarca ubicado a 40 kilómetros hacia el occidente de la capital del país, haciendo parte de la provincia de la sabana de occidente junto con los municipios del El Rosal, Facatativá, Funza, Madrid, Mosquera, Subachoque y Zipacón, cuenta con una extensión de 128.09 km² y actualmente cuenta con 9 veredas: Bobacé, Cubia, La Chucua, San Antonio, El Chircal, Fute, Barro blanco, Roble Hueco y Cortés. También, la cabecera municipal del municipio se divide en los barrios: Santa Rita, El Mirador, Palermo, San Agustín, Santa Helenita, San Fernando, Gaviotas, Gaitán y Centro.

Según la escala de Holdridge en el municipio de Bojacá se pueden identificar diversos pisos térmicos que reflejan la variedad climática del municipio. Uno de los principales es el frío seco, que se sitúa a altitudes entre los 2000 y 3000 metros sobre el

nivel del mar. Este clima se caracteriza por precipitaciones anuales que varían entre los 500 y 1000 mililitros bosque seco montano (bs-MB). Las áreas que presentan este tipo de clima incluyen las veredas de Cortés, Barroblanco, gran parte de Bobacé, el este de Cubia, y algunas zonas de San Antonio y Futé.

Por otro lado, existen áreas en Bojacá situadas a la misma altitud, pero con un régimen de precipitaciones mucho más elevado, que va de 1000 a 4000 mililitros anuales. Estas zonas corresponden al piso térmico frío húmedo bosque húmedo montano bajo (bh-MB) y abarcan otras partes del municipio (Triana, 2017).

Mapa 1: Zonificación climática de Bojacá



Nota: Elaboración propia, (2024) con datos tomados de Alcaldía de Bojacá (2015)

Bojacá cuenta con una altitud de 2.598 metros sobre el nivel del mar y una temperatura promedio de 14°C, teniendo dentro de sus mayores características, los bosques de niebla, montañas, valles y bosques, cascadas y un humedal ubicado en la vereda el Cortés.

También se encuentra en una zona con dos cuencas hidrográficas, los ríos Bojacá y Apulo, que forman parte de la cuenca del río Bogotá. El río Bojacá nace en el noreste de Facatativá y se une al río Subachoque para crear el río Balsillas. Bojacá se sitúa en la vertiente izquierda de esta cuenca y tiene depósitos naturales de agua, como la laguna y el juncal en la vereda Cortés. De la cuenca total, aproximadamente el 10.74% pertenece al municipio, incluyendo varias veredas.

El río Apulo nace en Peñas Blancas y desemboca en el río Bogotá, con una pequeña parte de su cuenca en la vertiente derecha perteneciente al municipio de Bojacá. Esta área incluye las veredas Chilcal y parte de Roble Hueco, donde se encuentran las quebradas Los Manzanos y La Esmeralda, que nacen a altitudes de alrededor de 2,300 a 2,700 metros sobre el nivel del mar.

Los bosques de esta región albergan una variedad de especies de árboles y animales. Entre ellos se encuentran los Chilcos, palma boba, encenillo y capes, así como mamíferos, reptiles y aves (endémicas y migratorias). No obstante, es importante abordar la degradación del humedal Juncal debido a la contaminación por aguas residuales del municipio y productos químicos de cultivos cercanos.

De acuerdo con la información proporcionada por Triana (2017), en Bojacá el 70% del territorio municipal se encuentra en una zona de vida clasificada como bosque seco Montano (bs- MB) según la escala de Holdridge. En esta área, la vegetación predominante incluye pastizales y especies arbóreas como la Acacia, el Ciprés y los Pinos, mientras que

en el bosque frío húmedo (bh-MB) encontramos una vegetación compuesta por una mezcla de árboles grandes, medianos y pequeños. Entre las especies destacadas se encuentran el arrayán, encenillo, gaque, tiber, mano de oso, tuno y arboloco.

Gran parte de estas áreas fueron declaradas zonas de parque protegidas por la CAR, en estas áreas de recuperación ecológica, podemos encontrar especies comunes como el alcaparro gigante, el sangregado, el mortifio, el hayuelo, el cirio, el corono y el chocho. La vegetación herbácea y de bejucos también es abundante, incluyendo especies como la batatilla, helechos, mastranto y venadillo (Triana, 2017).

La información que provee la página de la alcaldía del municipio de Bojacá informa que se pueden encontrar especies de aves como colibríes, miras blancas y negras, pavas de monte, toches, también se encuentran mamíferos como los armadillos, comadreas, runchos, osos perezosos (en el camino real Barro Blanco – Curubital), además se encuentran especies de patos, que vienen en sus procesos de migración, de los cuales se han encontrado hasta 8 especies migratorias, las cuales se ubican principalmente en el humedal Juncal.

En cuanto a sus formas del relieve, encontramos que Bojacá se encuentra ubicada en el flanco occidental de la cordillera oriental, sobre este sistema cordillerano emergen grandes elevaciones como el cerro Las Lomas, el cerro Santa Bárbara y el cerro del Mesón. Estas montañas actúan como una barrera natural que separa la altiplanicie de la sabana de las pendientes pronunciadas que descienden hacia zonas de clima templado y cálido del Magdalena. El municipio se encuentra en un piso térmico frío, con una altitud de 2598 metros sobre el nivel del mar. La noroccidental de Bojacá en donde se encuentra el casco urbano es predominantemente plana y levemente ondulada.

2.1.2 Historia, Tradición y patrimonio.

Como explica Langebaek (2005), los Muiscas eran una sociedad compleja que se organizaba en torno a cacicazgos. Los caciques eran figuras de autoridad que gobernaban sobre los territorios y tenían responsabilidades tanto administrativas como religiosas. Los Muiscas vivían en aldeas distribuidas en el altiplano cundiboyacense, donde desarrollaban actividades agrícolas, siendo el maíz y la papa sus principales cultivos

Las relaciones sociales entre los Muiscas eran jerárquicas. La nobleza, encabezada por los caciques, tenía privilegios y deberes específicos, mientras que el resto de la población se organizaba en clanes o parcialidades, colaborando en la producción agrícola y otras actividades comunitarias. Los especialistas religiosos, conocidos como "chuques", jugaban un papel importante en los rituales y ceremonias, al mismo tiempo que eran profundamente respetados y temidos. A lo largo de los Departamentos de Boyacá y Cundinamarca se han encontrado pictogramas, Boyacá es uno de esos pocos espacios privilegiados, se creen Puesto que hay inscripciones pictográficas en las llamadas Piedras de Chivo Negro, cercanas al área urbana y otros lugares de propiedad privada, lugares que dan cuenta de la rica herencia precolombina del municipio.

Relación con el Espacio Habitado

Para los Muiscas su territorio jugaba un papel fundamental en su cosmovisión y organización social. Vivían en el altiplano cundiboyacense, un entorno que les proporcionaba los recursos necesarios para su subsistencia y estaba cargado de significados religiosos y míticos. Adaptaron su entorno mediante la construcción de terrazas agrícolas y sistemas de riego que permitían cultivar en las tierras montañosas. Además, ciertos lugares sagrados se usaban para ceremonias religiosas y rituales, en su mayoría en torno al agua.

En Bojacá, encontramos los caminos reales, los cuales son testigos silenciosos de la historia y la cultura de las comunidades indígenas que habitaban estas tierras mucho antes de la llegada de los colonizadores europeos. Para estas comunidades, los caminos reales eran mucho más que simples rutas; eran vínculos con su pasado, su identidad y su relación con la tierra y la naturaleza.

Al igual que otras comunidades originarias de nuestro país su desarrollo y evolución se vio intermediado e intervenido por el encuentro con los españoles, la llegada de los Europeos al territorio tuvo profundas implicaciones tanto para los indígenas como para los conquistadores. Inicialmente interpretaron su llegada como el arribo de seres divinos. Los especialistas religiosos, conocidos como "chuques", rápidamente los asociaron con los hijos del Sol (gagua), la deidad principal de los Muisca, relacionado al mito de Bochica. Esta interpretación no era ingenua ni ignorante, ya que el Zipa de Bogotá estaba al tanto de los movimientos de los españoles a través de espías que los vigilaban constantemente desde su llegada a los Andes.

La primera reacción de los Muisca fue la de tratar de aplacar a los conquistadores con sacrificios y ofrendas, intentando evitar el conflicto. Según Langebaek, "la reacción de la población fue la de arrojarles niños, como hacían en los sacrificios en nombre del Sol" (Langebaek, 2005 p. 24). Los Muisca les ofrecieron mantas, oro y sahumerios, buscando aplacar a lo que percibían como seres sobrenaturales.

Sin embargo, pronto se hizo evidente que los conquistadores habían venido para quedarse. La relación inicial de reverencia y temor se transformó rápidamente en una de conflicto y resistencia. Los mismos especialistas religiosos que primero habían interpretado a los españoles como hijos del Sol, comenzaron a llamarlos "diablos o demonios de la luz" (suegagua).

Los caciques, que en un principio habían sido respetados y apoyados por los españoles como intermediarios útiles, comenzaron a perder prestigio ante su propia comunidad. La administración colonial española utilizó a los caciques para cristianizar y controlar a los Muiscas, lo que llevó a que estos líderes indígenas fueran vistos como colaboradores y traidores. Langebaek señala que "muchos de ellos carecían de credibilidad y prestigio" para el siglo XVII (Langebaek, 2005 p. 35)

El proceso de cristianización de los Muiscas implicó una serie de cambios profundos en sus estructuras sociales, económicas y religiosas, pero además con los espacios antes considerados sagrados y comunales. Marta Herrera Ángel (2005), en el capítulo titulado "Muiscas y cristianos: del biohote a la misa y el tránsito hacia una sociedad individualista" nos explica que el "Biohote" era un rito central en la vida comunitaria de los Muiscas, que facilitaba la integración social y la transmisión de valores culturales. Este ritual fue gradualmente reemplazado por la misa católica, un proceso que Herrera describe como una transformación forzada y dirigida por las autoridades coloniales españolas. La misa, a diferencia del biohote, no proporcionaba un espacio sacralizado para la integración social de los miembros de la comunidad. Este cambio fue crucial para imponer el nuevo orden social y político colonial.

El proceso de cristianización también estuvo acompañado por una transformación hacia una sociedad más individualista. Las tierras comunales de los Muiscas fueron progresivamente privatizadas, lo que debilitó las estructuras comunitarias tradicionales. Según Herrera, "La misa, a diferencia de lo que sucedía con la biohote, no proporcionaba un espacio sacralizado para la integración social de los miembros de la comunidad" (Herrera, 2005, p. 171).

Las autoridades coloniales españolas prohibieron las borracheras y reuniones comunales, las cuales eran fundamentales para la cohesión social de los Muiscas. En 1593,

se dictaron ordenanzas específicas para corregidores con el objetivo de erradicar estas prácticas. Estas medidas fueron justificadas como necesarias para eliminar los "abominables pecados" que se cometen en tales reuniones (Herrera, 2005, p. 172).

A pesar de las prohibiciones, los Muisca continuaron practicando sus rituales en secreto. La persistencia de estos rituales es un testimonio de la resistencia cultural indígena frente a adaptar y ocultar sus prácticas religiosas tradicionales bajo la apariencia de conformidad con el cristianismo (Herrera, 2005, p. 173).

De acuerdo con la información dada por Pimentel Salazar (1980) El primer curato de Bojacá fue de los dominicos, habiendo sido su doctrinero Fray Francisco Atúnez; sin embargo, en 1645 lo permutan por el de Cáqueza con los Agustinos. El 11 de agosto de 1629 libró un despacho por el cual se mandó a construir la iglesia para el pueblo, hecha en piedra y tapia cubierta de teja. La iglesia fue construida por Hernando de Mayorga. La iglesia todavía conserva sus rasgos originales, sus altares fueron tallados en madera dorada en el siglo XVIII.

Para 1739 el español José Pérez trajo de la ciudad de Granada España una imagen de Nuestra Señora de los Dolores o Virgen de las Angustias, que instaló en el oratorio de su hacienda "Cortés". Al morir el 23 de junio de 1757, siendo Cura Fray Luis Acuña, la imagen fue trasladada a la iglesia y con el nombre de Nuestra Señora de la Salud de Bojacá la enterraron en el altar mayor.

En el año de 1776 se ordenó la extinción del pueblo de indios de Zipacón y su agregación a Bojacá. El 18 de diciembre de 1778 llegó de visita el Fiscal Moreno y Escandón a tomar relación de los indios, el padrón dio un total de 881 indios y 199 españoles o vecinos.

Durante el proceso de colonización Bojacá fue parte de las encomiendas de Santa Fe que más tarde fue convertido en pueblo de indios, en 1629 se construyó la capilla del pueblo, en este periodo hubo cambios en la asignación de las órdenes episcopales que trabajaron en el municipio, terminando la construcción de la iglesia y el convento en 1675. Sería en la iglesia donde se albergaría a partir de 1757 el cuadro traído por el español José Pérez, de la imagen de Nuestra Señora de los Dolores, Virgen de las Angustias o Nuestra Señora del Tránsito, y que aún hoy se encuentra en el altar mayor de la iglesia.

El municipio de Bojacá, dotado de un profundo legado indígena y colonial, se caracteriza por una serie de dinámicas sociales que han permitido la conservación de tradiciones y elementos culturales significativos en la actualidad, siendo el culto religioso uno de los aspectos más destacados.

La iglesia de Nuestra Señora de la Salud se erige como un símbolo de fe para la comunidad, tanto para los habitantes como para los visitantes. Este espacio sagrado, al igual que las festividades religiosas, se convierte en un punto de encuentro donde la comunidad se reúne para celebrar y reafirmar sus creencias. Cada fin de semana, las misas en honor a la Virgen, así como las peticiones por la salud de los enfermos, atraen a numerosos peregrinos y turistas.

El turismo religioso que se manifiesta en el municipio es un claro reflejo de la importancia del legado colonial en las prácticas contemporáneas. Además, el diseño arquitectónico de las casas en el centro del pueblo, que en su mayoría conserva los estilos originales de la época colonial, también contribuye a esta herencia cultural.

En la actualidad, las dinámicas sociales de Bojacá se manifiestan de diversas maneras, como se puede observar en la plaza de comidas, donde el plato típico es la

gallina, derivado del tradicional fiambre boyacense, siendo este también reflejo de las influencias de las prácticas migracionales del departamento de Boyacá.

Asimismo, aunque en menor medida, el senderismo y el ciclismo por los caminos reales (un legado de nuestros antepasados muisca), atraen a los visitantes. Sin embargo, es importante señalar que estos recorridos son mayormente transitados por turistas, quienes lo utilizan de forma recreacional.

2.2.2 Demografía y Economía

Según el censo del DANE en 2021, Boyacá albergó una población de 11.535 habitantes, de las cuales, étnicamente el 0,01% se reconoce como indígena, el 0,02% como palenquero Negro(a), mulato(a), afrodescendiente, afrocolombiano(a) y el 99,7% sin ninguna etnia en particular.

La economía del municipio se basa principalmente en la agricultura y la floricultura, donde se destacan los cultivos de papa, zanahoria, maíz, lechuga, esta última cuenta con un desarrollo de cultivos hidropónicos de alta calidad, también se tienen cultivos de frutas como la mora y la uchuva, seguidos de tomate de árbol, granadilla, fresa y ciruela en menores cantidades.

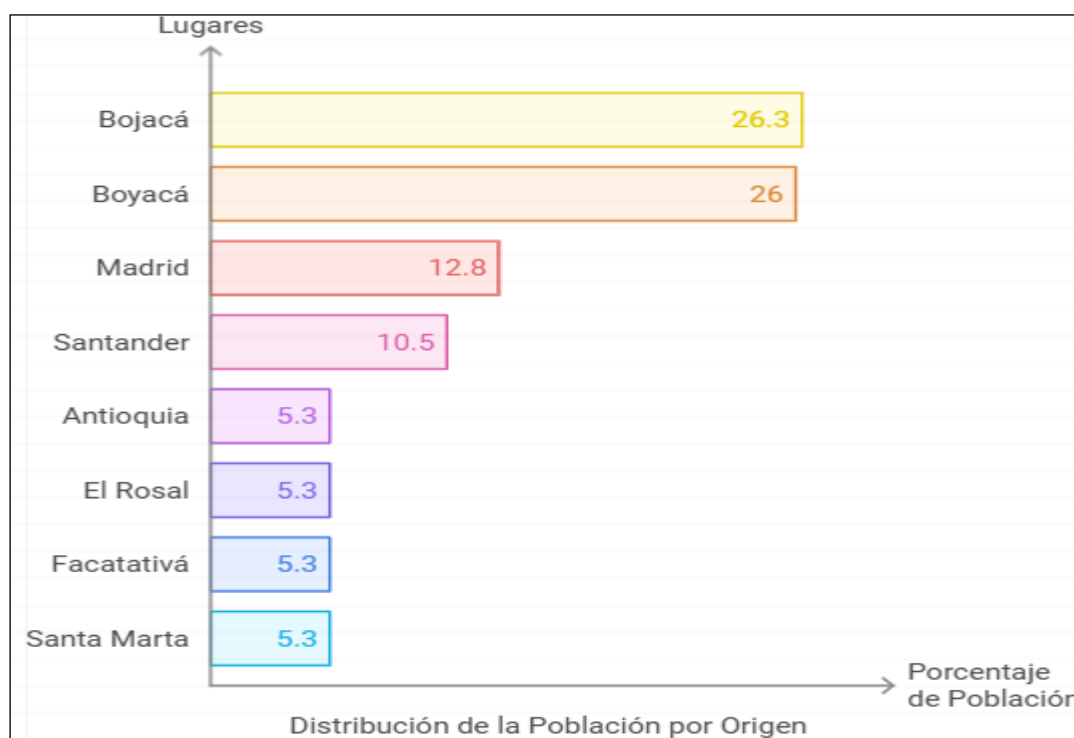
También cuenta con una parte comercial enfocada a los turistas que visitan el municipio, teniendo como principal producto la gastronomía, donde se incluye la dulcería, junto con otros platos típicos de la región, así como también el comercio de las artesanías relacionadas al culto religioso católico y los tejidos realizados con lanas.

2.2.3 Valoración patrimonial de los habitantes.

Para esta sección se realizó una entrevista semiestructurada a 50 habitantes del municipio, es importante aclarar que solamente el 26% de la población entrevistada es

originaria del municipio. El resto de la población se distribuye de la siguiente manera: un 21 % proviene de municipios aledaños, un 26% de otras regiones del país y un 26% del departamento de Boyacá, evidenciando así una notable influencia de la población boyacense en el municipio. Esta diversidad en los lugares de origen de los habitantes refleja una población fluctuante, caracterizada por una alta movilidad.

Figura 2 Distribución de la población Bojaquense por origen.

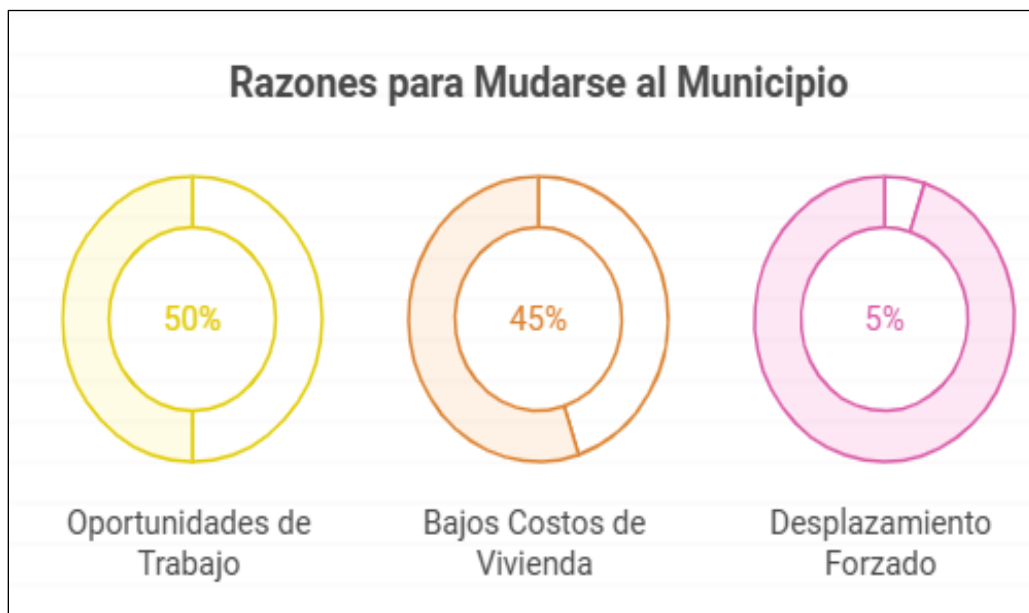


Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Las razones para llegar al municipio muestran una cierta uniformidad, siendo las más comunes la cercanía y la oferta de trabajo, mencionadas por el 50% de los entrevistados. Esto indica que muchas personas se sienten atraídas por la posibilidad de encontrar empleo en el sector de la agricultura o la floricultura. Además, el 45% de los encuestados señaló que los bajos costos de la vivienda fueron un factor decisivo para

mudarse al municipio, lo que sugiere que el aspecto económico es un motivador importante para muchas familias. Un pequeño porcentaje, el 5%, indicó que llegaron al municipio debido a desplazamientos forzados, lo que refleja situaciones de movilidad involuntaria que también afectan los índices poblacionales.

Figura 3 Razones para mudarse al territorio.



Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Las razones para quedarse en el municipio también presentan una notable consistencia. El 35% de los encuestados afirmó que su permanencia se debe a razones laborales, subrayando nuevamente la importancia de la oferta de trabajo en la decisión de establecerse en el municipio. Otro 30% mencionó la vivienda como un factor clave para quedarse, lo que sugiere que los costos accesibles y la disponibilidad de viviendas son atractivos significativos. Además, un 35% de los entrevistados destacó la tranquilidad del lugar, describiéndolo como un "apartado y tranquilo lugar", lo que indica que la calidad de vida y la paz que ofrece el municipio son valoradas por una parte considerable de la población.

Teniendo en cuenta que la oferta laboral es la principal razón tanto para llegar como para quedarse en el municipio, se puede comprender por qué este factor es tan determinante en las decisiones de movilidad y permanencia de los habitantes.

Figura 4 Razones para quedarse en el territorio.



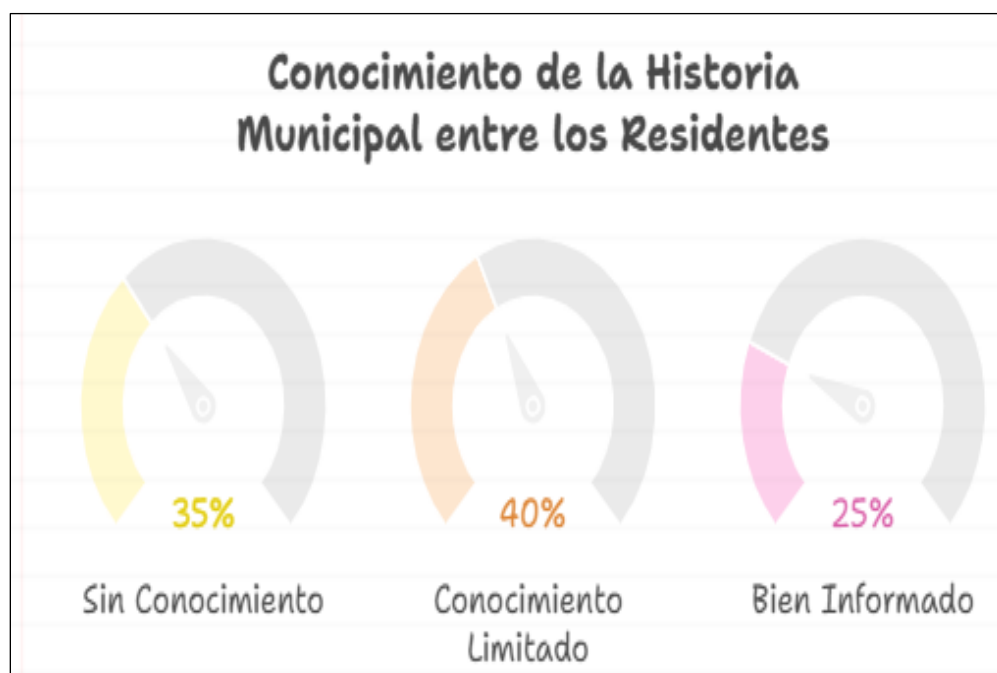
Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Al analizar la historia del municipio, por medio de las entrevistas, se reveló que un 35% de los entrevistados no la conocen en absoluto. Este grupo representa una proporción considerable de la población que carece de información sobre los procesos históricos y culturales que han dado forma a la identidad local. Por otro lado, el 40% de los encuestados mencionó tener un conocimiento limitado sobre la historia del municipio, lo que indica que, aunque tienen alguna información, esta es superficial y no les permite una comprensión profunda de su patrimonio incidiendo de esta manera en la forma en cómo se apropian, identifican, perciben y viven su municipio. Finalmente, solo el 25% de los entrevistados

afirmó conocer bien la historia del municipio, demostrando que una minoría de la población tiene un conocimiento acerca de los aspectos sociohistóricos del lugar donde viven.

A pesar de las diferencias en el nivel de conocimiento histórico, todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en un punto: la importancia de conocer la historia y la cultura. Este consenso subraya un reconocimiento generalizado de que la historia y la cultural son fundamentales para la identidad y apropiación territorial. Sin embargo, las razones para considerar importante este conocimiento variaron ampliamente entre los encuestados, reflejando diversas perspectivas y prioridades.

Figura 5: Nivel de Conocimiento sobre la historia del municipio



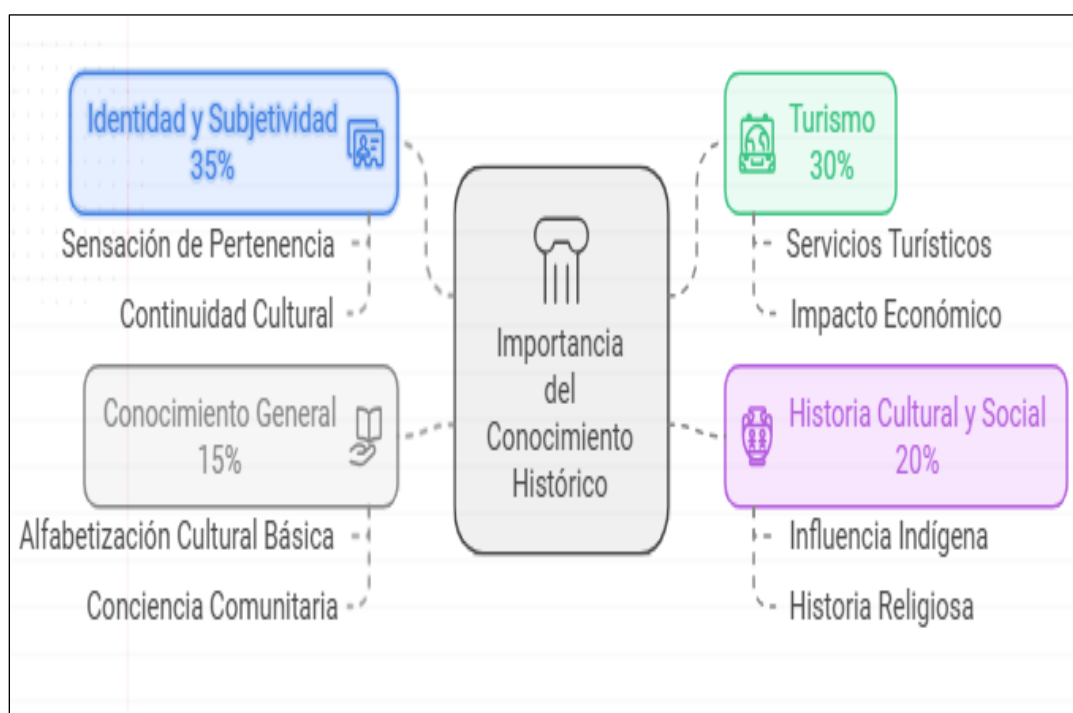
Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Un 35% de los entrevistados relaciona el conocimiento histórico con la construcción de identidades y subjetividades de los habitantes de su municipio. Para este grupo, entender el pasado es esencial para construir un sentido de pertenencia y continuidad

cultural. Otro 30% de los entrevistados destacó la relevancia del conocimiento histórico y cultural en el contexto del turismo. Esta población considera que este conocimiento es una oportunidad para ofrecer un buen servicio a los turistas.

Un 20% de los encuestados señaló que su interés en la historia del municipio se debe a su rica histórica social y cultural, especialmente en lo relacionado con la influencia indígena y la iglesia. Este grupo valora la historia como una fuente de información sobre las raíces culturales y religiosas del municipio. Finalmente, el 15% restante de los entrevistados considera que el conocimiento en torno a los conocimientos históricos del municipio debe ser parte de la cultura general que todo habitante del municipio debería tener. Los resultados son ilustrados en la siguiente gráfica.

Figura 6 Nivel de importancia del conocimiento histórico del municipio



Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Asimismo, durante las entrevistas se consultó a los participantes acerca de los lugares que, desde su perspectiva y experiencia en el municipio, merecerían un mayor reconocimiento y protección tanto por parte de los habitantes como por parte de los visitantes. Esta pregunta apunta a identificar los sitios que son considerados de especial valor cultural, histórico o natural por los habitantes de Bojacá.

Figura 7 Lugares de importancia para la comunidad Bojaquense



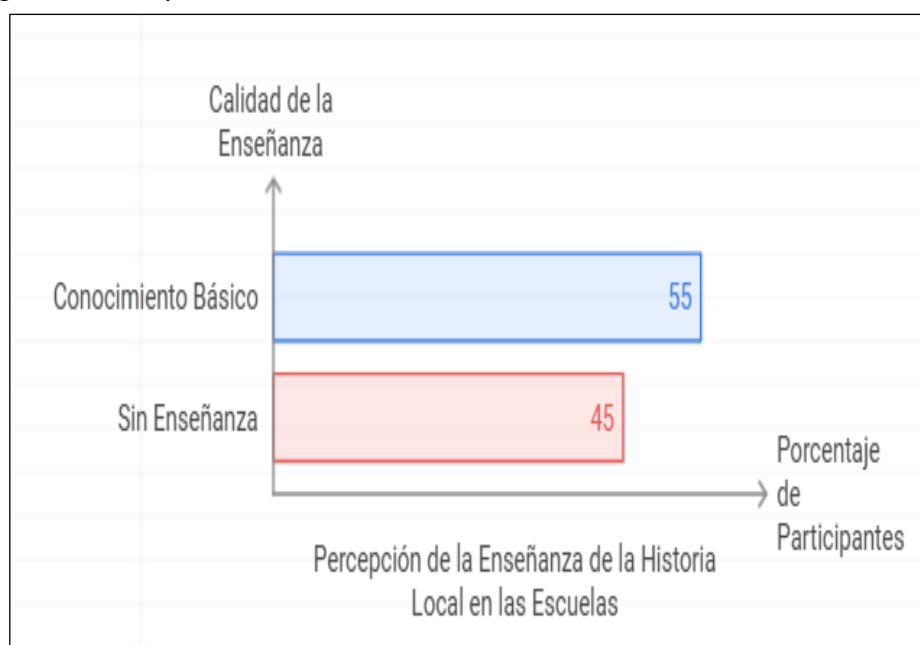
Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Durante las entrevistas realizadas, se observó que la iglesia fue el lugar más mencionado por la comunidad, con un porcentaje del 31%. Le siguieron las Piedras de Chivo Negro y los caminos reales, ambos con un 25% de apoyo. Además, la plaza de comidas fue mencionada por el 9% de los entrevistados, mientras que la vereda El Ocaso

recibió un 4% de menciones. Por último, el Museo Agustiniiano fue mencionado por un 2% de los habitantes del municipio.

Finalmente, al realizar las entrevistas, se explicó a los diferentes entrevistados y habitantes del municipio que nuestro trabajo es una intervención pedagógica desarrollada en las aulas de la institución educativa municipal. Este proyecto trabajará con los estudiantes el componente histórico del municipio mediante una propuesta didáctica centrada en los paisajes culturales de Bojacá, así se procedió a indagar por la parte educativa. Se les preguntó acerca de cómo concebían la enseñanza de la historia local en las escuelas, la mayoría de los participantes afirmó que sus conocimientos enseñados sobre la historia local eran bastante básicos (55%), mientras que algunos manifestaron que dicha enseñanza era nula (45%).

Figura 8 Percepción de la enseñanza de la historia territorial en las escuelas.



Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

2.3 Trayectoria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia

Para la década de 1960 Bojacá carecía de instituciones educativas que garantizaran a los jóvenes una transición fluida de la educación primaria al bachillerato, en consecuencia, el acceso de los jóvenes a la Educación Básica Secundaria se veía gravemente afectado. Ante esta gran problemática el padre agustiniano Javier Castrillón Murillo funda en el año de 1969 un centro de formación de educación secundaria y lo nombre Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia en honor a la patrona de la provincia Agustiniana de Colombia.

Para el año de 1971 por medio del decreto N° 00066 de enero 18 de 1971 se reglamenta la Departamentalización del Colegio Integrado “Nuestra Señora de la Gracia” de Bojacá y posteriormente para 1972 se graduó la primera promoción del ciclo básico de la Institución.

En 1984 el gobierno Nacional otorga la aprobación oficial de la educación básica secundaria y media vocacional modalidad académica y posteriormente el año 2004 se emite resolución No 004561 en donde quedaba estipulada la integración de las sedes urbanas y rurales pertenecientes a la IED Nuestra Señora de la Gracia.

Contexto histórico de las sedes adjuntas a la institución:

Tabla 1 Trayectoria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia.

Año	Sede	Descripción
1932	Escuela Simón Bolívar	La prestación de servicios educativos se inició con los grados primero, segundo y tercero de primaria. En ese momento, el establecimiento educativo se ubicaba en una casa que disponía de un salón, un baño, una cocina, un patio con huerta y un cuarto destinado al docente encargado.
1940	Escuela General Santander	Mediante el acuerdo 09 del Concejo Municipal, se asignó una parte del presupuesto municipal para la adquisición de un terreno en el centro del municipio con el propósito de establecer una escuela que en ese entonces se conocería como la Escuela para Varones. Posteriormente, en 1971, se fundó la Escuela General Santander.
1966	Escuela Gaitán	La sede se estableció inicialmente como una escuela rural por parte de los padres agustinos, y se le conoció como "Concentración Rural Bobacé". Sin embargo, en el año 1995, cambió su nombre a "Concentración Urbana Gaitán" debido a que la vereda donde se encontraba la escuela pasó a convertirse en un barrio del municipio. En el año 2021, fue cerrada y la administración del terreno fue transferida al municipio.
1990	Roble hueco y Chilcal	Se entregan las escuelas rurales donde funciona el nivel educativo de primaria y post primaria.

Nota: Elaboración propia (2024).

2.3.1 Estructura institucional

Actualmente, la institución cuenta con seis sedes en donde se prestan diferentes servicios educativos entre los que se encuentran los diferentes niveles educativos: preescolar, básica primaria y secundaria, media técnica vocacional con convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), los programas ofertados son: comercialización de productos masivos Nómina y prestaciones sociales Sistemas y responden al lema institucional “Educación en gestión empresarial con humanismo, liderazgo para el desarrollo personal y social”.

La institución cuenta con seis sedes adjuntas y cuenta con diferentes jornadas académicas: diurna de grado cero a 9º, única, grado 10º - 11º, sabatina y nocturna.

De acuerdo con el Proyecto Educativo institucional (PEI) la institución adopta desde el año 2009 el modelo pedagógico denominado “pedagogía holística transformadora” y en consonancia con los objetivos, la institución ha llevado a cabo una actualización de los programas educativos y curriculares basados en su filosofía Institucional, en la cual los procesos de enseñanza y aprendizaje deben de estar guiados por los valores humanistas y holísticos.

El Modelo pedagógico Holístico Transformador que puso en marcha la institución busca relacionar el ser con el saber y con el saber hacer para desarrollar la capacidad de sentir, pensar y actuar de quien aprende (La Francesco, 2004).

Por otro lado, encontramos el plan de estudios estipulado por la institución el cual estructura el esquema de asignaturas y áreas obligatorias y optativas, acorde a lo estipulado en la ley 115 de 1994.

La misión del área de ciencias sociales es formar a los estudiantes de la IED nuestra señora de la gracia en competencias básicas y ciudadanas, para la comprensión de la

realidad social, el respeto por los derechos humanos, la diversidad, el medio ambiente y el cumplimiento de los deberes para que sean agentes de cambio social para la región y el país.

Para los grados séptimo y octavo el área de Ciencias sociales se trabaja desde dos asignaturas:

- 1) Ciencias Sociales, historia y geografía: En estas asignaturas se desarrollan las competencias relacionadas con la historia, la cultura y geografía las relaciones espaciales ambientales.
- 2) Competencias ciudadanas y cátedra de la paz: en esta asignatura se desarrollan las competencias relaciones ético políticos, y los lineamientos curriculares de cátedra para la paz y cátedra de la afrocolombianidad.

El diseño de esta propuesta didáctica, fundamentada en el aprendizaje significativo, permite a los estudiantes desarrollar competencias críticas y comprensivas en el área de ciencias sociales, en línea con los objetivos institucionales de formar ciudadanos conscientes de su realidad social y comprometidos con la transformación y comprensión de su entorno, desde una perspectiva humanista.

2.4 Caracterización de la población estudiantil de muestra

La intervención pedagógica se llevó a cabo con estudiantes de grado séptimo (702 y 703) durante el año 2023, y posteriormente con estudiantes de grado octavo (802 y 803) debido al cambio de año lectivo de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia, ubicada en el municipio de Bojacá. Cada curso está conformado por aproximadamente 39 estudiantes.

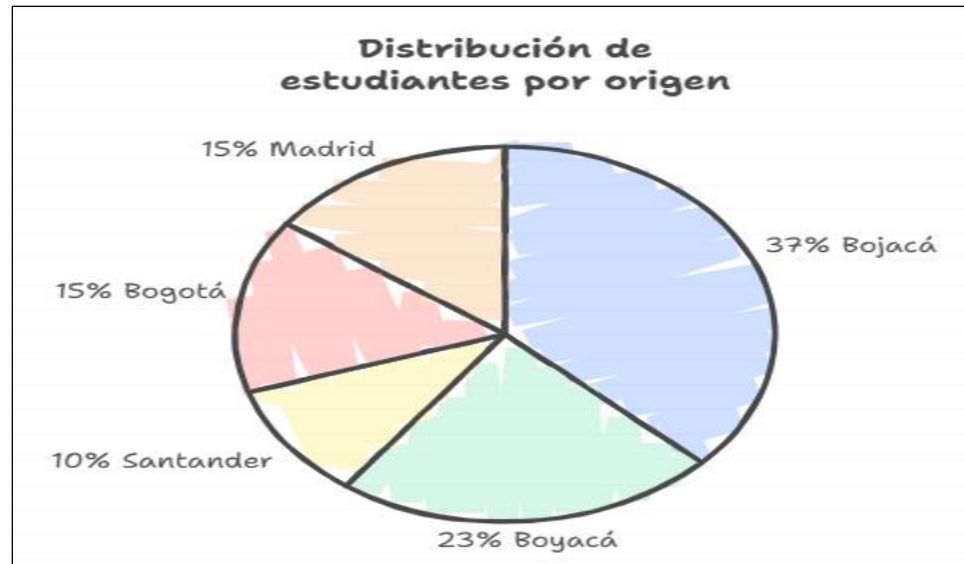
Los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 12 y 15 años. Este apartado tiene como propósito ofrecer una comprensión completa del contexto poblacional en el que se desarrollará la investigación.

2.4.1 Procedencia y Composición Familiar de los Estudiantes

A partir de los datos recopilados durante el taller de caracterización realizado en mayo de 2023, en el cual participaron 59 estudiantes del grupo de estudio, se ha logrado identificar la diversa procedencia familiar de los alumnos. Estos resultados revelan una notable variedad en los orígenes geográficos de los estudiantes.

La población del municipio de Bojacá se ha venido transformando en los últimos 10 años, producto de fenómenos migratorios de diferentes zonas del país hacia los municipios de la Sabana de Occidente. Los resultados del taller destacan que el 37% de los estudiantes provienen directamente de Bojacá, lo que implica una gran representación local del grupo de muestra. Además, un 23% tiene sus raíces en el departamento de Boyacá, indicando una influencia regional considerable en la composición del grupo. Un 10% de los estudiantes tiene origen familiar en el departamento de Santander, mientras que un 15% procede de Bogotá y Madrid respectivamente. Esto demuestra que existe una gran cantidad de población estudiantil fluctuante.

Figura 9 Distribución de los estudiantes por origen.



Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Razones del desplazamiento:

El taller de caracterización proporcionó información crucial sobre la llegada de un considerable número de familias al municipio. De los 59 estudiantes encuestados, se observa que diversas razones motivaron este movimiento poblacional.

En este sentido, el 41% de los estudiantes indicó que sus familias se establecieron en el municipio debido a oportunidades laborales, lo que indica la influencia de las dinámicas económicas en la toma de decisiones de migración. Además, un 35% mencionó que la búsqueda de vivienda fue el motivo principal de la mudanza, lo que sugiere la importancia del acceso a la vivienda en el contexto de las decisiones familiares.

Cabe destacar que un 22% de los encuestados expresó que la atracción hacia el municipio fue la razón de la llegada, lo que puede estar relacionado con factores como la calidad de vida, el entorno natural o la tranquilidad del lugar. Por último, una minoría del 2%

mencionó la búsqueda de educación como motivo de traslado. Estos datos revelan las motivaciones diversas que llevan a las familias a mudarse al municipio

Figura 10 Motivo de llegada al municipio de las familias de los estudiantes



Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

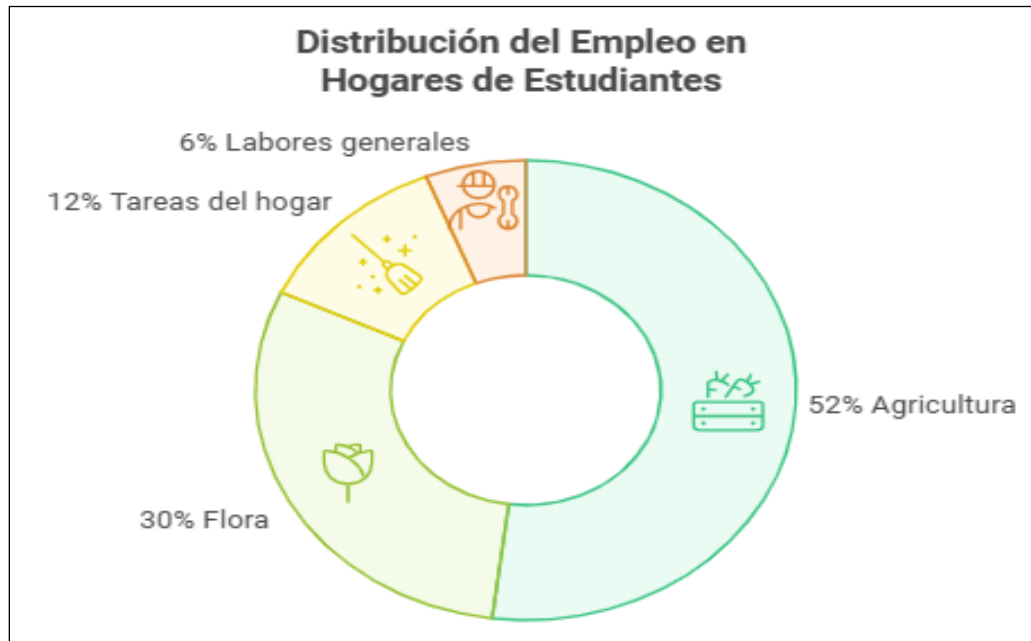
Sector laboral:

La misma encuesta, que incluyó a 59 estudiantes y se centró en la situación laboral de las familias de los estudiantes en estudio, revela datos estadísticos significativos. Se observa que, de un total de 44 estudiantes, la mayoría de las familias tienen empleo en el sector de la agricultura, lo que constituye un 52% de la muestra. Además, se destaca que un 30% de los estudiantes proviene de hogares cuyos miembros trabajan en el sector de la flora, mientras que un 12% se dedica a las tareas del hogar y un 6% desempeña labores de carácter general.

Por otro lado, la minoría de estudiantes restantes proviene de familias cuyos miembros laboran en diversos sectores, incluyendo el transporte, la construcción, la

gastronomía, la educación y la salud, entre otros. Estos hallazgos se inscriben en el contexto de las dinámicas económicas del municipio, lo que sugiere que la prevalencia de la agricultura y la flora como principales sectores de empleo en las familias puede estar relacionada con la estructura económica local.

Figura 11 Distribución del empleo en los hogares de los estudiantes.



Nota: Elaboración propia a partir de la entrevista hecha a algunos habitantes del municipio (2024).

Capítulo 3. Marco Teórico

El siguiente capítulo tiene como objetivo establecer las bases teóricas sobre las cuales se respaldan los objetivos planteados en la formulación de la propuesta didáctica. A continuación, se presentan las categorías centrales para el análisis y la revisión bibliográfica: *Geografía cultural*, *paisaje cultural*, *didáctica*, *didáctica de las ciencias sociales y educación geográfica*.

3.1 Una revisión a la categoría de paisaje cultural.

El paisaje cultural como categoría analítica que nos acerca a los indicios de las experiencias y aspiraciones de los individuos, a la asignación de valores simbólicos a determinados espacios, a expresiones de pensamientos, ideas, posturas transformando sitios en lugares y traduciendo formas de pensar el mundo, de vincularse al espacio y de consolidarse identitaria mente como comunidad

M. Zurlo (2014)

Para el desarrollo de este trabajo de investigación, la categoría de paisaje cultural se ha tomado como un concepto clave en la comprensión de la relación entre la sociedad y su entorno. Esta categoría no solo describe un espacio geográfico, sino que también captura las interacciones culturales, históricas y sociales que moldean y son moldeadas por ese espacio. En el contexto de la geografía humana y cultural, autores como Milton Santos (1996), Yi-Fu Tuan (1974), Paul Claval (1999) y Joan Nogué (2007) han aportado perspectivas valiosas para comprender cómo se construye la apropiación del espacio a través de la apropiación del paisaje. Este escrito busca revisar la categoría de paisaje

cultural y su importancia en la intervención educativa, con un enfoque en cómo se articula la apropiación del espacio desde la perspectiva de estos autores.

3.1.1 El Paisaje Cultural en la Geografía Humana

El geógrafo brasileño Milton Santos, propone una visión de la geografía humana que se centra en la interacción dialéctica entre el espacio y la sociedad. Para Santos (1996), el espacio geográfico no es un simple escenario donde ocurren eventos, sino un producto social en el que se materializan las relaciones de poder, las prácticas económicas y los significados culturales. Desde esta perspectiva, el paisaje cultural se entiende como una construcción social donde se refleja la dinámica de la sociedad en un tiempo y lugar específicos. La apropiación del espacio, entonces, es un proceso en el que los grupos humanos no solo ocupan un territorio, sino que lo transforman y lo dotan de significado a través de su interacción con el entorno y con otros grupos sociales.

Por su parte, Yi-Fu Tuan (geógrafo humanista), aporta una dimensión fenomenológica a la comprensión del paisaje cultural. Tuan (1974) enfatiza la importancia de la experiencia personal y colectiva en la construcción del significado del paisaje. Según Tuan, los lugares se convierten en paisajes culturales cuando los seres humanos les otorgan significados que van más allá de lo puramente funcional. Esta asignación de significado se da a través de procesos de percepción, memoria y simbolismo, que permiten que el espacio se convierta en un lugar vivido y sentido. La apropiación del espacio, en este sentido, es un acto profundamente subjetivo y emocional, que refleja las identidades, los valores y las historias de quienes lo habitan.

3.1.2 La Geografía Cultural y la Construcción del Paisaje

Paul Claval, en su desarrollo de la geografía cultural, expande la noción de paisaje cultural al considerarlo como un reflejo de las prácticas culturales y de las estructuras sociales que lo producen. Claval (1999) argumenta que el paisaje cultural es un texto que

puede ser "leído" para comprender las interacciones entre la cultura y el espacio. En este sentido, el paisaje no es solo un resultado pasivo de las acciones humanas, sino un agente activo que influye en la forma en que las sociedades se organizan y se desarrollan. La apropiación del espacio, entonces, es un proceso dinámico en el que el paisaje cultural actúa como un mediador entre la naturaleza y la cultura, configurando las prácticas sociales y los significados culturales en un territorio determinado.

En línea con Claval, Joan Nogué también ha explorado la categoría de paisaje cultural desde una perspectiva crítica, destacando su papel en la construcción de identidades y en la negociación de poder. Nogué (2007) señala que el paisaje cultural no es neutral; está cargado de significados que reflejan las relaciones de dominación y resistencia en un contexto específico. Para Nogué (2007), la apropiación del espacio a través del paisaje cultural es un proceso en el que se negocian y reconfiguran las identidades colectivas, en función de las tensiones entre lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno, lo dominante y lo subalterno. Esta visión crítica del paisaje cultural permite entenderlo como un campo de disputa simbólica, donde se juega la construcción de la memoria colectiva y la identidad territorial.

La apropiación del espacio a través del paisaje cultural es un proceso complejo que involucra tanto dimensiones materiales como simbólicas. Desde la perspectiva de Milton Santos (1996), la apropiación del espacio es inseparable de las relaciones de poder que estructuran la sociedad, ya que el espacio es un producto social que refleja las desigualdades y los conflictos inherentes a cualquier formación social. Por otro lado, la geografía humanista de Yi-Fu Tuan (1974) resalta la importancia de la percepción y el sentimiento en la construcción de los paisajes culturales, subrayando que la apropiación del espacio es también una experiencia emocional y subjetiva.

De acuerdo con los anterior y desde los postulados de Paul Claval (1999) y Joan Nogué (2007) desde la geografía cultural, aportan una visión crítica que permite entender la apropiación del espacio como un proceso de construcción de significado, donde el paisaje cultural actúa como un texto que puede ser interpretado, cuestionado y resignificado por las comunidades que lo habitan. Este enfoque crítico revela cómo el paisaje cultural puede ser tanto un reflejo de las estructuras de poder existentes como un espacio de resistencia y negociación simbólica.

En el desarrollo de la propuesta didáctica, el eje conceptual transversal fue la categoría de paisaje cultural. Esta categoría se consideró fundamental para comprender la relación entre la sociedad y el espacio que habita, debido a su naturaleza interdisciplinaria, que permite la convergencia de elementos históricos, sociales, culturales y geográficos. La integración de estos elementos proporciona una comprensión holística sobre cómo las sociedades se forman y, al mismo tiempo, transforman el entorno en el que habitan, facilitando un análisis más profundo y completo de las dinámicas socioespaciales.

Como afirma Zuloaga (2014), citando a Rodríguez (2006), "El paisaje cultural, podríamos ya afirmar, es una noción transdisciplinaria, es un sistema conceptual que se erige teniendo en cuenta las complejas interacciones entre fenómenos y objetos naturales y sociales" (p. 4). Esta perspectiva es reforzada por Álvarez (2011), quien señala que "en efecto, si repasamos la literatura científica podemos constatar que esta categoría está deviniendo un concepto de referencia y además punto de encuentro de diferentes disciplinas que propugnan una aproximación científica al territorio" (p. 65).

Para contextualizar adecuadamente la categoría de paisaje cultural, es fundamental comprender su origen y evolución a lo largo de la historia. Durante el siglo XVIII, el término paisaje estaba impregnado de una dimensión predominantemente perceptible y poética,

influenciada por el arte y el movimiento romántico. Esta perspectiva poética fue esencial en la difusión y apreciación del paisaje. (Azcarate & Fernández, 2017, Pág. 16).

Sin embargo, fue en el siglo XIX cuando el estudio y la comprensión del paisaje experimentaron una profunda evolución gracias a figuras destacadas como Alexander Von Humboldt, Paul Vidal y Johann Wolfgang Von Goethe, entre otros. Estos pensadores introdujeron un carácter científico más profundo al estudio del paisaje, complementado con enfoques humanistas. De este modo, el paisaje comenzó a ser definido desde dos dimensiones. Según Ortega (2021), al referirse a Humboldt: "su formación naturalista y humanista lo llevó a definir el paisaje a partir de planteamientos que buscaban conciliar estas dos dimensiones: la naturaleza (lo físico, lo material, lo objetivo, la explicación) y la cultura (lo inmaterial, lo subjetivo, las ideas, la comprensión)" (p. 223).

Posteriormente en el siglo XX, Carl Sauer (1889-1975), destacado geógrafo y líder de la Escuela de Berkeley, fue uno de los pioneros en la conceptualización de la categoría del paisaje cultural. En su influyente texto *La morfología de los paisajes* de 1925, Sauer (1925) define el paisaje cultural de la siguiente manera: "el paisaje cultural es creado por un grupo cultural a partir de un paisaje natural. La cultura es el agente, el área natural es el medio, y el paisaje cultural es el resultado" (p.16), formando así las primeras bases teóricas para que la categoría de paisaje cultural se abriera espacio en el campo de las Ciencias Sociales.

Este nuevo enfoque del paisaje, según Morón (2013), citando a Ferreira (2003), surge en cierta medida como una reacción al determinismo geográfico, donde el papel y la función del ser humano sobre su medio natural quedaban minimizados. Como se observa en los postulados de Ratzel en su obra *Anthropogeographie*, el determinismo geográfico se centraba en cómo el entorno físico determinaba las actividades humanas, reduciendo la

capacidad de la cultura para influir en el paisaje. En contraste, la nueva conceptualización reconoce al ser humano como un agente activo que transforma y configura su entorno.

Recientemente, el concepto de paisaje cultural ha sido concebido de distintas formas dependiendo de la vertiente teórico-metodológica utilizada, así mismo, ha sido abordado por diversos autores, quienes han contribuido significativamente a su entendimiento desde múltiples enfoques. Tal es el caso de Álvarez quien en su obra la categoría del paisaje cultural enfatiza en la relevancia que tiene el paisaje cultural en la comprensión de las relaciones entre la sociedad y su entorno geográfico. Al reconocer al paisaje como una manifestación tangible de la cultura y las prácticas humanas y lo expresa de la siguiente manera:

Álvarez (2011), afirma que:

Hoy se rescata para incluir en este concepto tanto las características de la zona natural como las formas impuestas al espacio físico por las actividades humanas, tanto la estructura física de un territorio como su orden cultural, tanto el espacio físico como su belleza. Es un modo nuevo de enfocar el estudio del territorio que tiene como eje central la comprensión y explicación de lo que piensa la gente, los deseos, los intereses y las necesidades de las personas, en una palabra, del significado que ellas otorgan al territorio (p. 72).

También encontramos autores como María Zurlo quien en sus postulados sugiere la categoría de paisaje como herramienta de análisis teórico-metodológica que debe ser visto como una categoría transdisciplinaria que incorpora una vasta cantidad de significados y valores que busca entender cómo las sociedades perciben y se relacionan con su entorno y señala lo siguiente:

Desde otros ámbitos de las ciencias sociales: la noción de paisajes culturales y el estudio regional aparecen como conceptos integradores que nos permiten nuevas claves de reflexión y lectura, en las que la integración entre un orden natural y un orden cultural e incluso político, manifiesto entre la relación de paisaje-identidad-lugar, aportan otras formas de pensar las vinculaciones entre la memoria, el espacio (...) (físico y simbólico) (...) y lugares de la memoria revalorizando la región como espacio vivido. (2014, p. 2)

Para terminar, Álvarez (2011) afirma que la categoría de paisaje cultural “es un concepto esencial para orientar nuestra percepción del medio ambiente, la ordenación del territorio, la protección y la gestión del patrimonio cultural y natural” (Álvarez. Pág. 75). Por lo que se hace fundamental subrayar la riqueza y complejidad del concepto de paisaje cultural, tal como ha sido abordado por diversos autores. La revisión de la literatura revela que esta categoría es esencial para comprender las dinámicas entre la sociedad y su entorno geográfico, integrando elementos naturales, sociales y culturales.

3.2 Didáctica

La palabra didáctica tiene sus orígenes en la antigua Grecia, el nombre “didáctico” deriva del griego didaskein (enseñanza) y tékne (arte), esto es arte de enseñar, de instruir (Mallart Navarra J. 2015); sin embargo, como sucede con muchas teorías, términos y conceptos ha sufrido cambios y evoluciones a lo largo del tiempo.

Según diversos autores, el campo de la didáctica y los relacionados al quehacer docente (a saber, el currículo, el concepto de aprendizaje, enseñanza, pedagogía, formación, etc.) tiene un antes y un después a partir de los años 80, recibiendo un impulso y un amplio rango de investigaciones que demuestra no solo el interés de los distintos miembros de la comunidad y agentes educativos, sino también de entes gubernamentales

en diferentes países y contextos, con el interés de profundizar el análisis del oficio de enseñar y su importancia al formar a las nuevas generaciones.

Para la didáctica, la definición varía dependiendo del autor y del contexto, se le define como ciencia, teoría, tecnología, técnica o arte; Junto con una explicación semántica, es decir, su enfoque está en el significado y la comprensión de procesos educativos específicos: enseñanza, aprendizaje, instrucción, comunicación de conocimientos y que la finalidad última de la Didáctica es formación, instrucción, instrucción formativa y desarrollo de facultades.

De acuerdo con Gómez (2016) quien “nos explica el devenir histórico, así como las distintas aplicaciones que tiene el término de didáctica en la ciencia teórico-práctica de la educación: Reevaluaciones y revisiones del método de enseñanza, de la intervención y actuación consciente tanto de maestros como de estudiantes, junto con la conjunción de una secuencia profesional de la educación.

El autor hace una interpretación partiendo de diferentes perspectivas y autores, sintetizando y entendiendo la didáctica como: "la ciencia de la educación que estudia (teoría, que investiga) e interviene (práctica-aplicada, proyectiva, que innova) en el proyecto de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación de los discentes" (p. 25).

Quien más adelante agrega:

La didáctica es ciencia, es técnica, es arte, es teoría, es estudio, es comunicación, es procedimiento. Por lo tanto, hay conceptos nucleares que encontramos comunes a todos los autores: la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la formación, los métodos, las materias escolares, el profesor y el alumno, las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, etc. Por ello, podemos indicar que la didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas

teóricas y prácticas que se centran de modo singular en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 27)

Se nos explica con esto que la didáctica se resume en el análisis de los procesos de enseñanza/aprendizaje, tanto a nivel formal e informal. Teniendo en ella su principal campo aplicativo, tanto desde lo teórico como lo práctico. Como explica Hernández (2011), la didáctica es la ciencia de la enseñanza y del aprendizaje. Según el autor, la enseñanza se entiende como la acción de transmitir conocimientos y de estimular al alumno para que los adquiera, mientras que el aprendizaje se refiere a la adquisición de conocimientos. Así mismo, subraya que esta ciencia estudia la educación intelectual del hombre, comenzando por las actividades que la hacen posible: la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque resalta la didáctica como una disciplina esencial para comprender y mejorar los procesos educativos.

En la misma línea encontramos a Mallart Navarra (2015) quien diferencia el objetivo de la didáctica de la pedagogía, para el autor:

La Didáctica es la ciencia de la educación que tiene por objeto estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje para intervenir en ellos, a fin de conseguir la formación intelectual del educando. [...] Toda enseñanza debe ser educativa, esto es, debe contribuir al desarrollo armónico y completo del ser humano. Pero la Didáctica tiene como objeto propio la formación intelectual, no confundiéndose así con el objeto de la pedagogía que es la educación integral” (p. 35).

Marcando con esta definición un área de estudio propia pero que al mismo tiempo tiene un amplio alcance multidisciplinar. El autor también nos explica mediante un mapa conceptual, los diferentes aspectos que hacen parte de la didáctica (aspecto artístico,

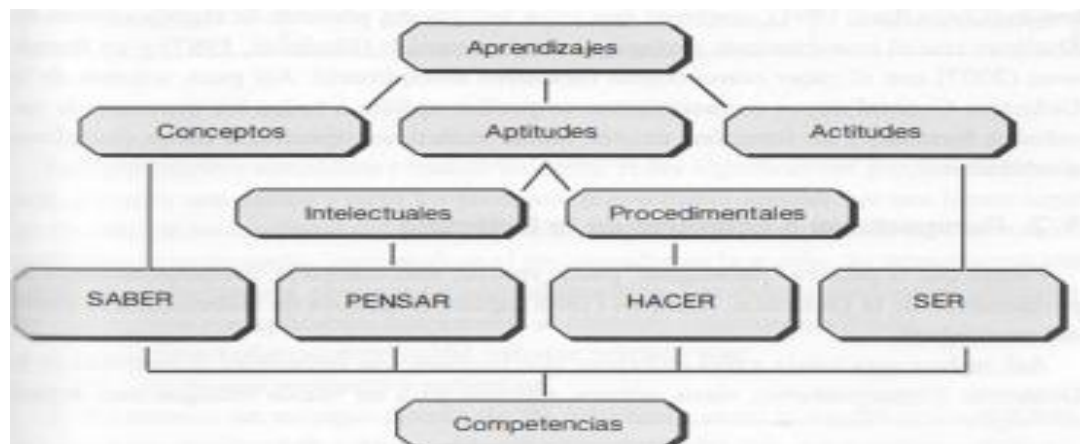
tecnológico y científico que lo componen y definen), siendo todos parte de la labor docente independientemente de su aplicación consciente:

Figura 12 Aspectos esenciales de la didáctica.

ARTESANO	Práctica empírica Praxis	HACE
ARTISTA	Inspiración y belleza	
TECNÓLOGO	Sabe por qué lo hace Busca conocer para hacer	SABE HACER
CIENTÍFICO	Busca conocer por conocer. Tecniza: Genera abstracciones	SABE
DIDACTA	Enseña, instruye. Comunica, hace aprender	HACE SABER
MAESTRO EDUCADOR PEDAGOGO	Educa, enseña, instruye. Comunica, hace aprender Enseña a aprender Enseña a vivir Da ejemplo Aprende Vive	ES HACE SABE SABE HACER HACE SABER

Nota: Obtenido de (Mallart Navarra J. 2015) Figura 2; P. 37

Figura 13 Interacción entre saberes dentro del ejercicio docente.



Nota: Obtenido de (Mallart Navarra J. 2015) Figura 2; P. 37

Esta concepción de la Didáctica no ha estado exenta de polémica, como señala Diaz Barriga (1996) durante gran parte de la década de los 90 hubo distintas discusiones donde incluso la didáctica era menospreciada frente a otras áreas de las ciencias de la educación:

En realidad, existen un conjunto de deformaciones sobre el saber didáctico. Las principales serían: por una parte, devaluarlo, considerarlo como un conocimiento sin fundamento, innecesario, poco riguroso, y por la otra, conceptualizarlo como ciencia en sentido estricto. Toda persona, todo maestro, por el hecho de poder pensar más o menos “razonadamente” puede decir algo sobre este pensamiento. Incluso una “vulgarización” del término se llega a decir que determinados objetos —libros o juguetes— “son didácticos”, sin quedar claro, precisamente, qué cualidad ostentan. (Diaz Barriga, 1996. p. 13).

3.2.1 Didáctica de las ciencias sociales

Es importante señalar también como afirman distintos autores que existen dos tipos de Didáctica principales, la General y las específicas, aunque algunos autores señalan una tercera las didácticas diferenciadas, aunque aclaran que aún falta estudiar a profundidad este fenómeno, a continuación, un breve resumen de sus características y definiciones:

- La Didáctica general, según Abreu, Gallegos, Jácome, & Martínez (2017), es la que se puede aplicar a todos los educandos y en todas las áreas, puesto que está enfocado más en el análisis reflexivo frente a lo cambiante de los diferentes componentes en la didáctica, es decir, de la didáctica como Arte, tecnología, técnica y ciencia. Esta postura se podría catalogar incluso como el consenso general que hay en torno a la didáctica general, siendo respaldado por Gómez López (2016) y Mallart Navarra J. (2015), junto con muchos otros autores que comparten la misma definición.
- La Didáctica Específica: Según Mallart Navarra J. (2001), la Didáctica específica es solamente la aplicación de teorías y conocimientos de la didáctica general pero

aplicados o más bien, personalizados a áreas del conocimiento en específico. A saber, de las ciencias sociales, la geografía, de historia, de matemáticas, etc.

Esta característica precisamente ha sido objetivo central de muchos investigadores del sector educativo desde las diferentes áreas del conocimiento, puesto que si bien la relación entre maestros, alumnos y el proceso de enseñanza/aprendizaje son únicos, las teorías o paradigmas didácticos permiten distinguir actividades y enfoques que apuntan a que la labor docente mejore. buscando siempre el tener un mayor impacto positivo.

Es así como encontramos que la didáctica de las ciencias sociales se ubica dentro de las didácticas específicas, ya que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en la interpretación y comprensión de la realidad dentro de un contexto espacio temporal por medio de la transmisión de conocimientos de contenidos específicos. Como señala Ortega (2019),

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene por objeto optimizar los aprendizajes en situaciones de enseñanza o de formación, a partir del análisis relacional de las prácticas del profesorado, del proceso de aprendizaje del alumnado y de un saber o conjunto de saberes específicos, de naturaleza social, en un contexto escolar, un aula o un centro y en un momento histórico determinado (p. 32).

Esta especificidad radica en que la didáctica de las ciencias sociales aborda temas que son fundamentales para la comprensión del entorno en el que vivimos, como la historia, la geografía, la economía y la sociología. Estos saberes no solo se presentan como hechos aislados, sino que se interrelacionan y reflejan la complejidad de las sociedades humanas. Además, de tener el desafío de promover un aprendizaje crítico, que permita a los estudiantes analizar y cuestionar las realidades sociales, culturales, políticas y ambientales.

También, debemos aclarar que dentro de las Didácticas específicas, siguiendo la explicación de Mallart Navarra J. (2015) tanto como para Gómez López (2016) existen diferentes enfoques o perspectivas que marcan tendencias generales dentro de la Didáctica, estas encuentran sus diferencias dependiendo del que se hace (cómo se lleva a cabo la práctica educativa), a quien va a enfocado (Didácticas con el docente como centro, o con el estudiante, o con un grupo en particular) o basados en el contexto donde se desarrolla (Enseñanza de saberes propios de una cultura por ejemplo).

Las principales perspectivas que encontramos son:

- 1) Perspectiva práctica.
- 2) Perspectiva Sociocrítica.
- 3) Perspectiva Emergente.
- 4) Perspectiva Teórica

Para esta y otras teorías o modelos didácticos también se tienen en cuenta las técnicas de comunicación, las intencionalidades, las herramientas de trabajo, los objetivos de aprendizaje/enseñanza/formación, etc. Que se tienen en cuenta para el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin olvidar también, que existen modelos pedagógicos que incluyen en sus postulados acciones específicas, es decir con otras palabras tienen su propio proyecto de enseñanza, lo cual influye en las reflexiones y acciones del campo Didáctico de las Ciencias Sociales.

Con todo, este análisis previo, parece obvia la pregunta, sin embargo, nos sirve para aclarar y resumir ideas. Para los autores de este escrito, la didáctica de las ciencias sociales es fundamental dentro del campo pedagógico, ya que se encarga de analizar y proponer métodos eficaces para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

Además, la didáctica de las ciencias sociales se enfoca en diversos aspectos del proceso educativo, desde la planificación y ejecución hasta la evaluación de los resultados de los contenidos sociales enseñados en el aula. Esta multidimensionalidad permite ejecutar un proceso educativo, en el cual los estudiantes estén en la capacidad de desarrollar una comprensión adecuada de la realidad con un pensamiento social de índole reflexivo y crítico, desarrollando competencias ciudadanas, Quintero (2013) sugiere que

Para la construcción de estrategias didácticas en el aula el docente de cada área de conocimiento en particular de las Ciencias sociales debe conocer el valor que tiene la didáctica, la flexión y aplicabilidad de ésta y cómo desde la enseñanza puede generar verdaderos significados a lo que aprende cada estudiante y el potencial que se desarrolla al crear un ambiente de aprendizaje significativo en el aula desde una didáctica de las ciencias sociales. (p 24).

Es así como por medio de la didáctica de las Ciencias Sociales, los docentes pueden desarrollar competencias pedagógicas que les permitan crear ambientes de aprendizaje efectivos y significativos para sus estudiantes, impactando así de manera positiva el entorno alrededor del espacio escolar, así como la sociedad en plano.

3.2.2 Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias Sociales

El proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales es clave en la formación de sujetos críticos y comprometidos con su entorno, pues permite que cada estudiante reconozca y comprenda la realidad social en la que se encuentra. Quintero (2013) afirma que un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje significativo aplicado en las ciencias sociales permite que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para convertirse en agentes de cambio, con una visión crítica y comprensiva de su contexto local, nacional y global. Además, Quintero (2013) sostiene que las ciencias sociales

Contribuyen a la apropiación de elementos conceptuales, actitudinales, declarativos, comunicativos y prácticos que son esenciales para la vida de cada estudiante. Estos elementos les permiten reconocer la realidad social y enfrentar problemáticas globales, ofreciendo respuestas creativas a situaciones políticas, culturales, económicas y ecológicas que afectan al mundo (p. 8).

De acuerdo con Benejam (1997), la enseñanza de las ciencias sociales debe ser contra socializadora, lo que implica una ruptura con el aprendizaje tradicional, donde el estudiante es un receptor de conocimientos previamente estructurados alentando a los estudiantes a construir sus propios saberes no solo observando el mundo, sino que también estén dispuestos a transformarlo, por lo que la finalidad contra socializadora de las ciencias sociales no solo se refleja en el conocimiento de los contenidos, sino también en la capacidad de los estudiantes para aplicarlos en su vida.

En este contexto, el maestro debe trascender el papel tradicional de transmisor de información y convertirse en un facilitador del aprendizaje. Esto implica no solo impartir conocimientos, sino también motivar a los estudiantes a cuestionar, investigar y participar activamente en su propio proceso educativo. Para lograrlo, es fundamental que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se adapten a las necesidades del siglo XXI. Según Arias y Arroyave (2017)

El maestro debe conocer cómo abordar la enseñanza de las ciencias sociales y como ser crítico y reflexivo de su práctica, para que esto le permita evaluar su desempeño y tener en cuenta los contenidos a enseñar para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más significativo para los estudiantes. (p 37).

3.3 Educación geográfica

El objetivo de la educación geográfica es la constitución de un ciudadano del mundo, responsable de su entorno, que afronta el contexto sociocultural que le rodea con actitud crítica y reflexiva, que promueve un desarrollo sostenible sobre los espacios que habita, reivindica aquellos espacios olvidados y promueve la conservación y la preservación del medio ambiente.

Cely (2021)

Durante el siglo XX, la educación geográfica experimentó diversas reformas curriculares que marcaron su desarrollo en el contexto educativo, representada a través de la geografía escolar, se posicionó dentro del discurso pedagógico como una mera ciencia alineada con el positivismo científico. Esto limitó su enfoque, reduciéndose a un proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional caracterizado por la reproducción mecanizada y memorística de contenidos. Santiago (2013) señala que en "esa acción renovadora curricular, la Educación Geográfica, se ha centrado en transmitir contenidos, al preservar las orientaciones de la geografía como disciplina científica" (p. 9).

Sin embargo, desde finales del siglo XX y principios del XXI, han emergido cambios de naturaleza epistemológica y ontológica en la educación geográfica, estos cambios responden, en primer lugar, a las exigencias del contexto educativo y pedagógico, y, en segundo lugar, a las demandas generadas por problemas socioambientales. En este sentido, se hizo evidente "la necesidad de una educación geográfica coherente con los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales del siglo XXI, problemática originada por el desequilibrio ecológico y geográfico" (Santiago, 2013, p. 9). En 2005, la Asociación de Geógrafos Españoles, en su Declaración Internacional sobre Educación Geográfica, hizo un llamado para "promover una cultura ambiental que proteja y preserve óptimas

condiciones ambientales y geográficas" (2013a), es así como este giro vino como la posible solución a diversas problemáticas que estaban atravesando la sociedad contemporánea.

Ante los nuevos desafíos que enfrenta actualmente la disciplina geográfica, y en consonancia con las transformaciones epistemológicas, la educación geográfica ha evolucionado hacia un enfoque interdisciplinario, integrándose de manera más profunda con las Ciencias Sociales, esto dentro del contexto educativo (Santiago, 2013).

Dicha transición ha tenido importantes implicaciones en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que las diversas postulaciones científicas del ámbito pedagógico acertaron en que la enseñanza geográfica en las aulas no debe limitarse a la mera transmisión de conocimientos; por el contrario, debe promover un aprendizaje activo en el que los estudiantes sean el centro del proceso educativo, esto implica que los docentes deben crear escenarios en los que los alumnos puedan reconstruir su proceso cognitivo, para la comprensión de conceptos y apropiación de contenidos.

Según Cely (2021), quien cita a Copetti (2011), el "hacer educación geográfica requiere un esfuerzo para superar la simple enseñanza de la geografía, es decir, 'transmitir los contenidos', y tratar de que los estudiantes sean capaces de hacer que sus aprendizajes sean significativos para sus vidas" (p. 167). Así, se busca fomentar un aprendizaje más reflexivo y contextualizado, donde los estudiantes no solo adquieran información, sino que desarrollen habilidades críticas para abordar los problemas del entorno que les rodea.

3.3.1 Importancia de la educación geográfica en las aulas de clase

Desde el entorno educativo, uno de los objetivos fundamentales de la educación geográfica es la construcción de un conocimiento contextualizado que aborde las problemáticas territoriales de los estudiantes, permitiendo establecer una conexión significativa entre la realidad que viven y los contenidos enseñados en el aula. Según Cely

(2021), a través de la educación geográfica, los estudiantes pueden desarrollar un pensamiento crítico que les capacite para "interiorizar métodos y procedimientos para capturar la realidad, siendo conscientes de su espacialidad" (p. 167), lo que implica que los estudiantes reconozcan y analicen su entorno desde una perspectiva crítica y activa.

Tamayo y Sánchez (2011) sugieren que los procesos conscientes, como tendencia pedagógica, emergen de modelos sociales desarrollistas que estructuran un sistema abierto de relaciones dialécticas en los procesos educativos. Esto esboza un paradigma en el cual los sujetos no son ajenos a su aprendizaje, educación y formación; por lo tanto, pueden participar plena y libremente en el desarrollo económico, político, social, tecnológico, ambiental y cultural. (p. 9).

En consonancia con esto, Santiago (2017) sostiene que

La Educación Geográfica deberá orientar su esfuerzo formativo en procura de la comprensión del mundo vivido; la aplicación de los conocimientos y prácticas de la investigación científica, así como estimular la acción participativa y protagónica de los estudiantes, con el objeto de fortalecer la conciencia crítica y creativa (p. 270).

Esto implica que, al hacerse conscientes de su realidad, los estudiantes se convierten en ciudadanos activos, analíticos y críticos, desarrollando un sentido de corresponsabilidad respecto a lo que sucede en su entorno, este sentido de corresponsabilidad abarca diversas dimensiones, incluyendo lo político, social, cultural y ambiental.

Conforme a lo expuesto por Rodríguez (2010) la educación geográfica representa "el proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de la sociedad y en sus relaciones con el entorno" (p

51), dicho proceso se da “por medio del reconocimiento y la apropiación de los espacios que habita la humanidad, de promover un uso responsable de los recursos naturales y una adecuada organización de la sociedad en torno al medio ambiente” (Cely, 2021. p 168).

La educación geográfica se presenta como una dimensión fundamental dentro del sistema educativo, lo que implica una urgente transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Es crucial avanzar más allá de la simple transmisión de conocimientos hacia un enfoque que permita a los estudiantes aplicar lo aprendido a la realidad que les rodea. Esto implica capacitarlos para analizar y abordar problemáticas sociales en su entorno, de manera que puedan utilizar ese conocimiento en beneficio del bienestar colectivo. Al hacerlo, no solo se fomenta un aprendizaje significativo, sino que también se contribuye a la construcción de comunidades más justas y equitativas en un mundo en constante cambio

4. Ruta Metodológica

En el siguiente capítulo se profundiza en los aspectos metodológicos que sustentaron el proceso desarrollado en este trabajo de grado. Se describe el enfoque pedagógico, investigativo y didáctico, los cuales constituyeron la base teórica para el diseño de la propuesta didáctica y, a su vez, sirvieron como orientación práctica para guiar la intervención en el aula.

4.1 Cuadro de diseño metodológico:

Tabla 2 Diseño metodológico.

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA	 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
--	--

Pregunta de investigación: ¿Cómo diseñar y aplicar propuestas didácticas que fortalezcan los procesos de apropiación del paisaje cultural del municipio de Bojacá en los estudiantes de octavo grado?				
Objetivo general: Reconocer las posibilidades de la didáctica de las ciencias sociales en los procesos de apropiación del paisaje cultural en Bojacá por parte de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de La Gracia				
Objetivos específicos	Estrategia de investigación	Técnicas de investigación	Estrategias de enseñanza o aprendizaje	Categorías de análisis
1) Identificar las características y elementos clave del paisaje cultural en Bojacá, vinculándolos con estrategias didácticas en las ciencias sociales.	Proyecto de Aula Investigación en el Aula.	Grupos focales con estudiantes. Entrevista abierta a los habitantes del municipio Observación directa/participante (Diario de campo actividades en clase) Investigación bibliográfica sobre el municipio.	Taller de caracterización buscando conocer el lugar de origen y las percepciones iniciales de los estudiantes frente a su municipio. Evaluación diagnóstico cualitativo sobre las ciencias sociales: Elaboración del Mapa físico de Colombia. ¿Qué conozco de mi País?	Didáctica de las ciencias sociales. Paisaje cultural Educación geográfica.

			Elaboración del mapa de Bojacá. ¿Qué conozco de mi municipio? Línea de tiempo de civilizaciones antiguas hasta el inicio de la época colonial. Elaboración de un mapa superpuesto sobre las rutas de colonización a partir del mapa físico de Colombia. Evaluación diagnóstica cualitativa a partir del taller “Ecosistemas colombianos”.	
2) Explorar estrategias didácticas que promuevan la apropiación del paisaje cultural por parte de los estudiantes de grado octavo desde el área de ciencias sociales		Observación directa/participante Salida de campo.	Taller en clase “Ecosistemas en Acción: Un Viaje por Bojacá” Salida de campo de reconocimiento del entorno geográfico local incluyendo los elementos naturales y antrópicos. Apoyado con la guía “Recorriendo nuestro territorio”	Didáctica de las ciencias sociales Paisaje cultural Educación geográfica.

			Elaboración de material audiovisual a partir de la salida de campo por parte de los estudiantes. Mapa conceptual poniendo bajo análisis las dinámicas de control del espacio.	
3) Diseñar y aplicar propuestas didácticas que integren el estudio del paisaje cultural de Bojacá en las actividades de enseñanza-aprendizaje de ciencias sociales para grado octavo de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de La Gracia.		Investigación bibliográfica Salida de campo. Compilación y análisis de datos “Stand” Conexiones Vivas: Paisajes Culturales de Bojacá en Análisis”.	Salida de campo de reconocimiento del entorno geográfico local incluyendo los elementos naturales y antrópicos, apoyado con la guía “Recorriendo nuestro territorio”. Mapa de comunidades indígenas a partir de la introducción del texto “Colombia: Una nación a pesar de sí misma” de David Bushnell Infografía y exposición temática sobre los Muiscas a partir del cuento “Así éramos los muiscas”. Lapbook colaborativo sobre los elementos culturales de Bojacá: Danzas, tradiciones,	Didáctica de las ciencias sociales. Paisaje cultural Educación geográfica.

			oficios, artesanías, gastronomía, etc. “Stand” Conexiones Vivas: Paisajes Culturales de Bojacá en Análisis” en el Museo Graciano.	
--	--	--	---	--

Nota: Elaboración propia 2024.

4.2 Investigación Cualitativa: Ruta para la aproximación social.

La intervención en el aula se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, un enfoque que se caracteriza por su capacidad de abordar y analizar fenómenos sociales complejos desde una perspectiva integral y contextualizada. Este enfoque investigativo nos permitió interpretar y comprender de una manera profunda las percepciones, significados y construcciones sociales que los estudiantes asignan a su territorio. De acuerdo con Arriaga, citado en Balcázar et al. (2013), la investigación cualitativa surge ante la necesidad de:

Entender las experiencias de personas y grupos sociales, que no son medibles; pero que aportan al conocimiento de la experiencia humana y los fenómenos sociales, cuyo entendimiento acrecienta el acervo del saber sobre la sociedad y sobre nosotros mismos. (p.7)

Por consiguiente, la investigación cualitativa nos permitió explorar en profundidad la subjetividad y las vivencias de los estudiantes. Utilizando la observación participante, diseñamos herramientas específicas que nos ayudaron a entender cómo los estudiantes se relacionan con su territorio. Este enfoque nos permitió no solo analizar el paisaje cultural, sino también identificar las dinámicas sociales y culturales que lo configuran. A partir de esto, se desarrollaron estrategias didácticas acordes a las necesidades pedagógicas de la intervención y del espacio de práctica.

4.3 Estrategias y técnicas de investigación: Aplicaciones en la ruta Cualitativa

A continuación, se describirán las estrategias y técnicas de investigación cualitativa empleadas en el presente trabajo de investigación. Estas herramientas metodológicas se seleccionaron con el objetivo de captar y analizar la complejidad de las dinámicas sociales, culturales e históricas que emergen en el contexto educativo relacionado con el territorio.

Estas estrategias cualitativas nos permitieron una aproximación al territorio desde la subjetividad, pensamientos, sentimientos y experiencia de los estudiantes:

➤ Observación participante

La observación participante se configura como una estrategia esencial en la investigación cualitativa. Kawulich (2006), citando a Schensul y Lecompte (1999), define este instrumento como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (p. 2). A través de la observación participante y de acuerdo con los objetivos planteados en el trabajo de grado, en un primer momento se logró una inmersión en la vida cotidiana de los estudiantes, permitiendo identificar los elementos que influyen en su proceso de aprendizaje, así como las complejidades de su entorno cultural y social desde el significado que los estudiantes le otorgan.

➤ Revisión documental:

Se llevó a cabo una revisión de la literatura que incluyó tesis de grado, artículos académicos, revistas científicas, noticias, monografías, periódicos, páginas web municipales y estatales. Este proceso tuvo como objetivo establecer un contexto general sobre las principales problemáticas que afectan al municipio de Bojacá, Cundinamarca. A través de la recopilación y el estudio de estas fuentes, se logró identificar las dinámicas sociales, económicas y culturales ligadas al territorio. Además, esta revisión literaria fue fundamental para la elaboración del capítulo de caracterización. Arnau Sabatés y Sala Roca (2020) explican que:

La revisión de la literatura es una fase imprescindible en cualquier trabajo de investigación, puesto que nos ayuda a situar la investigación y a sustentar teórica y conceptualmente a partir de lo que otros investigadores e investigadoras han escrito

previamente sobre la temática (...) así como definir los principales conceptos y teorías que sirvan para fundamentar y comprender el problema y valorar cómo este encaja en un marco más general de investigación. (p. 3)

➤ Taller de caracterización

En la segunda fase de la intervención en el aula, se llevó a cabo un taller de caracterización con el propósito de explorar las experiencias de los estudiantes en relación con su territorio. Se indagó sobre el lugar de origen de sus familias, el tipo de empleo que desempeñan sus padres, las razones que motivaron su traslado a Bojacá, así como los espacios que suscitan sentimientos de apego (topofilias) y de rechazo (topofobias) en su municipio. La información recopilada se utilizó para el desarrollo del capítulo de caracterización.

➤ Cuestionarios

Se llevó a cabo una serie de cuestionarios dirigidos a los residentes de Bojacá con el objetivo de analizar su percepción sobre el territorio. En este proceso, se exploraron diversas variables, incluyendo la edad, el lugar de origen y la ocupación de los encuestados. Asimismo, se indagó sobre su conocimiento y la importancia que otorgan a la comprensión de la historia y la geografía del municipio en el ámbito social y educativo, esta información se utilizó en el capítulo de caracterización. (Ver anexo 1).

➤ Salida de campo

Se organizó una salida de campo con el propósito de permitir a los estudiantes explorar y comprender los diversos elementos que constituyen el paisaje cultural de Bojacá. Esta actividad se planteó como una oportunidad para que los alumnos vivieran su territorio de manera práctica, complementando así el aprendizaje en el aula. Para guiar esta experiencia, se desarrolló un álbum didáctico que promovía la observación activa y el

análisis crítico por parte de los estudiantes. De acuerdo con Fernández et al. (2016) argumentan que

Las salidas al campo contribuyen al reconocimiento de los paisajes de naturaleza física y social, producto de las relaciones culturales y sociales, posibilitando el ejercicio de reflexión en lo que concierne al proceso de producción del espacio geográfico (...) serían equivalentes a las clases abiertas, ya que es posible reunir la teoría y la práctica, reflexionar sobre el contexto y el tema observado y, sobre todo, sistematizar el conocimiento y formular conceptos (pp. 3, 5).

➤ Cartografía temática

Se empleó la cartografía temática como una técnica en el desarrollo de las sesiones de clase, permitiendo a los estudiantes expresar sus vivencias, percepciones, emociones y sentimientos sobre el territorio. A través de estas, los alumnos pudieron identificar y analizar diversas problemáticas que enfrenta su municipio, Esta práctica fomenta una conexión significativa entre la teoría y la realidad, facilitando un aprendizaje contextualizado de Bojacá. Zanin (2008) señala que “la cartografía temática forma parte de lo que se denomina generalmente la representación cartográfica. Permite la elaboración de imágenes gráficas particulares que traducen las relaciones espaciales de uno o varios fenómenos, de uno o varios temas”.

➤ Diario de campo

Los docentes en formación elaboraron un diario de campo para documentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la primera fase de acercamiento. En este diario se registraron observaciones detalladas sobre las interacciones entre la docente titular y los educandos, así como la participación de los estudiantes en las actividades. El objetivo era no solo reflejar las dinámicas del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino

también identificar áreas de mejora y estrategias didácticas coherentes con los objetivos del trabajo de grado. Al respecto del diario de campo (Hernández et al., 2010, p. 376) señala que: “el investigador escribe lo que observa, escucha y percibe a través de sus sentidos, mediante dos herramientas: anotaciones y bitácora o diario de campo (...) es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento”.

4.4 Enfoque pedagógico: Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se refiere a un tipo de aprendizaje en el que el nuevo conocimiento se conecta de manera efectiva con los conocimientos previos del estudiante, se basa en la idea de que la comprensión de los contenidos y conceptos generan conexiones son más profundas cuando los estudiantes pueden relacionar lo que están aprendiendo con experiencias y conocimientos que ya poseen.

La teoría del aprendizaje significativo fue propuesta por David P. Ausubel en 1963, en un momento en que el conductismo dominaba el panorama educativo. Este enfoque presentó una alternativa que enfatizaba el descubrimiento y el aprendizaje activo, sugiriendo que las personas aprenden de manera más efectiva cuando se involucran en el proceso de descubrimiento (Rodríguez, 2011).

Como se señala en el artículo (Teoría del aprendizaje significativo, s.f.) en donde se sintetiza los postulados de David Ausubel:

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial. (p 2)

El aprendizaje significativo no solo se basa en la acumulación de información, sino que se nutre de las experiencias previas de los estudiantes, permitiendo que estos relacionen sus conocimientos anteriores con los nuevos conceptos que se les presentan. Esta perspectiva contrasta con la visión tradicional de la educación, donde se considera al alumno como un receptor pasivo de información. En lugar de ello, Díaz y Hernández (2002) afirman que el aprendizaje significativo se debe efectuar desde una interpretación constructivista, es así como este enfoque pedagógico:

Rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos (...) debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado (p 12)

En consonancia con lo postulado por Díaz y Hernández (2002), el "proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar a los estudiantes a través de prácticas auténticas, cotidianas, significativas y relevantes en su cultura" (p. 16), de acuerdo a las afirmaciones de los autores, "aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado" (p. 15), permitiendo de este modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje efectuado desde las aulas de clase respondan a una realidad contextualizada desde la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos, permitiéndoles comprender y leer el mundo (Avellana, 2011)

4.5 Estrategia didáctica: Proyecto en el aula

A partir de los postulados de Quijano (2013), el proyecto de aula se define como una estrategia didáctica que promueve el aprendizaje significativo en los estudiantes- Quijano, basándose en las ideas de Posner (1998), señala que esta metodología integra

diversas áreas del conocimiento y desafía las estructuras tradicionales de enseñanza, las cuales suelen ser unidireccionales y centradas en la memorización, es decir el maestro como transmisor de contenidos y el estudiante como receptor.

Por medio de la aplicación de los proyectos de aula en entornos educativos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se transforma y el estudiante se convierte en el protagonista y núcleo central del proceso aprendizaje, por medio del establecimiento de conexiones entre el conocimiento y situaciones de la vida real, lo que conlleva a una integración efectiva entre la teoría y la práctica, por su parte (Forero et al., 2002) al afirmar que el proyecto de aula establece:

Los principios de pertinencia y coherencia (...) conducen a pensar en la necesidad de lograr una práctica pedagógica que aproxime al conocimiento y enseñe a interactuar con él reflexivamente; promueve compromiso, agrado, amor, valor, mística, creación, inspiración, a fin de que el aprendiz se identifique plenamente con la realidad y con el conocimiento que le ofrece la alternativa de mayores y mejores dominios sobre ella; produzca soluciones reales a los problemas de la vida, en términos de procesos transformadores u objetos útiles mientras desarrolla las destrezas psicomotoras, forjadoras de los dominios de la acción. (p. 4)

Quijano (2013), citando a Kilpatrick (1918), sostiene que

A través del método de proyectos, (...) se encuentra la forma de hacer que los estudiantes se involucren y comprometan con aquello que les resulta significativo; el proyecto de aula como estrategia didáctica nos proporciona un ejemplo de la continuidad entre la 'educación' y la 'vida', entre el saber y el hacer" (p. 5)

Es así como se puede lograr de una forma más acertada que los educandos adquieran conocimientos académicos a través de sus experiencias vivenciales y participen de una manera activa en la solución de problemas que afectan a su entorno.

Por su parte, el proyecto en el aula al tener una flexibilidad procedimental permite a los docentes reflexionar sobre el desarrollo y eficacia de su praxis educativa, ajustando sus estrategias procedimentales y adaptando sus intervenciones a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Según Quijano (2013) el proyecto de aula se divide metodológicamente en cuatro fases:

- 1) **Diagnóstico:** Aquí, el docente observa y caracteriza la unidad educativa donde se implementará el proyecto, utilizando enfoques investigativos de tipo cualitativo. Se identifican fortalezas y debilidades tanto en los estudiantes como en los docentes y en la institución, reconociendo de este modo las problemáticas que los afectan.
- 2) **Planificación del proyecto:** Una vez identificada la problemática a abordar, se elabora un plan de acción que define cómo se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje entre educandos y docentes.
- 3) **Ejecución del proyecto:** En esta fase, se implementan las estrategias planificadas, siguiendo los objetivos establecidos en el diseño del proyecto.
- 4) **Evaluación del proyecto:** Se evalúa el nivel de logro de los objetivos planteados, socializando los resultados con los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en general. Esta evaluación debe ser tanto cualitativa como cuantitativa, considerando las experiencias y reflexiones de los estudiantes sobre la intervención del proyecto en el aula.

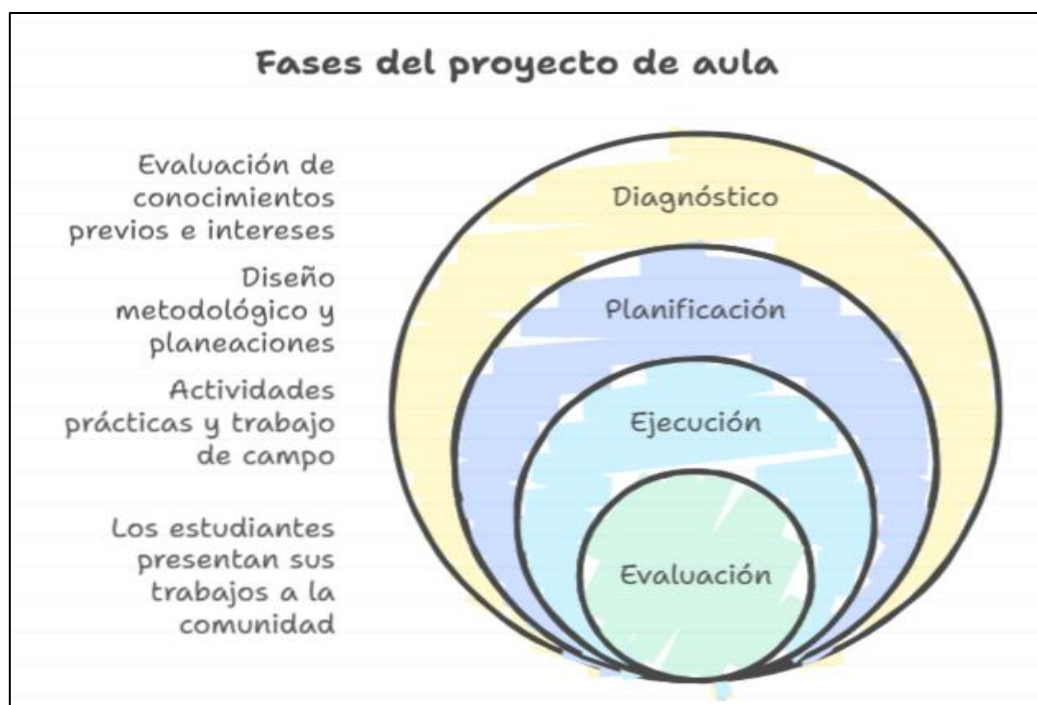
Capítulo 5: Propuesta didáctica: Conexiones vivas, paisaje cultural de Bojacá en Análisis.

En concordancia con lo establecido en el marco metodológico, la propuesta didáctica se fundamenta en los postulados de Quijano (2013) sobre el proyecto de aula, por lo que cada módulo ha sido diseñado siguiendo una de las fases de esta estrategia, los cuales tienen como último fin el reconocimiento de las potencialidades de la didáctica de las ciencias sociales en los procesos de apropiación del paisaje cultural en Bojacá.

Del mismo modo, el diseño de la propuesta didáctica trabaja en situar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del enfoque pedagógico del aprendizaje significativo, de este modo se busca que los estudiantes desarrollen habilidades para establecer diálogos críticos, problematizadores y comprensivos entre los contenidos académicos y su vínculo con el territorio.

La propuesta didáctica, fundamentada en los lineamientos de la enseñanza de la educación geográfica, se organizó en cuatro módulos integradores diseñados de modo que se puedan abordar los objetivos específicos establecidos al inicio del trabajo de grado, dichos módulos también están alineados con la meta del aprendizaje significativo, es decir, los logros o competencias que se espera que los estudiantes obtengan al finalizar cada uno de ellos. A continuación, se presenta un diagrama que sintetiza las fases del proyecto de aula y sus fines en relación con el diseño de los módulos.

Figura 14 Fases del proyecto de aula



Notas: Elaboración propia 2024.

Módulo 1

Tabla 3 Propuesta Didáctica, módulo 1

Módulo	Objetivo específico	Fase de proyecto de aula	Meta del aprendizaje significativo	Actividades	Instrumentos y/o estrategias didácticas:
Conexión sociocultural	Identificar las características y elementos clave del paisaje cultural en Bojacá, vinculándolos con estrategias didácticas en Ciencias Sociales	Fase 1 y 2 El primer objetivo de estas fases fue explorar los conocimientos previos de los estudiantes y su conexión con el contenido que se desarrollará. Para lograrlo, se organizaron actividades que implementaron	Reconocer factores históricos, geográficos y sociales que han configurado su entorno, permitiéndoles ver su territorio como el resultado de procesos vivos y cambiantes que impactan su vida y su identidad.	Taller de caracterización	Taller de caracterización. (Anexo 1)
				Cuestionario de ideas previas	- Cuestionario de ideas previas (Anexo 2) - Socialización de experiencias y dialogo de saberes.
				Taller "Colombia en el mapa y sus Rutas de Colonización 1° parte".	- Ejercicio cartográfico: Colombia en el mapa. - Explicación magistral ¿Qué es un mapa?, ¿Para qué sirve? ¿Cómo se elabora?

		diversas estrategias didácticas, permitiendo a los alumnos compartir sus experiencias y saberes.			- Socialización de experiencias y dialogo de saberes. - Reflexión grupal sobre las características de la geografía colombiana.
		El segundo objetivo consistió en la realización de la investigación teórica de las categorías analíticas que sustentaron las planeaciones de clase. Además, se		Actividad en clase: Bojacá en el mapa.	- Cartografía temática hecha por los estudiantes sobre Bojacá. - Socialización de experiencias y dialogo de saberes - Reflexión grupal sobre las características de la

		diseñarán los planteamientos metodológicos que guiaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración lo observado y analizado durante la fase de diagnóstico			geografía del municipio.
				Línea de tiempo colaborativa	- Presentación magistral acerca del orden social, político, económico y localización geográfica de las grandes civilizaciones de la historia. - Línea de Tiempo colaborativa. - Reflexión grupal sobre las características de los paisajes culturales.
				Cartografía temática "Colombia"	- Mapa físico hecho por los estudiantes en la actividad 2

				en el mapa y sus rutas de colonización 2° parte”	- Presentación magistral acerca de las rutas de colonización que llegaron a Cundinamarca. - Reflexión grupal sobre las características del territorio Colombiano y el reto que representaron para los colonizadores.
--	--	--	--	---	---

Nota: Elaboración propia (2024)

- **Taller de caracterización:**

El taller fue diseñado con dos objetivos principales. El primero buscó conocer el contexto familiar de los estudiantes, abarcando los procesos de residencia o llegada de sus familias a Bojacá, el lugar de origen de sus parientes más cercanos y el contexto laboral de sus hogares. El segundo objetivo fue explorar la percepción de los estudiantes sobre el territorio a partir de sus experiencias previas. Para ello, se les preguntó acerca de sus sentimientos de afinidad o rechazo (topofilia y topofobia) en relación con distintos espacios del municipio, también se les indagó sobre historias, noticias o relatos populares que pudieran conocer acerca del territorio. (Ver anexo 2)

- **Cuestionario de ideas previas:**

Esta actividad se diseñó en formato de cuestionario, mediante el cual se formularon tres preguntas a los estudiantes sobre temas relacionados con las ciencias sociales, la geografía y el territorio. El objetivo de esta actividad fue evaluar el nivel de comprensión y apropiación de los contenidos académicos por parte de los estudiantes, proporcionando así una base para entender su nivel de interiorización y su capacidad para relacionar estos conceptos con su contexto. (Ver anexo 3).

- **Taller “Colombia en el mapa y sus Rutas de Colonización 1° parte”:**

Esta actividad se desarrolló a partir de un croquis de Colombia, en el cual los estudiantes debían identificar y ubicar los límites físicos, el sistema montañoso, el sistema hídrico del territorio, esta actividad tuvo como propósito evaluar el nivel de desarrollo de habilidades espaciales por parte de los estudiantes, Además, se facilitó una discusión grupal sobre el concepto de mapa, su propósito y los elementos involucrados en las convenciones cartográficas, sentado bases metodológicas para actividades posteriores (Ver anexo 12)

- **Actividad en clase: Bojacá en el mapa**

La actividad propuesta, consistió en que crearán un mapa de su municipio (Bojacá), a partir de sus conocimientos sobre el entorno, incorporando elementos significativos de su vida cotidiana, la naturaleza y la historia. La intención de la actividad era constatar el nivel de conocimiento sobre su entorno geográfico del municipio, además de sus habilidades de orientación espacial. (Ver anexo 13)

- **Línea de tiempo colaborativa**

A partir de una explicación magistral, los estudiantes construyeron una línea de tiempo representando los principales hitos de las civilizaciones estudiadas, desde Mesopotamia hasta la época feudal, para el desarrollo de la actividad se distribuye una lista de eventos clave para que los estudiantes los ubiquen cronológicamente y se les da una breve descripción de cada uno. Además, se tiene en cuenta elementos del Paisaje cultural que han quedado como vestigios de la existencia de estas civilizaciones. (Ver anexo 14)

- **Cartografía temática “Colombia en el mapa y sus rutas de colonización 2° parte”**

Para esta actividad, se tuvo en cuenta el trabajo realizado en clase sobre las rutas de colonización y haciendo uso del croquis realizado en la segunda actividad, se les pidió, usando papel transparente ubicar las rutas de colonización en el mapa de Colombia en estilo de capas, al igual que con las otras actividades de cartografía, se buscaba medir las habilidades de ubicación espacial de los estudiantes después de los ejercicios practicados en clase en las actividades anteriores (Ver imagen 2).

Módulo 2

Tabla 4 Propuesta Didáctica, modulo 2

Módulo	Objetivo específico	Fase de proyecto de aula	Meta del aprendizaje significativo	Actividades	Instrumentos y/o estrategias didácticas:
Aproximación a categorías y conceptos	Explorar estrategias didácticas que promuevan la apropiación del paisaje cultural por parte de los estudiantes de grado octavo desde el área de ciencias sociales	Fase 3: Intervención En esta fase los alumnos llevaron a cabo actividades prácticas diseñadas por los docentes en la fase de planificación, que les permitirán comprender los nuevos contenidos y conceptos aplicándolos y relacionándolos a su entorno. Para esto, se realizarán salidas de campo como instrumento de aula abierta para el acercamiento al paisaje cultural de Bojacá, así	Se busca que los estudiantes conecten los nuevos contenidos con su entorno inmediato desde una perspectiva crítica y contextual por medio de la comprensión de conceptos y contenidos mediante experiencias prácticas, como salidas de campo y la elaboración de recursos didácticos.	Introducción a los Paisajes Culturales	- Clase magistral. - Análisis de contextos y características. - Reflexión grupal sobre las características de los Paisajes culturales.
				Taller diagnóstico sobre Ecosistemas Colombianos	- Taller Ecosistemas de Colombia - Reflexión grupal sobre los ecosistemas de Colombia.
				Taller sobre Ecosistemas de Bojacá	- Taller Ecosistemas de Bojacá

		como la creación de mapas conceptuales, líneas de tiempo, exposiciones, infografías, pirámides de conceptos, guías didácticas y talleres, entre otros		Salida de campo	- Guía didáctica: “Recorriendo nuestro Municipio” Salida de campo.
				Trabajo posterior salida de campo	- Diálogo de experiencias y reflexión grupal - Registro multimedia hecho por los estudiantes. - Registro fotográfico realizado por los docentes. - Bitácora de viajes realizada por los docentes.

Nota: Elaboración propia (2024)

- **Introducción a los Paisajes Culturales:**

Esta actividad consistió en una exposición teórica por parte de los docentes sobre la categoría de paisajes culturales, profundizando en las características y definiciones de este concepto a partir de la clasificación establecida por la UNESCO. Se retomaron las distintas tipologías de paisaje cultural, con el fin de proporcionar a los estudiantes una comprensión más clara acerca de estos entornos.

- **Taller diagnóstico sobre Ecosistemas Colombianos**

El taller se realizó con el propósito evaluar los conocimientos de los estudiantes sobre los ecosistemas, la flora y fauna nacionales, así como su comprensión de los beneficios asociados a los servicios ecosistémicos. La actividad incluyó el análisis de un texto, seguido de la exposición de una reflexión en la cual los estudiantes expresaron sus ideas mediante la creación de una infografía, cartel, historieta o dibujo, enfocándose en el reconocimiento de los ecosistemas naturales como sujetos de derechos. (Ver anexo 4).

- **Taller sobre Ecosistemas de Bojacá**

Como ejercicio de contextualización previo a la salida de campo se desarrolló un taller similar al anterior, pero exponiendo todas las características de los ecosistemas de Bojacá. Como insumo principal de la actividad, los estudiantes debían crear un crucigrama para compartir con sus compañeros de clase y una pirámide de conceptos, donde debían ubicar elementos de la fauna, flora, actividades antrópicas presentes en su municipio. (Ver anexo 5)

- **Salida de campo**

Teniendo en cuenta que una de las bases principales de toda la intervención y de la propuesta didáctica era la apropiación del Paisaje cultural y del espacio local se desarrolló

una salida de campo de reconocimiento con los estudiantes. Para esta, se logró en conjunto con las directivas del colegio y una empresa de turismo local “Boxacá tours” realizar una caminata guiada de 4 horas desde las instalaciones del colegio hacia la vereda “El chilcal”.

Durante esta actividad se observaron los elementos del paisaje cultural de Bojacá:

- 1) Elementos naturales, ecosistemas, flora y fauna local.
- 2) Arquitectura local y distribución de los centros de poder.
- 3) Formas de ocupación que trascendieron el tiempo: Haciendas locales.
- 4) Cultura agrícola – intervenciones en el espacio natural.

Durante todo el recorrido, se hicieron paradas estratégicas donde se discutió información relacionada a las temáticas previamente expuestas; Además los estudiantes completaron una guía de observación pegando fotografías (previamente tomadas por los profesores en el mismo recorrido), haciendo anotaciones sobre lo visto y marcando el recorrido en un mapa. (Ver anexo 6). A su vez, los docentes realizaron una bitácora, en la cual relacionaron cada uno de los momentos, situaciones y observaciones que se hicieron durante el recorrido (Ver anexo 7)

- Trabajo posterior salida de campo

Como actividad de cierre de la temática de reconocimiento y aproximación a conceptos de ecosistemas territoriales, los estudiantes desarrollaron de manera libre un video con imágenes o videos tomados durante la caminata. El propósito de esta actividad era documentar y divulgar lo aprendido durante la caminata, pero, además, mediante el material del video, interpretar las perspectivas de los estudiantes frente al recorrido.

Módulo 3

Tabla 5 Propuesta Didáctica, modulo 3

Módulo	Objetivo específico	Fase de proyecto de aula	Meta del aprendizaje significativo	Actividades	Instrumentos y/o estrategias didácticas:
Recorrido histórico de Bojacá	Explorar estrategias didácticas que promuevan la apropiación del paisaje cultural por parte de los estudiantes de grado octavo desde el área de ciencias sociales	Fase 3: Intervención Continuando con el diseño de las planeaciones, los estudiantes participarán en lecturas guiadas y análisis de contextos que les permitirán explorar la historia de las comunidades indígenas,	Los estudiantes reconocerán la importancia histórica y la producción de las diferentes dinámicas sociales, en la configuración histórico-espacial del municipio, lo que les permitirá obtener contenidos más contextualizados.	Taller así éramos los Muiscas	- Lectura guiada. - Análisis de contextos y características. - Reflexión grupal sobre las comunidades indígenas, principalmente sobre el papel de la cultura Muisca en los municipios de Cundinamarca.
					- Lectura guiada.

		centrándose en la cultura Muisca y su influencia en la configuración social, cultural, geográfica e histórica del municipio.		Mapa de ubicación de comunidades indígenas en Colombia	- Análisis de contextos y características. - Cartografía temática.
				Mapa conceptual sobre el control del espacio en la época Colonial:	- Clase magistral. - Análisis de contextos y características. - Reflexión grupal sobre las dinámicas de poder representadas en el control del espacio que se mantienen hasta la actualidad.

Nota: Elaboración propia (2024)

- **Taller: “así éramos los Muiscas”**

A partir del trabajo en clase sobre la época colonial, complementado con las lecturas del cuento *Así éramos los muiscas* y del capítulo titulado *Los mitos chibchas* del libro *Mitos colombianos*, los estudiantes fueron organizados en grupos y asignados a un tema específico. Como parte de la actividad, cada grupo debía elaborar una infografía (Ver anexo 15) y presentar la temática asignada y formular preguntas para fomentar la participación y reflexión crítica colectiva en cuanto a las diferentes dinámicas que dieron forma a la configuración social, histórica y cultural del municipio. (Ver imagen 9)

- **Mapa de ubicación de comunidades:**

Continuando con los ejercicios de cartografía, en esta sesión se propuso la elaboración de una cartografía temática enfocada en las comunidades indígenas. Esta actividad se desarrolló a partir de las sesiones de clase previas y se complementó con la lectura de la introducción del libro *Colombia: Una nación a pesar de sí misma*. A través de este ejercicio, se buscó que los estudiantes comprendieran mejor la diversidad cultural y territorial de las comunidades indígenas en Colombia, así como su relevancia histórica y social en el contexto nacional, regional y municipal. (Ver imagen 10)

- **Mapa conceptual sobre el control del espacio en la época Colonial:**

Considerando los insumos y conocimientos adquiridos en los módulos anteriores, se solicitó a los estudiantes la elaboración de un mapa conceptual que facilitara el análisis de las disputas por el control del espacio durante la época colonial. Este ejercicio busca promover una comprensión más profunda de las dinámicas de poder y territorialidad que caracterizaron este periodo histórico, al tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades críticas en la representación visual de conceptos interrelacionados. (Ver anexo 16)

Módulo 4

Tabla 6 Propuesta Didáctica, modulo 4

Módulo	Objetivo específico	Fase de proyecto de aula	Meta del aprendizaje significativo	Actividades	Instrumentos y/o estrategias didácticas
Exploración cultural	Diseñar y aplicar propuestas didácticas que integren el estudio del paisaje cultural de Bojacá en las actividades de enseñanza-aprendizaje de ciencias sociales para grado octavo de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de La Gracia	Fase 4: Socialización de aprendizajes. En esta fase final del proyecto de aula, los estudiantes aplicarán los conocimientos adquiridos en una actividad práctica y significativa que involucra tanto a la comunidad educativa como a la comunidad	Los estudiantes serán capaces de integrar y aplicar los contenidos aprendidos, demostrando su comprensión y reflexión mediante la realización de muestras expositivas para el Museo Graciano. Esta actividad permitirá a los estudiantes conectar de manera significativa los conocimientos	“Stand” Conexiones Vivas: Paisajes Culturales de Bojacá en Análisis”; Presentación de trabajos y memorias de clase en el Museo Graciano.	- Clase magistral. - Análisis de contextos y características. - Trabajo autónomo por parte de los estudiantes. - Trabajo colaborativo. - Exposición grupal. - Reflexión grupal sobre la importancia de cuestionar, cuidar y reflexionar sobre los valores culturales del municipio.

		bojaquense en general. Mediante la creación de muestras expositivas en el Museo Graciano, los estudiantes presentarán los resultados de los proyectos y trabajos desarrollados a lo largo de la intervención, poniendo en práctica los conceptos aprendidos.	adquiridos en el aula y el reconocimiento de los paisajes culturales de Bojacá.		
--	--	---	---	--	--

Nota: Elaboración propia (2024)

- **Stand” Conexiones Vivas: Paisajes Culturales de Bojacá en Análisis”; Presentación de trabajos y memorias de clase en el Museo Graciano**

El último módulo constó de un total de tres actividades que culminaron en un trabajo final. El objetivo principal de estas actividades fue permitir a los estudiantes analizar, a partir de lo aprendido en clase, elementos que forman parte de la cotidianidad. Para ello, se consideraron diversas categorías que fueron desarrolladas en las sesiones anteriores.

Para seleccionar los elementos más relevantes, se llevó a cabo una lluvia de ideas con los estudiantes, donde, de manera colaborativa, se eligieron los temas a investigar y presentar. Estos incluyeron: mapas y cartografía de Bojacá, flora y fauna local, agricultura y cultivos, herencia y tradición muisca, Bojacá colonial, artesanías y oficios tradicionales, mercados y rutas del sabor (gastronomía local), costumbres y tradiciones, danzas y reinado del bambuco, y, finalmente, la historia de la iglesia de Nuestra Señora de la Salud.

Lo anterior se presentó a la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes) en el marco de la celebración del 55.º aniversario del colegio, brindando la oportunidad de compartir los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica. (Ver imagen 11)

Actividades:

- 1) **Investigación autónoma:** Los estudiantes fueron organizados en grupos, los cuales seleccionaron un tema de su interés relacionado con los elementos del paisaje cultural de Bojacá trabajados a lo largo de la intervención,
- 2) **Presentación y trabajo colaborativo:** Como resultado final de la investigación, se solicitó a los estudiantes que expusieran sobre el tema asignado. Para ello, tuvieron la libertad de apoyarse en diversos materiales, tales como carteleras, infografías y libros pop-up,

promoviendo así la creatividad y el uso de recursos visuales que enriquecieran sus presentaciones.

Evaluación educativa:

La evaluación educativa se define como un proceso sistemático y reflexivo que no solo implica la revisión de lo realizado, sino también el análisis de las causas y razones detrás de los resultados obtenidos, de acuerdo con Duque (1993) la evaluación es “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico.” (p 167).

La evaluación se desarrolló a partir de 4 componentes:

Figura 15 Sistema de evaluación propuesta didáctica.



Nota: Elaboración propia (2024)

Una vez concluidos los trabajos por parte de los estudiantes, se llevaba a cabo una sesión de retroalimentación individual con cada uno de ellos. Durante estas sesiones, se resaltaban tanto las falencias como las fortalezas, así como las oportunidades de mejora en su desempeño académico. Además, se brindaba a los estudiantes la oportunidad de expresar sus sentimientos respecto a la realización de las actividades, reflexionando sobre cómo estas impactaron su proceso de aprendizaje. También se les animaba a compartir cualquier vacío en los contenidos que desearan abordar, lo que facilitaba una comunicación bidireccional entre estudiantes y docentes y promovía un ambiente de aprendizaje más inclusivo y adaptado a las necesidades individuales, impulsando un aprendizaje más significativo y centrado en el estudiante.

Capítulo 6: Análisis de resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos en cada módulo de la propuesta didáctica, en relación con las categorías de análisis y los objetivos específicos del proyecto de intervención. Para ello, se revisaron los productos de las 13 actividades desarrolladas en los módulos 1 (correspondientes a la fase de indagación y de planeación), Modulo 2 (que corresponde a la fase 3 de intervención), el módulo 3 (que corresponde a la fase 3 de intervención) y por último el módulo 4 (que corresponde a la fase 4 de evaluación y socialización).

Las planeaciones de las actividades fueron ajustadas en el proceso, atendiendo a las diversas circunstancias y hallazgos en torno a los estudiantes y las dinámicas de clase. Los resultados de este análisis permitirán evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos, identificar las interpretaciones de los estudiantes y proponer mejoras que contribuyan a enriquecer futuras implementaciones de la propuesta pedagógica.

Además, se tuvieron en cuenta la relación de las actividades con las categorías principales de la intervención: *Paisajes culturales, Didáctica de las ciencias sociales, Educación geográfica, Enseñanza-aprendizaje.*

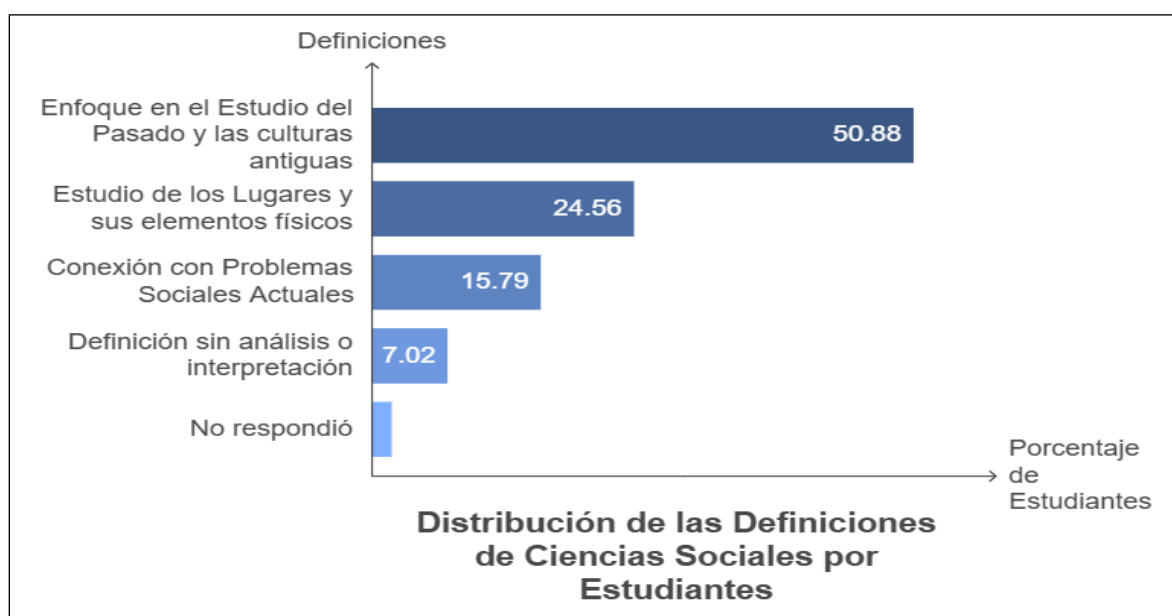
- Modulo 1: Acercamiento y exploración de conocimientos previos.

El objetivo de este módulo, como su nombre claramente lo indica, era medir los conocimientos de los estudiantes en cuanto a las ciencias sociales en general, de la geografía en específico, y también, se alinea principalmente con el primer objetivo *específico “Identificar las características y elementos clave del paisaje cultural en Bojacá, vinculándolos con estrategias didácticas en las ciencias sociales”*, como se propuso en un principio, era necesario conocer la percepción que tenían los estudiantes respecto a su entorno y la asignatura de ciencias sociales.

Tenemos entonces, que después de realizar el ejercicio de taller de caracterización (ver anexo 2), se procedió a realizar una evaluación escrita (ver anexo 3) indagando sobre los conocimientos de los estudiantes sobre Colombia en relación con las ciencias sociales, y qué les gustaría aprender.

La gran mayoría, como se puede observar en la siguiente gráfica, relaciona las ciencias sociales en general con el estudio del pasado (50.88%), describiéndolo en la mayoría de los casos como “el estudio de los acontecimientos que ya sucedieron” de la muestra total (57 evaluaciones); solo dos estudiantes relacionaron el estudio de las ciencias sociales con su contexto inmediato.

Figura 16 Análisis de las respuestas cuestionario diagnostico

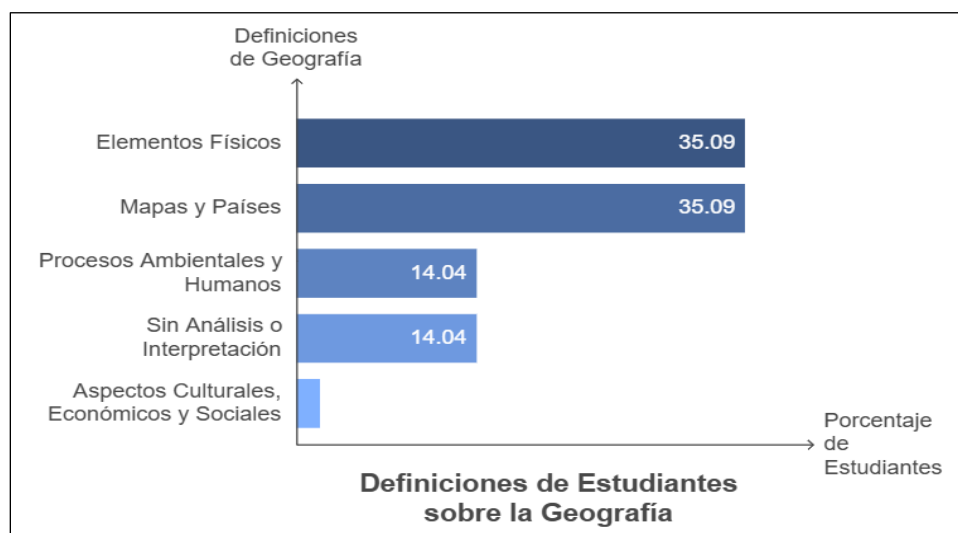


Nota: Elaboración propia (2024)

En cuanto a la geografía, un 35% de los estudiantes lo relacionaron con el estudio de los mapas y los entornos físicos, si bien algunos estudiantes (1,75%) lo relacionaron con el análisis de la relación del espacio y distintos aspectos de la vida humana, la mayoría lo catalogó o bien

como una ciencia que solo sirve para entender las características físicas del espacio o como la “Ciencia de los mapas”.

Figura 17 Análisis de las respuestas cuestionario diagnostico



Nota: Elaboración propia (2024)

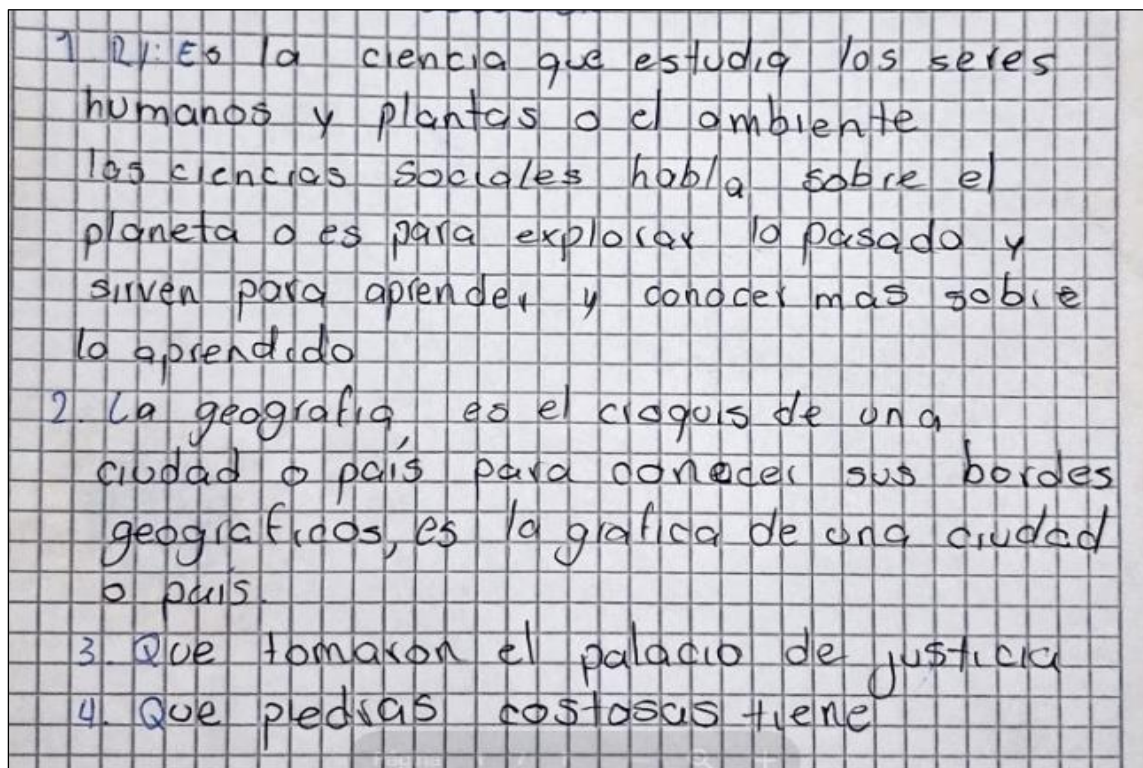
A partir de estos resultados, se decidió trabajar en la construcción de una definición conjunta (mediante la lluvia de ideas, uso del diccionario y medios digitales) que integrara todas las disciplinas que conforman las ciencias sociales, destacando sus enfoques, objetivos y contribuciones específicas. Además, se realizó un esfuerzo particular para definir la geografía como una disciplina clave dentro de este conjunto, abordando tanto su relación con las demás áreas de estudio como su papel fundamental en la comprensión de los espacios y entornos en los que interactuamos. Esta definición conjunta buscaba proporcionar a los estudiantes una visión integral de las ciencias sociales y su importancia en el análisis de la realidad social y espacial.

Posteriormente, se realizaron tres ejercicios de cartografía, cuyo objetivo era identificar las habilidades de los estudiantes en cuanto el uso de los mapas como herramienta de análisis y referencias.

Para el primer ejercicio, se les pidió a partir de un croquis ubicar elementos específicos de la geografía nacional (Ver anexo 8 planeaciones específica: Modulo 1) esto contando con un mapamundi como guía para consultar, sin embargo, durante el ejercicio de clase notamos que los estudiantes tenían dificultad al ubicar Colombia en el mapa, el 39.34% tuvieron menos de la mitad de los elementos solicitados ubicados correctamente y el 34.43% no logro ubicar ninguno de los elementos correctamente.

En cuanto a la calidad visual y presentación de los mapas, se observa que el 16.67% de los mapas eran confusos y carecen de organización básica, mientras que el 83.34% restante, aunque legibles, presentaban deficiencias en el uso de colores o claridad en el uso de leyendas.

Imagen 1 Respuesta estudiante cuestionario ideas previas

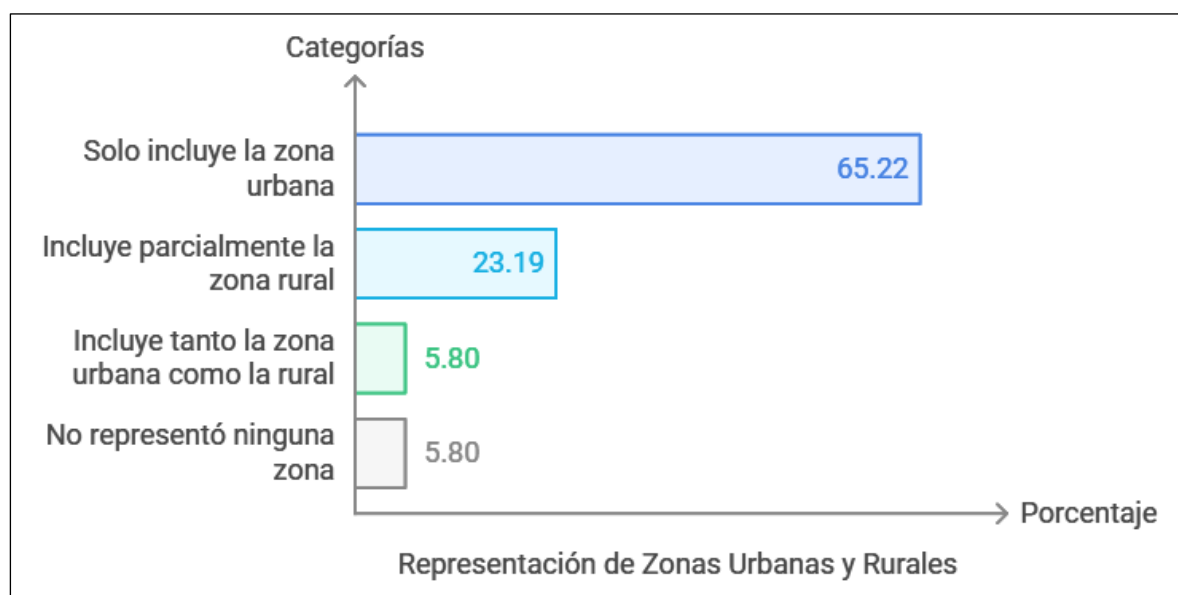


Teniendo en cuenta estos resultados, se diseñaron sesiones de clase para abordar la geomorfología nacional, explicando las características geográficas de Colombia, así como su relación con el desarrollo de la nación y la incidencia del espacio en la situación actual del país. Esto teniendo en cuenta que muchos de ellos no mencionaron elementos de la geografía nacional como algo que conocieran sobre Colombia en la evaluación de diagnóstico y consideramos que esto debe ser un eje crucial en la formación de jóvenes, de acuerdo con De la Calle (2013):

La enseñanza de la Geografía debería contribuir a la formación de ciudadanos que realicen una mirada crítica a la realidad que nos rodea. Los docentes no podemos cerrar las ventanas de las aulas a los problemas actuales y a los desafíos sociales, tanto ambientales, como socioeconómicos, porque tienen una dimensión territorial (p. 34)

Para el segundo ejercicio, se les solicitó a los estudiantes hacer un mapa de su municipio (ver anexo 8 planeaciones específicas: Módulo 1), esto con el objetivo de conocer la percepción que tenían los educandos de su territorio. Sin embargo, como se puede observar en la siguiente gráfica, la gran mayoría de los estudiantes reconocían únicamente el casco urbano como la totalidad del espacio de su municipio, además en la misma actividad se les pidió señalar la flora y fauna que conocieran del municipio y donde se podían encontrar, siendo esta igualmente limitada a áreas de cultivo y de parte de la fauna, además de que muchos dijeron conocer solo palomas, perros, y otros animales introducidos teniendo un total de 27.54%, mientras que la gran mayoría 60,87% no identificó ninguna.

Figura 18 Análisis de las respuestas taller cartográfico Bojacá



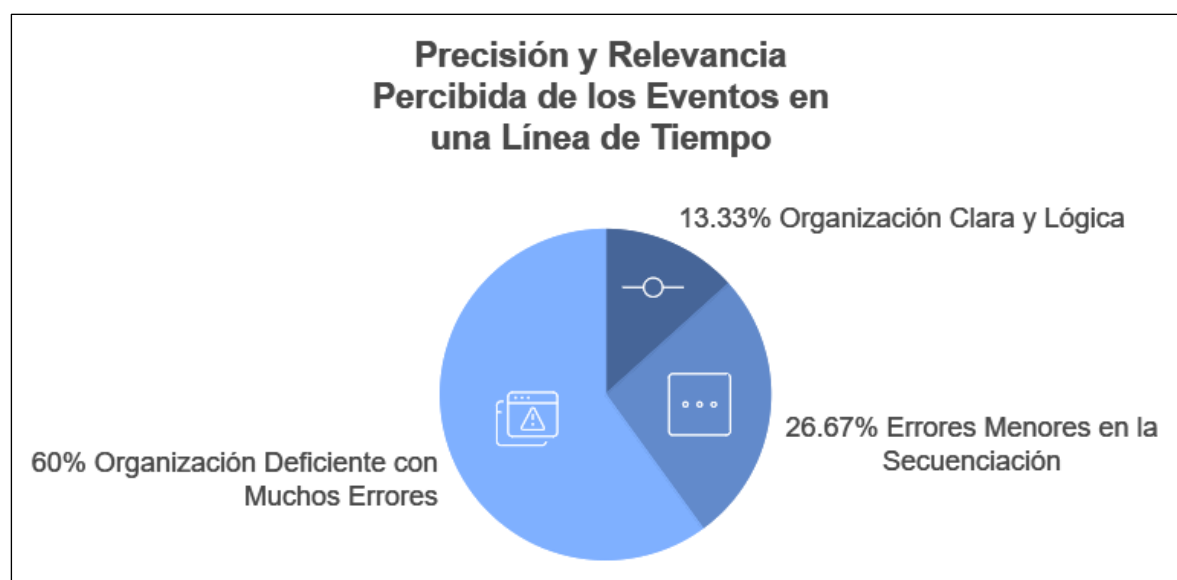
Nota: Elaboración propia (2024)

El resultado de las actividades propuestas en estos ejercicios previos refuerzan la tesis principal de esta intervención, y es que a pesar de experimentar a diario con su entorno, los estudiantes tenían una visión limitada del mismo, razón por lo cual, consideramos que es responsabilidad de las instituciones educativas y especialmente de los docentes de ciencias sociales, el encargarse de transformar este aparente vacío conceptual para contribuir en que los miembros de la comunidad tomen decisiones consientes e informados sobre su territorio. En esto coincidimos con lo expuesto por Semple (2001) quien explica que “una indagación efectiva en geografía involucra la habilidad y actitud de preguntar, especular y responder cuestiones acerca de por qué las cosas se encuentran en donde están y cómo llegaron ahí” (citado en Henao Ramírez, 2020, p. 124) y es esa motivación y curiosidad la que se busca despertar en los educandos.

Antes de abordar el último ejercicio de cartografía, se hizo un repaso de los hechos históricos y las civilizaciones que ya los estudiantes deberían conocer hasta el momento y sus características en términos culturales, económicos, geográficos, etc. (ver anexo 8, planeaciones específicas modulo 1). Para ello, se les solicitó realizar en grupos una línea de tiempo que reflejara las grandes eras de la historia humana hasta la época feudal.

Durante esta actividad, pudimos notar que, si bien el 60% de las actividades mostraba que los estudiantes daban una descripción adecuada de las características sociales solicitadas el mismo número (60%) mostraba errores en el orden de los eventos, fechas incorrectas o ausentes.

Figura 19 Análisis de las respuestas línea de tiempo sociedades

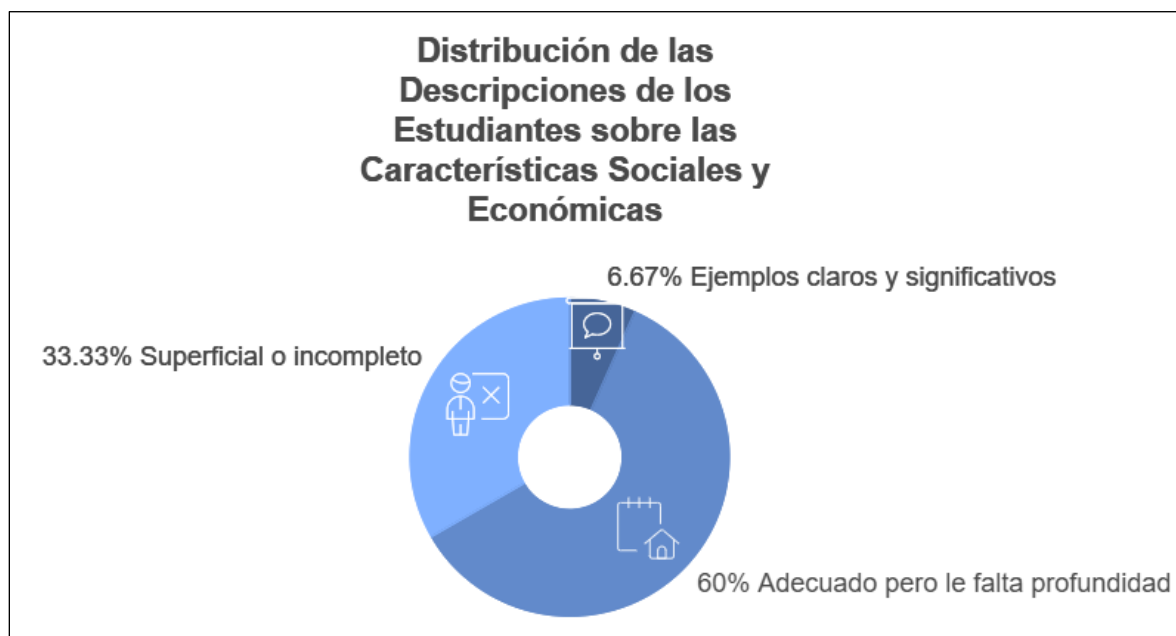


Nota: Elaboración propia (2024)

Durante el ejercicio posterior de retroalimentación de la actividad se utilizó esta temática, para introducir elementos características de los paisajes culturales, puesto que esta categoría aborda diferentes aspectos de la vida humana en su relación con el tiempo y el espacio. Como

explica Santos (1996) "la raza humana se extiende, se distribuye y ocasiona sucesivos cambios demográficos y sociales en cada continente (pero también en cada país, en cada región y en cada lugar). El fenómeno humano es dinámico y una de sus formas de afirmarlo está exactamente en la transformación cualitativa y cuantitativa del espacio habitado" (p. 38).

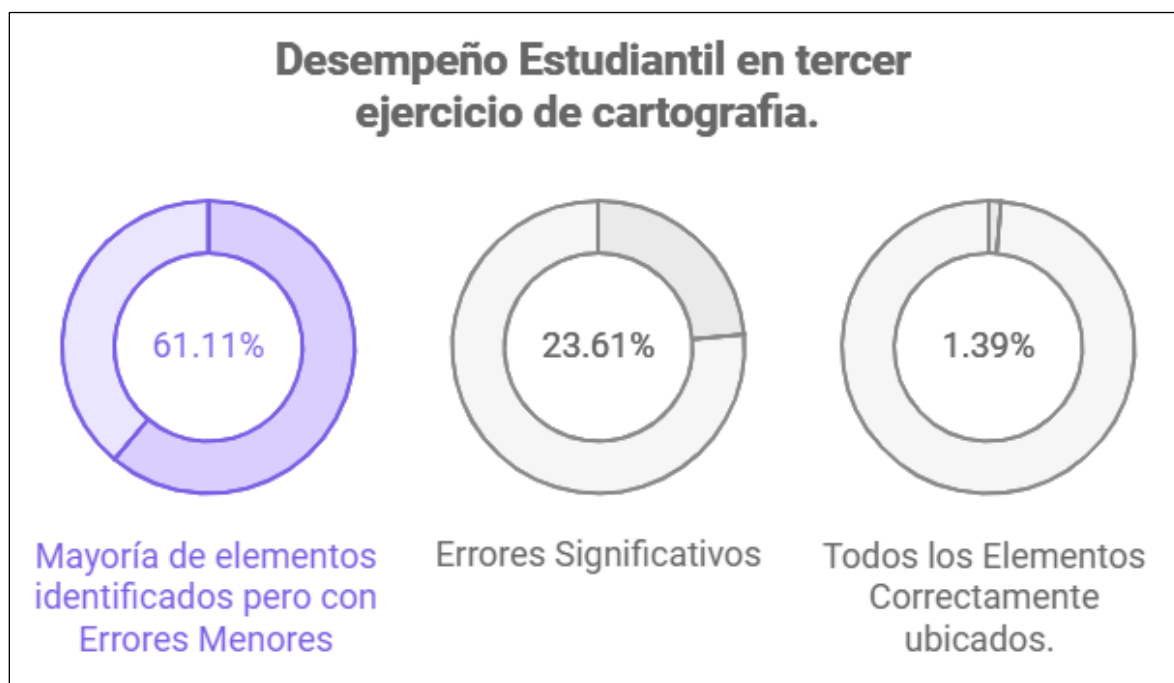
Figura 20 Análisis de las respuestas línea de tiempo sociedades



Nota: Elaboración propia (2024)

Para el tercer ejercicio, se tomó como base el mapa físico que ellos mismos habían realizado en el primer ejercicio, allí debían señalar las rutas de colonización tomadas por los españoles usando una hoja de papel transparente o calcante, para sobreponer las rutas sobre el espacio físico que ellos retrataron. Constatando con este ejercicio una mejora en el uso de mapas y de ubicación espacial:

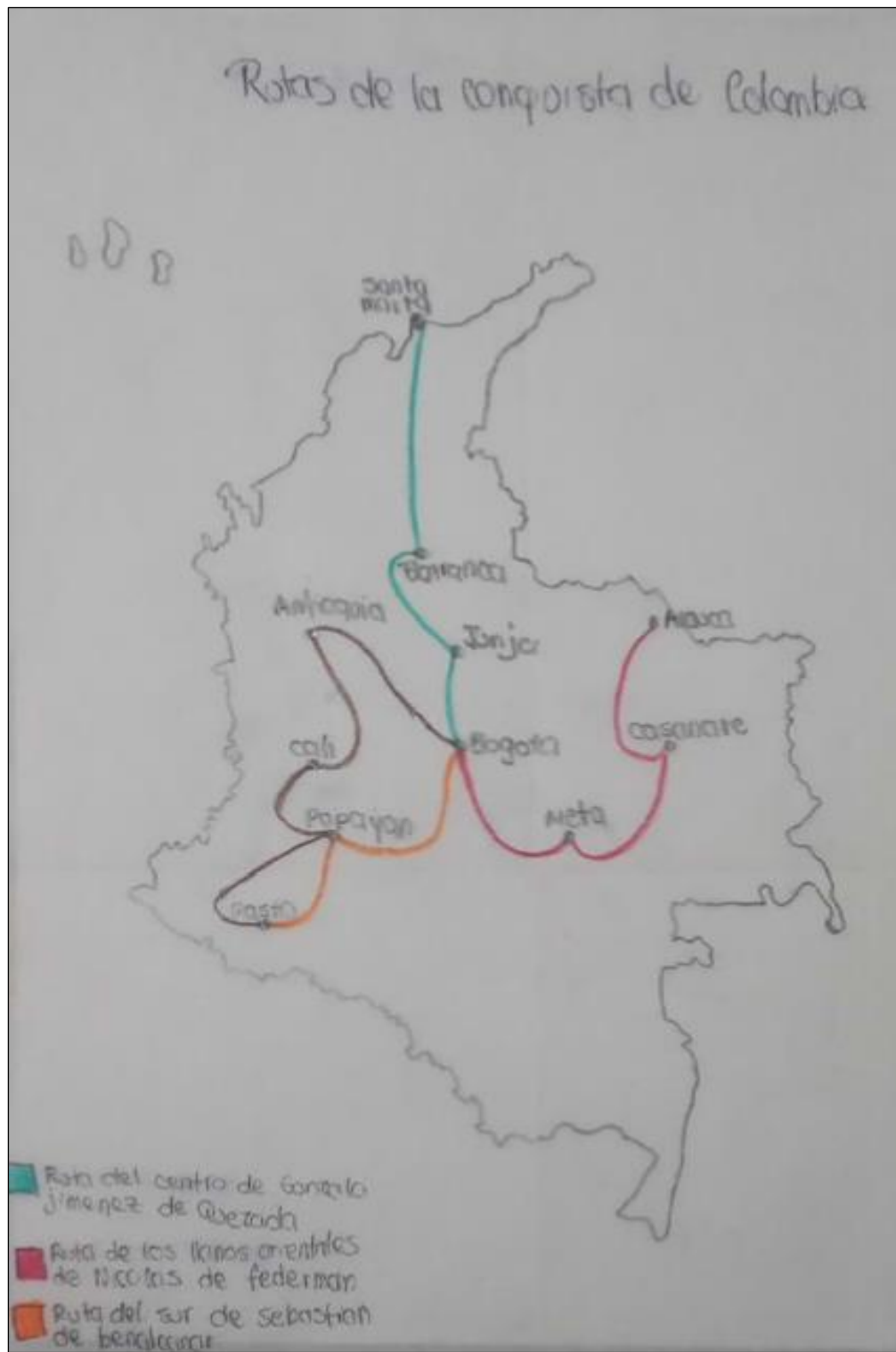
Figura 21 Análisis de respuestas ejercicio sobre rutas de colonización



Nota: Elaboración propia (2024)

Este ejercicio resultó doblemente significativo. Por un lado, ayudó a los estudiantes a comprender que el trabajo en un mapa es el reflejo de una realidad concreta; que, aunque es difícil visualizar en su totalidad un espacio tan amplio como el de nuestro país, la cartografía permite captar las características de ese espacio. Además, este ejercicio situó los hechos históricos en su contexto, mostrando cómo, durante el recorrido, los colonos no recorrieron las rutas como si de un viaje actual se tratara, si no que se encontraron diversas comunidades indígenas.

Imagen 2 Mapa rutas de Colonización



Nota: Mapa elaborado por estudiante.

Así mismo, permitió establecer nuevas dinámicas a partir dichos encuentros y entender cómo los colonizadores tuvieron que reorganizar su forma de vida en función de las expediciones. Como señala Pulgarín (2011) al hablar sobre la educación geográfica, “superar lo anterior, demanda de una geografía escolar donde tengan lugar contenidos de índole cultural, socio-político, económico; no priorizar las descripciones físicas y los datos más puntuales sobre una región como meros datos cuantitativos, es decir transformar la geografía de la enunciación, por una geografía que permita la interpretación, el análisis comprensivo y una mayor relación con lo que sucede en el espacio geográfico” (p. 5).

- Módulo 2: Aproximación a categorías y conceptos

El siguiente modulo, se alineó tanto con el primer objetivo, como con el segundo (*Explorar estrategias didácticas que promuevan la apropiación del paisaje cultural por parte de los estudiantes de grado octavo desde el área de ciencias sociales*)

Entendiendo entonces que, a partir de lo trabajado en clases anteriores sobre las características del entorno nacional a nivel histórico, cultural y geográfico era momento de empezar a abordar las mismas características, pero del espacio municipal, buscando principalmente, que los ejercicios en clase relacionaran elementos del paisaje cultural de Bojacá con lo aprendido en la asignatura de ciencias sociales.

Al inicio de este módulo, se les presentó a los estudiantes mediante una exposición en clase, la categoría de paisaje cultural como una herramienta de análisis que permite de forma transdisciplinar identificar los aspectos que le han dado forma al espacio a través del tiempo y de las sociedades. Como se expuso en la sección anterior, ya se les habían señalados elementos que resultan característicos del estudio de las sociedades humanas: Lo cultural, lo histórico, lo económico, lo geográfico, entre otras, faltaba entonces contextualizarlo a su municipio.

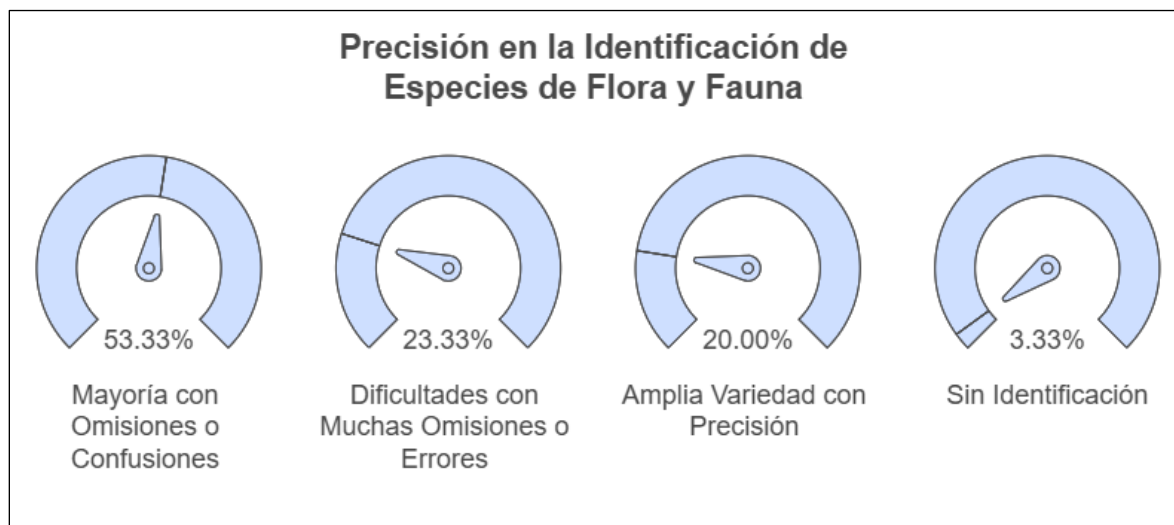
Para ello, se tuvieron en cuenta 3 componentes principales: Los elementos físicos, las características de las comunidades que han habitado en el lugar y los elementos culturales característicos del municipio. y que son los mismos que se podría decir como explica Rohn (2013), componen los Paisajes culturales:

Sus componentes de tiempo y espacio, de naturaleza y cultura, de tangibilidad e intangibilidad, lo convierten en una realidad de aparente dicotomía pero que a la vez dan cuenta de un sincretismo existente que actúa como unidad integrada y armónica entre el género humano y el contexto natural. (p. 9).

En este módulo, se abordaron los dos primeros componentes de elementos físicos y del pasado histórico del municipio: **La primera actividad** realizada fue un ejercicio diagnóstico, a partir de un taller sobre ecosistemas, flora y fauna de Colombia (ver anexo 4 Taller ecosistemas de Colombia) se les solicitó a los estudiantes listar la flora y fauna que se podía encontrar en diferentes ecosistemas del país, también identificar los servicios o beneficios ecosistémicos, junto con un análisis de textos relacionadas a problemáticas ambientales.

Durante esta actividad notamos que dentro de los estudiantes había una gran confusión y vacíos en cuanto a reconocimiento de los distintos ecosistemas que se pueden encontrar en diversas zonas del país, muchos no tenían presente las características clave que constituyen los ecosistemas, por ejemplo, los climas, la variedad de flora y fauna, tipos de cultivos y frutos, dinámicas medioambientales, etc. Ubicando, por ejemplo, animales de ecosistemas costeros como cangrejos, tucanes, incluso, tiburones en los ecosistemas de páramo o animales que no se encuentran en Colombia, como elefantes, pingüinos, entre otros.

Figura 22 Análisis de las respuestas taller ecosistemas



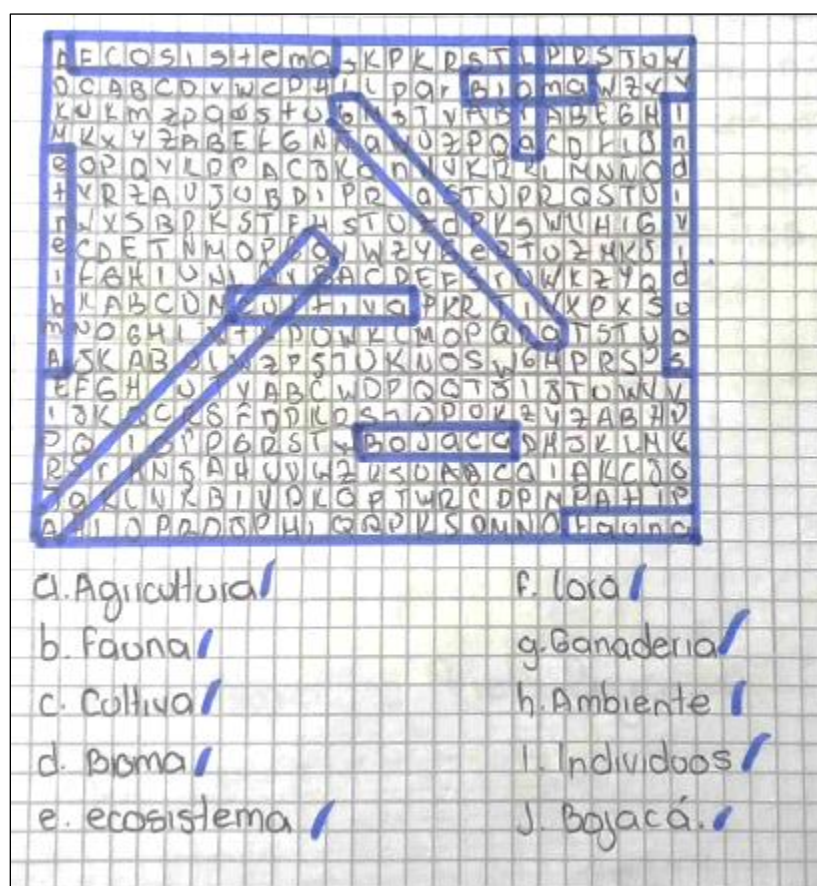
Nota: Elaboración propia (2024)

A partir de esto, durante las sesiones de clase se optó por trabajar dichos aspectos relacionados a elementos y factores del clima, como lo son las zonas climáticas y tipos de ecosistemas, estudio de microclimas, cambio climático y ecosistemas, teniendo, por último, los efectos de la altitud y latitud en el clima y los ecosistemas.

Para la segunda actividad y como una forma de preparación para la salida de campo se realizó un taller de ecosistemas, pero esta vez específicamente de Bojacá (Ver anexo 5 Taller Ecosistemas de Bojacá). Este taller contó con 3 actividades, la primera realizar una sopa de letras para compartir con los compañeros en el aula, la segunda, la elaboración de una pirámide didáctica donde debían mostrar los conceptos señalados en la guía, y, por último, la realización de un cuento corto a partir de una imagen dada por los maestros. A diferencia del ejercicio de cartografía sobre Bojacá, este taller permitió a los estudiantes tener una más amplia perspectiva en cuanto a las características de su entorno, así como el papel que este jugaba para el sostenimiento económico de los habitantes del municipio y sus veredas.

Este ejercicio motivó a los estudiantes, logrando que elaboraran, por ejemplo, **una sopa de letras** bien estructurada que incluía todos los conceptos clave trabajados en clase, con un **93.3%** cumpliendo esta descripción. En cuanto a la construcción **de la pirámide didáctica**, el **33.3%** de los estudiantes presentó una pirámide completa y bien organizada, con todas las caras detalladas de acuerdo con las instrucciones. Un **30%** elaboró la mayoría de las caras, aunque con algunas omisiones o falta de detalles. El **10%** entregó una pirámide incompleta, con varias caras ausentes o mal desarrolladas.

Imagen 3 Sopa de letras ecosistemas Bojacá.



Nota: Sopa de letras elaborada por estudiante.

Imagen 4 Pirámide didáctica ecosistemas de Bojacá



Nota: Pirámide didáctica elaborada por estudiante.

Respecto a la actividad de creación de una historia o relato, el **50%** (15 respuestas) de los estudiantes elaboró una historia bien desarrollada que complementaba la imagen y abordaba aspectos de contaminación del agua. El **23.3%** (7 respuestas) presentó una historia adecuada, aunque con algunos detalles faltantes o sin conexión clara con la imagen.

Finalmente, es importante aclarar que un 20% de los estudiantes no realizó el relato solicitado. Así como también, un 23,3% de estudiantes no realizó la pirámide, en ambos casos, fueron grupos que por temas de manejo de tiempo no alcanzaron a terminar la actividad en clase, quedando asignado como trabajo autónomo para entregar.

De esta actividad de taller, hay varios aspectos que son importantes resaltar:

- ✓ La gran mayoría de estudiantes se sintió motivado por las actividades de clase, en trabajos anteriores fue notorio que prefieren actividades más “lúdicas” y dinámicas que escritas o de solo lectura. El realizar un juego para compartir con los compañeros de clase y unas instrucciones tipo origami, les permitió compartir un momento de esparcimiento y relajación durante la sesión de clase.
- ✓ La actividad de relato les impulsaba a que desarrollaran una problemática que conocieran que pudiera afectar una Mesocuenca de Bojacá, siendo en la mayoría de los casos la contaminación por basuras y residuos tóxicos lo que más se repitió.
- ✓ Como una de las actividades de clase, se dibujó un mapa del municipio situando sus límites con otros municipios de la sabana de Cundinamarca, siendo para algunos estudiantes una sorpresa los límites, especialmente los de la Mesa, Soacha, y Zipacón puesto que muchos desconocían la extensión del municipio.

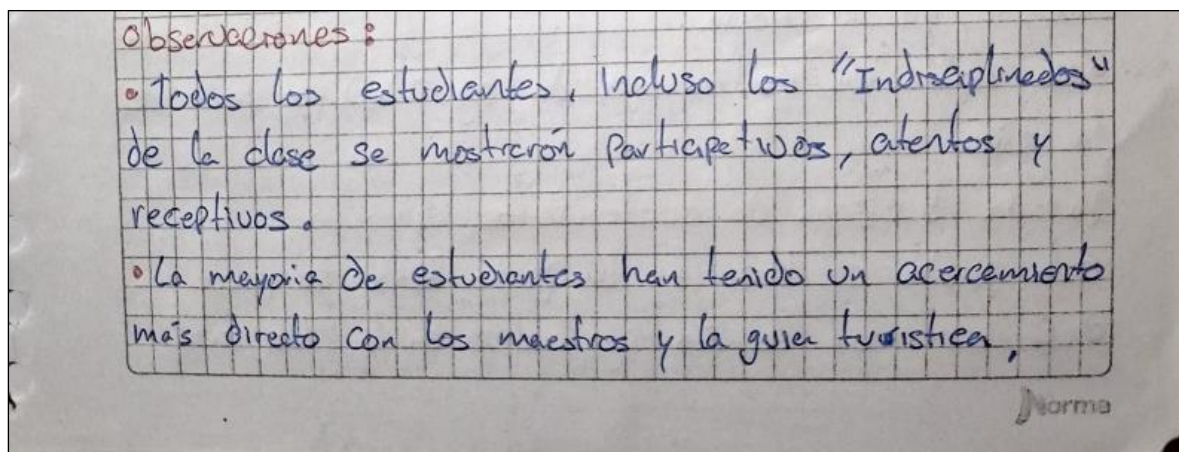
La tercera actividad realizada fue la salida de campo, la idea principal de esta actividad era utilizar el paisaje cultural de Bojacá como un elemento de análisis del entorno, y para ello se realizó una caminata a la vereda El chilcal, tomándose el tiempo para hacer observación de la flora, fauna, rasgos de la geomorfología, pero también de los elementos antrópicos característicos del municipio como lo son las haciendas, caminos reales y especialmente las áreas de cultivo.

Desde nuestro punto de vista y soportados por los hallazgos de la bitácora de la salida (Ver anexo 7 Bitácora salida de campo) esta actividad fue la más significativa tanto para los estudiantes como para los docentes y las directivas del colegio. Esta herramienta didáctica, permite no solamente explorar el entorno cercano, si no también, conocer a los estudiantes en un ambiente de clase diferente, más ameno y llamativo para jóvenes llenos de energía. Pulgarín (2011) al hablar sobre la educación geográfica explica que:

El estudio del territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes; al leer el territorio para comprenderlo, esta condición cambia puesto que en él se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse y desde la escuela convocan a la interdisciplinariedad puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinarios, en suma globales.” P. 9.

Durante la actividad, se les pidió a los estudiantes ir pegando fotos de la fauna, flora y elementos antrópicos que fueron previamente tomadas por los maestros en la misma ruta, lo que incentivó a los estudiantes a estar atentos al recorrido. Esto tuvo un impacto importante en los estudiantes que en clase suelen ser poco activos y receptivos en las clases magistrales dentro del aula.

Imagen 5 Fragmento bitácora 1



Nota: Elaboración propia (2024)

También, como se refleja en la bitácora de la salida de campo, la actividad permitió un acercamiento entre estudiantes y docentes, siendo en la mayoría de los casos los mismos jóvenes quienes de forma proactiva empezaron a compartir sus historias y experiencias realizando caminatas similares, algunos por trabajo, algunos otros con sus familiares o amigos:

Imagen 6 Fragmento bitácora 2

La mayoría de estudiantes han tenido un acercamiento más directo con los maestros y la guía turística.

Compartiendo sus experiencias personales con los "entornos naturales" y fuera del aula de forma proactiva y espontánea.

Norma

DO MM AA

Nota: Elaboración propia (2024)

Por último, durante este diálogo de saberes que surgió durante la salida, la mayoría de estudiantes nos compartió como durante sus experiencias cotidianas han podido conocer de primera mano los procesos relacionados al cultivo, ya fuera por la relación del trabajo de sus padres o por familiares que fueran propietarios, hablando por ejemplo, de los tiempos que tomaba para cultivar algunos productos, la necesidad de los fertilizantes y como los altos precios afectaban las ventas, o de los procesos de producción mencionando que en sus fines de semana algunos trabajaban con sus familiares y conocidos como jornaleros, o en cuanto al transporte, hablando de los precios de movilizar los productos fuera del municipio o las dificultades logísticas para el transporte de alimentos, solo por nombrar algunos de los valiosos aportes hechos reitero, de forma proactiva por los estudiantes añadiendo más contexto e información sobre la mayoría

de los productos observados durante la salida, pese a esto, no tenían claro que esto mismo se relacionaba con los temas abordados en clase, por ejemplo, la relación con la economía municipal, las políticas públicas, el acceso a recursos, entre otros aspectos que les fueron explicados durante el recorrido.

Esto refleja las posibilidades y potencial de las salidas de campo en la didáctica de las ciencias sociales y de la geografía en específico, como un espacio que además de dinamizar las dinámicas de clase permite a los estudiantes entender su entorno como un reflejo de la sociedad misma con miles de relaciones con el análisis hecho por las ciencias sociales y la geografía, como explican Bonilla y Barragán (2011):

En ese mismo orden, la didáctica de la geografía, nos ofreció las herramientas para reconocer en las ideas previas, el motor idóneo para estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico, expresado en términos del territorio, pues esta, considera de gran importancia tener en cuenta los conocimientos anteriores de l@s estudiantes, ya que así, se les otorga un protagonismo participativo que permite entablar procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir, del entorno en el cual viven, pues este, posee características significativas que les posibilita observar el espacio geográfico, desde los detalles que le plagan de las particularidades propias de cada entorno. (p.111)

Imagen 7 Fotografía salida de campo.



Nota: Fotografía tomada por los docentes durante la salida de campo.

La cuarta y última actividad de este módulo consistió en la realización de un video corto de máximo un minuto donde debían explicar algún aspecto que les hubiera llamado la atención de lo observado durante la salida.

Esto se sugirió a partir del interés de los estudiantes en los videos cortos estilo “Reel” de Instagram o videos de la plataforma “TikTok” y que debían ser presentados en clase durante la sesión de reflexión y retroalimentación posterior a la actividad, Un ejemplo de esta dinámica puede consultarse en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/114vRGeecvyS0i9FccscvOrPdT_QFCfkO?usp=sharing

Sin embargo, pese a ser algo que los estudiantes sugirieron, la mayoría de ellos no realizó la actividad, exactamente el 64% de las personas no hicieron la actividad y dentro de las razones que dieron fue que no pensaron que fuera tan difícil editar, o la falta de herramientas para hacerlo.

Pese a ello, la sesión de clase permitió recoger las experiencias de los estudiantes durante el recorrido, donde, así como expresaron durante el recorrido, muchos pudieron entender mejor los aspectos relacionados al clima que se explicaron en clase, o el ciclo del agua, o las formas de distribución del espacio que incluso aún hoy se mantienen y vienen desde la época colonial.

- **Modulo 3: Recorrido histórico de Bojacá**

Para este módulo, se realizaron actividades que permitieran a los estudiantes entender el contexto de los primeros habitantes del municipio, así como su posterior transformación de territorio indígena a un pueblo durante la ocupación española y posterior época colonial. Este módulo mantiene relación con el segundo objetivo específico, pero también, y principalmente con el tercero: *(Diseñar y aplicar propuestas didácticas que integren el estudio del paisaje cultural de Bojacá en las actividades de enseñanza-aprendizaje de ciencias sociales para grado octavo de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de La Gracia).*

La primera actividad de este módulo tuvo 4 componentes principales, realizar una investigación y análisis de textos, crear una infografía y exposición, junto con la formulación de una pregunta relacionada a la temática asignada. (ver anexo 10, Planeaciones específicas: Módulo 3) estas actividades se hicieron en grupos.

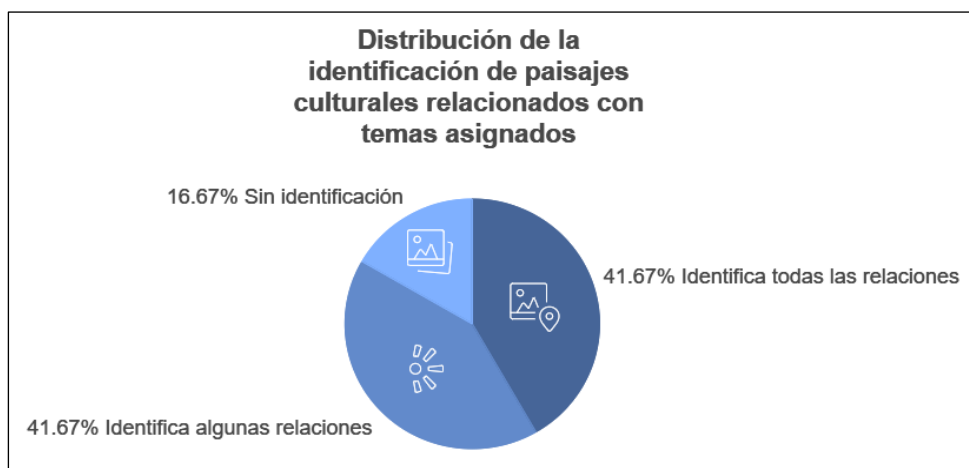
El objetivo propuesto para este ejercicio era que a partir de los textos sugeridos por los docentes (Así éramos los Muisca y Capítulo III del libro Mitos Colombianos), los estudiantes hicieran un análisis de la información proporcionada y las características según el tema asignado, señalando los aspectos más relevantes, además de dar cuenta de la relación que estos tenían con las definiciones dadas para los diferentes tipos de paisaje cultural: paisaje Diseñado, paisaje Vernáculo, paisaje Etnográfico y sitio histórico.

El trabajo en grupos fue una sugerencia de los estudiantes y mostró resultados importantes en la mayoría de los casos, esto tiene una relación con lo que postula Roselli (2011) quien nos explica que “(...) la conciencia individual emerge gracias y a través de la interacción comunicativa con los otros. Lo importante de esta interactividad social primaria es que a través de ella se “internalizan” los instrumentos y los signos de la cultura (p.176).

Para este ejercicio, se utilizó una herramienta digital de ruleta, asignando diferentes responsabilidades, al azar iba a hacer elegido la persona que presentara los apuntes del cuaderno que serían las notas de todo el grupo, así como la persona encargada de pasar al frente a exponer, pero también al momento de realizar las preguntas se usó el mismo método para seleccionar quien debía responderla, lo cual motivó la atención de los estudiantes en las explicaciones de sus compañeros.

En cuanto a la relación con los paisajes culturales, la gran mayoría pudo hacerlo también:

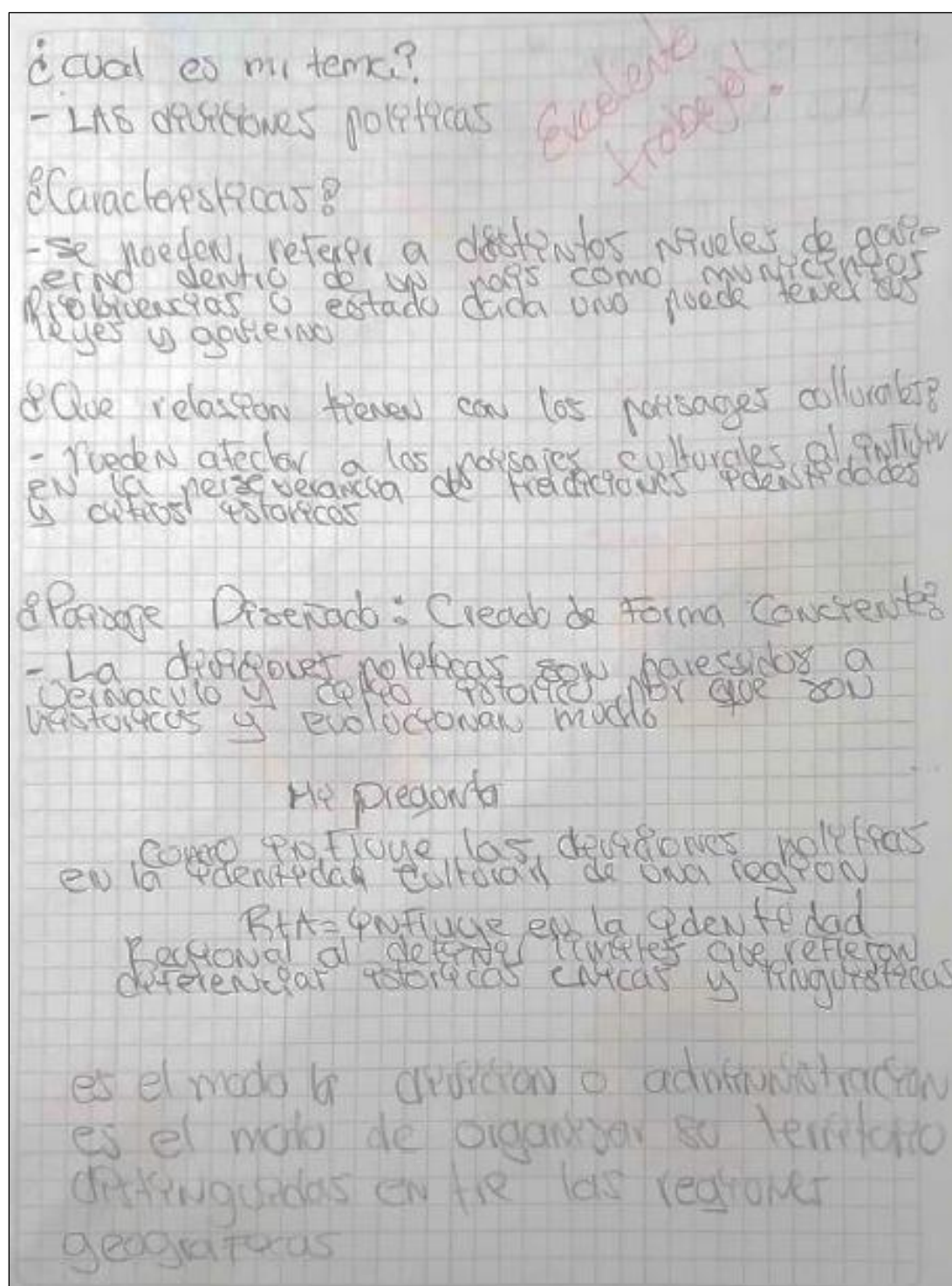
Figura 23 Análisis de las respuestas taller cartográfico comunidades indígenas



Nota: Elaboración propia (2024)

A modo de conclusión, es importante resaltar que, desde nuestro punto de vista, la experiencia de aprendizaje en grupos no solo fortaleció el conocimiento de los estudiantes sobre el tema asignado y los paisajes culturales, sino que también permitió el espacio para mejorar en su capacidad de trabajar en equipo, reflexionar críticamente y asumir responsabilidades individuales dentro de un contexto colaborativo.

Imagen 8 Respuesta taller así éramos los Muiscas

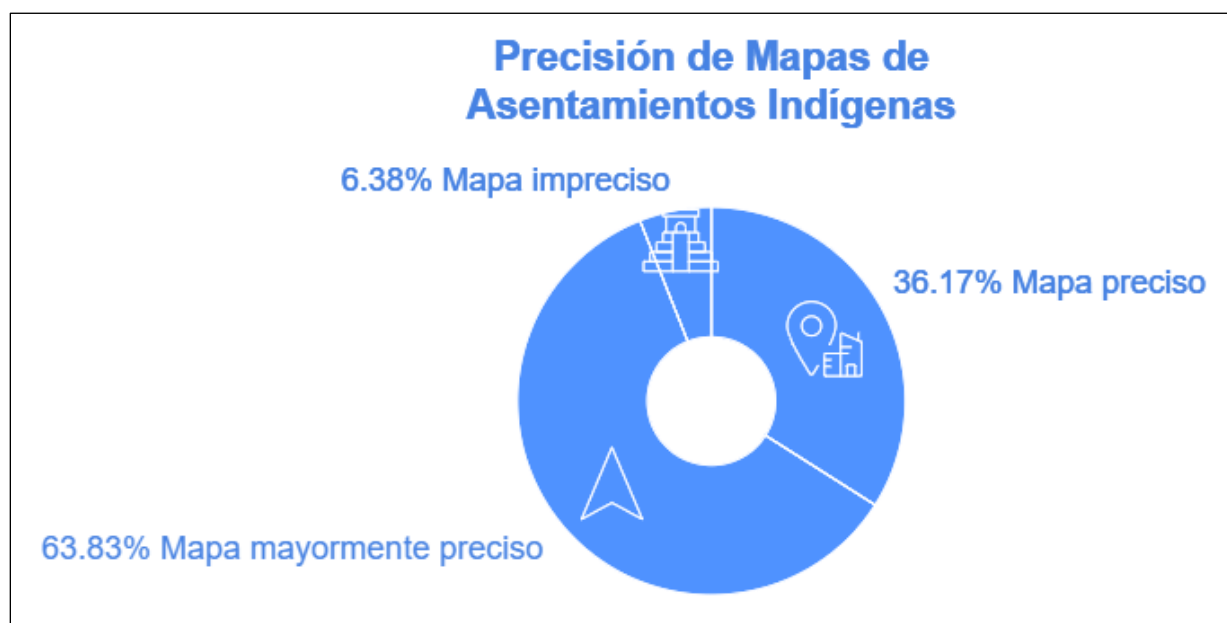


Nota: Respuesta a la actividad "Así éramos los Muiscas" de un estudiante.

Este enfoque se alinea con la perspectiva de Souto (2004), quien expone a “la geografía escolar como un conjunto de conocimientos que son útiles para la socialización de los alumnos, pues les permiten interpretar sus identidades personales y colectivas” (p.13).

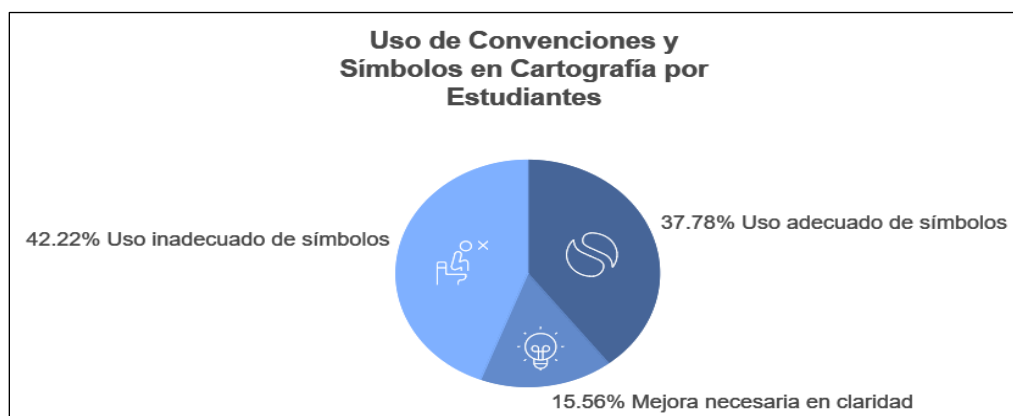
La segunda actividad, continuando con el tema trabajado en la anterior, consistió en un nuevo ejercicio cartográfico, a partir de un texto (ver anexo 10, Planeaciones específicas: Módulo 3) los estudiantes partir de una lectura relacionada debían señalar en un mapa la ubicación de algunas de las principales comunidades indígenas que habitaron el territorio nacional. A diferencia de los primeros ejercicios de cartografía, si bien aún tenían áreas de oportunidad en cuanto a los elementos propios de la cartografía como lo son claramente las convenciones, las escalas, la orientación, usaron la mayoría y también lograron ubicar los elementos solicitados teniendo una mayor claridad sobre la ubicación espacial:

Figura 24 Análisis de las respuestas taller cartográfico comunidades indígenas.



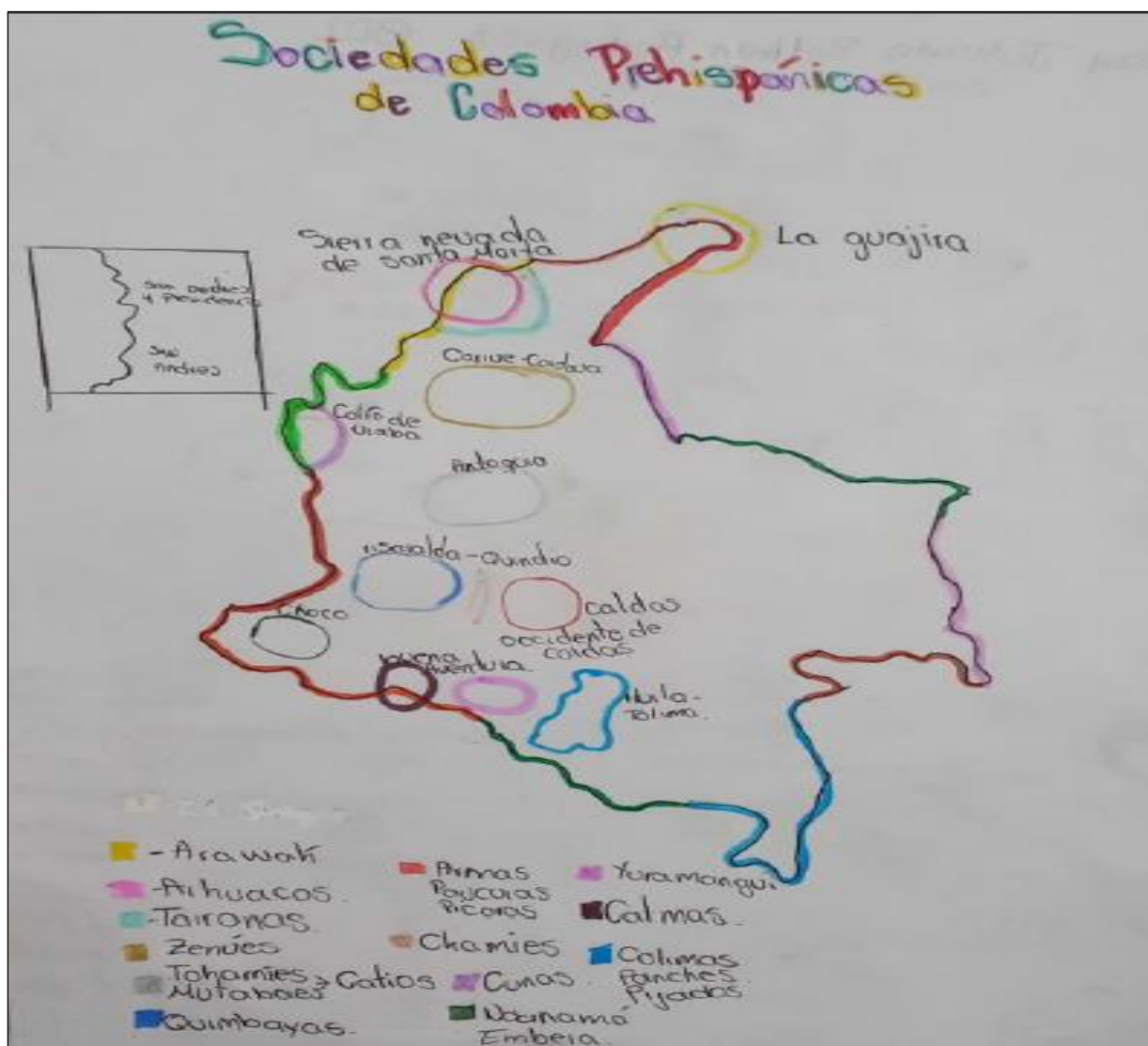
Nota: Elaboración propia (2024)

Figura 25 Análisis de las respuestas taller cartográfico comunidades indígenas.



Nota: Elaboración propia (2024).

Imagen 9 Resultado taller cartográfico comunidades indígenas



Nota: Resultado actividad cartografía de un estudiante.

Es importante tener en cuenta, que si bien hay mejoría, el ejercicio de cartografiar el espacio al igual que el uso de cualquier otra técnica requiere de más ejercicios prácticos y constantes, sobre todo teniendo en cuenta el valor que tiene la conciencia espacial en la formación de ciudadanos conscientes de su realidad, al respecto Claudino y Spinelli (2012) nos

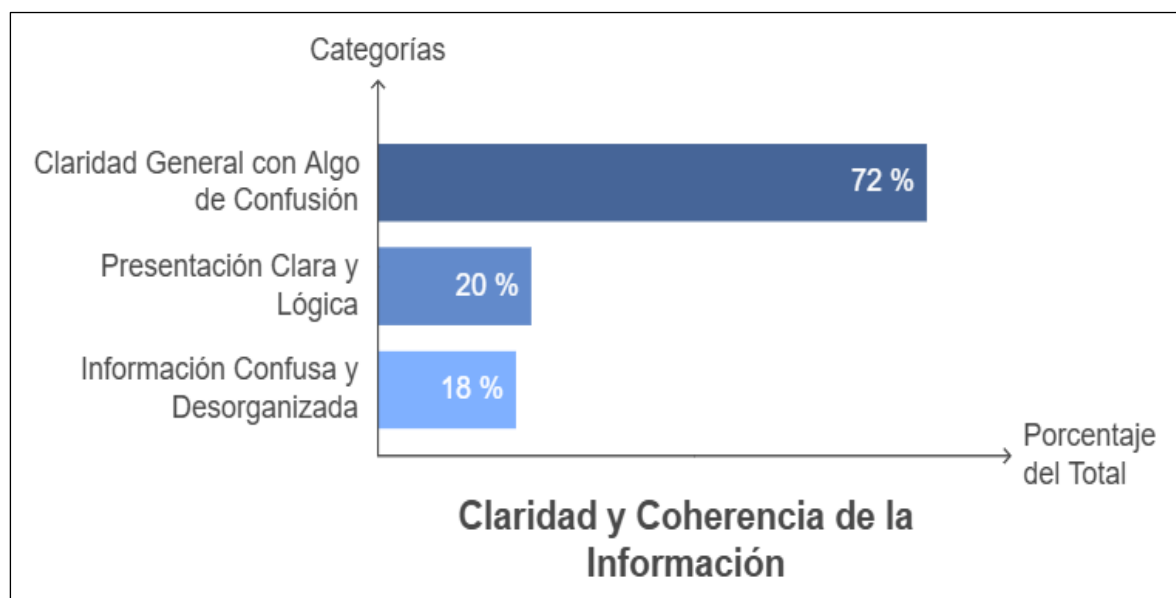
explican que “las contribuciones de la geografía escolar a la formación de una conciencia espacial ciudadana están relacionadas al significado político cultural del trabajo pedagógico, comprometidas con la realidad socio espacial, desde sus dimensiones locales a las más globales”. (p. 56).

La última activad de este módulo consistió en la realización de un mapa conceptual que reflejara las relaciones frente al control del espacio y que practicas o situaciones se mantenían, (ver anexo 10, Planeaciones específicas: Módulo 3)

La idea de esta actividad era ayudar a los estudiantes a entender las dinámicas de control del espacio que se han mantenido a lo largo de todas las civilizaciones humanas, y como estos ejercicios de control a menudo trascienden el tiempo evolucionando y afectando de manera significativa la relación que, por ejemplo, tenemos con el espacio en la actualidad.

El resultado final, más que buscar calificar el nivel de conocimientos en cuanto a acontecimientos o situaciones específicas, se pensó para medir las relaciones que hacían los estudiantes de un suceso (las acciones de los europeos en la época colonial) en relación con el manejo del espacio (prácticas para dominar el espacio), en cuanto a la claridad de las ideas representadas tenemos la siguiente gráfica:

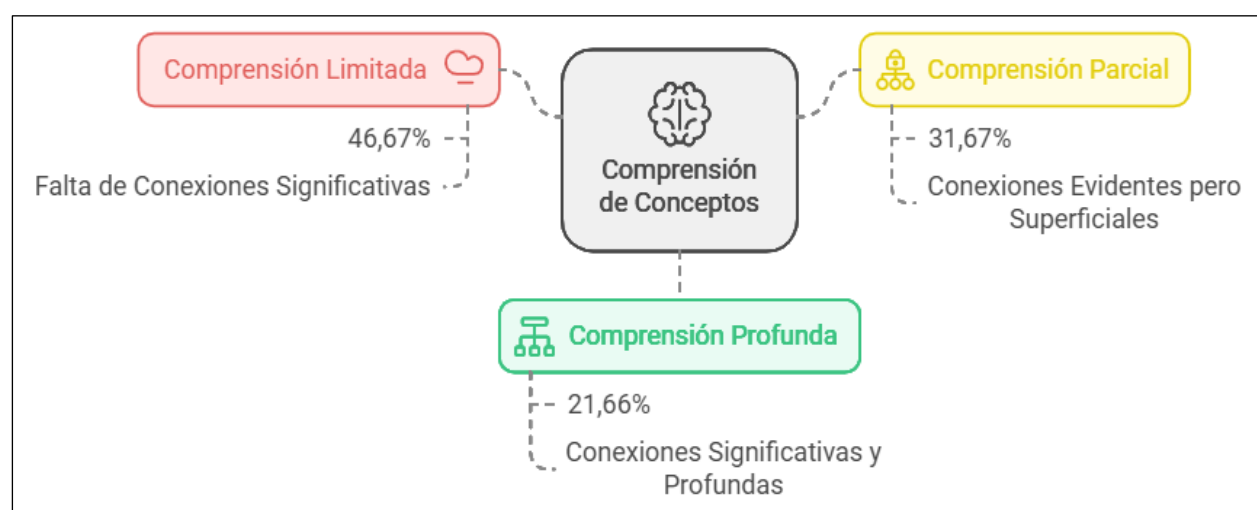
Figura 26 Análisis de las respuestas mapa conceptual Control del espacio.



Nota: Elaboración propia (2024).

En cuanto a la expresión de los conceptos planteados:

Figura 27 Análisis de las respuestas mapa conceptual Control del espacio



Nota: Elaboración propia (2024).

Para resumir, podríamos decir que esta actividad buscó contribuir a que los estudiantes desarrollen sus propias habilidades de análisis y comprensión crítica del espacio en el que viven, promoviendo el pensamiento interdisciplinario y el diálogo con otros saberes. Pulgarín (2011) destaca la importancia de abordar los contenidos geográficos desde una perspectiva que integre lo cultural, sociopolítico y económico, superando la mera descripción física. La construcción de un mapa conceptual sobre el control del espacio responde a esta necesidad al invitar a los estudiantes a reflexionar sobre cómo se establecieron las dinámicas de poder aún presentes y la pertenencia de esta conexión al momento de analizar o estudiar su propio entorno.

- Modulo 4: Exploración cultural

Este módulo fue el cierre de la intervención, y el propósito que tenía planteado era que los estudiantes se documentarán sobre la variedad de artesanías, oficios y tradiciones presentes en Bojacá buscando también que mediante este reconocimiento se permita valorar el legado histórico y cultural. Para ello, se les solicito a los estudiantes investigar en grupos sobre temas en específico que luego debían exponerlo mediante la creación de una infografía o Pop-up books, para al final organizar entre todos un Lapbook que representara los distintos aspectos (ver anexo 11, Planeaciones específicas: Módulo 4)

En un primer momento, se planteó hacer la exposición de dicho trabajo con los cursos de primaria, sin embargo, se dio la oportunidad de presentarlo en la apertura del museo graciano, permitiendo compartir con la comunidad educativa y miembros externos del municipio la información y las actividades trabajadas en clase.

La divulgación y socialización de la información fuera del aula de clase, especialmente con los padres de familia, es fundamental para fortalecer el aprendizaje y crear un vínculo entre la comunidad y el proceso educativo. El articular a las familias en las actividades escolares, como

exposiciones de proyectos o presentaciones sobre temas geográficos y culturales, permite que los estudiantes compartan lo aprendido y, a su vez, reciban retroalimentación de su entorno cercano puesto que para el caso de este ejercicio, se investigó por ejemplo las labores y tradiciones que son el diario de vivir de los habitantes del municipio, teniendo un contacto directo con aquellos que le dan forma a los aspectos gastronómicos o las artesanías del municipio.

Este tipo de interacción no solo ayuda a consolidar el conocimiento, sino que también promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad en los estudiantes al sentirse apoyados y valorados por sus familias. Además, la socialización de estos conocimientos permite que las familias comprendan mejor el contexto educativo y se involucren en la formación integral de sus hijos, potenciando una educación que trasciende el aula y se conecta con la realidad de la comunidad.

Imagen 10 Stand en Museo graciano.



Nota: Fotografía tomada durante la apertura del museo graciano (2024).

Capítulo 7. Conclusiones y reflexiones finales

El presente trabajo pudo demostrar los beneficios del análisis del paisaje cultural partiendo del aprendizaje significativo, dando respuesta a la pregunta problema planteada al inicio del proyecto ¿Cómo diseñar y aplicar propuestas didácticas que fortalezcan los procesos de apropiación del paisaje cultural del municipio de Bojacá en los estudiantes de octavo grado? Además, el proyecto evidenció cómo el enfoque en el paisaje cultural permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos sobre su entorno, sino también desarrollar un sentido de identidad y pertenencia hacia su municipio, teniendo ya los resultados de las actividades es entonces momento de presentar las conclusiones relacionadas con la experiencia de intervención, así como con los estudiantes y el contexto educativo.

Para empezar, es importante recordar los resultados de la entrevista inicial a los habitantes del municipio para el ejercicio de contextualización, muchos habitantes expresaron que tenían un conocimiento limitado sobre la historia local, y las dificultades que encontramos al buscar bibliografía sobre Bojacá, reflejan esta situación, a pesar de las diferencias entre los sujetos, todos los entrevistados coincidieron en un aspecto clave: la importancia de conocer y preservar la historia y la cultura del municipio. Este consenso destaca cómo un enfoque en el paisaje cultural de Bojacá no solo ayuda a la comunidad a recuperar, reconocer y valorar sus raíces históricas, sino que también fortalece el sentido de identidad y pertenencia de sus habitantes, beneficiando así a la comunidad de Bojacá en su totalidad.

La primera conclusión que queremos exponer se relaciona con la práctica docente en sí. Este trabajo de ninguna manera busca criticar el trabajo realizado por los docentes del área de ciencias sociales, si no en cambio, sugerir herramientas de trabajo que permitan diversificar el ejercicio de enseñanza de las ciencias sociales mostrando una forma de aplicarlo al contexto

local. Es importante para nosotros también resaltar lo increíblemente difícil que es tener sesiones de clase con cursos de más de 30 estudiantes, todos con personalidades, energías, disposiciones e intereses diferentes que no son fáciles de orientar mientras se desarrolla una clase.

En lo personal, tuvimos que detener algunas sesiones de clase programadas para atender asuntos de convivencia puesto que los estudiantes se sentían cómodos de compartir con nosotros algunos de los problemas que afectaban al grupo. Teniendo que posponer la clase o modificar las actividades sobre la marcha. Por eso en este apartado, nos parece relevante felicitar a los docentes de la institución educativa por su labor, persistencia y excelente disposición.

Por otro lado, también nos parece pertinente el hablar acerca de las limitaciones en cuanto al acceso a algunos recursos necesarios para poder llevar a cabo las sesiones de clase. Por ejemplo, el limitado acceso a tecnologías digitales de la institución y como esto limita las actividades de aula que se pueden programar. A partir de las pocas actividades en las que se pudieron hacer uso de herramientas digitales, podemos decir que los estudiantes se sintieron más motivados y fue más sencillo llamar su atención.

Para el caso de la institución, esta cuenta con algunas tabletas digitales, sin embargo, estas tienen versiones de software que para algunas aplicaciones o usos resultan obsoletas, al inicio de la práctica se habían planteado algunas actividades que incluían el uso de plataformas como por ejemplo Kahoot, sin embargo, las tabletas no servían para ello.

Los proyectores disponibles si bien funcionales, no estaban en el mejor estado operativo, así como las aulas de clase, no contaban con los elementos necesarios como, por ejemplo, toma corrientes, además, la institución no cuenta con servicios de internet, lo cual termina siendo otro limitante.

También, la institución no cuenta con una biblioteca propia, razón por la cual los textos de consulta requeridos para las clases requirieron de impresiones, puesto que llevar los estudiantes a la biblioteca hubiera requerido un trabajo logístico adicional que hubiera cortado los tiempos de clase por los desplazamientos, lo que claramente también termina dificultando el acceso a estos recursos.

Ahora bien, como segunda conclusión, es pertinente hablar sobre la relevancia de la contextualización de los temas abordados en clase, como pudimos notar durante la salida de campo, por palabras propias de los estudiantes, fue más sencillo entender lo hablado en clase sobre clima, ecosistemas, flora, fauna, intervención antrópica, teniendo el territorio como una especie de laboratorio donde se podía interactuar o aula abierta, lo cual motivo que los estudiantes preguntaran y participaran más de lo que usualmente lo hacen en clase.

Como pudimos constatar con las actividades de diagnóstico, es claro que termina existiendo una falta de relación entre los conocimientos aprendidos en la escuela y el contexto de los estudiantes. Por ello es importante desarrollar competencias pedagógicas y didácticas que le permitan a los estudiantes usar el entorno cercano para crear ambientes de aprendizajes efectivos y significativos, ayudarles a entender, independientemente del área en el que se esté trabajando, que lo aprendido en clase tiene una conexión con la realidad inmediata. Por ello, consideramos que el análisis del territorio tiene la oportunidad de promover un aprendizaje crítico, que permita a los estudiantes analizar y cuestionar las realidades sociales, culturales, políticas y ambientales por medio del establecimiento de conexiones entre el conocimiento y situaciones de la vida real, lo que conlleva a una integración efectiva entre la teoría y la práctica.

Como ya hemos expuesto en este escrito, el paisaje actúa como un texto que puede ser interpretado, cuestionado y, sobre todo, resignificado por las comunidades que lo habitan,

desarrollando un sentido de corresponsabilidad respecto a lo que sucede en su entorno, abarcando diversas dimensiones, incluyendo lo político, social, cultural y ambiental.

En cuanto a las actividades, un hallazgo bastante importante, se relaciona con el manejo y comprensión que los estudiantes tenían sobre conceptos y nociones que básicas de geografía y el desarrollo del pensamiento espacial en general que ya habían trabajado en clase, pero aplicados a un contexto, es decir, a pesar de que la mayoría de los estudiantes habían vivido en su municipio toda la vida, desconocían aspectos fundamentales de la flora, fauna y características geográficas. Por ejemplo, aunque sabían identificar una montaña, no comprendían claramente "cómo llegó esa montaña allí", la flora y fauna eran los perros, palomas, y vacas del entorno inmediato.

Con la actividad del recorrido urbano y caminata, se reconocieron características de temas ya abordados en clase, incluso en años anteriores, también se reconoció el entorno que para ellos era cotidiano, con categorías trabajadas en clase como, por ejemplo, ecosistemas, biomas, caminos reales, haciendas, etc.

Teniendo en cuenta, además, que el paisaje cultural, actúa como una herramienta para medir la relación entre naturaleza y la cultura puesto que al final, es el resultado de las practicas sociales y significados asignados lo que le da forma. Algunos de los habitantes durante las entrevistas al consultarles sobre la razón de mudarse o mantenerse en el municipio y la mayoría identifico la calidad de vida y paz que ofrece el municipio dados sus entornos naturales, razón por la cual, si los habitantes quieren que esto se mantenga, deben tomar decisiones consientes sobre el manejo del espacio.

Teniendo en cuenta, la prevalencia en el municipio de las grandes áreas de cultivos y la costumbre campesina ligada a la tierra resulta mucho más relevante, puesto que no cuidar,

entender y ser conscientes de su entorno terminaría por perjudicar social y económicamente las actividades de su diario vivir.

Como tercera conclusión, queremos resaltar que los procesos de enseñanza deben promover un aprendizaje activo en el que los estudiantes sean el centro del proceso educativo, participando y sugiriendo actividades, permitir espacios donde realmente se pueda dar un dialogo de saberes entre educandos y maestros.

Por nuestra parte, fue muy grato el nivel tan alto de aceptación y acogida recibido por parte de los estudiantes, maestros y directivas docentes. Para la mayoría de los estudiantes ha sido el punto en su desarrollo académico en el que han empezado a entender a su municipio como un espacio donde convergen las diferentes teorías y disciplinas sociales.

Relacionamos esto, con los niveles de evaluación utilizados durante las actividades, puesto que más que dar una calificación en busca de medir conocimientos específicos, se buscó escuchar las sugerencias y aportes de los estudiantes al mismo tiempo que se les daba retroalimentación personalizada sobre las fortalezas y oportunidades encontradas. Aunque claro, ello requirió de sesiones de clase enfocadas solamente en retroalimentación, lo cual, hubiera sido casi imposible de no haber tenido dos o tres docentes por clase.

Como conclusión final, queremos resaltar el impacto que tuvo el proyecto por parte de los docentes y directivas, se notó un interés en profundizar en las propuestas que permitieran a los estudiantes conectar con su municipio, por ejemplo, la profesora Luz Dary Calvo de Hoyos, quien nos brindó el espacio de clase y nos estuvo acompañando desde el inicio, en cabeza de los docentes de ciencias sociales de la institución, empezó un proyecto que buscó resaltar la historia del colegio departamental y compartirla con toda la comunidad educativa a resultando en la

apertura del museo graciano en la cual se presentaron los trabajos de los estudiantes en el último módulo.

Las directivas también por su parte gestionaron espacios para que los jóvenes estudiantes pudieran acercarse al museo colonial de la orden de agustinianos que se encuentra cerrado al público general pero que nos recibió de una manera muy cordial, dejándonos conocer la historia de la Iglesia que es símbolo reconocido del municipio.

También es importante resaltar que las metodologías de enseñanza activas y dinámicas, como las salidas de campo, demostraron ser altamente efectivas para motivar a estudiantes que, en el contexto tradicional de clase magistral, solían mostrar apatía e indisciplina. Durante las actividades al aire libre, los estudiantes experimentaron un cambio significativo en su actitud, se volvieron más participativos, emocionados y receptivos.

Estas nuevas dinámicas de clase, al ofrecer experiencias educativas fuera del aula convencional, no solo capturó su interés, sino que también fomentó un entorno de aprendizaje más comprometido y enriquecedor. El impacto positivo de estas experiencias resalta la importancia de incorporar enfoques pedagógicos y didácticos que rompan con la rutina académica y promuevan un uso y apropiación del espacio.

Bibliografía

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). Didáctica: Orientación y Sistematización en la Práctica Educativa. *Formación Universitaria*, vol. 10, núm. 3, 81-92.
- Alcaldía de Bojacá. (2015) Inventario de sitios con Arte Rupestre Del municipio De Bojacá, Cundinamarca (Colombia).
- Álvarez, L. (2011). La categoría de paisaje cultural. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 57-80.
- Arenas, N. (1997). Globalización e identidad latinoamericana. *Nueva sociedad* #147, 120 - 131.
- Arnau Sabatés, L., & Sala Roca, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universidad de Barcelona.
- Azcárate Luxán, B., & Fernández, A. (2017). *Geografía de los paisajes culturales*. España: UNED.
- Barrera Lobatón, S. (2013). El análisis del paisaje como herramienta y puente teórico-metodológico para la gestión socio-ambiental del territorio. *Geo graficando*, vol. 9 no. 9, 3-15.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam & Pagès (Ed). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, (pp. 33- 52) Barcelona, España: ICE/Horsori.
- Bonilla Mahecha, N. J., & Barragán Rodríguez, Á. N. (2011). Construcción y reconocimiento del territorio: Una práctica docente con espacio para la reflexión pedagógica. En N. Moreno Lache, L. A. Rodríguez Pizzinato & J. D. Sánchez Ardila (Eds.), *La salida de campo... se hace escuela al andar* (pp. 107-126). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Cambón, E. D. (2009). Paisajes culturales como patrimonio: Criterios para su identificación y evaluación. *Arquitectura y Urbanismo*, 30(1), 10-17. <https://www.redalyc.org/pdf/3768/376839856002.pdf>

- Cely Rodríguez, A. (2021). Educación geográfica y geografía escolar. En M. R. Pulgarín Silva (Ed.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (pp. 159-192). Sociedad Geográfica de Colombia
- Claudino, S., & Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: Un abordaje reflexivo. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres & M. J. Marrón Gaité (Coord.), *La educación geográfica digital* (pp. 49-58).
- Colombia turismo web (s.f.). Bojacá.
<https://www.colombiaturismoweb.com/DEPARTAMENTOS/CUNDINAMARCA/MUNICIPIOS/BOJACA/BOJACA.htm>
- Comenio, A. J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial PORRÚA.
- De la Calle, M. (2013). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. Instituto Fernando el Católico. Obtenido de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf>
- Díaz A., & Hernández G. (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo. En McGraw Hill (Ed.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Didáctica, aportes para una polémica*. Argentina.
- Duque, R. (1993). La evaluación en la ES Venezolana. *Planiuc*. Números 17-18, Aniversario X.
- Fernández, S. A. S., Monteagudo, D. G., & Souto González, X. M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(1.155). Universidad de Barcelona.
- Ferro, M. V., Sequeira, B. J., & Carena, D. F. (2021). Una propuesta para resignificar la educación patrimonial en futuros docentes de nivel inicial. *INVESTIGA +*, 58 - 73.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 415 - 436.
- Forero, E., Guerrero, A., López, G., & Réquíz, M. C. (2002). El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. *Educere*, 5(16), 397-404.
- Frank Safford, M. P. (2011). *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI editores.

- García, A. (2021). Paisaje y territorio. Dualidad geográfica: Retos sociales y educativos. En M. R. Pulgarín Silva (Comp.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (pp. 99-124). Sociedad Geográfica de Colombia.
- García Ceballos, S., do Amaral Nunes, L., & Olivar Parra, J. (2017). La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4). 91 -113.
- Gómez López, E. (2016). Capítulo 1. Sentido y significado de la didáctica como disciplina aplicada. En E. Gómez López, M. L. González Cacheiro, & T. C. Celia, *Didáctica general y formación del profesorado*. (págs. 15-45). Logroño (La Rioja): Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
- González, T., & Andrés, J. (2017). Elaboración de la Línea Base Diagnóstica Socioambiental del municipio de Bojacá, Cundinamarca [Trabajo de grado], Universidad Distrital, Bogotá
- Gurevich, R. (2021). Enseñar y aprender geografía: Conceptos y experiencias en la escena. En M. R. Pulgarín Silva (Comp.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (pp. 31-48). Sociedad Geográfica de Colombia.
- Gutiérrez Tamayo, A. L., Sánchez Mazo, L. M. (2011). El ciudadano territorial, propósito de la educación geográfica. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-17.
- Harvey, D. (1977). *URBANISMO Y DESIGUALDAD SOCIAL*. BARCELONA, ESPAÑA: SIGLO XXI.
- Hechavarria, J. (2018). *La formación identitaria cultural local en el proceso formativo inicial del profesor de Geografía*. [Tesis de doctorado], Universidad de Holguín
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475773282018/html/>
- Henao Ramírez, M. F. (2019). El paisaje como generador de valores éticos y estéticos, para la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, n 9, 162-178.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Herrera Ángel, M. (2005). Muisca y cristianos: Del biohote a la misa y el tránsito hacia una sociedad individualista. En C. H. Langebaek, J. A. Gamboa, M. J. Francis, F. Correa, Ó. Guarín Martínez, & C. A. Durán (Eds.), *Muisca: Representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria* (pp. 152-179). Pontificia Universidad Javeriana.
- Herrera, L. (2023). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia.
- Huertas Fernández, J. (1960). Sentido bipolar de lo didáctico. *Revista Española de Pedagogía*, 18(69), 3-15.
- Instituto del Patrimonio Cultural de España. (s.f). Plan Nacional de Paisaje Cultural. España.
- Kawulich, Barbara B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Fórum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Langebaek, C. H. (2005). Resistencia indígena y transformaciones ideológicas entre los muisca de los siglos XVI y XVII. En C. H. Langebaek, J. A. Gamboa, M. J. Francis, M. Herrera Ángel, F. Correa, Ó. Guarín Martínez, & C. A. Durán (Eds.), *Muisca: Representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria* (pp. 24-53). Pontificia Universidad Javeriana.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. (E. Martínez, Trad.) Madrid: Capitán Swing.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista Universidad de la Salle*, 35-46.
- Mallart Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda, & N. Rajadell, *Didáctica general para psicopedagogos* (págs. 23-57). España: UNED.
- Mallart Navarra, J. (2015). Didáctica, perspectivas, teorías y modelos. En A. M. Medina Rivilla, & M. C. Domínguez Garrido, *Didáctica general, formación básica para los profesionales de la educación* (págs. 31-74). España: Universitas.
- Martínez, E. (2013). Crítica social del urbanismo: lógica de dominación, lógica de apropiación. En H. Lefebvre, *La producción social del espacio* (págs. 41-46). Madrid: Capitán Swing Libros.

- Mateu, J (2014). Los paisajes culturales patrimonio mundial como herramientas de gestión territorial. el caso de la sierra de Tramuntana de Mallorca. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* N.º 66 - 2014, págs. 253-270.
- Ministerio de Cultura. (2009) Compendio de políticas culturales. Documento en discusión. República de Colombia.
- Ministerio de Cultura. (2022). Plan Nacional de Cultura 2022-2032. República de Colombia.
- Moreno Lache, N., Rodríguez Pizzinato, L. A., Sánchez Ardila, J. D., Hurtado Beltrán, M. F., & Cely Rodríguez, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* Bogotá D.C.: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Montoya Garay, J. W. (2003). Geografía contemporánea y geografía escolar: Algunas ideas para una agenda en Colombia. *Cuadernos de geografía*, 12(1-2), 3-27.
- Morón Monge, M. d. (2013). Cap.: 14 Paisaje y geografía: una oportunidad para educar en Patrimonio. En J. Giménez Estepa, *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (págs. 237-247). España: Universidad de Huelva.
- Ortega, D. (2019). Didáctica de las Ciencias Sociales: finalidades, retos y perspectivas de investigación en el contexto español. *Temas de Educación*, 25, 31-43.
- Ortega, M. (2021). Un paseo por el paisaje. En M. Cambil (Ed.), *Paisaje cultural. Aproximaciones y propuestas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (223-238). Universidad de Granada
- Parra Ospina, J. A. (2021). Educación geográfica y geografía escolar. En M. R. Pulgarín Silva (Ed.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica* (pp. 77-98). Sociedad Geográfica de Colombia.
- Pimentel Salazar, J. d. (1980). *El Municipio de Bojacá, Estudio socio-educativo*. Bogotá: Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Química y Biología.
- Pulgarín Silva, R. (2004). El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de ciencias sociales. Obtenido de SOGEOCOL: https://www.sogeocol.edu.co/documentos/El_Espacio.pdf

- Pulgarín Silva, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-14.
- Quintero, C. M. (2013). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: un acercamiento desde el aprendizaje significativo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/517>
- Quijano, M. H. (2013). *El proyecto de aula: estrategia didáctica y enfoque curricular en la práctica docente*. [Ponencia]. Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/63334ef8-10bb-4d33-8c95-bf9949c5772e/content>
- Ratzel, F. (1882-1891). *Anthropogeographie*.
- Rodrigo Cámara, J. M., & Díaz Iglesias, J. M. (2011). La representación cartográfica del paisaje cultural y el patrimonio inmaterial. *Revista PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, Año nº 19, Nº Extra-77., 120-123.
- Rodríguez, E. A. (2010). *Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Bogotá: Geopaideia.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3, 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rohn, I. (2013). Introducción. En Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador (Ed.), Paisajes culturales: Reflexiones conceptuales y metodológicas. Memorias del I Encuentro de Expertos (pp. 9-13). Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador
- Roselli, N. D. (2011). *teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191.
- Santiago Rivera, J. A. (2013). La educación geográfica, la integración escuela-comunidad y la enseñanza de la geografía. *Pensamiento Americano*, 9-21.
- Santiago Rivera, J. A. (2017). Las condiciones del mundo contemporáneo y los retos de la educación geográfica. *Revista de Pedagogía*, 38(103), 248-272.
- Santos, M., & Martínez Rigol, S. (1996). De la totalidad al lugar. Oikos-Tau.

- Santos, M. (2000). *LA NATURALEZA DEL ESPACIO*. Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- Sauer, C. (2006). Geografía de la educación: La morfología del paisaje. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 5(15). Santiago de Chile.
- Souto, X. (2004). *La geografía escolar en el período 1990-2003*. Obtenido de https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2020/05/geografia_castellano-1.pdf-Glasgow-1.pdf
- Teoría del aprendizaje significativo. (s.f.). Recuperado de https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf
- Torres Cañete, R. (2021). Geografía de la educación: corrientes principales y perspectivas de investigación. *Revista Universitaria de Geografía*, vol. 30, núm. 2, 65-91
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Tauru
- UNESCO. (1997). Paisajes culturales. *El Correo de la UNESCO: una ventana abierta sobre el mundo*, 18 - 201.
- Vanzella Castellar, O. M. (2011). La superación de los límites para una educación geográfica significativa: Un estudio sobre la ciudad y en la ciudad. *Revista Anekumene*, 67-84. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7082/5749>
- Vargas Hernández, A. (2014). La educación geográfica y la formación ciudadana: Conceptualización, vinculación y puesta en práctica. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 11, 1-15.
- Vasco, C. (1985). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de: <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>
- Zanin, C. (2008). Cartografía temática. HyperGeo. <https://hypergeo.eu/cartografia-tematica/?lang=es>
- Zurlo, M. (2017). Historia, memoria y paisaje: una identidad regional para un Chaco en construcción (1935-1951).
- Zurlo, M. (2014) "Paisajes Culturales, una posible categoría de análisis para reconstruir la relación región, memoria e identidad en un espacio vivido", en *Encuentro*

Internacional sobre Paisajes Culturales Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura. Comité Internacional de Museos. ICOM, FADYCC, UNNE, Argentina.

Anexos

Anexo 1 Encuestas Residentes.

Realizada por: Juliana Moreno y Gabriel Guajes, docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Ciencias Sociales

1. Nombre (opcional)
2. ¿Qué edad tiene?
3. ¿De dónde es originario/a?
4. ¿Cuál es su profesión u oficio?
5. ¿Tiene conocimiento acerca de la historia de Bojacá?
6. ¿Hace cuantos años vive en Bojacá, razones para quedarse en el municipio?
7. ¿Por qué llego a Bojacá en caso de ser oriundo del municipio?
8. ¿Qué lugares cree usted que son importantes para la historia y cultura de Bojacá?
9. ¿Cree que es importante que las personas conozcan la historia y cultura de su municipio? ¿Por qué?
10. ¿Cree que los niños y jóvenes están suficientemente informados sobre la historia y cultura del municipio? ¿Por qué?
11. ¿Cuál es su opinión sobre la enseñanza de la historia y cultura local en las escuelas?
12. ¿Ha notado alguna iniciativa de la alcaldía municipal en la promoción y difusión del patrimonio cultural de Bojacá?
13. ¿Cree que es importante la implementación de propuestas para la valoración del patrimonio cultural de Bojacá en las escuelas?

Anexo 2 Taller de caracterización

Nombre:	
Primer apellido	Segundo apellido
¿De dónde son las personas de tu familia que tienen este apellido? Y ¿Cuál es su estilo de vida? Trabajo, empleos, tiempo libre, gustos, intereses, etc.	¿De dónde son las personas de tu familia que tienen este apellido? Y ¿Cuál es su estilo de vida? Trabajo, empleos, tiempo libre, gustos, intereses, etc.
Dibuje el recorrido que hicieron estas personas para llegar a Bojacá. ¿De dónde vienen? ¿Cómo se llaman esos lugares? ¿Por qué decidieron venir a Bojacá? Si su familia solo ha vivido en Bojacá, dibujen los lugares que han habitado (barrios, viviendas, fincas) y cómo estos han cambiado.	Dibuje el recorrido que hicieron estas personas para llegar a Bojacá. ¿De dónde vienen? ¿Cómo se llaman esos lugares? ¿Por qué decidieron venir a Bojacá? Si su familia solo ha vivido en Bojacá, dibujen los lugares que han habitado (barrios, viviendas, fincas) y cómo estos han cambiado.

Describe o dibuja el lugar que más te guste de Bojacá, ¿Qué emociones te genera? (color, olor, sabor, persona, sonido, sentimiento).	Describe o dibuja el lugar que menos te guste de Bojacá, ¿Qué emociones te genera?	Menciona tres (3) lugares del municipio, que sean muy importantes para ti, que conozcas o hayas visitado, ¿Por qué crees que son importantes? ¿Qué emociones o recuerdo te genera?
Cuenta una historia, mito, leyenda, cuento de terror, noticia relacionada con Bojacá.		

Anexo 3 Cuestionario ideas previas

Realizada por: Juliana Moreno y Gabriel Guajes, docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional Licenciatura en Ciencias Sociales.

1. ¿Qué son las Ciencias Sociales? ¿Para qué sirven?
2. ¿Qué es la geografía?
3. ¿Qué sé de Colombia?
4. ¿Qué quiero saber de Colombia?

Anexo 4 Taller diagnóstico Ecosistemas



Institución Educativa Departamental Nuestra Señora De La Gracia

Universidad Pedagógica Nacional



Guía taller Ecosistemas Colombianos

Ecosistema

Se refiere a un sistema biológico formado por una comunidad concreta de seres vivos, como plantas, animales (biocenosis), y un espacio determinado (biotopo), que interactúan como una unidad funcional.

Biocenosis: conjunto de seres vivos (animales y plantas) comunidad

Biotopo: Espacio físico con una serie de condiciones que ambientales y permiten la vida en él

Bioma

Se refiere a grandes regiones ecológicas definidas por patrones climáticos predominantes, son bastante amplios y generalizados en comparación con los ecosistemas. Se centran en características climáticas y geográficas

→ **Colombia**, tierra de ensueño, destaca por su riqueza en biodiversidad, albergando una amplia gama de ecosistemas que sustentan una diversidad única de especies animales y vegetales. Esta singularidad se debe a su variada geografía, clima y topografía, lo que la convierte en un lugar incomparable en términos de diversidad biológica a nivel mundial.

En Colombia convergen más de 300 ecosistemas entre terrestres, acuáticos y costeros, algunos de ellos son:

Clasificación de los ecosistemas:

1) Completa el siguiente cuadro

Características Ecosistemas	Tipos	Características	Ubicación	Flora	Fauna
Ecosistemas terrestres					
Bosques	<i>Bosque húmedo tropical</i>	El clima es cálido y húmedo, además presenta una alta precipitación	Regiones de la Amazonía, el Pacífico y la Costa Caribe.		

		durante todo el año			
	<i>Bosque Seco tropical</i>	El bosque seco tropical se caracteriza por tener estaciones distintas de lluvia y sequía	Región del Caribe y la Costa Pacífica		
	<i>Bosque Andino</i>	Cuenta con una gran diversidad de microclimas y hábitats	Cordillera de los Andes		
<i>Sabanas</i>	Las sabanas se caracterizan por su vegetación abierta y dispersa, compuesta principalmente por hierbas, pastos y arbustos bajos. Los árboles son menos abundantes y suelen estar separados por amplios espacios abiertos. Experimentan estaciones marcadas de lluvia y sequía.		Sabana del occidente de Bogotá y la Sabana de la Orinoquía.		
<i>Páramos</i>	Caracterizados por la presencia de vegetación adaptada a condiciones de frío y humedad, son conocidos por su clima frío y húmedo, con temperaturas que pueden descender por debajo de cero grados Celsius durante la noche		Cordillera de los Andes		
<i>Desiertos</i>	Se caracteriza por unas condiciones de terreno árido, con pocas precipitaciones lluviosas, lo cual hace que su vegetación y fauna sea escasa. Temperaturas altas en el día y muy bajas durante la noche.		Desierto de la Tatacoa, desierto de la Tatacoita, desierto de la Candelaria, desierto de la Guajira, desierto de Sabrinsky y desierto de Occidente.		
<i>Ecosistemas acuáticos</i>					
<i>Ríos</i>	Son una fuente vital de agua para el consumo humano y la agricultura		Los más importantes son el río Magdalena,		

		el Cauca y el Amazonas		
Lagos	Son importantes para la biodiversidad acuática y para el abastecimiento de agua potable, riego agrícola y recreación.	Distribuidos por todo el territorio		
Humedales	Proporcionan servicios ecosistémicos vitales, como la regulación del ciclo del agua y la protección contra inundaciones.	Distribuidos por todo el territorio		
Ecosistemas Costeros				
Estuarios y deltas	Estas áreas se encuentran en la intersección entre ríos y el océano, y son importantes para la reproducción de especies marinas, la filtración de nutrientes y la protección de los manglares.	Costas del territorio		
Arrecifes de coral	Albergan una gran diversidad de vida marina y son fundamentales para la pesca, el turismo y la protección costera.	A lo largo de la costa caribeña, Islas del Rosario, San Andrés, Providencia y Santa Catalina		
Playas	Las playas son ecosistemas costeros dinámicos que proporcionan hábitats para una variedad de especies marinas y costeras	Costas del territorio.		

Servicios ecosistémicos

Los servicios ecosistémicos son los beneficios que los ecosistemas proporcionan a los seres humanos y a otros organismos. Estos servicios son fundamentales para el bienestar humano y para el funcionamiento de la biosfera en su conjunto. Los servicios ecosistémicos se dividen comúnmente en tres categorías principales:

- 2) Completa el siguiente esquema con dibujos y nombres:



Servicios de Regulación:
Beneficios que se obtiene
de la regulación de los
procesos

Servicios Culturales:
Beneficios intangibles

Territorialidades y derechos: Relación moderna con los espacios:

Fracturan el medio ambiente



En los últimos tiempos, la calidad del medio ambiente en Colombia ha empeorado significativamente, lo que ha llevado a una situación de crisis ambiental. Esta crisis se manifiesta en una alta tasa de deforestación, contaminación del agua y del aire, así como la perturbación de ecosistemas vitales.

En Colombia, los factores que contribuyen al deterioro ambiental son diversos, pero se pueden dividir en dos grupos principales:

1) Acceso no regulado a los recursos naturales:

Hay varias actividades que no cuentan con una supervisión adecuada por parte del gobierno colombiano, lo que ha dado lugar a graves problemas ambientales. Entre estas actividades se encuentran la minería ilegal, la deforestación ilegal y las actividades asociadas al narcotráfico.

2) Falta de inversión estatal:

En Colombia, la inversión del gobierno y el apoyo en ciertos aspectos ambientales es prácticamente inexistente. La falta de inversión estatal en el tratamiento de aguas residuales domésticas es evidente. Además, el manejo de desechos y su aprovechamiento es limitado en todo el país. Existe escasa investigación sobre la contaminación y el uso sostenible de los recursos renovables.

3) Completa el siguiente esquema

<i>Estado actual del medio ambiente</i>	
Crisis ambientales	Crisis humana

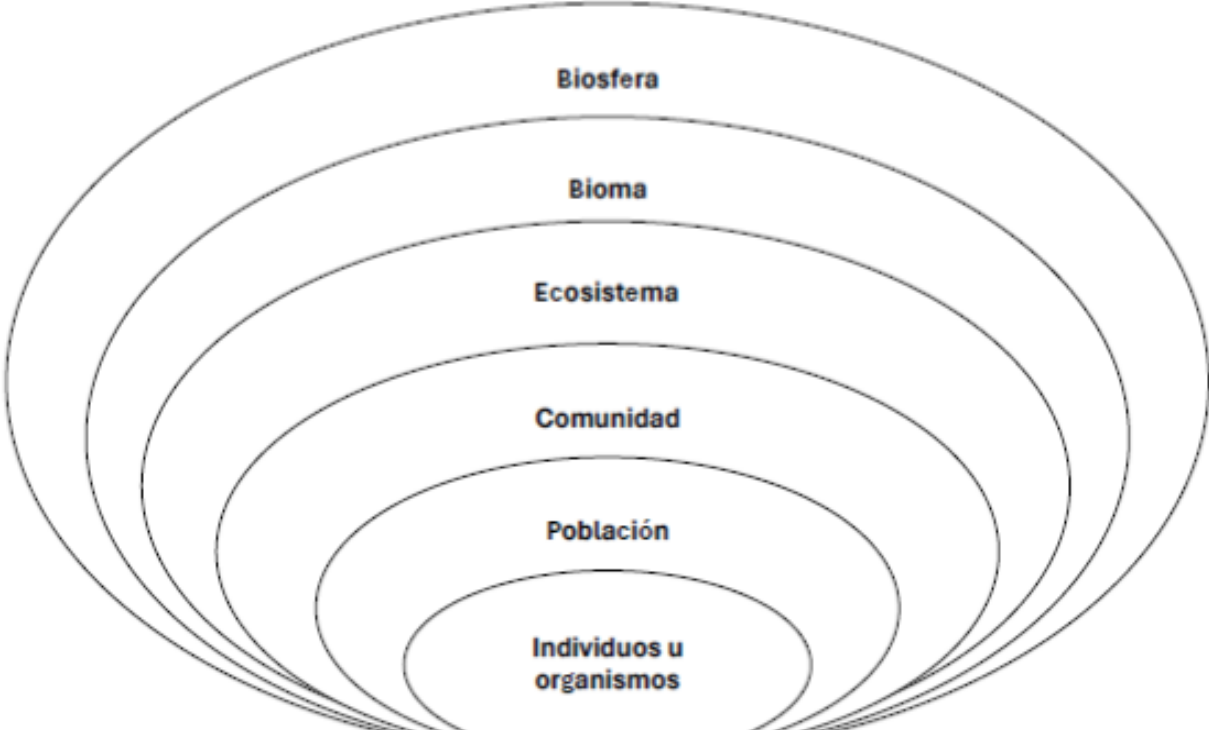
4) Del siguiente texto realiza una caricatura, historieta, folleto o pancarta a modo de reflexión

Los ecosistemas como otros sujetos de derechos:

Al igual que otros sujetos de derechos, los ecosistemas están comenzando a ser reconocidos como entidades con derechos inherentes. Este enfoque, conocido como "derechos de la naturaleza" o "derechos de la Madre Tierra", reconoce que los ecosistemas tienen el derecho a existir, persistir, mantenerse y regenerarse. Además, implica que los seres humanos tienen la responsabilidad de respetar y proteger estos derechos de los ecosistemas, al igual que los derechos de individuos y comunidades humanas.

Este enfoque reconoce que los ecosistemas son más que simples recursos para ser utilizados por los seres humanos, sino que son entidades vivas e interconectadas que tienen un valor intrínseco y una importancia vital para la salud y el bienestar de todos los seres vivos. Este cambio de paradigma ha generado la adopción de leyes y políticas que reconocen los derechos de la naturaleza y los ecosistemas, como por ejemplo la declaración de derechos de la naturaleza en constituciones nacionales y la designación de áreas protegidas con derechos legales para los ecosistemas.

Anexo 5 Taller sobre Ecosistemas Bojacá

Segunda parte taller de Ecosistemas en Acción: Un Viaje por Bojacá
Objetivo: La presente guía tiene como objetivo el entender de forma más puntual las características de los ecosistemas que se han trabajado en las sesiones de clase anterior, por lo tanto, se trabajaran bajo los conceptos de pisos térmicos, tipos de ecosistemas (terrestres y acuáticos) incluyendo los diversos hábitats que podemos encontrar. Para ello, trabajaremos en el primer punto en la geolocalización del municipio, para pasar posteriormente abordar las características de los Ecosistemas allí presentes.
Pregunta problema: ¿cómo podrían los estudiantes de octavo grado contribuir a la conservación de estos ecosistemas y proponer soluciones sostenibles que beneficien tanto a la comunidad local como a la biodiversidad del municipio?
Definiciones previas tomados de la Ecología y la Geografía Ambiental
Retomando la definición de "Ecosistema", podemos encontrar que estos son <u>la unidad funcional básica de interacción de los organismos vivos (factor biótico) entre sí y de estos con el ambiente (Factor abiótico), en un espacio determinado</u>. Por ejemplo, podemos encontrar esta relación en la cadena trófica (transferencia de sustancias nutritivas o más popularmente conocido como la Cadena Alimenticia); Aunque sobra aclarar, que no es la única forma de relación, ya que entre muchas otras se pueden encontrar las relaciones: De facilitación, de simbiosis, de comensalismo, de polinización, etc. Para entender un poco mejor esta definición, tengamos en cuenta la siguiente jerarquía de los entornos naturales:
 El diagrama muestra una jerarquía de entornos naturales representada por círculos concéntricos. Desde el nivel más interno hacia el más externo, los niveles son: - Individuos u organismos - Población - Comunidad - Ecosistema - Bioma - Biosfera

Definiciones previas tomadas de la Ecología y la Geografía Ambiental

1. Biosfera: Los ecosistemas pueden ser de diversos tamaños, desde un pequeño charco, hasta todo el océano. Teniendo esta definición entendemos entonces que el planeta entero se considera un ecosistema a gran escala, este recibe el nombre de **BIOSFERA** que es la capa donde se desarrolla la vida sobre la tierra.
2. Biomas: Los biomas son grandes regiones terrestres o acuáticas con características climáticas y ecológicas similares y que incluyen diversos ecosistemas. Algunos ejemplos incluyen la tundra, el desierto, la selva tropical, la sabana, los desiertos fríos, etc.

Para el caso colombiano se distinguen 6 grandes biomas: Desierto tropical, Bosque seco tropical, Bosque húmedo tropical y el Bioma insular.

3. Ecosistemas: Son los sistemas biológicos, formados por una comunidad concreta de seres vivos, como plantas, animales (biocenosis), y un espacio determinado (biotopo), que interactúan como una unidad funcional.

Los principales Ecosistemas Colombianos se dividen en dos grandes grupos: Terrestres y Acuáticos. Estos a su vez se subdividen en otros diferentes grupos, (Revisar la tabla de la siguiente hoja).

4. Comunidad: Un grupo de poblaciones de diferentes especies que interactúan entre sí y comparten un espacio geográfico en un tiempo determinado. (Ejemplo: Un bosque que contiene poblaciones de árboles, insectos, aves y otros organismos como por ejemplo diferentes bacterias, asentamientos humanos, etc.).
5. Población: Un conjunto de organismos de la misma especie que viven en un área determinada (Ejemplo: Todos los conejos en un bosque específico, todos los colibries que viven en mismo bosque, todas las hormigas de la misma especie que viven en un mismo árbol).
6. Individuos u organismos: Seres vivos entendidos como sujetos únicos cuando se hace un estudio específico de estos. De igual forma pueden ser parte de una población o comunidad, pero se tiene en cuenta sus características como individuo. (Ejemplo: Un árbol de roble individual).



Tipo	Ecosistema	Ubicación	Flora predominante	Función ecosistémica	Fauna predominante
Terrestre	Sabana	Los Llanos Orientales (Meta, Casanare, Vichada)	Especies herbáceas gramíneas y leguminosas	Provee hábitat a una gran diversidad de especies y ayuda en el ciclo del agua	Capibaras, caimanes, anacondas, venados, tigrillos
Terrestre	Páramos	Cundinamarca, Boyacá, Nariño	Plantas adaptadas a condiciones de frío extremo y alta radiación solar	Regulación hídrica y climática, conservación de suelos y biodiversidad	Venados, osos de anteojos, conejos, zorros, cóndores
Terrestre	Bosques tropicales	Amazonas, Chocó, Caquetá	Elevada masa forestal, vegetación verde durante todo el año	Alberga una gran biodiversidad, regula el clima y el ciclo del agua	Tucanes, cóndor de los Andes, monos aulladores, jaguares
Terrestre	Zonas desérticas	La Guajira, Huila y Cundinamarca.	Plantas xerófitas adaptadas a la escasez de agua	Conservación del suelo y refugio para especies adaptadas a la aridez	Flamencos, iguanas, zorros, serpientes cascabel
Acuático	Arrecifes coralinos	Costa Caribe y Pacífica	Corales, algas y esponjas marinas	Protección de la costa, pesca artesanal y biodiversidad marina	Peces tropicales, tortugas marinas, cangrejos ermitaños, pulpos
Acuático	Praderas de pastos marinos	La Guajira	Plantas angiospermas submarinas	Fijación de carbono, refugio para la fauna marina	Cangrejos ermitaños, langostas espinosas, estrellas de mar, caballitos de mar
Acuático	Manglares	La Guajira, Golfo de Urabá, Nariño, San Andrés y Providencia, Chocó	Arboles y arbustos adaptados a suelos salinos	Protección contra la erosión costera, refugio para especies marinas y terrestres	Cangrejos, aves acuáticas, peces, reptiles, mamíferos marinos
Acuático	Estuarios y Deltas	Varias ubicaciones en las costas Caribe y Pacífica	Manglares, pastos marinos, algas	Zonas de alta productividad biológica, regulación de inundaciones, hábitat para especies juveniles	Peces como robalo, lisa y bagre; crustáceos como camarones y cangrejos; aves migratorias
Acuático	Ríos y lagos	Ubicados a lo largo del país en distintos municipios, en diferentes altitudes.	Algas, musgos, líquenes	Provisión de agua, hábitat, regulación climática, recarga de acuíferos, control de inundaciones, depuración de aguas, recreación	Trucha, salmón, pez gato, tilapia, carpa, pato, garza, cigüeña

Sobre Bojacá: Información extraída de la tesis de grado del licenciado Jaime Andrés González y de otras fuentes oficiales

Ubicación y límites: Bojacá ubicada en el departamento de Cundinamarca, Región Andina. Limita con Zipacón, Madrid y Facatativá al norte, Madrid y Mosquera al este, Soacha y San Antonio del Tequendama al sur, y Tena, La Mesa y Zipacón al oeste.

Características geográficas: Bojacá está situado a una altitud de 2,609 metros en la cabecera municipal. Se encuentra en la Provincia de Sabana Occidente, a 40 km de Bogotá.

1. Aspectos climatológicos: Bojacá presenta variaciones relacionadas al ciclo de vientos y lluvias, se mantiene una gran extensión en el piso térmico frío y una parte en el piso térmico cálido, pero además cuenta con una parte de frío y seco con una altitud promedio entre los 2000 y 3000 m.s.n.m. con una precipitación (Lluvia promedio) de 500 a 1000 milímetros/año.

Este nivel climático se localiza en las siguientes veredas: Cortes, Barroblanco, Gran parte de la vereda Bobacé, Al oriente de Cubia y en algunas partes de San Antonio y Fute. Estas parcelas por sus características reciben el nombre de bosque seco montano; Por otro lado, se encuentran otras regiones ubicadas a la misma altura, pero con precipitaciones (Lluvias promedio) de 1000 a 4000 milímetros/año referente al piso térmico frío húmedo donde encontramos las veredas del Chilcal, Roblehueco, Algunos sectores de San Antonio, algunas partes de la vereda Bobacé.

2. Pluviosidad, este término hace referencia a la Cantidad de lluvia que recibe un sitio en un período determinado de tiempo. Al igual que en la sabana de Bogotá en general, el régimen de lluvias es bimodal, es decir, que las lluvias se distribuyen en dos períodos anuales, el primero de marzo a junio y el segundo de septiembre a diciembre alternados con dos períodos secos. Por ende, en la zona plana, hacia la sabana, se registran pluviosidades anuales promedias de 600 – 36 800 milímetros, mientras que en las zonas de ladera hacia el sur alcanzan valores anuales de más de 1.000 milímetros.

3. Temperatura ambiente: En el municipio existen diferentes tipos de temperatura que varía dependiendo de la época de lluvias o sequía. Teniendo en cuenta que en esta última se muestran las mayores oscilaciones con gran incidencia de heladas. Mínima de 2° °C y Máxima de 23° °C, Promedio general de 14° °C.

4. Velocidad y Dirección del Viento: Por la localización del municipio, este tiene influencia de los vientos alisios del sur, con dirección Sur-Este (SE), Nor-Oeste (NO) con velocidades que son diferentes durante el año, donde aumentan los valores en los tiempos secos en los meses de Enero, Febrero, Julio y Agosto. Velocidad Mínima de 1.5 K/h y Máxima de 2,6 K/h con un Promedio 1,9 K/h.

En el municipio de Bojacá no existen mediciones que permitan determinar con certeza cuál es la calidad del aire, pero por las pocas fuentes de contaminación existentes, entre las cuales se encuentran algunas ladrillera, fábricas de elementos prefabricados, procesadoras de alimentos y una procesadora de huesos en la vereda Barroblanco, una fábrica de colchones en la vereda Bobacé, una planta deshidratadora de apio en la vereda Cortes y dos plantas envasadoras de agua una en la vereda Santa Bárbara y otra en Roblehueco.

En la actualidad el mayor impacto es generado por el relleno sanitario Nuevo Mondoñedo donde se disponen los residuos sólidos de cerca de 50 municipios del departamento de Cundinamarca al que se suman algunas actividades ilegales como producción de carbón de madera, disposición de residuos industriales líquidos y la operación del botadero a cielo abierto Sabrinsky, el cual se encuentra en etapa de cierre y abandono, pero no tiene el efectivo control de la ANLA (Autoridad Nacional de Licencias Ambientales) entidad encargada del proceso. Siendo los anteriores los impactos más notorios se puede afirmar que la calidad del aire es buena y se presentan pocas quejas relacionadas con explotaciones porcícolas que generan malos olores, así como por la emisión de material particulado proveniente de explotación minera.

5. Aspectos hídricos: Del Municipio hacen parte las Mesocuenca del Río Bojacá, el Río Apulo y algunas pequeñas corrientes que drenan a la Subcuenca del Río Bogotá; Una Mesocuenca es un área de tierra que drena hacia un sistema de corrientes o ríos más grande, pero es más pequeña que una cuenca completa.

El municipio de Bojacá se encuentra en una región con importantes recursos hídricos, como el Río Bojacá y el Río Apulo, así como diversas corrientes menores que alimentan la Subcuenca del Río Bogotá. Sin embargo, estos recursos enfrentan varios desafíos ambientales.

En el caso del Río Bojacá, se enfrenta a problemas de contaminación debido a la recepción de aguas residuales sin tratar del municipio de Facatativá. Además, la falta de delimitación de las riberas de los ríos ha propiciado su uso para actividades agrícolas y ganaderas, lo que agrava la contaminación y afecta negativamente al ecosistema acuático.

En la Mesocuenca del Río Apulo, se destacan importantes quebradas como los Manzanos, la Esmeralda y Ranas, las cuales también enfrentan problemas de contaminación. Esto impacta negativamente en la biodiversidad y la calidad del agua en la región.

Por otro lado, el acuífero Guadalupe proporciona una importante fuente de agua subterránea para el municipio. Sin embargo, su uso por parte de los agricultores, especialmente en la industria de la floricultura, no está adecuadamente regulado, lo que puede generar problemas de sobreexplotación y contaminación del recurso.

6. Flora: Teniendo en cuenta la información que proporciona la página de la alcaldía del Municipio de Bojacá, El 70% del municipio presenta una zona de vida de bosque seco, en donde la cobertura predominante son los pastos y especies como la Acacia, Ciprés y Pinos.

Es pertinente señalar que las zonas donde aún se encuentran algunos "relictos" de bosque natural secundario (se conoce como relictos a los "supervivientes" de asociaciones biológicas, o a especies vivas, con una distribución muy reducida por causas naturales), son las veredas de Roblehueco, San Antonio, Santa Bárbara y el Chilcal, donde se localiza el Acueducto de Pantanos, el cual surtía el casco urbano de Bojacá.

Los bosques característicos de esta zona hacen parte de la zona de vida conocida como Bosque Húmedo y bosque muy húmedo. La vegetación característica se encuentra representada por árboles grandes, medianos y pequeños, entre ellos podemos encontrar especies como el arrayán, encenillo, Gaque, Tibar, mano de oso, tuno, arboloco, entre otros, cabe resaltar que se encuentran especies de gran valor ambiental.

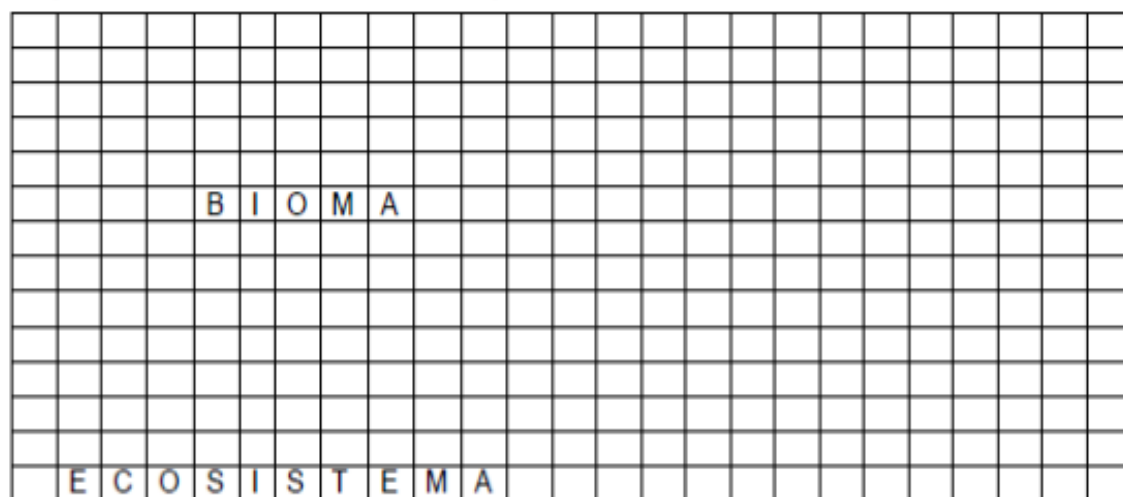
Este tipo de flora se encuentra en áreas de recuperación ecológica y las especies más comunes son: alcaparro gigante, sangregado, mortiño, hayuelo, ciro, corono, chocho, entre otras especies, además, encontramos vegetación de tipo herbáceo y de bejucos, como: batatilla, helechos, mastranto y venadillo, entre otras especies herbáceas, una especie de gran importancia que se encuentra en el municipio es el cactus, que es endémica para la región occidente de la sabana de Bogotá. Además, la revisión bibliográfica nos muestra como en los últimos años en el municipio se han adelantado diversos trabajos de investigación en cuanto a la flora necesaria para sembrar en áreas donde la erosión es alta y afecta directamente los suelos del municipio.

7. Fauna: La información que provee la página de la alcaldía del municipio de Bojacá informa que se pueden encontrar especies de aves como colibríes, miras blancas y negras, pavas de monte, toches, también se encuentran mamíferos como los armadillos, comadrejas, runchos, osos perezosos (en el camino real Barro Blanco – Curubital), además se encuentran especies de patos, que vienen en sus procesos de migración, de los cuales se han encontrado hasta 8 especies migratorias, las cuales se ubican principalmente en el humedal Juncal.

8. Agricultura: La economía del municipio, se basa en la agricultura, donde se destacan los cultivos de papa, zanahoria, maíz, lechuga, esta última cuenta con un desarrollo de cultivos hidropónicos de alta calidad, también se tienen cultivos de frutas como la mora y la uchuva, seguidos de tomate de árbol, granadilla, fresa y ciruela en menores cantidades.

Actividades

1. Teniendo en cuenta la información anterior sobre el municipio elaborar una sopa de letras que incluya 10 palabras incluidas en las definiciones previas:



- | | |
|----------|----------|
| a. _____ | f. _____ |
| b. _____ | g. _____ |
| c. _____ | h. _____ |
| d. _____ | i. _____ |
| e. _____ | j. _____ |

2. Elabora una pirámide Didáctica usando la plantilla:

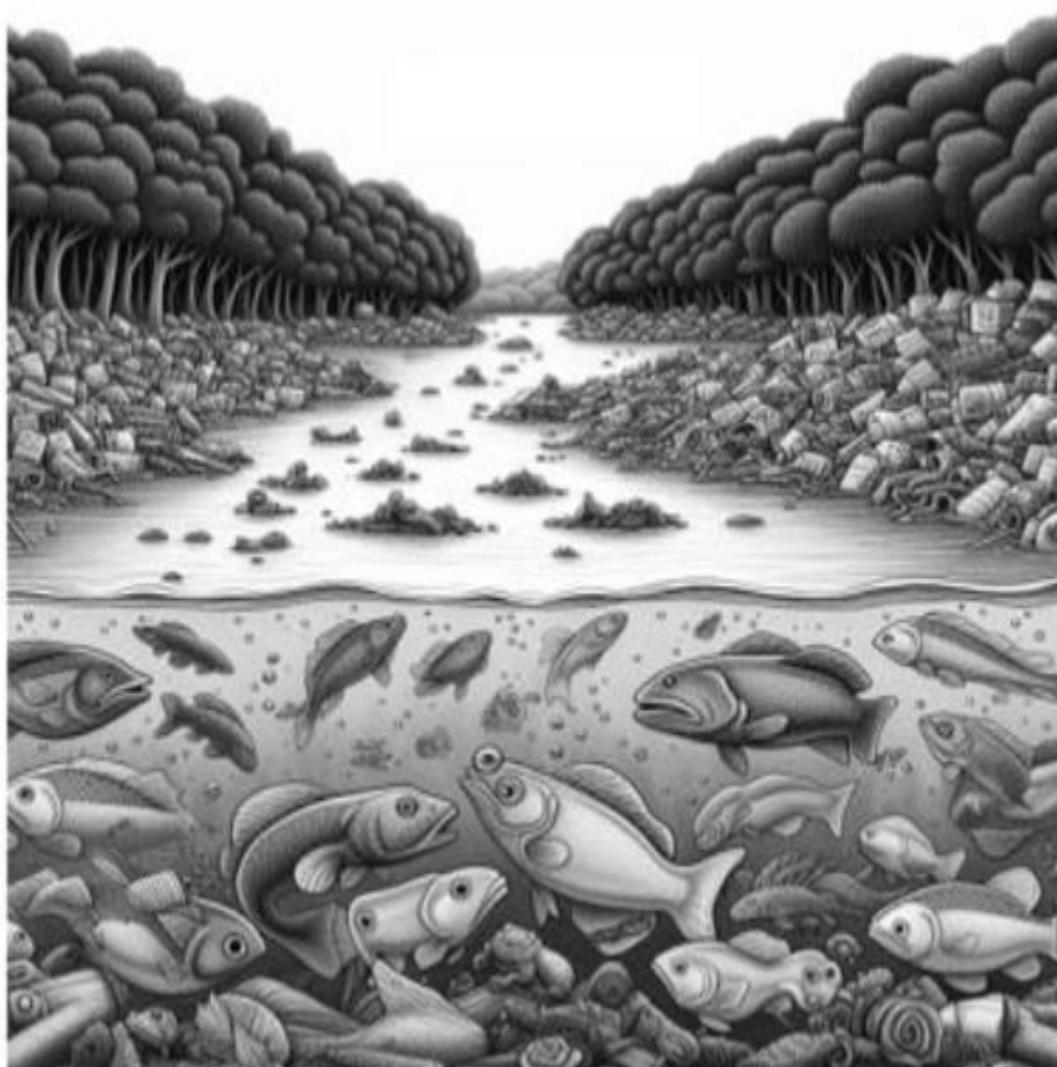
*Una pirámide didáctica es una representación en 4 caras de una información específica. *

Todas las especies de flora, fauna y cultivos se deben identificar mediante los nombres. Para este ejercicio ubicaremos:

1. Cara A: Pisos térmicos de Colombia diferenciando cada uno de ellos a través de Colorimetría, por ejemplo, el color rojo puede asociarse con las zonas más calientes, con color verde los pisos térmicos intermedios y azul lo más frío y alto (Nieves perpetuas). Además, se debe indicar la altura (donde empieza y donde termina) y los rangos de temperatura que se pueden encontrar en estas zonas.
2. Cara B: Flora nativa de Boyacá: Basados en la información de la sección "sobre Boyacá" señalar y dibujar 3 ejemplos de especies que podemos encontrar en nuestro municipio.
3. Cara C: Fauna nativa de Boyacá y del clima frío. Basados en la información de la sección "sobre Boyacá" señalar y dibujar 7 especies nativas del departamento.
4. Cara D: Agricultura local: Basados en la información de la sección "Sobre Boyacá" señalar y dibujar 5 ejemplos de cultivos que se cosechan en el municipio.

3. Teniendo en cuenta la siguiente imagen, en una hoja blanca, crea una historia, cuento, noticia, o relato que complemente y explique la siguiente imagen. Ten en cuenta los aspectos de contaminación del agua desarrollados en la información sobre Bojacá.

Debe incluirse como mínimo en la narración, un nombre para el relato, una Mesocuenca del municipio, una problemática ambiental, y un desarrollo a dicha problemática (planteamiento de una solución, asumiendo que fuera el papel de los animales el solucionarlo).

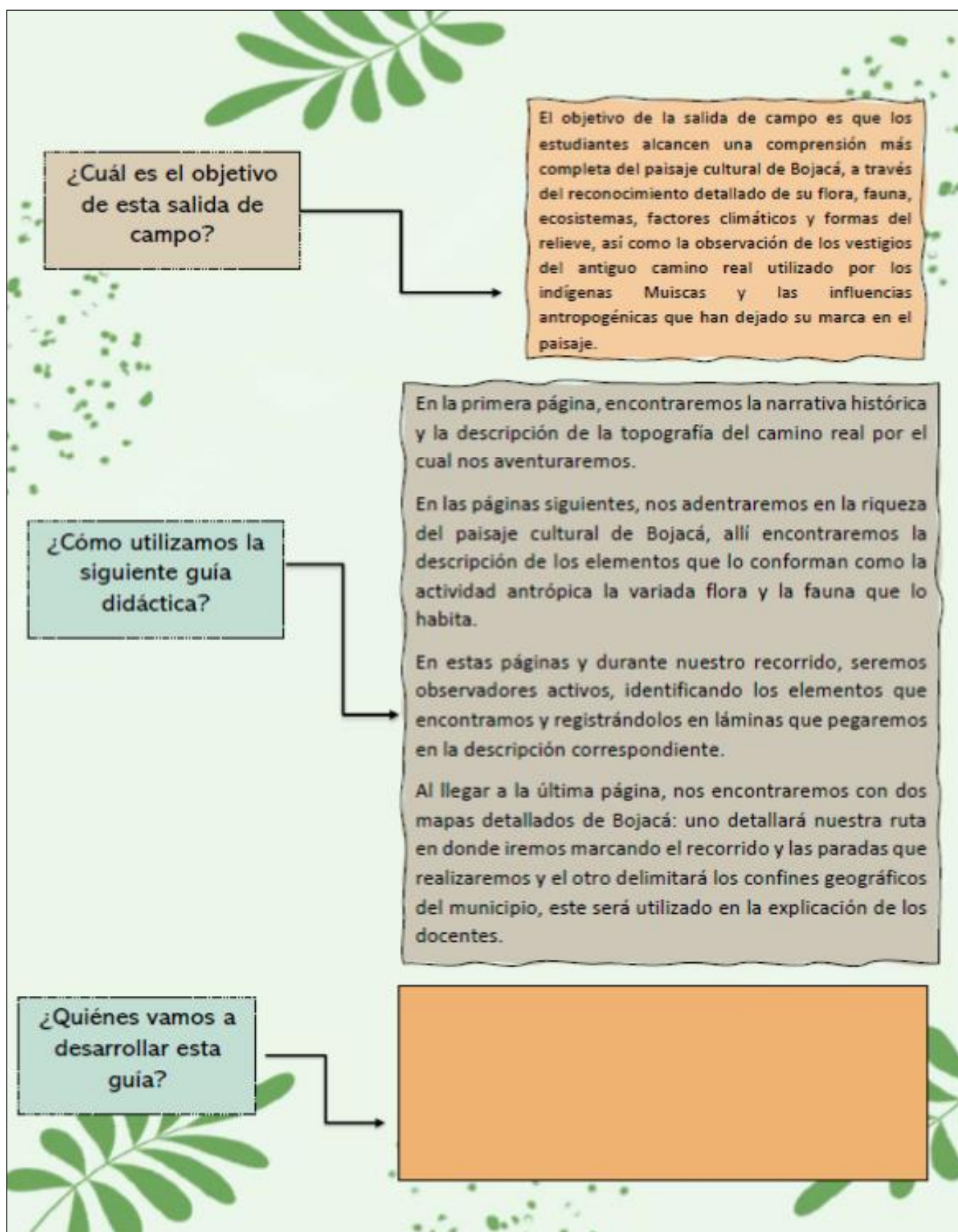


Ejemplo: El consejo riverero en discusión: En las aguas turbias de la Mesocuenca del Río Bojacá, la vida acuática enfrentaba una amenaza que oscurecía su existencia: la contaminación. Un día, los habitantes del río - peces, ranas y hasta los microorganismos - decidieron que era momento de actuar

RECORRIENDO NUESTRO TERRITORIO



Camino Real Vereda
Chilcal Bojacá



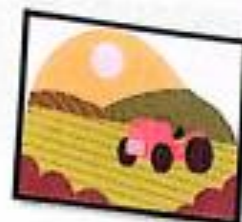
Características Generales del Camino Real

Su geografía: Por Bojacá se abre la depresión del flanco occidental de la cordillera oriental conocida en la época de la conquista como Boca de Monte por donde iba el primer camino de Funza a Tena, Síquima y Villeta por donde los Panches solían invadir la Sabana Chibcha

Su historia: Los caminos reales son testigos silenciosos de la historia y la cultura de las comunidades indígenas que habitaban estas tierras mucho antes de la llegada de los colonizadores europeos. Para estas comunidades, los caminos reales eran mucho más que simples rutas; eran vínculos con su pasado, su identidad y su relación con la tierra y la naturaleza



Actividad Antrópica



La actividad antrópica es todo lo que hacemos como seres humanos y que afecta a nuestro entorno natural. Incluye acciones como las construcciones, la agricultura, la contaminación del agua y cualquier otra actividad que modifique o altere el medio ambiente.

Construcciones: Pueden cambiar el uso del suelo de áreas naturales, lo que puede tener consecuencias negativas para la calidad del suelo, la infiltración del agua y la capacidad del suelo para soportar la vida vegetal.



Agricultura: Comprende el cultivo de la tierra para la producción de alimentos, materias primas y la cría de animales.



Variedades de papa



Fresa



Maíz

Flora

La flora se refiere al conjunto de plantas que se encuentran en una región geográfica o en un ecosistema específico. Esto incluye todas las especies de plantas, desde árboles, arbustos y hierbas hasta musgos y algas. La flora es una parte fundamental de los ecosistemas, ya que desempeña roles vitales en el ciclo de nutrientes, la producción de oxígeno, la regulación del clima, la conservación del suelo y la provisión de hábitats para la fauna



Dedallera: Son nativas de Europa, el noroeste de África y Asia central y occidental. Esta planta se encuentra en medios montañosos y márgenes de caminos



Ficundo: Es una especie de planta epífita originaria de Bolivia, Perú, Brasil, Colombia y Guyana.



Cimarrona: Es originaria de Ecuador y Colombia, Las flores crecen en racimos de 40 o más y tienen forma de campana estrecha de 6 cm de largo.



Palma boba: Se trata de un helecho originario del norte de Suramérica. Es una especie en vías de extinción y está considerada un fósil viviente



Helecho marranero: No se tiene certeza de su lugar de origen, ya que es catalogada como una especie cosmopolita, sin embargo, es una especie invasora en Colombia



Diente de león: Es considerada una «maleza», aunque es comestible en su totalidad y se le han atribuido numerosas propiedades medicinales.



Ojo de poeta: es originaria del África Oriental. Es muy popular como planta ornamental, por lo que se usa en zonas urbanas como planta de jardín, en parques y para adornar verjas y muros. Es una invasora muy agresiva que afecta ecosistemas y especies nativas.



Mermelada: Es un arbusto perenne que produce las flores agrupadas y que cambian gradualmente de color de amarillo a rojo, teniendo la apariencia de la mermelada de naranja.



Pino: Son especies introducidas en Colombia mediados del siglo XX, son originarias de Australia, Norteamérica y Centroamérica. Las zonas ocupadas por pinos acumulan altas cargas de combustible, lo que ha aumentado el riesgo de incendios forestales.



Ruda: Nativa del sur de Europa. Se suele cultivar como planta ornamental de jardín, en especial por sus hojas azuladas y por su tolerancia a suelos secos y al calor. También se cultiva como hierba medicinal y condimento.



Dedos del diablo: Se sospecha que llegó a este lugar durante la Primera Guerra Mundial por medio de las esporas fijadas a los caballos de los soldados australianos y de su forraje, o simplemente en las botas de los soldados.



Hongos matamoscas: Es un hongo basidiomiceto muy común y popular, considerado venenoso y enteógeno, de distribución cosmopolita del orden Agaricales.



Fauna



Es el conjunto de animales que habitan en esa área particular. Esto incluye una amplia variedad de organismos, desde mamíferos, aves, reptiles y anfibios, hasta insectos, arácnidos y otros invertebrados. La fauna desempeña un papel crucial en los ecosistemas al participar en interacciones ecológicas como la polinización de plantas, la dispersión de semillas, la regulación de poblaciones de presas y depredadores, y la descomposición de materia orgánica



Inca acollarado: Es un colibrí endémica de América del Sur, suele medir unos 15 cm de longitud, tres de los cuales corresponden al pico.



Copetón: Esta especie se distribuye por toda América del Sur, mide entre 13 y 15 cm de largo, pesa entre 20 y 25 g.



Chulo: Se distribuye desde el Sur de EE. UU hasta Suramérica, es una especie carroñera de los Carthartiformes.



Colibrí rutilante: Se distribuye por buena parte del oeste y el norte de América del Sur.



Mariposa mesosemia metuana: Existen 122 especies reconocidas en el género, todas ellas tienen distribución neotropical



Bombus hortulanus: Tienen una distribución casi cosmopolita, son excelentes polinizadores y son más resistentes al frío



Paloma collareja: Se encuentra en altitudes de 900 a 3600 m, generalmente en rodales de encino, pino-encino y bosques de coníferas. Se alimenta de semillas, sobre todo bellotas.



Golofa porteri: Habita en las zonas montañosas de las cordilleras colombianas, Miden entre setenta a ochenta milímetros



Garza ganadera: Es un ave esbelta y blanca adornada con plumas doradas o anaranjadas en cabeza y cuello en temporada de cría. Es un ave migratoria y originaria de América



Garza real: Es un ave acuática de plumaje blanco, grande y esbelta, que puede alcanzar el metro de altura. Es una de las garzas más ampliamente distribuidas por el mundo, ya que ocupa todos los continentes salvo la Antártida



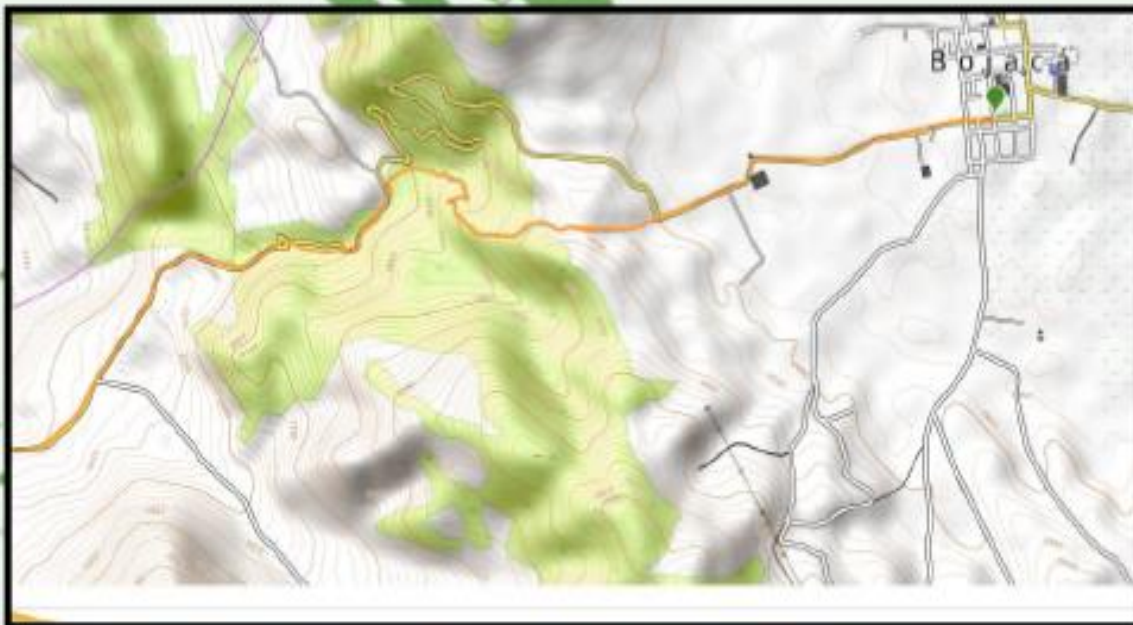
Pava andina: Se encuentra en selvas de los Andes entre los 1500 y 3900 m s. n. viven en los Selvas Nubladas, selvas de planicie y selvas húmedas. Pasan la mayor parte del tiempo entre los árboles en pequeños grupos de tres a siete individuos.



Paloma doméstica: Nativa del sur de Eurasia y del norte de África, se considera como una especie invasora; son una amenaza a la salud de la población ya que pueden transmitir enfermedades a los humanos, a las aves de corral y a la fauna silvestre.

En Bojacá la naturaleza abunda y la vida silvestre te sorprenderá en cada rincón. Esta encantadora región colombiana alberga una diversidad asombrosa de especies de animales, al estar ubicado en dos pisos térmicos (frío y cálido) se puede encontrar una diversidad de aves, insectos, mamíferos y reptiles.

Además de ello, Bojacá tiene una vasta extensión de reservas naturales protegidas, las cuales proporciona una variedad de ecosistemas que son refugios preciosos de biodiversidad que requieren nuestra protección y cuidado.



Mapa Topográfico Camino Real del Ocaso. Obtenido de Wikiloc



Mapa de Bojacá. Obtenido de Alcaldía de Bojacá (2015)

Bibliografía:

- 1) Camino real Bojacá- El ocaso- la gran vía. (s/f). Wikiloc | Rutas del Mundo.
- 2) Alcaldía de Bojacá. (2015) Inventario DE sitios con Arte Rupestre Del municipio DE Bojacá, Cundinamarca (Colombia).
- 3) Quintana A. (2002). Rescate cultural de arte rupestre en Bojacá. Universidad de la Sabana. Colombia
- 4) Alcaldía de Bojacá. (2010). Plan de Desarrollo turístico Municipal 2010 – 2020. Colombia.
- 5) Bojacá, CU, CO. (s/f). NaturaLista Colombia. Recuperado de <https://colombia.inaturalist.org/places/28714>

¿Cómo se va a evaluar la salida de campo?

Criterios de evaluación	Descripción	Puntaje
Participación (Durante la salida de campo)	Excelente: Participación en todas las actividades, realiza preguntas pertinentes y demuestra interés constante	
	Bueno: Participación adecuada en la mayoría de las actividades, afectando su contribución al aprendizaje.	
	Regular: Poca participación, muestra poco interés y no aporta al aprendizaje del grupo.	
Conocimiento y Comprensión (Durante la salida de campo)	Excelente: Comprende los aspectos geográficos, históricos, características de flora, fauna y acciones antropogénicas presentes en el recorrido	
	Bueno: Comprende la mayoría de los aspectos generales del recorrido, con algunas lagunas o falta de detalles.	
	Regular: Tiene una comprensión muy limitada o inexistente de los aspectos, mostrando falta de preparación o interés previo.	
Colaboración y Trabajo en Equipo (Durante la salida de campo)	Excelente: Colabora activamente, comparte conocimientos y fomenta un ambiente positivo de trabajo en equipo.	
	Bueno: Colabora adecuadamente, pero podría mejorar en comunicación y distribución equitativa de tareas.	
	Regular: Colaboración limitada, dificulta el trabajo en equipo y muestra actitudes individualistas o disruptivas.	
Presentación de Resultados (Después de la salida de campo)	Excelente: Presentación clara, organizada y creativa, utilizando recursos visuales y multimedia de manera adecuada.	
	Bueno: Presentación adecuada, con posibles mejoras en estructuración y uso de recursos visuales	
	Regular: Presentación confusa o poco clara, sin utilizar recursos visuales o multimedia para apoyar la exposición	
Nota: Cada componente tiene un porcentaje de 25 puntos		

Anexo 7 Bitácora salida de campo

Fecha

15 Abril 2024

Curso: 801

Hora Inicio Programada	Hora Inicio Real	Hora Fin Programada	Hora Fin Real
07:30	08:30	12:00	12:30

Responsables / Encargados:

Profesora Luz Dary; Pasantes Juliana Moreno y Luis Guaje

Guía → Sandra Roa - Boxseca Tour.

Objetivos de la actividad

El estudiante observa y documenta los ceratostromos en la vereda "El Chilcal", analizando la flora, fauna, geomorfología y elementos culturales presentes en el municipio, promoviendo así una conexión directa con su entorno.

Descripción:

Guiados por la Guía turística local - Sandra Roa - se ha planteado hacer una caminata de reconocimiento, Partiendo del colegio, específicamente la sede de bachillerato rumbo hacia la vereda el chilcal. Se harán 6 paradas donde se les proporcionarán datos sobre su municipio y además se tendrán rondas de preguntas sobre lo observado, es decir, sobre la fauna, flora, construcciones, cultivos, etc. la caminata tiene programado 4 horas de duración, con un espacio de 40 minutos para comer y dialogar sobre la experiencia.

Parada 1 → Plaza Central del municipio

→ En esta parada se les habla a los estudiantes sobre los objetivos de la salida, además de esklarificar las reglas de participación y convivencia:

1: Nadie debe ir delante de la guía, ni atrás de los docentes que van al final.

2: Cada grupo, además de trabajar la guía entregada debe recoger la basura que encuentren por el camino. Esto para recibir puntos extra.

3: Si algún estudiante encuentra algún elemento de la guía debe acercarse a la profesora Juliana para que se le asigne un punto extra al grupo. Será uno por cada elemento encontrado.

4: deben llevar registro fotográfico de los elementos que les llamen la atención.

5: Se debe mantener un tono de voz bajo, cuidando no gritar.

6: Se deben seguir las recomendaciones de seguridad dadas por la guía.

→ Observaciones:

• Los estudiantes se muestran ~~por~~ receptivos y emocionados por el recorrido.

Parada 2: Villa Olímpica

Se vuelve a repetir la actividad de la guía de trabajo. Además se habla con los estudiantes sobre la Villa Olímpica y otros proyectos similares en el municipio.

→ Observaciones:

- La mayoría de estudiantes conocen el lugar, sin embargo según sus propias palabras, ha tardado demasiado su construcción y aún no han hecho la entrega oficial. Dice la mayoría que seguro se robaron la plata.
- Algunos estudiantes no trajeron el regante solicitado.
- Se entregan las imágenes complementarias de la guía.

Parada 3: Zonas de Cultivos

En esta parada se habla sobre los principales productos cosechados en el municipio: Papa, Fresa, Cebolla, arándanos, Zanchona, maíz y Papa envolla. Haciendo un especial énfasis en el papel de la agricultura en la economía del municipio.

Observaciones:

- Todos los estudiantes, incluso los "Indisciplinados" de la clase se mostraron participativos, atentos y receptivos.
- La mayoría de estudiantes han tenido un acercamiento más directo con los maestros y la guía turística.

Compartiendo sus experiencias personales con los "entornos naturales" y fuera del aula de forma proactiva y espontanea.

- La mayoría de estudiantes ya conocen los cultivos y productos, sin embargo no lo relacionaban directamente con lo que aprenden en sus clases de sociales.

Parada 4: Entrada a la Vereda

Se inicia el primer ascenso, en esta parada se habló de las viejas haciendas y como todavía algunas se mantienen, siendo un elemento importante en el municipio. Se hacen preguntas sobre la fauna y flora local observada hasta el momento.

Observaciones

- Los estudiantes que en clases normales son poco participativos han liderado la actividad haciendo preguntas y aportes a las explicaciones.
- Se les pregunta a los estudiantes sobre una historia de "terror" relacionada con una vieja casita y la mayoría ya la conoce.
- Se repiten las instrucciones de seguridad por parte de la guía.

Parada 5: Zona de arboles muertos

Esta parada se hizo en un punto donde se puede diferenciar un cambio significativo en la flora local.

Se habla sobre las diferencias entre fauna y flora local vs los introducidos en el ecosistema. También, se hacen explicaciones sobre la geomorfología a partir de los rocas circanas, se les muestra como se evidencian los cambios en el terreno a partir de las grietas, materiales, formas entre otros aspectos.

Observaciones

- La mayoría de estudiantes resaltan como un problema ambiental el fumero irresponsable que arroja basura.
- Muchos estudiantes encontraron frutos silvestres por el camino como uchuas y moras. Apts para consumir.
- Se repiten las instrucciones del manejo de la voz puesto que es indispensable para el cumplimiento de fauna silvestre.

Parada 6: Tanques de agua e inicio de recorrido Caminos reales.

En esta parada se abordaron los elementos antropicos encontrados hasta el momento: fincos, haciendas, línea de acueducto veredal, Tanques de agua.

Se contextualiza a los estudiantes sobre los Caminos reales.

Se utiliza este espacio para comer y escuchar algunas reflexiones de la guía forestal, docentes y estudiantes.

Observaciones:

- A partir de la observación, los estudiantes dijeron entender mejor el nombre de "moxaca" dado por los mixtecos al territorio.
- Se repasaron las categorías de Barbuento y Solewento. Sendo los estudiantes quienes identificaron en que punto del recorrido se evidenciaban estos fenómenos.
- Se encontraron especies de hongos y aves diferentes a las trabajadas en clase.

Cierre de la actividad: Retorno a la institución.

Después del tramo de caminata más largo se retorna a la institución. Se reúnen los trabajos grupales así como las impresiones iniciales de los estudiantes.

Observaciones:

- Gracias a la gestión de la profesora Luz Dary y las directivas se les pudo dar almuerzo a estudiantes, docentes y Guía turística.
- Dado el nivel de participación grupal se les dio puntos extra a todos, resaltando el trabajo por aquellos que usualmente no participaban en clase.
- La gran mayoría de estudiantes se mostraron felices por la salida y las actividades preguntando incluso si se podía programar otra, a otros veredos o a la cascada dentro del municipio.

Placera Salido #12

22 Abr 2004

Curso: 805

Hora Inicio Programada

07:30

Hora Inicio Real

09:00

Hora Fin Programada

12:30

Hora Fin Real

12:50

Enviados a Profesoras Luz Dary Colva; Pasantes: Johana Moreno y Luz Gage; Guia turistica local: Sandra Roca Boraca Jara.

Objetivo de la actividad

→ El estudiante observa, documenta las características en la Vereda El Chilcal, analizando la flora, fauna, geomorfología y elementos culturales presentes en el municipio, promoviendo así una conexión directa con su entorno.

Descripción

Guiados por la guía turística local Sandra Roca se propuso hacer una caminata de reconocimiento. Partiendo del colegio, específicamente de la sede de bachillerato rumbo a la vereda el chilcal. Se harán 6 paradas donde se les proporcionaran datos sobre el municipio y además se harán rondas de preguntas sobre lo observado es decir, flora, fauna, construcciones, cultivos, etc. La caminata está programada para 4 horas con un espacio de 40 minutos para comer y dialogar.

Norma

Parada 1: plaza central del municipio.

En esta parada se explica a los estudiantes elementos del pasado colonial de su municipio, reflejado principalmente en las construcciones centrales e iglesias, alrededor puesto de salud y las casas circundantes.

También se establecen reglas de Participación y Convivencia:

1. Nadie debe ir por delante de la guía ni atrás de los docentes que irán al final.
2. Cada grupo además de trabajar la guía entregada, debe recoger basura que sea encontrado por el camino.
3. Si algún estudiante encuentra algún elemento de la guía debe acercarse a la Profe Juliana para obtener puntos extra. Se le entregará al primero que llegue, será uno por cada elemento y serán para el grupo.
4. Deben llevar registro fotográfico de los elementos que le llamen la atención.
5. Se debe mantener un tono de voz bajo y moderado.
6. Se deben obedecer las recomendaciones de Seguridad por la Guía.

Observaciones: Se produjo un retraso considerable al iniciar puesto que hubo formación. Pero además algunos estudiantes que no querían asistir, cambiaron de opinión.

pidiendo que se los esperara. Teniendo entonces que esperar a que los padres de familia firmaran y entregaran los permisos. También algunos compraron alimentos para llevar.

Parada 2: Villa Olímpica

Se vuelven a repetir las instrucciones de trabajo. También se habla sobre la villa olímpica y otros proyectos en el municipio.

Observaciones

- Los estudiantes conocen el lugar por unas canchas de fútbol cercadas más no por la construcción.
- Se entregan las imágenes complementarias de la actividad.
- Los estudiantes se muestran emocionados y receptivos.

Parada 3: Zonas de cultivos:

Se les explica a los estudiantes sobre los productos cosechados en el municipio: Papa, Fresa, arándanos, Cebolla, Zanahoria entre muchos otros. Haciendo un énfasis especial en el papel de la agricultura en la economía del municipio.

Observaciones:

- Todos los estudiantes, incluso los que usualmente no participan en clase hicieron preguntas que ayudaron a dinamizar las explicaciones.

- Algunos de los estudiantes tenían familiares que cosechaban los productos mencionados, lo que permitió un mayor acercamiento a este tema.
- Al igual que con el grupo anterior, la mayoría de estudiantes de fama proactiva y espontánea se acercaron a los maestros para conversar sobre sus experiencias personales.

Parada 4: Entrada a la vereda

Se inicia el primer ascenso, en esta parada se les habla de los viejos haciendas y la distribución de la tenencia de la tierra. Se hicieron también preguntas sobre la fauna y flora encontradas hasta el momento.

Observaciones:

- Hay un alto nivel de participación de los estudiantes en general.
- Algunos estudiantes hicieron consultas sobre políticas de cuidado del medio ambiente y el papel de los ciudadanos.

Parada 5: Zona de asentamientos

Esta parada se hizo en un punto que facilita la observación de cambios en la flora local, pero también de características en las formas del relieve que fueron explicadas por los docentes.

Observaciones:

- La mayoría de estudiantes reconoce problemáticas ambientales tales como la quema de bosque y la contaminación de ríos.
- Al igual que el grupo anterior se encontraron frutos silvestres.
- Dado el nivel de colaboración, en esta salida se pudieron observar 4 tipos diferentes de colibríes, mariposas, insectos y aves criollas.
- Muchos estudiantes comentaron haber pasado por el mismo lugar antes sin tomarse el tiempo de analizar los elementos del paisaje.

Parada 6: Tanques de agua e inicio recorrido por los Caminos Reales.

En esta Parada se abordaron los elementos antropocéntricos observados hasta el momento: fincas, haciendas, línea de acueducto vertical, Tanques de agua y Caminos reales. Se contextualiza a los estudiantes sobre los Caminos reales y su importancia para museos y para los colonos.

Se utilizó este espacio para comer y dialogar sobre la experiencia, escuchando a docentes, estudiantes y Guía forestal.

Observaciones

- En esta salida se lograron observar algunos anfibios y aves que no habíamos visto antes.
- Muchos estudiantes se sorprendieron al encontrar una gran variedad de hongos con formas y colores que no habían visto antes.
- Muchos estudiantes expresaron preocupación por la falta de atención que se les da a las cammas reales, teniendo en cuenta su historia e importancia.
- Algunos estudiantes no llevaron alimentos sin embargo esto fomentó un espacio de compañerismo puesto que se terminó compartiendo comida entre estudiantes y docentes.
- Muchos estudiantes entendieron de forma más clara el papel que juegan los ecosistemas de montaña en el ciclo del agua, puesto que pudieron ver de forma directa como se condensaba en plantas y rocas, para después formar "rios chupitos".

Cierre de la actividad: retorno al Colegio

Después de la última parada se inició el recorrido de camino al colegio, pasando por algunas haciendas y fincas. Al llegar a la institución se recogen los trabajos realizados así como las impresiones y reflexiones de docentes y estudiantes.

Observaciones

- Gracias a la gestión de la Profe Luz Dary se logró dar aliento a los estudiantes, docentes y Gora.
- Al igual que con el grupo anterior, se otorgaron puntos a todo el grupo, con un especial énfasis en los estudiantes que no suelen participar en clase.
- Al igual que con el otro grupo, los estudiantes se mostraron felices por la actividad, en sus propias palabras "fue bueno salir de la rutina". También muchos reconocieron no haber pensado que relación había entre un entorno "normal" con lo aprendido en clases (no solo de sociales).
- Muchos estudiantes por sí mismo relacionaron problemas ambientales presentes en su municipio, si bien se había abordado durante la Salida. Fue gratificante escucharlos reconocer que riesgos y beneficios tienen algunas actividades económicas como lo son la agricultura y floricultura.
- Al igual que el grupo anterior, los estudiantes preguntaron por Problemática Salud pues en sus propias palabras "no es lo mismo escuchar que verlo", haciendo referencia a los trabajos previos sobre los ecosistemas.

Anexo 8 Planeación específica Módulo 1

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
---	--	--	---

FORMATO DE PLANEACIÓN DE MÓDULOS

Institución educativa: Colegio Nuestra Señora de la Gracia Asignatura: Ciencias Sociales Fecha: Semana 1 – 5

Profesores: Juliana Moreno & Gabriel Guaje Curso: Octavo Módulo 1: Acercamiento y exploración de conocimientos previos.

Propósito de aprendizaje: El estudiante expresa y reflexiona sobre su percepción inicial de las Ciencias Sociales, identificando sus conocimientos previos y evaluando su relación con las problemáticas sociales y geográficas.

Propósitos específicos:

1. Sesión 1: Introducción a las Ciencias Sociales: El estudiante identifica y comparte sus ideas previas acerca de las Ciencias Sociales, destacando conceptos clave como sociedad, cultura y territorio.
2. Sesión 2: Nociones de cartografía y el espacio geográfico colombiano: El estudiante reflexiona sobre sus experiencias personales y cotidianas en relación con los fenómenos sociales y geográficos, vinculados con los temas abordados en las Ciencias Sociales.
3. Sesión 3: Exploración del municipio de Bojacá: El estudiante reconoce y representa visualmente los elementos naturales, administrativos y patrimoniales más importantes del municipio de Bojacá, reflexionando sobre su valor para la comunidad local.
4. Sesión 4: Grandes civilizaciones y la época feudal: El estudiante aplica lo aprendido en clases anteriores sobre las características generales de las grandes civilizaciones de la historia hasta la época colonial.
5. Sesión 5: Las rutas de los colonizadores y sus desafíos geográficos: El estudiante entiende las características geográficas de Colombia y el papel que jugaron estas en los procesos de colonización.

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 1	¿Qué son las Ciencias Sociales y cómo influyen en nuestra vida cotidiana?	Preguntas iniciales para el grupo: El maestro pregunta a los estudiantes ¿qué son las Ciencias Sociales?, ¿Qué es la geografía?, ¿qué conocimientos tienen de Colombia en relación las disciplinas sociales?, ¿qué les gustaría saber de Colombia? Esto se entrega por escrito en formato de “evaluación”. 2. Explicación breve: El maestro hace una breve introducción sobre las Ciencias Sociales, destacando sus ramas principales (geografía, historia, economía, etc.) y su importancia en el análisis de la sociedad. 3. Actividad grupal: Los estudiantes, en grupos pequeños, analizan una situación de su vida cotidiana y la relacionan con las Ciencias Sociales. Cada grupo presenta su análisis al resto de la clase.	El estudiante reconoce la importancia de las Ciencias Sociales en el análisis y comprensión de su entorno social, cultural y geográfico, identificando cómo estas disciplinas influyen en su vida diaria.	1. Introducción: El maestro lanza preguntas abiertas para que los estudiantes expresen libremente lo que creen que son las Ciencias Sociales. Se recopilan las respuestas en hojas individualmente y en el tablero, estas grupales van organizadas según diferentes áreas (geografía, historia, sociología, etc.). 2. Explicación teórica El maestro explica brevemente qué son las Ciencias Sociales, abordando las principales ramas (geografía, historia, economía, política, sociología). Se destaca la relevancia de estas disciplinas para analizar y entender la sociedad y el espacio geográfico.	Tablero, marcadores, cuadernos.	1 sesión de 2 horas.

				3. Actividad grupal: Los estudiantes se dividen en grupos de 3 a 4 personas. Cada grupo recibe preguntas orientadoras para analizar una situación de su vida cotidiana (¿cómo se organizan sus familias, su barrio o la forma en que se movilizan a la escuela) y relacionarla con las Ciencias Sociales. El maestro pasa por cada grupo para ayudar y guiar la reflexión. 3. Presentación de grupos Cada grupo presenta su análisis al resto de la clase. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo las Ciencias Sociales permiten entender diferentes aspectos de su vida cotidiana.		
--	--	--	--	---	--	--

				4. Conclusión y cierre El maestro retoma las ideas clave discutidas durante la actividad. Se enfatiza la importancia de las Ciencias Sociales para entender el entorno social y geográfico. Se invita a los estudiantes a pensar en cómo estas disciplinas les ayudarán en futuros estudios.		
Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
2 Sesión	Ubicación geográfica y características del territorio colombiano.	1. Explicación básica de cartografía: Se introducen conceptos básicos como los límites políticos, sistemas montañosos y ríos. 2. Ubicación en un croquis de Colombia: Los estudiantes trabajarán en un croquis de Colombia en una hoja y deben ubicar los límites políticos, sistemas montañosos y principales ríos.	El estudiante identifica y representa visualmente las características geográficas más relevantes de Colombia, reconociendo la relación entre los elementos geográficos y su influencia en la organización territorial.	1. Introducción: El maestro explica brevemente el propósito de la actividad: ubicar geográficamente a Colombia y destacar sus elementos más relevantes. Se hace una introducción a nociones básicas de cartografía, como las convenciones, las intencionalidades y utilidades de la cartografía. Además, explica que elementos se deben ubicar:	Croquis de Colombia en hojas. Marcadores y colores. Mapa Físico de Colombia. Tablero. Cuadernos para anotaciones. .	1 sesión de 2 horas.

		3. Identificación y reflexión: Reflexión final guiada por los docentes sobre la importancia de su ubicación y características físicas para la historia y el contexto colombiano.		límites políticos, los sistemas montañosos, y los ríos principales. Se muestra en el tablero un mapa físico de Colombia para contextualizar a los estudiantes. 3. Explicación y desarrollo de la actividad: El maestro reparte hojas con un croquis de Colombia en blanco y da indicaciones sobre cómo dibujar el mapa. Se explican las tareas de la actividad: ubicar límites políticos, montañas y ríos. Se permite el uso de colores para diferenciar los sistemas montañosos, ríos y límites. Mientras dibujan, el maestro va recorriendo el aula, resolviendo dudas y ayudando a ubicar correctamente los elementos.		
--	--	---	--	--	--	--

				Después de completar el mapa, el maestro pide a los estudiantes que reflexionen sobre su importancia geográfica. Se hace una discusión breve en la que se invita a los estudiantes a compartir qué características del País creen que son más relevantes. Conclusión y cierre El maestro cierra la clase recapitulando lo aprendido sobre la geografía de Colombia. Se resaltan los sistemas montañosos y ríos, y su influencia en la organización del territorio. Esta actividad les ayuda a entender la relación entre los elementos geográficos y su vida cotidiana.		
--	--	--	--	---	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 3	Conociendo nuestro municipio: Bojacá desde la flora, fauna, patrimonio y centros administrativos.	Introducción sobre el municipio de Bojacá: El maestro inicia con una conversación sobre qué conocen los estudiantes acerca de su municipio, enfocándose en su historia, biodiversidad y centros administrativos. Mapa del municipio: Los estudiantes, con base en sus conocimientos y vivencias, dibujan un mapa de Bojacá e incluyen los siguientes elementos: Flora y fauna que conocen en su entorno. Centros de importancia personal y administrativa (alcaldía, centros de salud, centros de esparcimiento). Elementos de pasado arqueológico y patrimoniales que identifiquen. Presentación de mapas:	Identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el municipio de Bojacá, en cuanto a su flora, fauna, centros de importancia personal y administrativa, y su patrimonio arqueológico y cultural.	1. Introducción y motivación inicial: El maestro inicia la clase preguntando a los estudiantes qué saben sobre su municipio, Bojacá. Se les invita a compartir información sobre la flora, fauna, lugares importantes y cualquier elemento que consideren relevante en su entorno. 2. Explicación de la actividad: El maestro explica que el objetivo de la clase es crear un mapa del municipio de Bojacá, donde los estudiantes deben reflejar los conocimientos que tienen sobre su entorno. Se les pide que dibujen un croquis del municipio en una hoja, y que incluyan los siguientes elementos:	Marcadores y colores. Hojas de block. Tablero. Cuadernos para anotaciones. .	1 sesión de 2 horas.

		Al finalizar, los estudiantes comparten sus mapas y se hace una discusión grupal sobre las semejanzas y diferencias en los conocimientos de cada uno.	Flora y fauna: Árboles, animales o plantas que encuentren regularmente en su municipio. Centros de importancia personal: Lugares que consideran importantes en su vida cotidiana (su hogar, parques, colegios, etc.). Centros administrativos: Alcaldía, hospital o centro de salud, entre otros. Elementos arqueológicos y patrimoniales: Lugares históricos, monumentos, o cualquier vestigio del pasado arqueológico o cultural del municipio. 3. Desarrollo de la actividad: Los estudiantes comienzan a trabajar en sus mapas, utilizando los conocimientos que poseen sobre Bojacá.		
--	--	--	---	--	--

				El maestro circula por el aula, respondiendo preguntas y guiando a los estudiantes, invitándolos a reflexionar sobre qué otros elementos pueden incluir en su mapa. Si alguien tiene dificultades, el maestro les recuerda algunos ejemplos de lugares importantes para motivar su creatividad y reflexión. 4. Presentación de los mapas: Una vez que todos los estudiantes han finalizado sus mapas, se les invita a presentar sus trabajos al resto del grupo. Cada estudiante comparte lo que ha incluido en su mapa, explicando la razón de haber seleccionado ciertos elementos, y cómo los perciben en su vida cotidiana.		
--	--	--	--	---	--	--

				5. Discusión grupal y cierre: Después de las presentaciones, se abre un espacio para la reflexión grupal. El maestro hace preguntas como: ¿Qué tienen en común sus mapas? ¿Qué diferencias encuentran entre ellos? ¿Qué aprendieron sobre Bojacá a través de sus compañeros? Se cierra la clase con una breve síntesis de lo discutido, resaltando la importancia de conocer el entorno local y cómo este conocimiento influye en la forma en que interactúan con su espacio geográfico.		
--	--	--	--	--	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 4	Vestigios de las grandes sociedades de la humanidad hasta la época feudal.	Introducción: El maestro introduce el concepto de grandes sociedades de la humanidad y su impacto en la historia,	El estudiante identifica y organiza cronológicamente los eventos más importantes de las	1. Introducción: El maestro inicia la clase con una breve explicación de las	Tablero y marcadores. Hojas de cartulina.	1 sesión de 2 horas.

		mencionando civilizaciones como Mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma, y llegando hasta la época feudal. Explicación de la actividad: Se propone realizar una línea de tiempo, en la que los estudiantes deben ubicar hitos importantes de las grandes civilizaciones hasta la época feudal. Se les proporciona una lista de eventos y se discuten brevemente. Construcción de la línea de tiempo: Los estudiantes, por grupos, dibujan una línea de tiempo en una hoja de cartulina, colocando en orden cronológico los eventos principales de las sociedades mencionadas. Presentación: Los grupos presentan sus líneas de tiempo al resto de la clase, explicando los eventos que han incluido y por qué los consideran importantes.	grandes sociedades de la humanidad hasta la época feudal, reconociendo los vestigios y legados que estas civilizaciones dejaron en el desarrollo de la historia.	grandes civilizaciones de la humanidad, mencionando sus logros más importantes. Se hace énfasis en cómo estas sociedades influenciaron la historia y dejaron vestigios que siguen presentes en la actualidad. 2. Explicación de la actividad: El maestro explica que los estudiantes van a construir una línea de tiempo que represente los principales hitos de las civilizaciones estudiadas, desde Mesopotamia hasta la época feudal. Se distribuye una lista de eventos clave para que los estudiantes los ubiquen cronológicamente y se les da una breve descripción de cada uno.	Colores. Hojas de block. Lista de eventos clave (escrita en el tablero).	
--	--	--	---	---	---	--

		Reflexión final: Se discuten los logros y los vestigios que aún perduran de estas sociedades en la cultura, la política y la tecnología de hoy en día.		3. Construcción de la línea de tiempo: Los estudiantes se dividen en grupos de 3-4 personas. A cada grupo se le entrega una hoja de cartulina y colores. Comienzan a construir la línea de tiempo, marcando cada evento en su lugar correspondiente, utilizando fechas y breves descripciones. Durante la actividad, el maestro pasa por los grupos para guiar y resolver dudas. 4. Presentación de los grupos: Una vez completadas las líneas de tiempo, cada grupo presenta su trabajo al resto de la clase. Explican los eventos que incluyeron, su importancia y cómo cada sociedad contribuyó al		
--	--	--	--	---	--	--

				desarrollo de la historia. 5. Discusión y cierre Se abre un espacio para discutir cómo los vestigios de estas civilizaciones aún influyen en la cultura, la política o las tecnologías actuales. El maestro sintetiza los puntos clave y refuerza la idea de que los estudiantes han aprendido a organizar y comprender cronológicamente la evolución de estas grandes sociedades.		
--	--	--	--	---	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 5	Las rutas de los colonizadores en el territorio colombiano y sus dificultades geográficas.	Introducción y revisión: Se comienza recordando los elementos físicos del territorio colombiano (montañas, ríos, llanuras, etc.) que se trabajaron en la sesión	El estudiante identifica y ubica espacialmente las rutas seguidas por los colonizadores en el territorio colombiano, comprendiendo las	1. Introducción (Recordatorio de elementos físicos): El maestro comienza la clase repasando los elementos físicos del territorio	Papel mantequilla o papel transparente. Mapa físico de Colombia elaborado por los	1 sesión de 2 horas.

		número 2. Se introduce la idea de las rutas de los colonizadores y su importancia histórica. Explicación de la actividad: Los estudiantes utilizarán papel mantequilla para dibujar las rutas de los colonizadores en un croquis de Colombia. Posteriormente, se superpondrá este mapa sobre el anterior para observar las dificultades geográficas que estas rutas implicaron. Ubicación de las rutas: Los estudiantes dibujan las principales rutas colonizadoras, identificando puntos clave de entrada y salida, y relacionándolos con el relieve del territorio. Discusión en clase: Se realiza una reflexión grupal sobre las dificultades que los colonizadores pudieron haber enfrentado al atravesar ríos, cordilleras y otras barreras naturales.	dificultades geográficas que enfrentaron, al superponer dichas rutas con las características físicas del territorio.	colombiano que se trabajaron en la actividad anterior (ríos, cordilleras, llanuras, etc.). Se les pregunta a los estudiantes cómo estos elementos podrían haber afectado el movimiento de los primeros colonizadores en el territorio colombiano. 2. Explicación de la actividad: El maestro explica que los estudiantes van a trabajar sobre un croquis de Colombia en papel mantequilla (transparente), donde dibujarán las rutas de los colonizadores españoles. Estas rutas se superpondrán al mapa anterior de Colombia, que muestra las características físicas del territorio, para visualizar las dificultades geográficas que enfrentaron los	estudiantes en la sesión número 2. Colores. Tablero y marcadores.	
--	--	--	---	--	--	--

				colonizadores. 3. Ubicación de las rutas: Los estudiantes comienzan a trazar las rutas colonizadoras más importantes (por ejemplo, las rutas que partían desde la costa hacia el interior del país), utilizando los ríos y las montañas como referencia. El maestro apoya a los estudiantes proporcionando nombres de rutas clave y explicando los puntos de entrada y salida de los colonizadores. 4. Superposición de mapas: Una vez que los estudiantes han terminado de dibujar las rutas, superponen el papel mantequilla con las rutas sobre el mapa físico hecho en la actividad anterior. Se observa cómo las		
--	--	--	--	--	--	--

				rutas atraviesan cordilleras, ríos o zonas de difícil acceso, lo que lleva a una discusión sobre las dificultades que enfrentaron los colonizadores. 5. Reflexión y cierre: Se abre una discusión en grupo sobre las rutas identificadas. Se les pide a los estudiantes que reflexionen sobre cuáles creen que fueron los mayores desafíos para los colonizadores al moverse por el territorio colombiano. El maestro sintetiza las ideas clave y destaca la relación entre las rutas de colonización y las características geográficas del territorio.		
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 9 Planeación específica Módulo 2

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
--	--

FORMATO DE PLANEACIÓN DE MÓDULOS

Institución educativa: Colegio Nuestra Señora de la Gracia Asignatura: Ciencias Sociales Fecha: Semana 6 – 10
 Profesores: Juliana Moreno & Gabriel Guaje Curso: Octavo Módulo 2: Introducción temática “Paisaje Cultural de Bojacá”

Propósito de aprendizaje: El estudiante explora y analiza la categoría de paisaje cultural, desarrollando una comprensión crítica de los elementos naturales y culturales de Bojacá, así como su interrelación y relevancia para la identidad y el patrimonio local.

Propósitos específicos:

- 1) **Introducción a los Paisajes Culturales:**
El estudiante identifica y comprende la definición, categorías y ejemplos de paisajes culturales a nivel global, reconociendo su importancia como herramienta de análisis social.
- 2) **Concepto de Ecosistemas:**
El estudiante describe los ecosistemas presentes en Colombia, identificando la fauna y flora asociada, así como los beneficios ecosistémicos y las problemáticas ambientales que afectan a estos entornos.
- 3) **Salida de Campo Vereda el Chilcal:**
El objetivo de la salida de campo es que los estudiantes alcancen una comprensión más completa del paisaje cultural de Bojacá, a través del reconocimiento detallado de su flora, fauna, ecosistemas, factores climáticos y formas del relieve, así como la observación de los vestigios del antiguo camino real utilizado por los indígenas Muisca y las influencias antropogénicas que han dejado su marca en el paisaje.
- 4) **Creación de Contenidos Audiovisuales:**
El estudiante produce contenido audiovisual sobre elementos naturales y culturales de Bojacá, reflexionando sobre su valor y la necesidad de conservación, mientras desarrolla habilidades de comunicación y expresión creativa.

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 1	Introducción a los paisajes culturales: definición, categorías y ejemplos.	Explicación magistral: El maestro define qué es un paisaje cultural, sus diferentes categorías (paisajes agrícolas, religiosos, industriales, entre otros) y explica su relevancia en el análisis social y geográfico. Ejemplos globales: El maestro presenta ejemplos de paisajes culturales alrededor del mundo, explicando cómo reflejan las interacciones entre el ser humano y su entorno. Discusión sobre Bojacá: Reflexión grupal sobre cómo estas categorías podrían aplicarse al municipio de Bojacá. Se anima a los estudiantes a compartir ideas sobre los elementos culturales y geográficos que podrían formar parte del paisaje cultural local. Toma de apuntes: Los estudiantes registran las definiciones y ejemplos en sus cuadernos.	El estudiante comprende el concepto de paisaje cultural, sus categorías y su importancia como herramienta de análisis social y geográfico, identificando elementos relevantes en su entorno local, específicamente en Bojacá.	1. Introducción El maestro inicia la clase explicando el concepto de "paisaje cultural". Comienza con la definición general, resaltando la importancia de entender el espacio como una interacción entre el ser humano y la naturaleza. Se presentan las categorías principales de paisajes culturales (agrícolas, religiosos, industriales, etc.). 2. Desarrollo Se lleva a cabo una exposición más detallada, proporcionando ejemplos concretos de paisajes culturales en diferentes regiones del mundo. El maestro destaca cómo estos reflejan procesos históricos, económicos y sociales. Los estudiantes toman notas en sus cuadernos.	Tablero. Marcadores Cuadernos para anotaciones	1 sesión de 2 horas.

				Ejemplos para mencionar: Los paisajes agrícolas de terrazas en Perú (Machu Picchu). Los paisajes industriales de Inglaterra en la Revolución Industrial. Los paisajes religiosos en la India (Varanasi, por ejemplo). El paisaje cafetero (ubicado en el eje cafetero.) 3. Aplicación a Bojacá: El maestro dirige una discusión sobre cómo las categorías de paisaje cultural podrían aplicarse al municipio de Bojacá. Se les pide a los estudiantes que piensen en ejemplos locales de elementos naturales y culturales que podrían formar parte de su paisaje cultural (por ejemplo, áreas de cultivo, sitios religiosos, zonas patrimoniales). Se fomenta la participación y se		
--	--	--	--	---	--	--

				invita a compartir opiniones. 4. Conclusión y reflexiones El maestro sintetiza las ideas claves discutidas en la clase y enfatiza la importancia de los paisajes culturales en el análisis social y geográfico. Los estudiantes finalizan tomando notas de la discusión sobre Bojacá.		
--	--	--	--	--	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 2	Análisis de ecosistemas en Colombia y sus beneficios ecosistémicos.	Taller diagnóstico sobre ecosistemas: Los estudiantes completan una tabla donde relacionan la fauna y flora que conocen con los ecosistemas presentes en Colombia. Esquema sobre beneficios ecosistémicos: Los estudiantes elaboran un esquema en el que identifican los beneficios de los	El estudiante comprende la importancia de los ecosistemas en Colombia, sus beneficios en la vida cotidiana y el vínculo entre las problemáticas ambientales y sociales, reflexionando sobre la necesidad de proteger los ecosistemas como sujetos de derechos.	1. Introducción: El maestro presenta la clase explicando brevemente los tipos de ecosistemas en Colombia y los servicios que estos proporcionan a la sociedad. Se entrega la guía con la tabla general de los ecosistemas presentes en el país. 2. Taller diagnóstico: a) Los estudiantes completan la tabla de	Tablero Marcadores Hojas de block Colores Guía elaborada por los docentes (incluye tabla de ecosistemas y textos de lectura)	1 sesión de 2 horas.

		ecosistemas a nivel de suministros, regulación y servicios culturales. Análisis de texto: Lectura de un texto sobre problemáticas ambientales en Colombia y reconocimiento de las crisis medioambientales y humanas asociadas. Creación de material visual: Los estudiantes elaboran una caricatura, historieta, folleto o pancarta basada en el texto “Los ecosistemas como otros sujetos de derechos”, defendiendo por qué los ecosistemas deberían ser sujetos de derechos legales.		ecosistemas, ubicando la fauna y flora que conocen en los ecosistemas correspondientes. Durante esta actividad, el maestro ofrece ayuda a quienes tengan dudas y guía el proceso de relacionar elementos conocidos con los ecosistemas mencionados. b) Los estudiantes completan un esquema donde identifican los beneficios ecosistémicos en tres categorías: Suministros: Elementos esenciales como alimentos y agua. Regulación: Servicios de control como el manejo de inundaciones o purificación de aire. Servicios culturales: Cómo los ecosistemas influyen en las tradiciones, festivales y creencias culturales. El maestro apoya la creación del esquema explicando con		
--	--	---	--	--	--	--

				ejemplos sencillos de cada categoría. c) El maestro guía la lectura de un texto sobre las problemáticas medioambientales en Colombia. Se enfoca en explicar cómo la falta de regulación y control estatal impacta tanto a los ecosistemas como a las comunidades humanas. Los estudiantes identifican y discuten las crisis medioambientales y sociales reflejadas en el texto. d) Como actividad final del taller, los estudiantes eligen entre crear una caricatura, una historieta, un folleto o una pancarta donde expongan por qué los ecosistemas deberían ser legalmente sujetos de derechos, basándose en el texto “Los ecosistemas como otros sujetos de derechos”. Se fomenta la creatividad y el pensamiento crítico en esta actividad.		
--	--	--	--	---	--	--

				Cierre Se realiza una reflexión final, invitando a algunos estudiantes a compartir sus creaciones y conclusiones sobre la importancia de los ecosistemas en sus vidas y su protección legal.		
--	--	--	--	--	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 3	Preparación salida de campo. El estudio de los ecosistemas: exploración de los ecosistemas locales de Bojacá y su relación con los pisos térmicos, flora, fauna y agricultura.	Explicación Teórica: Los estudiantes reciben una explicación sobre el concepto de ecosistemas, incluyendo sus componentes y tipos, con un enfoque especial en los ecosistemas de su municipio. Desarrollo del taller “Ecosistemas en Acción: Un Viaje por Bojacá” Taller en clase: Crucigrama: Los estudiantes diseñaran un	Preparar a los estudiantes con los conceptos teóricos sobre ecosistemas, así como información específica sobre los ecosistemas de Bojacá, fomentando la comprensión del entorno natural local y su interrelación con la agricultura, la flora y la fauna del municipio.	• Introducción al tema: El docente presenta una breve exposición sobre los ecosistemas, su definición, componentes y la importancia de su estudio. Se hace un énfasis en los ecosistemas locales de Bojacá, destacando sus características y biodiversidad. • Desarrollo del taller: - Los estudiantes reciben una guía elaborada por los docentes con información clave sobre los	Tablero. Marcadores. Guía elaborada por los docentes. Colores y cartulinas para la pirámide didáctica.	1 sesión de 2 horas.

		crucigrama que integra conceptos clave relacionados con los ecosistemas y categorías vistas durante la clase. Pirámide Didáctica: Utilizando una plantilla proporcionada por los docentes, los estudiantes elaboran una pirámide didáctica en la que representan la distribución de pisos térmicos, flora, fauna y agricultura local.		ecosistemas de Bojacá. - A partir de la información brindada, elaborarán un crucigrama que incluya conceptos clave como "flora", "fauna", " piso térmico", "ecosistema", entre otros. • Elaboración de la pirámide didáctica: - Se distribuyen plantillas de pirámides didácticas y se explica cómo se debe completar cada cara de la pirámide. - Cara A: Pisos térmicos de Colombia (representados mediante colorimetría). - Cara B: Flora nativa de Bojacá. - Cara C: Fauna nativa de Bojacá y del clima frío.		
--	--	--	--	--	--	--

				- Cara D: Productos agrícolas del municipio. • Discusión y retroalimentación: Se hace una reflexión final sobre la importancia de comprender los ecosistemas y cómo estos influyen en la vida cotidiana en Bojacá. Se recogen algunas pirámides didácticas para mostrar ejemplos a la clase.		
--	--	--	--	---	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 4	Exploración de ecosistemas y patrimonio cultural en el entorno natural de Bojacá.	Recorrido por el entorno natural de la vereda El Chilcal: Salida de campo para observar y analizar los ecosistemas semiárido y bosque alto andino presentes en el municipio. Paradas informativas: Detenciones durante el recorrido para discutir características de los ecosistemas, flora, fauna, geomorfología, elementos del pasado muisca y formas de	Los estudiantes alcanzaran una comprensión más completa del paisaje cultural de Bojacá, a través del reconocimiento detallado de su flora, fauna, ecosistemas, factores climáticos y formas del relieve, así como la observación de los vestigios del antiguo camino real utilizado por los indígenas Muisca y las influencias antropogénicas que	Salida de campo (5 horas): Inicio del recorrido: Se comienza la caminata hacia la vereda El Chilcal, explicando la ruta y la importancia de la observación del entorno natural. Parada 1 - Ecosistema semiárido: Al llegar a la primera área, el maestro explica las	Guía de observación realizada por los docentes. Pegante. Fotografías impresas. Libreta para anotaciones. Recipientes para la recolección de basura.	1 sesión de 5 horas.

		ocupación colonial. Guía de observación: Completar una guía con fotografías impresas de elementos observados, anotaciones sobre actividades antrópicas, flora y fauna, y marcación del recorrido en un mapa. Reflexión sobre el cuidado del entorno: Realizar una actividad de recolección de basura durante la caminata para promover el cuidado del medio ambiente local.	han dejado su marca en el paisaje.	características del ecosistema semiárido, resaltando la flora y fauna típicas. Parada 2 - Bosque alto andino: En el siguiente punto, se discuten las características del bosque alto andino, su biodiversidad y la geomorfología del área. Parada 3 - Patrimonio muisca: Se realiza una breve charla sobre los vestigios del pasado muisca, haciendo hincapié en los caminos reales y su relevancia histórica. Parada 4 - Formas de ocupación colonial: En este punto, se explica sobre las haciendas presentes en el municipio y cómo estas han influido en la organización del territorio.		
--	--	--	---	---	--	--

				Parada 5 - Plaza principal: Al llegar a la plaza, se habla sobre la iglesia de Nuestra Señora de la Salud y se explica la característica de "damero" en la planificación de algunas ciudades, así como la arquitectura típica que se comparte con otros municipios de Colombia. Actividades de observación: Durante todo el recorrido, los estudiantes completan la guía de observación pegando fotografías, haciendo anotaciones sobre lo visto y marcando el recorrido en un mapa. Al finalizar el recorrido, se hace una reflexión grupal sobre lo aprendido, donde los estudiantes comparten sus observaciones y		
--	--	--	--	---	--	--

				experiencias durante la salida de campo, reforzando el valor del entorno natural y cultural.		
--	--	--	--	--	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 5	Producción de contenido audiovisual sobre la biodiversidad y el patrimonio natural de Bojacá.	Presentación de videos: Los estudiantes previamente realizaron en grupos un video, en esta sesión se presentan sus videos estilo "TikTok" o "Reel de Instagram" sobre alguno de los elementos abordados en la salida de campo. Reflexión grupal: Se realiza una discusión sobre los videos presentados, enfocándose en la importancia de los elementos naturales y culturales observados durante la salida.	El estudiante produce y comparte un video corto que resalta un elemento natural o cultural de Bojacá, reflexionando sobre su valor y la necesidad de conservar el patrimonio ambiental del municipio.	Introducción: La clase inicia con una breve presentación del objetivo de la sesión, donde se enfatiza la importancia de los elementos naturales y culturales de Bojacá. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo que aprendieron durante la creación de sus videos. Presentación de videos: Cada grupo presenta su video, compartiendo el elemento elegido y su relevancia. Se fomenta la participación del resto de la clase a través de preguntas y comentarios, creando un espacio para el	Tablero Marcadores Fotografías y videos tomadas por los estudiantes. Proyector	1 sesión de 2 horas.

				diálogo y el intercambio de ideas. Reflexión grupal: Se lleva a cabo una discusión donde los estudiantes analizan los videos presentados. Se plantean preguntas que invitan a la reflexión, como: ¿Cuáles fueron los elementos más destacados? ¿Qué aprendieron sobre la biodiversidad y el patrimonio de Bojacá a través de sus creaciones? ¿Qué acciones pueden tomar para contribuir a la conservación de estos elementos? Esta actividad tiene como objetivo profundizar en la comprensión del entorno natural y en el rol de los estudiantes como agentes de cambio. Cierre de la sesión: La clase concluye con un resumen de los puntos clave		
--	--	--	--	---	--	--

				discutidos. Se alienta a los estudiantes a continuar explorando y valorando su entorno, destacando la responsabilidad compartida en la conservación del patrimonio cultural y natural.		
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 10 Planeación específica Módulo 3

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de educadores
---	--	--	---

FORMATO DE PLANEACIÓN DE MÓDULOS

Institución educativa: Colegio Nuestra Señora de la Gracia Asignatura: Ciencias Sociales Fecha: Semana 11 – 15

Profesores: Juliana Moreno & Gabriel Guaje Curso: Octavo Módulo 3: Recorrido histórico de Bojacá

Propósito de aprendizaje: El estudiante analizará la herencia cultural de los Muisca y su impacto en la configuración del paisaje cultural de Bojacá, reflexionando sobre la continuidad y relevancia de las comunidades indígenas en la actualidad, así como las dinámicas de control y distribución del espacio desde la época colonial.

Propósitos específicos:

- 1) El estudiante investigará y comprenderá las creencias y costumbres de los Muisca a través de la elaboración de infografías, desarrollando habilidades de síntesis y exposición, y estableciendo conexiones entre los elementos culturales y las categorías de paisaje cultural.

- 2) El estudiante identificará y ubicará los asentamientos indígenas actuales en un mapa de Colombia, promoviendo la comprensión del papel de los indígenas en la sociedad contemporánea y evaluando su contribución a la diversidad cultural del país.
- 3) El estudiante elaborará un mapa conceptual que explique la desigualdad en la distribución del espacio desde la época colonial, analizando las relaciones entre los recursos naturales, el poder, el control territorial y su repercusión en la estructura social y económica de Colombia.

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 1 – 2	La Herencia Muisca y su Relación con el Paisaje Cultural de Bojacá	1) Lectura y análisis del texto "Así éramos los Muiscas". 2) Formación de grupos de trabajo asignados a temas específicos de la cultura muisca. 3) Creación de infografías por parte de cada grupo. 4) Exposición de los temas por cada grupo. 5) Elaboración de una síntesis escrita en los cuadernos. 6) Formulación de preguntas para el grupo. 7) Discusión sobre la relación entre	El estudiante comprende y analiza la herencia cultural de los Muiscas, relacionándola con el paisaje cultural de Bojacá, y desarrolla habilidades de colaboración, comunicación y reflexión crítica.	Introducción: El docente inicia la clase recordando los conceptos discutidos en la sesión anterior sobre la herencia muisca. Se presenta la relación con el paisaje cultural de Bojacá, enfatizando la importancia de entender cómo las creencias y costumbres influyen en la construcción del paisaje. Lectura del Texto: Se realiza una lectura en voz alta del texto "Así éramos los Muiscas", invitando a los estudiantes a compartir sus impresiones iniciales. Formación de Grupos: Los estudiantes se dividen en los siete grupos establecidos previamente, cada uno encargado de investigar un aspecto específico de la cultura muisca.	Texto "Así éramos los Muiscas" Tablero Marcadores Proyector Cuadernos para las síntesis Cartulina y colores para las infografías.	2 sesiones de 2 horas.

		los temas abordados y las categorías de paisaje cultural.		Trabajo en Grupo: Cada grupo elabora una infografía que represente su tema, junto con una síntesis escrita que resuma sus hallazgos en los cuadernos. Se les instruye que formulen una pregunta relacionada con su tema. Exposición: Cada grupo presenta su infografía y sus hallazgos al resto de la clase. Durante las exposiciones, se fomenta la interacción haciendo que otros estudiantes respondan a las preguntas formuladas. Discusión Final: Al concluir las exposiciones, se lleva a cabo una discusión sobre cómo cada aspecto de la cultura muisca se relaciona con las categorías de paisaje cultural propuestas por la UNESCO. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre el impacto de esta herencia en el paisaje cultural actual de Bojacá.		
--	--	---	--	--	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 3 – 4	Análisis crítico de las comunidades indígenas en Colombia: La resistencia cultural y el papel activo de las comunidades indígenas como agentes de cambio en la construcción de la identidad nacional contemporánea.	Cartografía temática: Creación de un mapa donde se ubiquen los asentamientos indígenas presentes en la época colonial. Reflexión grupal: Discusión en grupo sobre la relevancia de los indígenas en la sociedad colombiana contemporánea, considerando su influencia cultural, social y política.	Examinar y reflexionar sobre la relevancia y la continuidad de las comunidades indígenas en Colombia, identificando su impacto en la sociedad actual y evaluando su papel como agentes de cambio en el contexto de la identidad nacional.	1. Introducción al tema mediante una breve exposición del docente sobre la importancia de las comunidades indígenas en Colombia. 2. Lectura grupal: Lectura de la introducción del libro "Colombia: Una nación a pesar de sí misma" de David Bushnell, enfocándose en el papel histórico y contemporáneo de los indígenas. 3. Cartografía temática: Elaboración de un mapa de Colombia donde se marquen los asentamientos indígenas actuales, fomentando la participación de los estudiantes.	Tablero Marcadores. Textos de lectura: introducción de David Bushnell y capítulos específicos de "Mitos Colombianos" de Javier Ocampo López). Hojas de trabajo para la creación del mapa.	2 sesiones de 2 horas.

				Discusión guiada sobre las lecturas realizadas, planteando preguntas críticas sobre la invisibilidad y visibilidad de los indígenas en la sociedad actual. 4. Cierre y conclusiones: Conclusiones grupales sobre cómo las comunidades indígenas han logrado persistir y su influencia en el cambio social.		
--	--	--	--	--	--	--

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 5	Análisis de la desigualdad en la distribución del espacio desde la época colonial, centrándose en las dinámicas de control y	La actividad central consiste en la elaboración de un mapa conceptual que sintetice y explique las relaciones entre los siguientes conceptos: redes de recursos naturales, poder y	Examinar cómo la distribución desigual del espacio en la época colonial ha influido en la estructura socioeconómica y ambiental de	1. Introducción: Iniciar la clase recordando la lectura del capítulo "En busca del dorado" y los conceptos clave discutidos en sesiones anteriores.	Tablero Marcadores Textos de referencia lectura del capítulo "En busca del dorado"	1 sesión de 2 horas.

	explotación de los recursos naturales, la población y el territorio.	control sobre el espacio y las personas, distribución de la tierra, imposición de límites y fronteras, y la diferenciación entre zonas de explotación agrícola y zonas naturales.	Colombia, fomentando una reflexión crítica sobre las consecuencias históricas de estas dinámicas en la actualidad.	2. Contextualización: Explicar brevemente cómo la distribución del espacio ha sido desigual desde la época colonial, introduciendo ejemplos históricos que ilustran esta realidad. 3. Instrucciones para el mapa conceptual: Orientar a los estudiantes sobre cómo deben organizar los conceptos en el mapa conceptual, enfatizando las relaciones y jerarquías entre ellos. 4. Trabajo en grupos: Dividir a los estudiantes en grupos y permitirles trabajar colaborativamente en sus mapas conceptuales, fomentando la discusión y el intercambio de ideas. 5. Presentación y discusión: Cada	Cartulina Colores	
--	--	---	--	---	----------------------	--

				grupo presentará su mapa conceptual al resto de la clase, explicando las relaciones establecidas y reflexionando sobre su significado. 6. Cierre: Realizar una reflexión conjunta sobre lo aprendido, enfatizando la relevancia de la desigualdad en la distribución del espacio en la historia y su impacto en la sociedad contemporánea.		
--	--	--	--	---	--	--

Anexo 11 Planeación específica Módulo 4

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>
--	--

FORMATO DE PLANEACIÓN DE MÓDULOS

Institución educativa: Colegio Nuestra Señora de la Gracia Asignatura: Ciencias Sociales Fecha: Semana 16 – 19

Profesores: Juliana Moreno & Gabriel Guaje Curso: Octavo Modulo 4: Características culturales de Bojacá.

Propósito de aprendizaje: El estudiante indaga y analiza la evolución cultural del municipio de Bojacá, relacionando sus tradiciones, gastronomía y oficios actuales con la herencia histórica, con el fin de comprender su identidad y promover el aprecio por su patrimonio cultural.

Propósitos específicos:

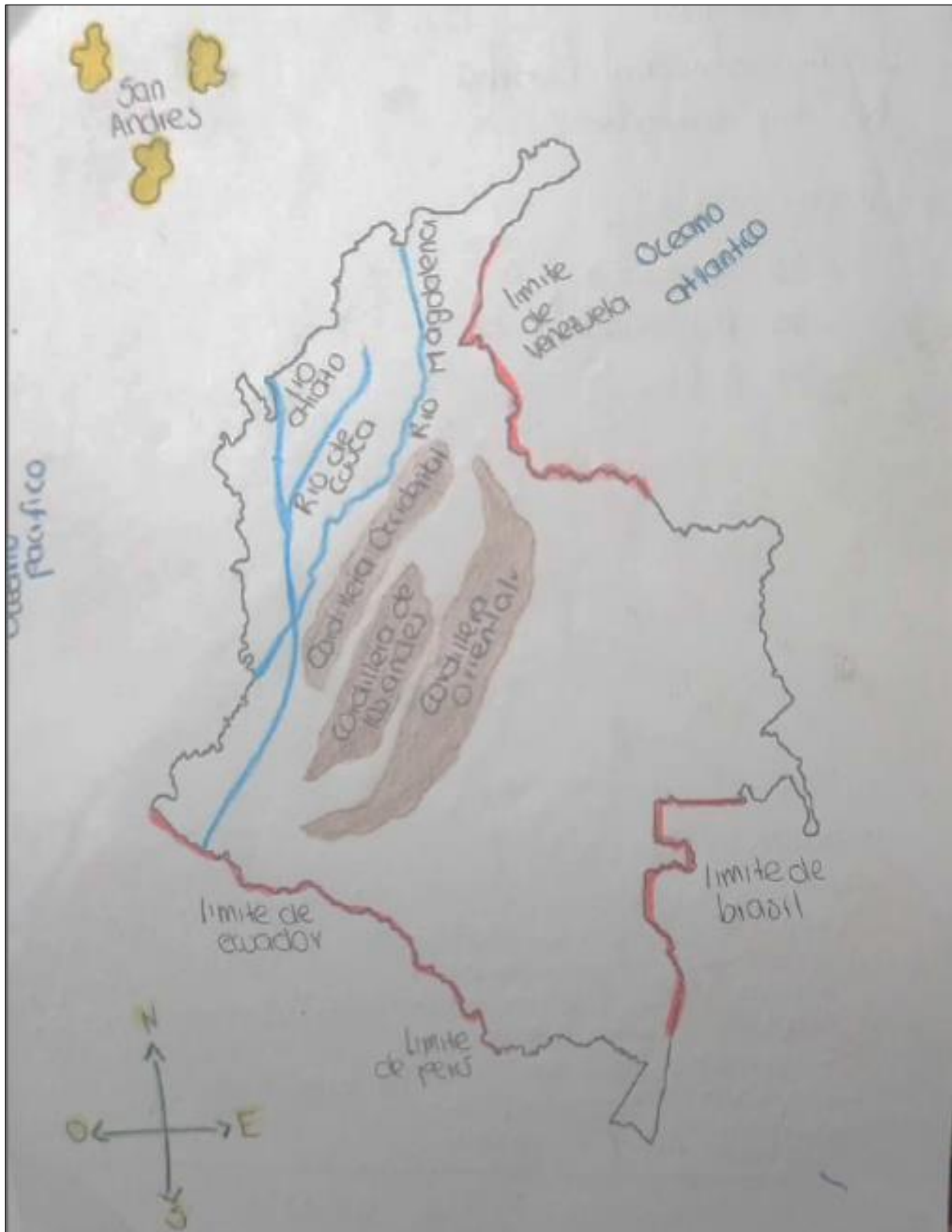
- 1) Investigación Autónoma: El estudiante desarrolla habilidades de investigación autónoma al recopilar información sobre las artes, oficios y tradiciones de Bojacá, fomentando su capacidad crítica y reflexiva sobre su entorno cultural.
- 2) en la Comunidad Educativa: El estudiante crea y presenta un Lapbook colaborativo que resuma los hallazgos de su investigación, promoviendo la divulgación de la cultura local y el intercambio de conocimientos dentro de la comunidad educativa.

Fases	Temas	Actividades	Objetivo	Diseño	Recursos	Tiempo
Sesión 1 – 3	Herencia Cultural y Tradiciones: Conectando el Pasado y el Presente en Bojacá.	La actividad central consistió en la creación de un Lapbook colaborativo que resumiera los temas trabajados en clase. Los estudiantes también elaboraron infografías y pop-up books temáticos que representarían sus investigaciones sobre las	El estudiante relacionará los aspectos culturales actuales de Bojacá con su herencia histórica, identificando y valorando las tradiciones, oficios y gastronomía que	• Introducción: Presentación de los objetivos de la sesión y la importancia de la herencia cultural en la identidad local. • Investigación: Los estudiantes se dividirán en grupos para investigar sobre	Tablero Marcadores Textos de referencia. Cartulina Colores	3 sesiones de 2 horas.

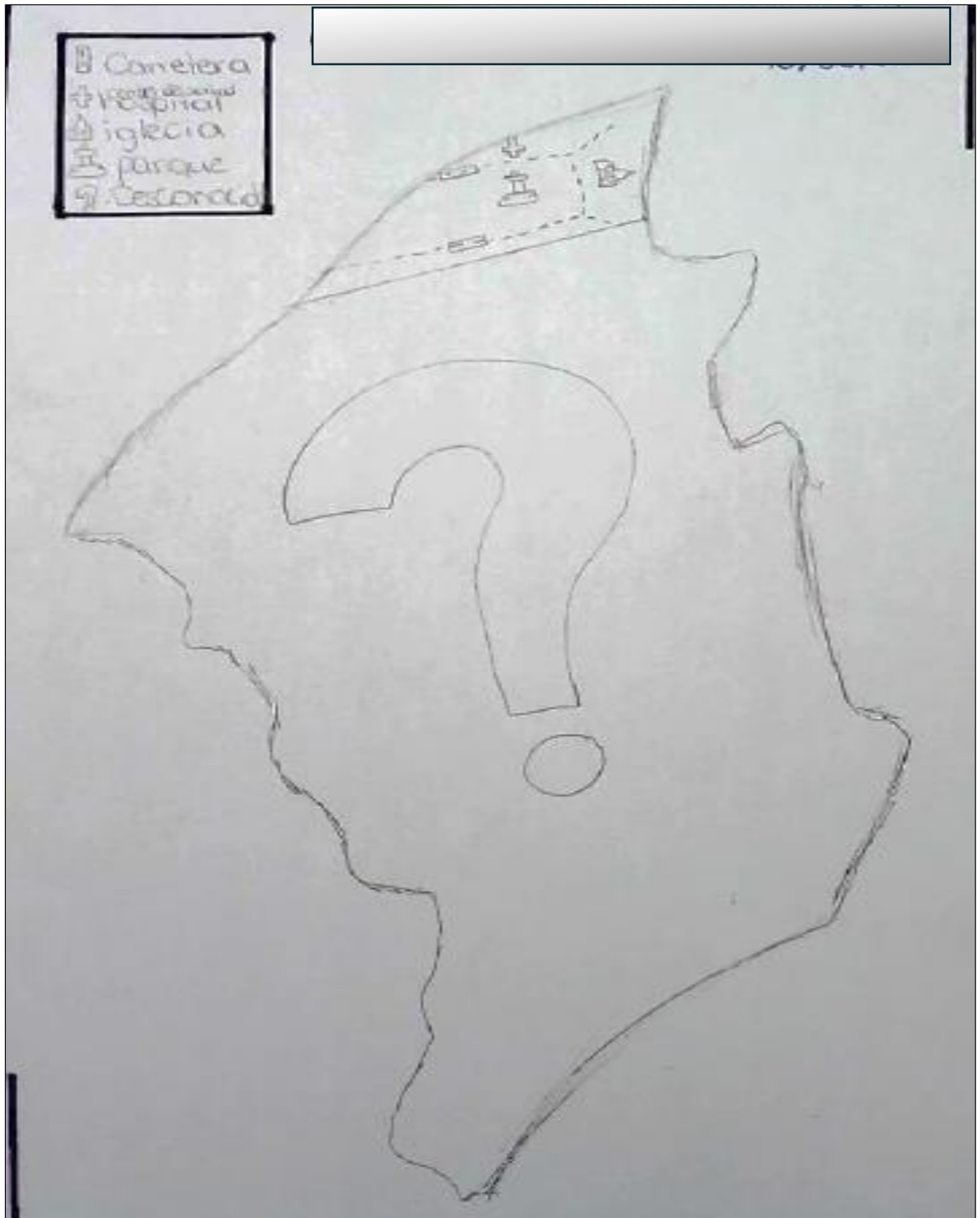
		artes, oficios, tradiciones, gastronomía local y rutas del sabor.	forman parte de la identidad del municipio, mediante la creación de un Lapbook que sintetice lo aprendido.	un tema específico (artes, oficios y tradiciones; gastronomía local; rutas del sabor). • Discusión: Cada grupo compartirá sus hallazgos, fomentando un diálogo sobre la conexión entre los temas investigados y la herencia cultural. • Creación de materiales: Los estudiantes trabajarán en la elaboración de infografías y pop-up books relacionados con su tema. • Elaboración del Lapbook: En grupos, combinarán sus infografías y pop-up books en un Lapbook colaborativo, resumiendo los conceptos clave y estableciendo relaciones entre ellos.	Pegante Tijeras	
--	--	--	---	--	-------------------------------	--

				• Presentación final: Teniendo en cuenta la apertura del “Museo Graciano” donde se hará una exposición de la historia del colegio, se presentarán los Lapbook creados al resto de la comunidad educativa. Invitándolos a la reflexión sobre lo aprendido y su importancia para la comunidad de Bojacá.		
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 12 Taller rutas de colonización 1° parte



Anexo 13 cartografía de Bojacá



Anexo 15 Infografía taller "Así éramos los Muiscas"



Anexo 16 Mapa conceptual sobre el control del espacio en la época Colonial

