



La educación
es de todos

Mineducación



**Ruta de orientación
didáctica para la
enseñanza de las
ciencias sociales
Conjunto de grados
4° y 5°**

**Ruta de orientación didáctica para la
enseñanza de las ciencias sociales
Conjunto de grados 4° y 5°**



Agradecimientos

Ministerio de Educación Nacional

Presidente de la República

Iván Duque Márquez

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones

Olga Lucía Pérez García

Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media

Danit María Torres Fuentes

Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Liced Angelica Zea Silva

Coordinadora de Referentes

Luz Magally Pérez Rodríguez

Equipo técnico del Ministerio de Educación Nacional

Carolina Valencia Vargas, asesora del Despacho de la Ministra

Carolina Duque Martínez, equipo Ciencias Sociales

Natalia Hernández Melo, equipo Ciencias Sociales

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani

Director General

Juan Sebastián De Zubiría Ragó

Directora de Unidad

Patricia Parra Sarmiento

Coordinación Académica

María Isabel Otero Cubillos

María Fernanda Gómez Rondón

Asesora en Historia

María Fernanda Gómez Rondón

Diseño didáctico

Isabel Jiménez Becerra

Desarrollo didáctico

María Fernanda Gómez Rendón

Coordinadora de Comunicaciones

Sandra Patricia Sánchez Olaya

Diseñador Gráfico

Cristian Alberto Gómez Pico

Corrector de Estilo

Rafael Humberto Castro Fernández



Tabla de contenidos



Introducción 6

Algunas consideraciones sobre los niños y niñas que cursan los grados 4.º y 5.º 7

Orientaciones didácticas para la enseñanza las ciencias sociales..... 26

Ejercicios prácticos (ejemplos de planeación)..... 27

Ejercicio práctico 1: Pueblos ancestrales de Colombia. 28

PASO 0: programo mi tema 28

PASO 1: proceso de exploración 29

PASO 2: proceso de contextualización e interpretación 35

PASO 3: proceso de contextualización e interpretación 40

PASO 4: proceso de contextualización e interpretación 46

Ejercicio práctico 2: Economía del Virreinato de la Nueva Granada..... 50

PASO 0: programo mi tema 50

PASO 1: proceso de exploración 51

PASO 2: proceso de contextualización e interpretación 57

PASO 3: proceso de contextualización e interpretación 66

PASO 4: proceso de contextualización e interpretación 71

Ejercicio práctico 3: Regiones biogeográficas de Colombia..... 77

PASO 0: programo mi tema 77

PASO 1: proceso de exploración 78

PASO 2: proceso de contextualización e interpretación 81

PASO 3: proceso de contextualización e interpretación 89

PASO 4: proceso de contextualización e interpretación 95



Ejercicio 4

Ejercicio 5



<u>Ejercicio práctico 4: Transformaciones del territorio colombiano</u>	98
<u>PASO 0: programo mi tema</u>	98
<u>PASO 1: proceso de exploración</u>	99
<u>PASO 2: proceso de contextualización e interpretación</u>	102
<u>PASO 3: proceso de contextualización e interpretación</u>	110
<u>PASO 4: proceso de contextualización e interpretación</u>	118
<u>Ejercicio práctico 5: Independencia de la Nueva Granada</u>	122
<u>PASO 0: programo mi tema</u>	122
<u>PASO 1: proceso de exploración</u>	123
<u>PASO 2: proceso de contextualización e interpretación</u>	125
<u>PASO 3: proceso de contextualización e interpretación</u>	130
<u>PASO 4: proceso de contextualización e interpretación</u>	133
<u>Referencias</u>	136



Introducción

En el 2017, el Congreso de la República promulgó la Ley 1874, centrada en reestablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media. Sus objetivos específicos incluyen tres aspectos claves en los procesos de formación en el área: el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación colombiana, el desarrollo del pensamiento crítico a través de la comprensión de procesos históricos y sociales y la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en el país.

En el proceso de implementación de la Ley 1874 del 2017, el Ministerio de Educación Nacional ha liderado acciones para articular la disciplina de la Historia a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales. Entre ellas se destaca la creación de un conjunto de guías didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media cuyo propósito es el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico y al pensamiento histórico, social y geográfico, así como a competencias científico-sociales en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De este conjunto forma parte la Guía de orientación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria - grados 4° y 5° Este material pedagógico que se comparte con la comunidad educativa se concreta en una ruta articulada en cuatro momentos didácticos: la exploración, la indagación, la contextualización y la proyección ciudadana. Cada uno de los pasos, a su vez, promueve que los niños y niñas reflexionen, analicen, interpreten, evalúen y adopten una postura crítica frente al pasado, el presente y el futuro. Esta propuesta didáctica, adicionalmente, permite una articulación con la educación para la ciudadanía al promover en los estudiantes la empatía y el análisis del contexto desde un marco ético, crítico, creativo y reflexivo.

Para alcanzar el propósito propuesto, la guía ha sido estructurada en cinco componentes. El primero de ellos, Consideraciones sobre los niños del conjunto de grados 4° y 5° , presenta una caracterización general de los estudiantes de estos grados teniendo en cuenta algunos aspectos de su desarrollo. Esta información contribuye a que los docentes planeen estrategias centradas en las habilidades propias de la edad, buscando, además, avanzar hacia formas más complejas de aprendizaje. Así mismo, pueden enriquecer su planeación con aspectos particulares evidenciados en su quehacer docente.

Apoiados en el segundo componente, ¿Qué procesos de aprendizaje de las ciencias sociales son propios en esta etapa de desarrollo?, los docentes pueden conocer el qué y el para qué de las propuestas de desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico para esta etapa particular; igualmente, pueden identificar las habilidades que se pueden desarrollar en esta etapa y que es pertinente tener en cuenta en los procesos de planeación.



El tercer componente, ¿Cómo evaluar los procesos de aprendizaje en este conjunto de grados?, presenta tipos de evaluación del aprendizaje, así como sugerencias para aplicar cada uno de estos.

El cuarto componente, titulado Orientaciones didácticas, brinda al docente caminos posibles para desplegar procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados al desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico.

El quinto y último de los componentes presenta y desarrolla cinco ejemplos prácticos que, al tener como referente los estándares básicos de competencias en ciencias sociales, ponen en diálogo el qué y el para qué de los diferentes tipos de pensamiento abordados con las habilidades propias de la etapa de desarrollo y los procesos de evaluación.

Esta guía proporciona diversas estrategias para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales; sin embargo, estas adquieren sentido en la medida en que los docentes las incluyen y las pongan en diálogo con su experiencia, el contexto y las particularidades de su entorno.

Algunas consideraciones sobre los niños y niñas que cursan los grados 4° a 5°

Partir de una caracterización de los niños y niñas de los grados 4° y 5° permite a los docentes reconocer y comprender algunos aspectos psicosociales y cognitivos propios de estas edades para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Esto es necesario para diseñar las estrategias de enseñanza en consonancia con los intereses, necesidades y saberes de los estudiantes. Dichas estrategias, además, deben ampliar las fronteras del saber de los estudiantes “respondiendo así a niveles crecientes de complejidad, lo que se refleja tanto en las formas de aproximarse al conocimiento, como en los conceptos propios de las ciencias y los compromisos personales y sociales” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 115).

La tabla 1 relaciona algunos rasgos característicos de los niños del conjunto de grados 4° y 5° basados en la teoría de la psicología genética de Jean Piaget. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso de adaptación de las estructuras mentales al entorno del sujeto, en otras palabras, un incremento progresivo de las habilidades para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea (Piaget, 1970).



Tabla 1. Aspectos psicosociales y cognitivos para el conjunto de grados 4.º a 5.º

Aspectos cognitivos y psicosociales	Grado cuarto	Grado quinto
Desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños van construyendo las nociones de clasificación, seriación, y correspondencia numérica, entre otras. Asimismo, realizan adquisiciones de carácter más conceptual, como la construcción de la noción de número y el progresivo dominio del sistema de escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los niños se caracterizan porque van desarrollando un pensamiento organizado y racional. Esto quiere decir que requieren apoyo de operaciones concretas, como observar objetos o describir experiencias vividas para analizar y explicar un concepto o acción. - Los niños adquieren la habilidad de conservación, es decir, la capacidad de reconocer que propiedades como número, área o volumen no cambian cuando hay modificaciones de forma, color o posición. - Así mismo, desarrollan la reversibilidad; en otras palabras, de volver a un punto o a una situación inicial. - Los niños pueden resolver los problemas de una manera lógica, avanzando en su pensamiento abstracto e hipotético.



<p>Desarrollo psicosocial</p>	<p>Expresan sus opiniones frente a las situaciones que los afectan o que son de su interés escuchando la opinión del otro. Requieren la mediación del adulto para aprender a resolver los conflictos a partir del análisis del punto de vista de los demás.</p>	<p>Empieza una etapa de descentramiento conocida como habilidad prosocial. Esta se caracteriza por la capacidad para considerar diversos puntos de vista o diferentes aspectos de una misma situación o conflicto y analizar sus pros y sus contras para encontrar soluciones que aportan al bien común.</p>
-------------------------------	---	--

Fuente: elaboración propia

Para abordar estos aspectos psicosociales y cognitivos de los niños y niñas de este conjunto de grados de básica primaria, la guía formula propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales que promuevan el pensamiento crítico (Carretero y Kriger, 2004) y prácticas que familiaricen a los estudiantes con la formulación de preguntas y resolución de conjeturas (Prats, 2010), desde un pensamiento de corte social, geográfico, histórico y crítico.

Enfatizamos en la importancia de la didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales e invitamos a los docentes a privilegiar actividades en las que el estudiante asuma el protagonismo de su proceso de aprendizaje. Esto se logra a partir de una participación responsable, con el fin de propiciar el análisis de los fenómenos sociales y, por esta vía, desarrollar y fortalecer su pensamiento crítico y social (Jiménez-Becerra, 2020). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales adquiere un mayor dinamismo y pertinencia (Prats y Santacana, 2011), en estrecha articulación con la ética y la ciudadanía.

Para promover el pensamiento crítico en los estudiantes de los grados 4° y 5° , es preciso tener en cuenta algunos rasgos característicos de su desarrollo. La descripción de estos rasgos, que se presenta a continuación, se estructura en cuatro ejes: por una parte, los tipos de pensamiento disciplinar de las ciencias sociales que se pretenden abordar en la enseñanza del área; en segunda instancia, las habilidades que el docente puede potenciar en los estudiantes de estos grados; en tercero lugar, las experiencias de aprendizaje sugeridas para el desarrollo del pensamiento crítico y, por último, la meta de aprendizaje.



Estos tipos de pensamientos comprendidos en el aprendizaje de las ciencias sociales están presentes en todas las etapas de desarrollo, en niveles de complejidad creciente; razón por la cual las habilidades para fomentar el pensamiento crítico y social se van adaptando según las características propias de cada una de estas etapas. En el caso de esta guía, las categorías que orientan y enmarcan el desarrollo de los tipos de pensamiento están asociados a las categorías de temporalidad (para el pensamiento histórico), espacialidad (para el pensamiento geográfico) y medio social y cultural (para el pensamiento social).

En las tablas 2 a 4 se presenta cada uno de los tipos de pensamiento propuestos, la categoría a la que está asociado y la progresión que se puede observar en este grupo de grados, así como algunas estrategias de implementación sugeridas para los docentes.





Tabla 2. Progresión del pensamiento histórico: características y estrategias de implementación para el grupo de grados 4° y 5°



Pensamiento histórico

Categoría: temporalidad

Habilidad para acercarse a los hechos del pasado de forma interpretativa, analítica, propositiva y reflexiva

En grado cuarto

Características

- Los estudiantes identifican eventos que pasaron antes de que ellos nacieran (como la infancia de sus padres o abuelos) y establecen cambios y permanencias entre estos momentos.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

- Ubicando los hechos en el tiempo, determinando su duración y explicando los fenómenos que se dieron antes, después o de manera simultánea.
- Explicando algunas rupturas y permanencias presentadas durante procesos históricos de corta y mediana duración.
- Buscando información a través de diferentes fuentes; por ejemplo, las entrevistas a personas mayores y documentos escritos donde se puedan identificar y comparar legados históricos y construir explicaciones y argumentos.



Problematizando situaciones, fenómenos o procesos que los estudiantes observan en su entorno social.



Formulando preguntas sobre fenómenos sociales e históricos.





 Construyendo textos que evidencien el manejo de lenguaje temporal, así como la distinción entre ayer, hoy, mañana, antes, ahora, después, pasado, presente, futuro, transformaciones, causas, consecuencias, entre otras.

Tabla 3. Progresión del pensamiento geográfico: características y estrategias de implementación para el grupo de grados 4° y 5°



Pensamiento geográfico


Categoría: espacialidad

Habilidad para conocer, reconocer e interpretar las variables del espacio (puntos cardinales, ubicación, ecosistemas, altitud, latitud, paisaje) y de entender la interrelación entre estas y las variables sociales, económicas, políticas y culturales

En grado cuarto






Características

 El estudiante emplea referentes espaciales como los puntos cardinales, izquierda, derecha, arriba, abajo.

 El estudiante aborda la espacialidad desde el concepto de territorio y sus transformaciones. En este sentido, está en capacidad de analizar la importancia de las fronteras y los límites marítimos y continentales. Así mismo, logra comprender la importancia del uso responsable de los recursos naturales, los focos de poblamiento, las razones de la movilidad de la población, las actividades económicas y su relación con el territorio.



¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

-  Representando la organización social y política de los territorios.
-  Identificando el territorio como un espacio geográfico ordenado y dotado de sentido por las comunidades que lo habitan.
-  Identificando el concepto de provincia, cantón, distrito parroquial, territorio nacional, entre otros.
-  Listando las actividades económicas y su relación con las condiciones geográficas del territorio.
-  Analizando los usos del suelo en Colombia a partir del reconocimiento de los recursos naturales y las actividades económicas, así como de problemas causados por la ocupación y tenencia de la tierra.

En grado quinto

Características

-  El estudiante reconoce diversas formas de representar el espacio.
-  Usa escalas y convenciones para ubicar fenómenos sociales en representaciones geográficas y mapas.
-  Aborda la espacialidad desde el análisis de las transformaciones de la organización territorial a través del tiempo. Así mismo, reconoce la incidencia de las dinámicas políticas y sociales en dichos cambios.



 Identifica algunas características de los grupos humanos que habitan distintas regiones naturales del mundo.

 Establece relaciones entre los recursos naturales y el desarrollo de actividades económicas.

¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

 Explicando las ventajas y desventajas que implica la posición geográfica de Colombia en su economía.

 Reconociendo en representaciones geográficas (mapas y planos) elementos que permitan interpretar su información: puntos cardinales, convenciones, escalas.

 Ubicando en mapas hechos o acontecimientos históricos.

 Orientándose en el espacio utilizando categorías de ubicación como las coordenadas geográficas.

 Trabajando en la medición de la distancia entre espacios geográficos a partir del uso de la escala.



Tabla 4. Progresión del pensamiento social: características y estrategias de implementación para el grupo de grado 4° y 5°






Pensamiento social

Categoría: medio social y cultural

Habilidad para analizar e interpretar las prácticas sociales y construir una postura crítica frente a la realidad social






En grado cuarto

Características

-  El estudiante se reconoce como parte de un grupo social al encontrar similitudes y diferencias con otros. Esto lo lleva a comprender que el presente de un grupo es resultado de un proceso histórico. En el caso de nuestro país, la historia ayuda a comprender por qué nuestra sociedad es pluriétnica y multicultural.
-  Así mismo, el estudiante comprende que, a lo largo del tiempo, el territorio actual ha estado ocupado por grupos humanos que han dejado una huella relevante; de la misma forma, reconoce que algunos de estos grupos coexisten en diferentes regiones del país, y muchas de sus tradiciones y saberes están presentes en las prácticas cotidianas (el lenguaje, las tradiciones culinarias, los ritos, la música, los bailes, el conocimiento botánico y los dichos populares, entre otras expresiones culturales).
-  El estudiante reconoce algunas características del gobierno escolar y las formas de participación democrática.





¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

-  Reconociendo las características culturales de los pueblos indígenas.
-  Identificando situaciones de discriminación y exclusión asociadas a la condición étnica.
-  Reconociendo los aportes de los pueblos indígenas al reconocimiento de la diversidad cultural de Colombia.
-  Identificando en diversas manifestaciones y prácticas culturales y cotidianas la influencia de las comunidades étnicas.
-  Participando en los procesos democráticos de su institución educativa, así como en escenarios que promueven el trabajo colectivo.




En grado quinto

Características

-  El estudiante identifica las formas de participación en procesos democráticos en el medio escolar. Participa activamente en la toma de decisiones y en proyectos colectivos.
-  El estudiante reconoce la diversidad étnica y cultural del país.



¿Cómo se puede implementar este tipo de pensamiento?

-  Interpretando a través de fuentes primarias procesos culturales que se dieron en Colombia durante el siglo XIX y que marcaron transformaciones políticas y sociales.
-  Analizando cómo las ideas políticas de la sociedad colombiana del siglo XIX favorecieron divisiones en algunos grupos sociales, provocando posturas radicales en aspectos económicos, sociales y culturales.
-  Reconociendo situaciones de exclusión y las formas de discriminación que se pueden presentar en su contexto cercano.

Para lograr el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento propios de las ciencias sociales ya referidos, se sugiere a los docentes diseñar estrategias que apunten a desarrollar las habilidades propias del pensamiento científico-social tales como la observación, la predicción, el planteamiento de hipótesis y la formulación de preguntas y respuestas. Tales habilidades, que se basan en procedimientos cognitivos como los de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, apuntan, en general, a la construcción del conocimiento, al desarrollo del pensamiento crítico y son, por ende, fundamentales para resolver problemas de todo tipo.

En este proceso de construcción de pensamientos, habilidades y competencias de las ciencias sociales en este conjunto de grados, la riqueza didáctica implica la resolución de preguntas y conjeturas, en lo cual los niños pueden aplicar acciones científico-sociales que les permitan imaginar, explorar, crear nuevas opciones, curiosear, resolver problemas cotidianos, preguntar, probar y tomar decisiones en el marco de la relación entre el pasado, el presente y el futuro. La tabla 5, señala la relación entre las habilidades involucradas en el desarrollo del pensamiento científico-social y los tipos de pregunta que favorecen experiencias de investigación; además, presenta algunos alcances del pensamiento crítico, desde los Estándares básicos de competencias en ciencias sociales para los grados 4° y 5°



Tabla 5. Habilidades para desarrollo del pensamiento científico-social y su relación con el pensamiento crítico

Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del pensamiento crítico para el grupo de grado 4° a 5° Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
Observación	Habilidad para usar los sentidos con el fin de obtener información de su entorno seleccionando de modo consciente los aspectos más relevantes de determinada investigación o problema.	Preguntas de evaluación Buscan que los estudiantes asuman posturas a partir de la evaluación de los diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho histórico.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconocer los fenómenos estudiados identificando diversos aspectos que deben tenerse en cuenta (cambios a lo largo del tiempo, ubicación geográfica, aspectos económicos...), usando para ello la observación y la exploración.
Formulación de preguntas	Habilidad reflexiva que permite generar cuestionamientos y aportar a la comprensión y análisis de fenómenos sociales.		<ul style="list-style-type: none"> ■ Formular preguntas acerca de los fenómenos políticos, sociales y culturales estudiados, así como de los contextos observados y de las fuentes de información consultadas.



Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico-social	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del pensamiento crítico para los estudiantes del conjunto de grados 4° y 5° Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
Planteamiento de hipótesis	Habilidad que se basa en el conocimiento previo de los niños y de las niñas y que les permite brindar explicaciones o respuestas posibles a preguntas, conjeturas o problemas a los que puedan verse enfrentados.	Preguntas de exploración y reconocimiento Buscan que los estudiantes activen sus saberes previos como camino para construir nuevos conocimientos a partir de acciones de reestructuración y transformación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Plantear conjeturas que brinden una respuesta inicial a las preguntas formuladas.
Predicción	Habilidad que permite ir más allá de la información que se tiene a simple vista sobre los fenómenos o problemas que quieren comprenderse, cuestionándose sobre lo que se percibe y, así mismo, emprendiendo búsquedas sistemáticas, analizando la información y organizando las ideas para brindar soluciones y explicaciones en distintos contextos.	Preguntas de investigación Pretenden que el estudiante use los métodos del científico social para buscar en las fuentes los datos que necesita para su proceso de construcción de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizar diferentes tipos de fuentes (textos escolares, cuentos y relatos, entrevistas a profesores y familiares, dibujos, fotografías y recursos virtuales, audiovisuales, entre otras) para responder a las preguntas formuladas y verificar las conjeturas planteadas. ■ Organizar la información obtenida mediante cuadros y gráficas.



Predicción			<ul style="list-style-type: none">■ Establecer relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y proponer respuestas a las preguntas planteadas.■ Sistematizar la información en función de las preguntas formuladas y las conjeturas planteadas.■ A partir del proceso de sistematización, responder las preguntas iniciales y revisar las conjeturas planteadas.
------------	--	--	--





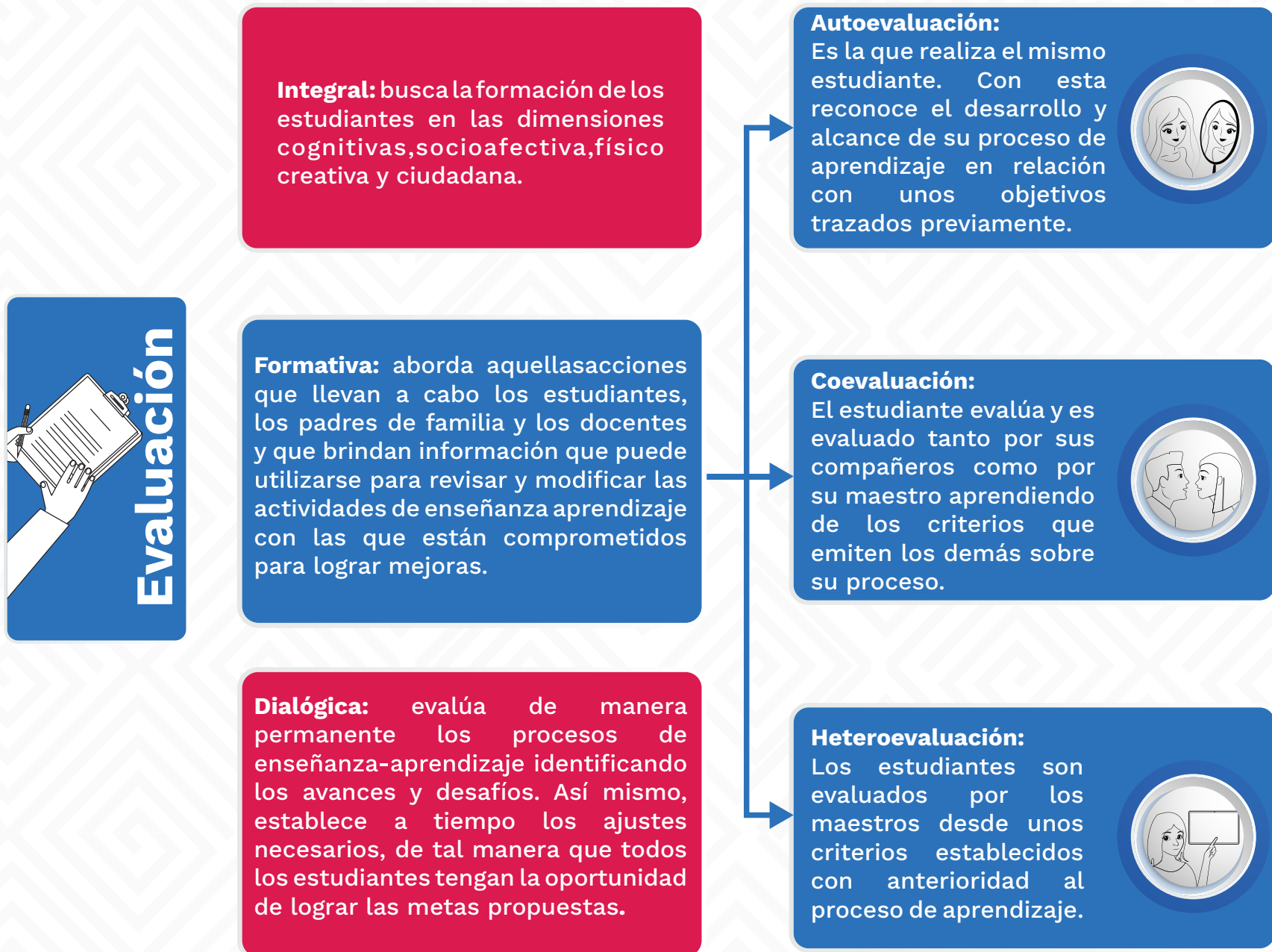
Habilidad para el desarrollo del pensamiento científico-social	¿Qué es?	Tipos de preguntas por implementar y evaluar en su alcance didáctico	Alcances del pensamiento crítico para los estudiantes del conjunto de grados 4° y 5° Habilidad para analizar, interpretar, clasificar, evaluar, argumentar
Socialización de resultados y hallazgos	Habilidad de explicar y argumentar críticamente su punto de vista, con apoyo de diferentes perspectivas como producto de los resultados obtenidos en su proceso de investigación y extrayendo de las diferentes fuentes consultadas elementos que permitan proponer posibles soluciones de mejora para resolver los problemas propuestos.		<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizar diversas formas de expresión (exposición oral, dibujos, carteleras, textos cortos...) para comunicar los resultados de la investigación. ■ Dar crédito a las diferentes fuentes de información consultadas (contar a quién se entrevistó y cuáles libros y fotos fueron consultados).

Fuentes: Adaptación de Cardona, Gómez y Pino (2018) y de Ministerio de Educación Nacional (2006).

¿Cómo evaluar los procesos de aprendizaje en este conjunto de grados?

Para responder a esta pregunta, esta guía didáctica propone una evaluación integral, dialógica y formativa. En esta última se presenta un tipo de evaluación en función de quién evalúa (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) y otro en función del momento en que se hace la evaluación (diagnóstica, procesual y final). Adicionalmente, se plantean tipos de preguntas asociadas a qué evaluar.

Figura 1. Perspectivas de la evaluación para la ruta didáctica. Fuente: Elaboración propia.






Para reconocer cómo aplicar los tipos de evaluación, en la tabla 6 se ofrecen algunos ejemplos propicios para estos grados.

Tabla 6. Tipos de evaluación y ejemplos de implementación en el grupo de grados 4° y 5°

Íconos	Tipos de evaluación	¿Cómo se implementan en el grupo de grados 4° y 5°?		
		Competencia	Intención	Estrategia posible
	Autoevaluación	Actitudinal	Se sugiere fortalecer en los estudiantes el hábito de reflexionar acerca de los pasos seguidos para resolver una situación o realizar algo.	Se sugiere motivar la reflexión del estudiante acerca de su proceso de aprendizaje en las diferentes actividades planteadas. Para ello, se sugiere acudir a preguntas como ¿qué aprendí?, ¿cómo puedo mejorar mi proceso de aprendizaje?, ¿cuáles fortalezas evidenció en el desarrollo de la actividad?
	Heteroevaluación	Procedimental	Se sugiere al docente trabajar a partir de organizadores gráficos que permitan al estudiante adquirir habilidades para identificar, describir, reconocer y comparar, entre otros.	Se sugiere promover acciones en las que el estudiante interprete y caracterice una época particular, con el fin de establecer los cambios y las constantes. Para ello se puede recurrir a variadas estrategias, como construir relatos (orales, escritos o gráficos); observación y descripción de objetos, obras artísticas, videos y disfraces, y visitas a lugares históricos, entre otros.



Íconos	Tipos de evaluación	¿Cómo se implementan en el grupo de grados 1.º a 3.º?		
		Competencia	Intención	Estrategia posible
		Cognitivo	Se sugiere al docente promover actividades que evidencien en el estudiante la comprensión de los conceptos de cambio y permanencia y su relación con la larga duración.	<p>Se sugiere promover actividades en las que el estudiante evidencie las habilidades para problematizar objetos, fenómenos o procesos de su entorno, así como su incidencia en el presente.</p> <p>Algunas preguntas que podrían guiar la evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Al contextualizar un problema ¿el estudiante tiene en cuenta variables de orden económico, cultural y político? ■ Al explicar los cambios producidos ¿tiene en cuenta las causas? ¿relaciona aspectos económicos, políticos y sociales?
	Coevaluación	Actitudinal	Privilegiar el trabajo en equipo con el propósito de fortalecer la construcción colectiva del saber (plantear soluciones a problemas cotidianos o preguntas planteadas en clase) y de promover en el estudiante la valoración de las fortalezas de sus compañeros para alcanzar los objetivos comunes y reconocer y valorar la diferencia y la diversidad.	<p>Se sugiere incentivar la coevaluación en los estudiantes a partir de preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Cuáles aspectos positivos encuentro en el trabajo de mis compañeros? ■ ¿Cómo se puede fortalecer el trabajo en equipo? ■ ¿Qué valores se fortalecieron a través del trabajo en equipo?



Los momentos propicios para acudir a uno u otro tipo de evaluación pueden verse en los diversos ejemplos prácticos que acompañan esta guía. En todos los casos, es importante que el docente tenga presente que los ejemplos son un referente y que es preciso aplicar las adaptaciones necesarias para que su propuesta de evaluación guarde relación con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

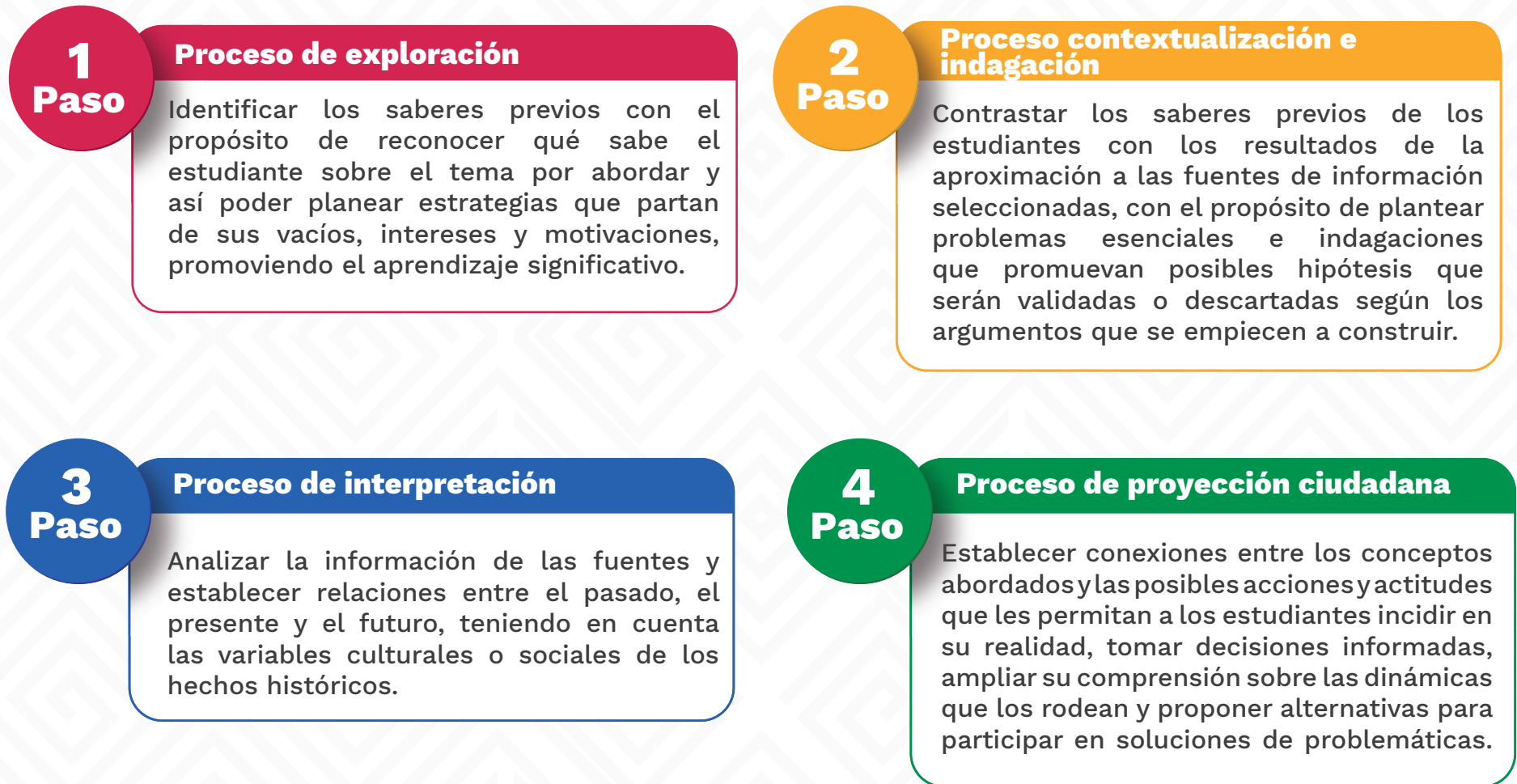
Orientaciones didácticas para la enseñanza las ciencias sociales

Las orientaciones didácticas que forman parte de esta guía tienen como objetivo ofrecer a los docentes caminos posibles para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el desarrollo de los tipos de pensamiento crítico, social, histórico y geográfico. Así mismo, estos se articulan con la formación en ciudadanía en la medida en que promueven en los estudiantes la empatía, el análisis del contexto y la adopción de una postura crítica frente al pasado, el presente y el futuro.

Para alcanzar este propósito, se plantea una ruta de enseñanza y aprendizaje compuesta por los cuatro pasos descritos en la tabla 7.



Tabla 7. Pasos de la ruta de enseñanza y aprendizaje



Ejercicios prácticos (ejemplos de planeación)

Por último, la guía pone a disposición de los docentes un conjunto de cinco ejercicios prácticos de planeación que están articulados a la propuesta de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales para los grados 4° y 5° y a los objetivos contemplados en el artículo 1 de la Ley 1784 del 2017.



Ejercicio práctico 1: Pueblos ancestrales de Colombia.

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Pueblos indígenas del territorio colombiano: aportes a la diversidad étnica y cultural de Colombia.
Objetivo de enseñanza	Conocer las formas de vida de algunos pueblos indígenas que habitaron y habitan el territorio de la actual Colombia.
Habilidades por desarrollar	Conocer, indagar, concluir, relacionar.
Pregunta general	¿Cómo la aproximación a las formas de vida de algunos pueblos indígenas que habitaron y habitan el territorio de la actual Colombia fomenta el reconocimiento de la diversidad cultural del país?



Paso 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema por abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Los restos arqueológicos como fuente de información sobre los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico y social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la arqueología? 2. ¿Qué hacen los arqueólogos? 3. ¿Por qué la arqueología permite comprender el pasado? 4. ¿Qué información proporcionan los hallazgos arqueológicos sobre los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	<p>Objetivo: Analizar, a través del acercamiento a los hallazgos arqueológicos, algunas características de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.</p> <p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al iniciar la clase, los estudiantes se organizan en grupos de 4 personas y el docente asigna un número a cada grupo. 2. A continuación, el docente distribuye a cada grupo un mínimo de 4 hojas. 3. Paso seguido, el docente escribe cada pregunta de exploración y reconocimiento en el tablero (o en un lugar visible). Luego cada grupo lee las preguntas, y partiendo de los saberes previos, los grupos construyen respuestas a las mismas. Cada respuesta se registra en una hoja. ((CE) 4. Posteriormente, los grupos pondrán en el tablero las hojas con las respuestas a cada pregunta, teniendo en cuenta los siguientes criterios: <ol style="list-style-type: none"> a. Si la respuesta tiene ideas diferentes a las del grupo anterior, la ubica al lado:



Pregunta 1

Ideas G1

Ideas G2

b. Si las ideas son iguales a las del grupo anterior, la ubica debajo:

Pregunta 1

Ideas G1

Ideas G2

De esta forma se continúa hasta que todos los grupos compartan sus aportes.

5. A continuación, manteniendo los mismos grupos, el docente entrega a cada uno imágenes de cuatro piezas arqueológicas correspondientes a algunos de los pueblos indígenas que hace más de 500 años habitaron el territorio que actualmente es Colombia. Los estudiantes observan, describen y analizan las piezas representadas en las imágenes.

En el desarrollo de este ejercicio, los estudiantes completarán la siguiente ficha de registro:

(Imagen de la pieza arqueológica que se va a describir)



Descripción de la pieza arqueológica	Material:				
	Tamaño:				
	Símbolos, formas, elementos, personajes, etc.:				
¿Qué crees que representa la pieza?					
¿Qué nombre podría tener la pieza?					
Si tuvieran que exponer la pieza en un museo, ¿en cuál de las siguientes salas la ubicarían? Marquen con una X.	Economía	Creencias	Sociedad	Política	Costumbres
¿Por qué la ubicarían en esa sala?					



Esta ficha se replica para cada una de las piezas arqueológicas utilizadas en el ejercicio. (HE1)
Algunas de las imágenes para la actividad y links sugeridos para el docente son:



Figura 2. Balsa muisca.
Fuente: Exposiciones permanentes del Museo del Oro. Sala de ofrenda. Banco de la República. Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/exposiciones/exposiciones-permanentes-del-museo-del-oro/la->

Recomendación para el docente **Balsa muisca**

Para profundizar sobre este hallazgo arqueológico, visite los siguiente sitios web:

- La balsa muisca y El Dorado. <https://www.banrepcultural.org/coleccion-arqueologica/balsa-muisca>



Figura 3. Ciudad Perdida.
Fuente: Corpoteyuna.
(2019). Ciudad Perdida, el
'Machu Pichu' colombiano.
[Vestigio arqueológico].
Recuperado de: [https://
www.banrepcultural.org/
coleccion-arqueologica/
balsa-muisca](https://www.banrepcultural.org/coleccion-arqueologica/balsa-muisca)

Recomendación para el docente
Ciudad Perdida (Parque Arqueológico Teyuna)

Para profundizar sobre este hallazgo arqueológico, visite los siguiente sitios web:

- Parque Arqueológico Teyuna <https://www.icanh.gov.co/?idcategoria=1237>



Figura 4. Estatua zoomorfa
—búho o águila— con
serpiente. Mesita B,
San Agustín. Fuente:
Instituto Colombiano de
Antropología e Historia
(ICANH). (2011). Parque
Arqueológico Nacional
de San Agustín: Guía
para visitantes – Español
[PDF]. Recuperado de:
[https://www.icanh.gov.
co/nuestra_entidad/
grupos_investigacion/
divulgacion_publicaciones/](https://www.icanh.gov.co/nuestra_entidad/grupos_investigacion/divulgacion_publicaciones/)



Recomendación para el docente Búho o águila (Parque Arqueológico San Agustín)

- Parque Arqueológico Nacional de San Agustín: https://www.icanh.gov.co/nuestra_entidad/grupos_investigacion/divulgacion_publicaciones/colecciones/6222



Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Parque Arqueológico Tierradentro. Recuperado de <https://www.icanh.gov.co/?idcategoria=1234>

Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Museo del Parque Arqueológico Tierradentro. <https://www.youtube.com/watch?v=it3eormijL4>

6. Paso seguido, los estudiantes se reúnen en mesa redonda y comparten los resultados de la observación, descripción y análisis de las piezas arqueológicas.
7. Al finalizar, el docente retoma el resultado del trabajo grupal (respuestas iniciales a las preguntas de exploración y reconocimiento y formulación de conjeturas) con el propósito de hacer una reflexión de cierre sobre cómo los hallazgos arqueológicos aportan información sobre las formas de vida de los pueblos indígenas que habitaron Colombia hace más de 500 años.

Habilidad por evaluar

Habilidad para realizar ejercicios de observación de imágenes de hallazgos arqueológicos para obtener información sobre los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el territorio que actualmente es Colombia.



Recomendación para evaluar

CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar los aportes de ideas y argumentos para responder preguntas iniciales.
 HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para inferir información a partir de la observación, descripción y análisis de piezas arqueológicas asociadas a pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.

PASO 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis, que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Formas de vida de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Geográfico, histórico y social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué prácticas culturales tenían algunos de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia? 2. ¿En qué lugares del territorio actual de Colombia estuvieron ubicados? 3. ¿Cómo fueron sus formas de organización social? 4. ¿Cuáles fueron sus principales actividades económicas? 5. ¿Cómo se relacionaron estos pueblos indígenas con su entorno?
Actividad sugerida para fortalecer el pensamiento científico	Objetivo: Indagar sobre algunas prácticas culturales, formas de organización social, económica y de relacionamiento con el entorno de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.

1. Manteniendo los mismos grupos del paso anterior, los estudiantes iniciarán un proceso de indagación sobre algunos pueblos indígenas que habitaron la actual Colombia hace más de 500 años.
 2. Para el proceso de indagación, los estudiantes seleccionarán uno de los pueblos indígenas asociados a los hallazgos arqueológicos del paso anterior. Este ejercicio puede también realizarse con otro pueblo indígena de interés.
 3. Una vez seleccionado el pueblo indígena, los estudiantes iniciarán la búsqueda en diferentes fuentes de información. Para este ejercicio se pueden seleccionar por lo menos tres tipos de fuentes distintas, como textos escolares, cuentos y relatos, entrevistas a profesores y familiares, dibujos, fotografías y recursos virtuales, entre otras.
- Los hallazgos de las indagaciones se deben registrar en el siguiente cuadro (HE1).

Pueblo indígena seleccionado (nombre)						
Título de la fuente	Fuente 1:		Fuente 2:		Fuente 3:	
Tipo de fuente	Textos escolares		Textos escolares		Textos escolares	
	Cuentos y relatos		Cuentos y relatos		Cuentos y relatos	
	Entrevistas a profesores y familiares		Entrevistas a profesores y familiares		Entrevistas a profesores y familiares	
	Dibujos		Dibujos		Dibujos	
	Fotografías y recursos virtuales		Fotografías y recursos virtuales		Fotografías y recursos virtuales	
	Otros		Otros		Otros	



E	Información proporcionada por la fuente	Información proporcionada por la fuente	Información proporcionada por la fuente
Eje temático			
Prácticas culturales (Rituales, transmisión de saberes y conocimientos, etc.).			
Ubicación geográfica y temporal			
Características de su organización social			
Principales actividades económicas			
¿Cómo se relacionaba el pueblo indígena con su entorno?			

4. Paso seguido, los estudiantes retomarán la información del cuadro, contrastarán la información de las fuentes consultadas y construirán conclusiones sobre cada eje temático (prácticas culturales, ubicación, organización social...). Los resultados son registrados en la siguiente tabla (HE2).



Eje temático	Conclusiones
Prácticas culturales (rituales, educación, saberes).	
Ubicación espacial y temporal	
Organización social	
Principales actividades económicas	
¿Cómo se relacionaba el pueblo indígena con su entorno?	

5. La presentación de los resultados del cuadro anterior se hará se hará a través de la creación de un museo en el salón de clase.

Para este propósito, cada grupo elaborará piezas de museo.

- Las piezas pueden ser dibujos, collages, organizadores gráficos, esculturas en materiales reciclados o representaciones teatrales, entre otros.
- Irán acompañadas de una pequeña descripción que recoja la conclusión construida en el punto 4 y de datos de las fuentes donde fue obtenida la información. (HE3)

6. Una vez construidas las piezas, el salón será dividido por ejes temáticos, que serán las salas del museo:



	<ul style="list-style-type: none"> a. Prácticas culturales b. Ubicación espacial y temporal. Esta sala puede contener un mapa construido de manera colaborativa. c. Formas de organización social d. Formas de organización económica e. Relacionamiento con el entorno <p>7. De acuerdo a la sala, los estudiantes de cada grupo organizarán la exposición de sus muestras.</p> <p>8. Construido el museo, el docente realizará la rotación por las diferentes salas. Así, incluso este ejercicio puede extenderse a diferentes miembros de la comunidad educativa.</p> <p>9. Al finalizar el recorrido, el docente organizará una mesa redonda y realizará una reflexión de cierre sobre cuál es el sentido de que los museos expongan piezas sobre las formas de vida de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Utilizar diferentes tipos de fuentes que brinden información asociada a los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1 En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para indagar y contrastar información de distintas fuentes sobre los pueblos que habitaron hace más de 500 años el actual territorio de Colombia.</p> <p>HE2 En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para construir conclusiones a partir de los resultados del proceso de indagación y contraste de información.</p> <p>HE3 En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para diseñar y construir piezas museales a partir de las conclusiones de los resultados del proceso de indagación.</p>



PASO 3: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Aportes de los pueblos indígenas a la diversidad cultural de Colombia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico, social, geográfico
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los pueblos indígenas que habitan el actual territorio colombiano? 2. ¿Dónde se encuentran ubicados los pueblos indígenas que habitan el actual territorio colombiano? 3. ¿Cuáles son algunas de las prácticas culturales de los pueblos indígenas que habitan el actual territorio colombiano? 4. ¿Por qué es importante identificar algunas prácticas culturales de los pueblos indígenas que habitan el actual territorio colombiano como parte del reconocimiento de la diversidad cultural del país?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Reconocer la diversidad a través de la aproximación a algunas prácticas culturales de los pueblos indígenas que habitan el territorio colombiano en la actualidad.</p> <p>Actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de iniciar la sesión, el docente escribe en el tablero la información contenida en la siguiente tabla.



Objetivo: Reconocer la diversidad a través de la aproximación a algunas prácticas culturales de los pueblos indígenas que habitan el territorio colombiano en la actualidad.

1. Minga de algunos pueblos indígenas en Colombia

2. Conocimientos tradicionales de los chamanes jaguares del pueblo indígena yuruparí.

3. Medicina tradicional del pueblo indígena pastos.

4. Poder del yagé del pueblo indígena cofanes.

5. Tejidos del pueblo indígena sikuani

6. Mochilas del pueblo indígena arhuaco.

7. Lengua del pueblo indígena wayuu (wayuunaiki).

8. Lengua pueblo indígena emberá chamí.

2. Una vez escrita la información, el docente coloca en una bolsa papeles con números del 1 al 8 (cantidad de temas asociados en la tabla). Es importante que cada estudiante tenga asignado un número.



3. Al iniciar la sesión, el docente hace una breve explicación sobre el cuadro, explicando que la información hace referencia a diferentes prácticas culturales de algunos pueblos indígenas que habitan el territorio colombiano en la actualidad.
4. Paso seguido, el docente solicita a los estudiantes que tomen un papel de la bolsa e indica que el número corresponde a la práctica cultural sobre la que deberán realizar una indagación.
5. A continuación, los estudiantes inician de manera individual la indagación. Con la información consultada los estudiantes completan la siguiente tabla:

Práctica cultural	Conclusiones
Pueblo indígena	
Ubicación del pueblo indígena (departamento)	
Descripción de la práctica cultural	
Miembros de la comunidad que participan en la práctica cultural	
Dibujo que represente la práctica cultural (HE)	
Importancia de conocer esta práctica cultural de los pueblos indígenas de Colombia	
Fuente(s) de donde se obtuvo la información	

Algunos sitios web en los que los estudiantes pueden obtener información sobre las prácticas culturales sugeridas son:



- Organización Nacional Indígena de Colombia. (ONIC). (2016). ¿Qué significa la palabra MINGA?. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nVSDhhVKQFk>
- UNESCO. (2011). Los conocimientos tradicionales de los chamanes jaguares de Yuruparí. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Gq4dg-KmSms>
- Radio Nacional de Colombia. (2020). Medicina ancestral. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ri6DxCU6Qhc&t=22s>
- Ministerio de Cultura. (2015). El poder del Yagé. Taita Querubín Queta. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=l98KTTicHJQ>
- Canal Trece Colombia. (2020). Tejidos Sikuaní. Tejidos ancestrales. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nvPBcOSS1XM&t=152s>
- Artesanías de Colombia. (2020). Mochila: alegoría de la mujer Arhuaca. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oMi0d2xgcWQ>
- Radio Nacional de Colombia. (2019). Lenguas indígenas: Wayuunaiki (La Guajira). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XhUiuvBJ5Uw&t=2s>
- Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). (2016). La importancia de la Lengua Materna para el Pueblo Embera Chamí. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=80VVrZsFwlk>

6. Una vez finalizada la sistematización de la información registrada en la anterior tabla, los estudiantes se organizan en grupos de acuerdo a la práctica cultural asignada.
7. En cada grupo los estudiantes hacen una puesta en común de sus registros, identificando similitudes y diferencias. Así mismo, establecen acuerdos sobre la información que será presentada en plenaria. (CE)
8. Antes de iniciar la plenaria, el docente proyecta/ ubica en un lugar visible un mapa de Colombia. Allí los estudiantes, durante la socialización, ubicarán en dónde se encuentra el pueblo indígena asociado a la práctica cultural. Para este ejercicio es necesario hacer uso de convenciones (colores, números, símbolos, etc.).
9. Paso seguido, los estudiantes presentan los resultados en mesa redonda. En la socialización, se comparte la información, los dibujos y se ubica el pueblo indígena en el mapa de Colombia.
10. Como actividad de cierre, manteniendo la mesa redonda, el docente retoma las preguntas de investigación y exploración y promueve la reflexión en los estudiantes.



De acuerdo a la pregunta, algunos puntos de reflexión pueden ser:

- a. ¿Cuáles son los pueblos indígenas que habitan el actual territorio colombiano y dónde se encuentran ubicados?
Recomendación para el docente: Para promover la reflexión, retome el trabajo de ubicación en el mapa, poniendo énfasis en que existen 115 pueblos indígenas en el territorio colombiano. Ver los resultados para los pueblos indígenas en DANE. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda. 2018. Colombia. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-eticos/informacion-tecnica>
- b. ¿Cuáles son algunas de las prácticas culturales de los pueblos indígenas que habitan el actual territorio colombiano?
Recomendación para el docente: Para promover la reflexión, ponga énfasis en la riqueza cultural de cada pueblo indígena y en la importancia de reconocerla, respetarla y valorarla.
- c. ¿Por qué identificar algunas prácticas culturales de los pueblos indígenas que habitan el actual territorio colombiano fomenta el reconocimiento de la diversidad cultural del país?
Recomendación para el docente: Para promover la reflexión, se sugiere leer en voz alta el siguiente aparte del texto de Antonia Agreda “Relación pueblos indígenas, Estado y sociedad: Los lenguajes excluyentes hacia los pueblos indígenas y caminos hacia un lenguaje incluyente”.

Es importante cambiar la conceptualización homogeneizante que tipifica de un modo general y masifica de nuevo a los indígenas a través de expresiones como los “indígenas son”, para dar paso al conocimiento de las características de la Colombia multiétnica y pluricultural, establecida en la Constitución Política 1991. Esa Colombia se evidencia, según el censo del departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) 2018, en la existencia de 1.905.617 personas indígenas, que corresponden al 4,4% de la población.

Además, se identifica la existencia de 115 pueblos indígenas, y cada uno de estos posee una cosmovisión. También se hablan más de 68 lenguas pertenecientes a 14 familias lingüísticas y el 64,7% aún habla la lengua nativa de su pueblo. Los pueblos que registran mayor porcentaje de personas autorreconocidas como indígenas son: Wayúu, Zenú, Nasa y Pastos, donde se concentra el 58,1% del total de la población indígena.



Los indígenas se ubican en los 32 departamentos y en San Andrés Islas. Los departamentos donde se concentra la mayor cantidad de población que se reconoce como indígena en el país son La Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba, Sucre y Chocó.

Cada uno de los pueblos indígenas posee diferentes cosmovisiones y estructuras de parentesco, de las cuales muchas ostentan aún la ancestral estructura de clan con autoridades espirituales como los “mamos” entre los pueblos Iku de la Sierra Nevada de Santa Marta, y los “sinchikuna” entre los Inga del Putumayo, Caquetá y Nariño. Todos los indígenas tienen un nombre que los identifica a sí mismos como “personas”. El uso de la expresión indígena no tiene significado en sus idiomas; esta palabra debe ser resignificada como un término válido para referirse a la persona o las personas que pertenecen a un pueblo, a un conjunto humano originario de una región que tiene una conexión histórica, un pasado y un presente.

Líderes de los pueblos indígenas coinciden al afirmar que una forma apreciativa para referirse a las personas pertenecientes a pueblos indígenas es, por ejemplo, mencionar el nombre del pueblo al que pertenecen: Tule, Inga, Misak, Nasa, Iku, Muinane, Bora, Murui, Nukak, etc. En el lenguaje académico es necesaria la incorporación de las narrativas circulares, que son las otras formas de narrar los conocimientos propios y son estructuradas desde los idiomas indígenas y no desde la traducción del castellano a lenguas indígenas porque no significan lo mismo. Los lenguajes circulares están implícitos en el patrimonio biocultural, presente en las prácticas de los pueblos indígenas. Para estos últimos, relatar de manera circular es recrear la memoria, innovar prácticas y desarrollar el concepto de complementariedad, naturaleza, cultura y territorio, que se expresan en lenguajes simbólicos y en la tradición oral.

Agreda A. (2020). “Relación pueblos indígenas, Estado y sociedad. Los lenguajes excluyentes hacia los pueblos indígenas y caminos hacia un lenguaje incluyente”. En *Lenguajes incluyentes: Alternativas democráticas* (pp. 106-107). Colombia: Organización Internacional para las Migraciones (OIM).



<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar algunas prácticas culturales de los pueblos indígenas que habitan el territorio de la actual Colombia y valorar sus aportes a la diversidad étnica y cultural del país.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>Recomendación para evaluar:</p> <p>HE: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para representar de manera gráfica la información consultada sobre la práctica cultural asignada.</p> <p>CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para establecer acuerdos relacionados con la presentación de los resultados del ejercicio de socialización.</p>

PASO 4: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito

<p>Tema</p>	<p>Prácticas culturales de los pueblos indígenas y su reconocimiento como patrimonio cultural inmaterial.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Social y crítico.</p>
<p>Preguntas de exploración y reconocimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? 2. ¿Por qué las prácticas culturales de los pueblos indígenas del territorio colombiano deben ser reconocidas como patrimonio cultural inmaterial? 3. ¿Qué acciones se pueden implementar para conocer y valorar la diversidad étnica y cultural del país?



Actividad sugerida

Objetivo: Proponer acciones que promuevan el conocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural del país.

Actividad:

1. Manteniendo los grupos del paso anterior, el docente comparte con los estudiantes la siguiente adaptación del concepto de la UNESCO de patrimonio cultural inmaterial. Durante la lectura, los estudiantes van subrayando el texto teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - a. Con **azul** se subraya la definición de patrimonio cultural inmaterial.
 - b. Con **morado**, la relevancia del patrimonio cultural inmaterial.
 - c. Con **verde**, las tradiciones que podrían ser consideradas patrimonio cultural inmaterial.
 - d. Con **rojo**, las características del patrimonio cultural inmaterial (solo las ideas centrales) (HE1)

[...] El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como **tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional.**

[...] el patrimonio cultural inmaterial es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. La comprensión del patrimonio cultural inmaterial de diferentes comunidades contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida.

La importancia del patrimonio cultural inmaterial no se basa en la manifestación cultural en sí, sino en el conjunto de conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación. El valor social y económico de esta transmisión de conocimientos es pertinente para todos los grupos sociales de un Estado, y tiene la misma importancia para todos los países.

El patrimonio cultural inmaterial [se caracteriza por ser]:



Tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo: El patrimonio cultural inmaterial no solo incluye tradiciones heredadas del pasado, sino también usos rurales y urbanos contemporáneos característicos de diversos grupos culturales.

Integrador: Podemos compartir expresiones del patrimonio cultural inmaterial que son parecidas a las de otros. Tanto si son de la aldea vecina como si provienen de una ciudad al otro lado del planeta o han sido adaptadas por pueblos que han emigrado a otra región, todas forman parte del patrimonio cultural inmaterial: se han transmitido de generación en generación, han evolucionado en respuesta a su entorno y contribuyen a alimentar en nosotros un sentimiento de identidad y continuidad, creando un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente. El patrimonio cultural inmaterial no se presta a preguntas sobre la pertenencia de un determinado uso a una cultura, sino que contribuye a la unión de la sociedad produciendo un sentimiento de identidad y responsabilidad que ayuda a los individuos a sentirse miembros de una o varias comunidades y de la sociedad en general.

Representativo: El patrimonio cultural inmaterial no se valora simplemente como un bien cultural [de una sociedad que las otras no poseen y, por esa razón, es excepcional]. Florece en las comunidades y depende de aquellos cuyos conocimientos de las tradiciones, técnicas y costumbres se transmiten al resto de la comunidad, de generación en generación, o a otras comunidades.

Basado en la comunidad: El patrimonio cultural inmaterial solo puede serlo si es reconocido como tal por las comunidades, grupos o individuos que lo crean, mantienen y transmiten. Sin este reconocimiento, nadie puede decidir por ellos que una expresión o un uso determinado forma parte de su patrimonio.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s. f.). ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>



	<p>2. Finalizada la lectura y con la información resaltada, los estudiantes elaboran un organizador gráfico (mapa mental, conceptual, cuadro sinóptico, entre otros) sobre patrimonio cultural inmaterial. (HE2)</p> <p>3. Paso seguido, los estudiantes retoman, del paso 3, la información sobre la práctica cultural asignada y la analizan por medio del concepto de patrimonio cultural inmaterial. A partir del análisis, responden las siguientes preguntas:</p> <p>a. ¿Por qué la práctica cultural estudiada en el paso 3 puede ser reconocida como patrimonio cultural inmaterial?</p> <p>b. A partir de las prácticas trabajadas en el paso 3, ¿qué acciones se pueden implementar para que en la sociedad se reconozca y valore la diversidad étnica y cultural del país?</p> <p>4. Con las acciones propuestas en la respuesta a la pregunta b, los miembros del grupo producirán piezas audiovisuales en las que se reflejen las acciones que buscan promover en su entorno cercano el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural del país. Estas piezas serán compartidas en diferentes redes sociales (YouTube, TikTok, Instagram, entre otras). (CE)</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Plantear acciones que fomenten el reconocimiento de los aportes de los pueblos indígenas a la diversidad étnica y cultural de Colombia.</p>
<p>Tipo de evaluación</p>	<p>Recomendación para evaluar:</p> <p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para seleccionar información de un texto a partir de categorías.</p> <p>HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para construir organizadores gráficos con información proporcionada por un texto.</p> <p>CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para construir de manera colaborativa piezas audiovisuales.</p>



Ejercicio práctico 2: Economía del Virreinato de la Nueva Granada

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Economía del Virreinato de la Nueva Granada durante el siglo XVIII
Objetivo de enseñanza	Identificar algunos aspectos económicos del Virreinato de la Nueva Granada en el siglo XVIII y reconocer cuáles de estos aún están presentes en la economía de la actual Colombia
Habilidades por desarrollar	Identificar, interpretar, comprender, analizar, contrastar
Pregunta general	¿Cómo algunos rasgos de la economía del Virreinato de la Nueva Granada perviven en la economía de la actual Colombia?



PASO 1: proceso de exploración




La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema por abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	¿Qué sabemos sobre la economía del Virreinato de la Nueva Granada?
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico y social.
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué grupos humanos (sectores sociales/castas/pueblos) habitaron la Nueva Granada durante la época colonial? ◆ ¿De dónde procedían los ancestros de los diferentes grupos humanos (sectores sociales/castas/pueblos) que habitaron la Nueva Granada durante la época colonial? ◆ ¿Cuáles eran las actividades económicas a las que se dedicaron los grupos humanos que habitaron la Nueva Granada en la época de la Colonial?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Identificar saberes sobre las actividades económicas a las que se dedicaron algunos grupos humanos que habitaron la Nueva Granada durante la época colonial.</p> <p>Actividad:</p> <p>1. Antes de iniciar la clase, el docente elabora en el tablero o en un lugar visible la siguiente tabla.</p>



Imagen	Grupo humano	Lugar de origen	Actividad económica a la que se dedicaron durante la época colonial neogranadina

2. Al iniciar la clase, los estudiantes se organizan grupos de 4 personas y escriben en una hoja la tabla registrada en el tablero.
3. Paso seguido, el docente explica que la actividad es un juego similar al Stop”. Los pasos para su desarrollo son:
 - a. El docente proyecta o comparte la imagen de uno de los grupos sociales que habitaron la Nueva Granada durante la época colonial: pueblos indígenas, esclavizados, población europea, entre otros. Un posible ejemplo puede ser el siguiente

	Grupo humano	Lugar de origen	Actividad económica a la que se dedicaron durante la época colonial neogranadina
			
			
			



- b. Los estudiantes ven la imagen y, una vez el docente, lo indique empiezan a completar la información de los cuadros. El grupo que termine primero dice la palabra “Stop!”.
 - c. ¡Al decir “Stop!”, se comparten los resultados. El docente los va registrando en el tablero.
 - d. Los puntos a, b y c se repiten con cada imagen.
4. Al finalizar las tres rondas, el docente retoma los resultados señalando cuáles son las respuestas comunes y las diferencias; luego realiza una reflexión sobre algunos de los grupos sociales del Virreinato de Nueva Granada, el origen de estos y las actividades económicas que realizaban.

Recomendación para el docente

Para el ejercicio de reflexión del punto 4, se sugiere tener en cuenta la siguiente información:

Casilla 1 “Grupo humano”: Para abordar las respuestas de los estudiantes, se recomienda hacer precisiones sobre el uso de los siguientes términos,:

Indio - indígena:

[...] Hasta el día de hoy, los pueblos ancestrales siguen luchando por que su Historia y sus resistencias sean reconocidas [...] Esta lucha ha logrado reivindicaciones que incluyen el reconocimiento de la diferencia entre ser indios, y ser indígenas:

Como ha sucedido con el Nuevo Mundo, las palabras indio e indígena también son una huella lingüística de la negación y el desconocimiento de los pueblos ancestrales, no solo por parte de la comunidad europea, sino de la herencia que esta dejó en las poblaciones mestizas que hoy en día constituyen a la nación. Cada una de estas palabras ha sido creada en contextos históricos específicos, en donde ser y parecer indio o indígena ha tenido un significado diferente [...] Dada la necesidad de que las nuevas generaciones cuenten con las herramientas conceptuales necesarias para conocer, analizar y evaluar la situación de los pueblos originarios a lo largo de la historia de los últimos 500 años, presentamos a continuación, en líneas generales, un recorrido por el significado de las palabras y el sentido de ser indio e indígena a lo largo de los periodos de estudio de este texto, invitando a docentes y estudiantes a investigar y profundizar en este tema.



La palabra indio apareció en el siglo XVI como una categoría jurídica para referirse a las poblaciones que habitaron América [...] [Pronto] ser indio tuvo una connotación negativa, amparada por la visión europea y consignada en crónicas e informes oficiales, en los que se describía al indio como un ser carente de vitalidad, “buenas costumbres” y condiciones morales para administrar sus bienes y asuntos, mientras justificaba la necesidad de la empresa europea de gobernar todos los aspectos de la vida de estas poblaciones consideradas simbólicamente inferiores respecto a las sociedades blanco - europeas en América. Con la organización de movimientos indígenas en América Latina desde el siglo XX, ser indio adquirió matices políticos al pasar de una mirada europea a una autoafirmación de los pueblos ancestrales, quienes, además de reconocerse como habitantes originarios de los territorios de toda la América, o Abya Yala antes de la llegada europea, han elaborado su relato de la historia de los últimos 520 años para denunciar el impacto de la Conquista y Colonia en sus comunidades y territorios. Este acto de autoafirmación propone el retorno del indio y la indianidad, a partir de su valoración y diferenciación cultural, para dar continuidad al devenir de sus pueblos desde el reconocimiento de sus derechos por parte del Estado y la nación (Laurent, 2005, p. 68).

Las primeras menciones de la palabra indígena surgieron en la primera década del siglo XIX para referirse a “lo que es nativo de un lugar” (Ramírez, 2011, p. 1660). La incorporación de esta palabra se dio en el marco del proyecto que buscó integrar al indígena a la nación que comenzaba a gestarse, como forma de reconocer su ciudadanía, una parte de sus derechos y sus obligaciones en términos tributarios. En este sentido, la incorporación del indígena estuvo permeada por una suerte de visión homogeneizadora de la sociedad, en la cual, más que transitar al reconocimiento de sus diferencias culturales, de los derechos sobre sus territorios y de las necesidades de los grupos ancestrales que entonces vivían en la Nueva Granada, entre las últimas décadas del periodo colonial, y el comienzo del proceso de independencia, se hizo un reconocimiento de su pasado (Ramírez, 2011).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de Independencia de la Nueva Granada.



Esclavizado:

[...] Si bien durante la Colonia y el siglo XIX se hablaba de los “esclavos”, actualmente se ha adoptado el apelativo de “esclavizados”, para resaltar que no era una condición dada naturalmente, sino impuesta de manera forzada por los grupos dominantes [...].

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). Participación de las mujeres en los procesos de Independencia de la Nueva Granada.

Para profundizar sobre este tema ver:

Ortiz C, Javier. [Manosvisibles]. (2016, 2 de diciembre). ¿Qué es un esclavo y un esclavizado? [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sUHeTEIU2CQ>

Afro descendiente

[..]Lo colonial se entiende como el período durante el cual se ejerció la dominación hispánica –unos 300 años- y el concepto afro descendiente hace alusión no solo a los esclavizados que originalmente arribaron de la península ibérica y de determinadas regiones africanas, sino a todos aquellos sujetos que nacieron o permanecieron bajo la condición de esclavizados. También el sentido de afro descendiente hace referencia –y esto es muy importante- a los sujetos que descendiendo de africanos no estaban sujetos a la condición jurídica de esclavo, o que habían obtenido su libertad y que además eran sujetos históricos que se formaron producto de las “mezclas” interraciales o interétnicas. Somos conscientes que este ámbito es problemático, pero lo queremos destacar particularmente en el sentido de que la experiencia colonial de los afro descendientes no puede quedarse solamente en la condición esclava. [...]

Díaz D, Rafael. (2020). Africana. Aproximaciones, trazos y abordajes africanos. Bogotá: Sensolab microediciones.



Casilla 2 “Lugar de origen”: Para abordar las respuestas de los estudiantes, se sugiere enfatizar en la importancia de conocer que los pueblos indígenas tuvieron una historia antes de la llegada de los europeos y, para el caso de los esclavizados, antes de ser traídos en condición de esclavitud a este continente.

Para tal fin se recomienda leer:

- Capítulo 1 del texto Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de Independencia de la Nueva Granada de la colección Historia Hoy.
- Capítulo 1 del texto Participación de las comunidades afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada de la colección Historia Hoy.

Categoría 3 “Actividad económica a la que se dedicaron durante la época colonial neogranadina”:

Para abordar a categoría, se sugiere abordar el concepto actividad económica, su relación con los recursos naturales y la forma como a cada actividad se asocian los grupos humanos, sin bien no debería existir un vínculo determinante entre la raza, el género y la condición social y la actividad económica a desarrollar (por ejemplo, que por ser mujer deba dedicarse a las labores de la cocina”).

5. Finalizada la reflexión del docente, el grupo de estudiantes recoge las respuestas del juego de Stop!, complementan la información de sus cuadros y retoman esto para responder de manera corta las preguntas de exploración y reconocimiento. (CE)

Referencias imágenes:

Archivo Semana. (2019). Algunas comunidades indígenas aseguran que no fueron tenidas en cuenta en la formulación de la licitación ecoturística del Parque Tayrona. [Fotografía].

López, I. (2017). Día de Mercado. [Técnica mixta sobre lienzo]. Catálogo de la exposición “El río de la vida: Recuerdos del río Níger”. La figura representa la actividad comercial de la ciudad de Tombuctú, urbe de gran importancia económica en el continente africano. Recuperado de: https://issuu.com/irenelopezdecastro/docs/casa_vacas_2019_rio_de_la_vida_ildc



	Fray Bernardino de Sahagún. (1521). España por el fray Bernardino de Sahagún: el Códice Florentino. Libro XII: de la conquista de México. Biblioteca Medicea Laurenziana, The World of the Aztecs in the Florentine Codex (Mandragora: 2007). https://www.wdl.org/es/item/10623/view/1/1/
Habilidad por evaluar	Usar los conocimientos previos para identificar algunas características de los grupos humanos que habitaron el virreinato de Nueva Granada en el siglo XVIII.
Recomendación para evaluar	(CE) En este punto los estudiantes podrán evaluar sus habilidades para construir de manera colectiva y consensuada respuestas a las preguntas planteadas.

PASO 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Economía del Virreinato de la Nueva Granada: espacio para la pervivencia de saberes
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico y crítico.
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué actividades económicas desarrollaban algunos los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio colombiano hace más de 500 años? ◆ ¿Qué actividades económicas desarrollaban en África los ancestros de las personas traídas a Nueva Granada en condición de esclavitud hace más de 400 años?



Actividad sugerida

Objetivo: Identificar cambios y permanencias de prácticas económicas de los pueblos indígenas y esclavizados en algunas actividades económicas establecidas en el Virreinato de la Nueva Granada.

1. Manteniendo los grupos del paso anterior, el docente reparte de manera aleatoria los siguientes temas:
 - a. **Tema 1:** Actividades económicas de algunos de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio colombiano.
 - b. **Tema 2:** Actividades económicas desarrolladas en África por algunos de los ancestros de las personas traídas a América en condición de esclavitud hace más de 400 años.
 - c. **Tema 3:** Algunas de las actividades económicas establecidas en la Nueva Granada tras la instauración del poder español hace más de 400 años.
2. Paso seguido, los estudiantes indagan en diferentes fuentes el tema asignado. La información consultada puede registrarse y sistematizarse en las siguientes tablas). (HE1)

Tema 1: Actividades económicas de algunos de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio colombiano.

		Agricultura	Ganadería	Minería	Sistema de intercambio
Nombre de la comunidad indígena asignada. Ej: Confederación muisca	¿Cómo lo hacían?				
	Productos				
	¿Cómo lo hacían?				
	Productos				
	¿Cómo lo hacían?				
	Productos				



Actividad sugerida

Fuentes sugeridas

- ◆ Capítulo 1 del texto Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de independencia de la Nueva Granada. Colección Historia Hoy.
- ◆ MAPUKA - Universidad del Norte [MapukaUninorte]. (2015, 13 de octubre). Taironas: Arquitectos sostenibles. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-JwrWUrOrcg&t=9s>
- ◆ MAPUKA - Universidad del Norte [MapukaUninorte]. (2015, 13 de octubre). Zenúes: Ingenieros hidráulicos. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cysf7QC7s7Q&t=51s>

Tema 2: Actividades económicas desarrolladas en África por algunos de los ancestros de las personas traídas a América en condición de esclavitud hace más de 200 años.

		Agricultura	Ganadería	Minería	Comercio
Reino de Malí	¿Cómo lo hacían?				
	Productos				
Reino de Benín	¿Cómo lo hacían?				
	Productos				
Reino del Congo	¿Cómo lo hacían?				
	Productos				

Fuentes sugeridas

Capítulo 1 “Relaciones económicas de los reinos ancestrales” del libro de esta colección Participación de las comunidades afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada.

Tema 3: Algunas de las actividades económicas establecidas en la Nueva Granada tras la instauración del poder español hace más de 200 años.



		Agricultura y ganadería	Esclavitud	Minería	Comercio
Nueva Granada	¿Cómo lo hacían?				
	Productos				

Fuentes sugeridas

LA ECONOMÍA DEL VIRREINATO (1740-1810) JAIME JARAMILLO URIBE LA MINERÍA

La economía del Nuevo Reino de Granada durante el período colonial reposó básicamente sobre la producción minera, en especial la de oro. Por lo menos hasta 1780 este metal precioso representó casi el 100% de las exportaciones; sólo en las dos últimas décadas del siglo XVIII, [...] siguió representando el 90% de las exportaciones. El 10% restante la constituían productos agrícolas y pecuarios como el algodón, el cacao, el azúcar, el palo de tinte, la quina y los cueros. [...] El oro no sólo impulsó e hizo posible el comercio interno y externo, sino también el desarrollo agrícola, ganadero y manufacturero, creando en las zonas mineras un mercado para los productos agrícolas y ganaderos de varias provincias y para los lienzos y ropas que se producían en Quito, Pasto y las provincias de Tunja y Socorro. Sin exageración puede decirse que toda la economía del Virreinato estaba vinculada a la producción de oro [...].

Las minas

Hubo en la época colonial varios tipos de minas, las llamadas de veta o filón y las de aluvión. Las primeras estaban localizadas en terrenos rocosos y en ellas existía una veta de oro o plata, o de una mezcla de ambos, que penetraba en la montaña. En las de aluvión el metal estaba contenido en los playones de los ríos o en las terrazas vecinas a éstos. [...] Además de estos dos grandes tipos de minas existía también la explotación de los llamados “oros corridos”, que eran los metales que arrastraban en sus aguas ríos y quebradas.

[Las minas] de veta y aluvión [eran] importante[s], porque de tales minas se extraía el mayor volumen de la producción minera y porque la tecnología e inversión requeridas para



su explotación eran diferentes. Las minas de filón exigían una tecnología más compleja y una inversión mayor [...]. Para extraer el metal era necesario abrir largos túneles [...], extraer el mineral, triturarlo y luego separar el oro y la plata [...]. Los españoles explotaron filones en las minas de Remedios y Buriticá en Antioquia, en los siglos XVI y XVII, pero ya en el XVIII [...] su explotación estaba prácticamente abandonada en todo el territorio del Nuevo Reino. Por excepción se mantenían en actividad algunas minas en el Cauca y Antioquia [...]. Las razones de este hecho fueron varias. Sin embargo, la más importante fue el descubrimiento de los placeres y aluviones del Chocó, de fácil explotación y menores exigencias de tecnología e inversión [...]

En estas condiciones, en la época del Virreinato la minería neogranadina llegó a ser casi exclusivamente de aluviones y placeres. Había dos formas de actividad y de mineros; las minas propiamente dichas, donde un empresario minero con capital suficiente para tener una cuadrilla de esclavos explotaba un territorio de su propiedad. Una o varias de ellas constituyeron los llamados Reales de Minas, unidades administrativas creadas por las autoridades españolas para ejercer el control de la producción de oro [...]. La otra forma fue la minería libre practicada por pequeños y medianos mineros de poco capital, generalmente familias dedicadas a la extracción de oros corridos de ríos y quebradas, o a la explotación de placeres y aluviones, llamados “aventaderos”, situados fuera de la zona de las grandes minas, incluso en terrenos antiguamente explotados por los grandes mineros. Estos pequeños mineros o mazamorreros fueron numerosos, especialmente en Antioquia. [...]

LA AGRICULTURA, GANADERIA Y COMERCIO

[...] la producción agrícola colonial es la que surge de las condiciones geográficas. Hubo desde sus orígenes prehispánicos una agricultura de tierras cálidas, de tierras bajas interandinas y de costas marítimas; otra de tierras de vertiente, en la franja media de las tres cordilleras que cruzan el territorio nacional, y finalmente, una agricultura de tierras frías andinas. El clima y el relieve fueron, pues, los primeros elementos diferenciadores, en cuanto a los productos característicos de cada región o zona. Con la conquista y la colonización españolas, las nuevas formas de la tenencia de la tierra, las relaciones y sistemas de trabajo, las nuevas tecnologías agrícolas y ganaderas, así como los específicos elementos demográficos y étnicos que produjo el mestizaje, introdujeron en el curso del



desarrollo histórico otros elementos de diferenciación regional en las características de la agricultura y de la sociedad rural.

Para efectos de una descripción [se dividirá] el territorio del Virreinato en cuatro grandes regiones: 1. La Costa Atlántica [o] la Costa, pues en la época no existió una agricultura de significativo desarrollo en la Costa Pacífica; 2. La provincia de Popayán, que incluía el Valle del Cauca y la provincia de Pasto; esta última política y administrativamente pertenecía a la Audiencia de Quito, eco-nómicamente estaba ligada al Virreinato de la Nueva Granada; 3. El oriente andino formado por la Sabana de Bogotá, Boyacá y los Santanderes, entonces provincias del Socorro y Pamplona; y 4. El centro andino que incluía Antioquia y las provincias de Neiva y Mariquita.

La Costa, cuya unidad de producción fue esencialmente la gran hacienda, era primordialmente ganadera y agrícola. Algunas de sus haciendas llegaron a especializarse en ganado, y cuando eran mixtas, producían generalmente caña de azúcar, destinada a la producción de mieles para la fabricación de aguardiente. Junto a la caña se producía maíz, yuca, plátano y otros productos alimenticios destinados al consumo de su propia población y al mercado de Cartagena, donde estaba también el mercado del ganado y de productos pecuarios como el sebo y el cuero. Este último llegó a ser también un importante producto de exportación.

La zona oriental, que incluía las provincias de Santa Marta, Riohacha y La Guajira, y al sureste el Valle de Upar, producía también ganado y algunos productos exportables como algodón, palo de tinte, mulas y caballos 28 para la exportación a territorios antillanos ingleses y holandeses, generalmente por conducto del contrabando.

La provincia de Popayán, que como lo hemos dicho incluía el Valle del Cauca, abastecía los consumos de sus villas y ciudades y enviaba ganado y productos agrícolas a sus propias minas de Almaguer, Caloto y Barbacoas y a los distritos mineros del Chocó y Marmato. Las provincias andinas de la región oriental, Santa Fe, Tunja, Vélez, el Socorro y Pamplona, tenían un cierto grado de especialización. Santa Fe y la Sabana producían ganado, papa, trigo y harina de trigo para los mercados inmediatos y para el de Cartagena, antes que sus harinas fueran [reemplazadas] por las extranjeras. [...]

Vélez y el Socorro producían caña para la producción de mieles destinadas a la fabricación de aguardiente, panela y azúcar para el consumo local y para la fabricación de conservas



de frutas. Producían también algodón para alimentar las manufacturas de lienzos. Cúcuta y Pamplona, a más de productos de consumo local, producían cacao para la exportación hacia México por la vía de Maracaibo.

Las provincias de Neiva y Mariquita, asientos de las más ricas y productivas haciendas ganaderas y agrícolas de los Jesuitas, producían ganado para el engorde en la Sabana de Bogotá, para el consumo de carnes en los distritos mineros de Popayán, el Chocó e incluso Quito. Producían también cacao, panela, azúcares y mieles para la fabricación de aguardiente, artículos que se comercializaban en el mercado de Honda. Antioquia, cuya economía era esencialmente minera y comerciante, presentaba un desarrollo agrícola limitado al abastecimiento de los mercados locales de Medellín, Rionegro y Santa Fe de Antioquia y de las zonas mineras de su propio contorno.

Adaptado de: Jaramillo Uribe, J. (1987). La economía del virreinato (1740-1810). Historia económica de Colombia, 61-100.

Comercio

- ◆ Historia Hoy. [HistoriaHoy]. (2009, 10 de noviembre). ¿Hace 200 años existía el contrabando?. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=M9cEE mz_xC4&t=2s

Esclavitud

- ◆ Capítulo II “Los africanos en la época colonial neogranadina” del texto Participación de las comunidades afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada. Colección Historia Hoy.

3. Registrada la información en las tablas, los estudiantes se reorganizan teniendo en cuenta los temas asignados en el paso 1. De esta forma, se forman 3 grupos.
4. En los nuevos grupos, los estudiantes comparten sus hallazgos y, de común acuerdo, deciden cual será la información socializarán en mesa redonda. (CE)
5. En mesa redonda, cada grupo comparte la información resultado de los acuerdos del punto 4.

La socialización empieza con los resultados del tema 1, “Actividades económicas de algunos de los pueblos indígenas que habitaron hace más de 500 años el actual territorio colombiano”. A medida que comparten los resultados se realiza lo siguiente:



- Los estudiantes del tema 2 retoman sus resultados e identifican con color rojo las similitudes entre las actividades económicas de los ancestros africanos y aquellas desarrolladas por los pueblos indígenas.
- Los estudiantes del tema 3 retoman sus resultados e identifican con color morado las permanencias, es decir, prácticas económicas de los pueblos indígenas que se mantuvieron durante la época colonial.
Finalizada la socialización, comparte los resultados el grupo del tema 2. A medida que esto sucede:
- Los estudiantes del tema 1 retoman sus resultados e identifican con color naranja las similitudes entre las actividades económicas de los pueblos indígenas y aquellas desarrolladas por los ancestros africanos.
- Los estudiantes del grupo 3 identifican las permanencias con color azul, es decir, prácticas económicas de los pueblos ancestrales africanos que pervivieron en la economía del Virreinato de la Nueva Granada durante la época colonial.

Finalizada la socialización, se comparten los resultados del tema 3. A medida que esto sucede:

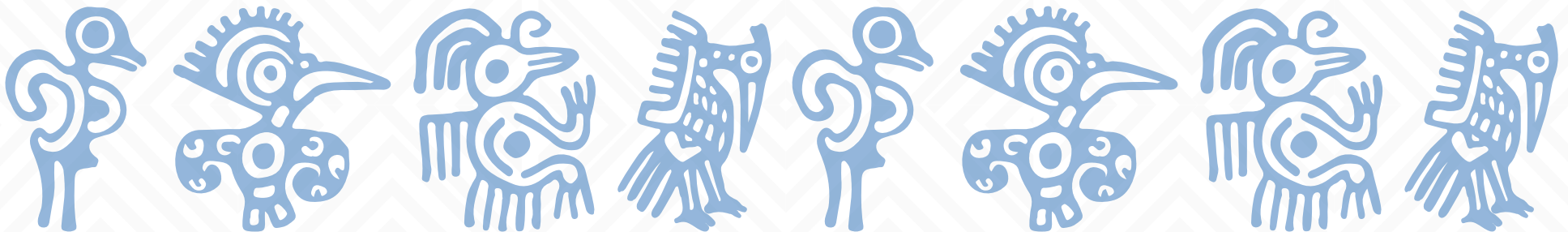
- Los estudiantes del tema 1 retoman sus resultados e identifican con color morado las permanencias de algunas prácticas económicas de los pueblos indígenas en la economía del Virreinato de la Nueva Granada durante la época colonial.
- Los estudiantes del tema 2 retoman sus resultados e identifican con color azul las permanencias de algunas prácticas económicas de los ancestros africanos en la economía del Virreinato de la Nueva Granada durante la época colonial.

6. Con el resultado de la socialización e identificación de por colores, cada grupo completa el siguiente cuadro (HE2):

Similitudes con...	Diferencias con... (ideas sin color)	Permanencias durante la época colonial (ideas color morado)



	<p>Con los resultados del cuadro, el grupo responde la siguiente pregunta:</p> <p>¿Qué prácticas económicas de los pueblos indígenas y de los esclavizados dejan de estar presentes en la economía de la Nueva Granada durante la época colonial? ¿Por qué creen que sucedió esto?</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar cambios y permanencias entre las prácticas económicas de los pueblos indígenas y esclavizados y las actividades económicas establecidas en el Virreinato de la Nueva Granada durante la época colonial.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para Indagar, registrar y sistematizar información en matrices.</p> <p>HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para identificar cambios y permanencias entre las prácticas económicas de los pueblos indígenas y esclavizados y las establecidas en el Virreinato de la Nueva Granada durante la época colonial.</p> <p>CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar sus habilidades para llegar a acuerdos sobre los resultados de la indagación, que serán presentados en mesa redonda.</p>





PASO 3: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Cambios y permanencias en uso del suelo en Colombia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico y geográfico.
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué es el uso del suelo? ◆ ¿Qué diferencias y similitudes se encuentran entre el uso del suelo durante el Virreinato de la Nueva Granada y el uso que se le da en Colombia actualmente?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Comparar cuales han sido algunos de los usos del suelo durante el Virreinato de la Nueva Granada y el que se le da actualmente en Colombia.</p> <p>1. Al iniciar la clase, el docente explica el concepto de uso del suelo, entendido como el destino que se le da al suelo o a la tierra en relación con las actividades económicas que se puedan desarrollar. Ej. Suelo destinado a la ganadería, a la agricultura, a la extracción minera, etc.</p> <p>Recomendación para el docente Para profundizar sobre este tema revisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2018). “Conceptos y antecedentes claves”. Guía de buenas prácticas para la gestión y uso sostenible de los suelos en áreas rurales. Recuperado de: https://www.minambiente.gov.co/images/AsuntosambientalesySectorialyUrbana/pdf/suelo/Guia_de_buenas_practicas_para_la_gestion_y_uso_sostenible_de_los_suelos_en_areas_rurales.pdf



Tunja	Trigo, ganado vacuno y lanar.
Socorro	Algodón, miel, caña de azúcar, tabaco.
Pamplona	Cacao.
Neiva	Ganado vacuno.
Mariquita	Ganado para el engorde en la Sabana de Santafé, cacao, mieles y caña de azúcar.

3. Con la información proporcionada en la tabla, los estudiantes ubican las zonas de producción agraria y ganadera de la Nueva Granada durante el siglo XVIII. Los pasos para desarrollar este ejercicio son: (CE1)
 - a. Cada producto asociado a la agricultura se ubica en la zona correspondiente con un punto de color naranja. Ejemplo:
Cartagena: cuatro puntos de color naranja, equivalentes al algodón, palo de Brasil, madera y mieles.
 - b. Cada producto asociado a la ganadería se ubica en la zona con un punto de color verde. Ejemplo:
Cartagena: un punto de color verde equivalente a la ganadería.
4. Una vez finalizada la ubicación, los estudiantes inician un proceso de sistematización de la información. Para este propósito completarán la siguiente tabla (HE1):

Actividad económica	Cantidad de productos	Distribución geográfica de la producción por zonas
Ganadería	(Cantidad de puntos en el mapa)	(Zona norte, sur, centro...)
Agricultura		

5. Posteriormente, los estudiantes analizan y sistematizan la información del siguiente mapa sobre el uso del suelo en Colombia en 2014, en la tabla que se encuentra a continuación:

USO DEL SUELO EN COLOMBIA (2014)

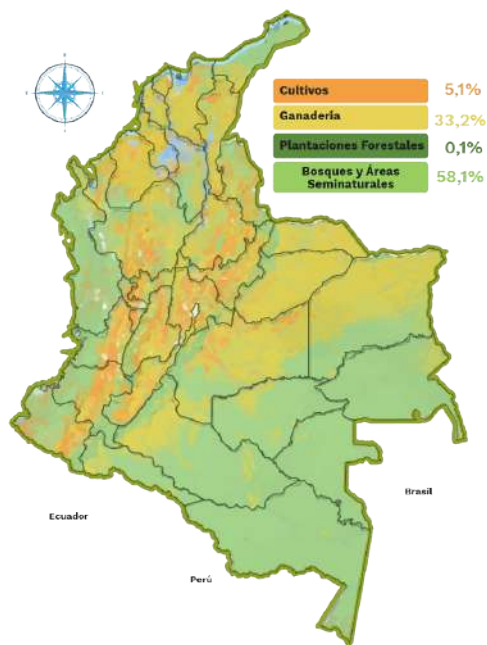


Figura 7. Uso del suelo en Colombia, año 2014. Fuente: Datos de la Unidad de Planificación Rural Agropecuaria (UPRA).

Tipo de producción	Porcentaje del uso del suelo	Distribución geográfica de la producción por zonas
Ganadería		(Zona norte, sur, centro...)
Agricultura		
.....		
.....		



	<p>6. Finalizadas las tablas, los estudiantes comparan los resultados de los puntos 3, 4 y 5. Para este ejercicio, el grupo responderá las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué similitudes y diferencias se encuentran entre el uso del suelo del Virreinato de la Nueva Granada y el uso dado en la Colombia actual? ■ ¿Qué similitudes y diferencias se encuentran en la distribución geográfica de los usos del suelo del Virreinato de la Nueva Granada y la distribución en la actual Colombia? ■ En los dos momentos de la historia de Colombia trabajados, ¿en qué lugares del territorio se han concentrado las actividades agrícolas y ganaderas? ¿por qué creen que sucede esto? (HE2) <p>7. Con los resultados del paso, los estudiantes realizan una exposición, presentando el mapa, los datos y reflexiones finales. Esta puede realizarse a través de carteleras, presentación en PowerPoint, por medio del programa/sitio web Canva u otros medios. (CE2)</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar similitudes y diferencias en algunos de los usos del suelo colombiano en dos momentos históricos diferentes (Virreinato de la Nueva Granada y la Colombia actual).</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>CE1: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para trabajar en equipo en la construcción del mapa de las zonas de producción del Virreinato de la Nueva Granada.</p> <p>CE2: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para socializar conclusiones y reflexiones colectivas a través de exposiciones con ayudas visuales.</p> <p>HE1: En este punto el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para sistematizar información en cuadros, así como obtener información estadística a partir de los registros.</p> <p>HE2: En este punto el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para interpretar y analizar información geográfica para realizar ejercicios de comparación.</p>



PASO 4: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito

Tema	Problemáticas asociadas al uso de la tierra: posibles soluciones
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social y geográfico.
Preguntas de investigación y evaluación	<p>a. ¿Qué problemáticas pueden ser generadas por el uso inadecuado del suelo?</p> <p>b. ¿Qué problemáticas asociadas al uso del suelo existen en el entorno cercano o región?</p> <p>c. ¿Por qué es importante identificar los conflictos por el uso del suelo para plantear acciones de mejora?</p>
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Plantear acciones de mejora a partir de la identificación de las problemáticas asociadas al uso del suelo del entorno y/o región.</p> <ol style="list-style-type: none"> Manteniendo los grupos del paso anterior, el docente entrega a cada grupo un plano o mapa del entorno, municipio o región. En el plano o mapa, los estudiantes inician de manera colectiva una caracterización del uso del suelo de su entorno, municipio o región, ubicando las zonas destinadas a la agricultura, a la ganadería, a la minería, entre otras. Para este punto se recomienda utilizar convenciones. CE <p>Ubicadas las zonas, el grupo de estudiantes inicia la lectura de la noticia Suelo colombiano, un recurso que ya se comienza a acabar</p>



Suelo colombiano, un recurso que ya se comienza a agotar

Por: Redacción El Tiempo

27 de febrero 2015, 07:15 p. m.

Entre los rastros de lo que alguna vez fue el cultivo de arvejas y papa que sostenía a una familia numerosa en Granada (Cundinamarca), Daniel Enrique Parada cuenta que dejó el campo pues “ya no daba”, aun cuando su mamá sigue dedicando su vida a lo poco que puede obtener de una tierra que ha perdido su capacidad de producir.

“Si una bolsa de semillas antes daba 10 bultos de papa, ahora solo da seis”, dice Daniel, de 43 años, quien cree que, en esta época, vivir de la agricultura es como esperar a ganarse la lotería.

“Para ganar con la agricultura hay que sembrar, obtener una buena cosecha y conseguir un buen precio. Y la producción del suelo ya no es rentable”, dice Daniel. Su situación se parece a la de miles de familias campesinas del país, que sufren las consecuencias de un suelo que, por mal cuidado, ha perdido buena parte de sus propiedades agrícolas.

El fenómeno no pasa solo en Colombia. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés), el estado de los suelos del planeta es “decadente”. Este recurso, según sus análisis, está sometido a toda clase de amenazas, entre las cuales se cuentan las derivadas del cambio climático y la mala calidad ambiental. Y aunque América Latina y el Caribe tienen la reserva de tierra cultivable más grande del planeta, el 14 por ciento de la degradación mundial está ocurriendo en la región.

La situación preocupa a la FAO, que considera que el cuidado y la preservación de los suelos en el mundo es fundamental para erradicar el hambre y alcanzar un desarrollo sostenible en los terrenos agrícolas.

Pensando en esto, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 2015 Año Internacional de los Suelos, con el objetivo de promover una mejora de las prácticas agrícolas y preservar los recursos naturales, sin que se afecte la producción de alimentos. Dicho propósito también ha sido trazado por organismos y autoridades colombianos, pues estudios llevados a cabo sobre el estado de los suelos en todo el país por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (Igac), en alianza con los ministerios de Ambiente y Vivienda, Corpoica, el Instituto Von Humboldt y Parques Nacionales, muestran que estos no están siendo usados de manera correcta.



A la luz de estos diagnósticos, Germán Darío Álvarez, subdirector de Agrología del Igac, explica que de los 114 millones de hectáreas de suelo nacional, “cerca de 22 millones tienen vocación productiva agrícola, pero solo cinco millones son utilizadas para este fin, con el agravante de que la mayor parte de estos últimos no tiene las condiciones necesarias para dicha producción”.

“Para la actividad ganadera el país dispone, además, de 15 millones de hectáreas, pero se utilizan cerca de 35 millones”, añade Álvarez, preocupado por esta situación, que pone en evidencia los serios problemas del país en materia de uso de suelo.

A eso hay que sumar la erosión que crece en el país. Ómar Franco, director del Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (Ideam), afirma que el 40 por ciento del territorio tiene algún grado de erosión, causada por prácticas inadecuadas que desembocan en la pérdida de nutrientes. “Este fenómeno –señala– está presente en la cordillera que comprende desde Santander hasta Nariño, la cual es más propensa a la erosión y está siendo afectada por exceso de actividad agrícola, quema de vegetación y deterioro de la diversidad”. Además, agrega que la Costa Caribe es la región más afectada.

El suelo desnudo

El primer informe de deforestación entregado por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Ideam identifica la agricultura, la tala de árboles, la minería y la ganadería como los principales factores de arrasamiento de bosques en el país; vale decir, por ejemplo, que solo en el 2013 se deforestaron 120.933 hectáreas de bosque natural a causa de actividades ligadas al sector pecuario.

La minería también influye de manera importante en el deterioro del suelo, porque elimina la capa fértil y extrae los recursos del subsuelo. La forma de lograr que esta actividad económica sea sostenible es reparar la zona afectada una vez el proceso de aprovechamiento minero finalice, con miras a recuperar su capacidad productiva.

Eso, valga decirlo, no es suficiente: “Las empresas –explica Álvarez– adquieren la obligación cuando obtienen sus licencias ambientales de compensar y mitigar los daños que causen. El Ministerio de Ambiente y la Agencia Nacional de Licencias Ambientales hacen seguimiento a ese cumplimiento; sin embargo, el suelo tarda miles de años en formarse y difícilmente se recupera de manera inmediata”.



Se sabe, además, que la tala deja expuestos los suelos a las lluvias, que arrastran gran cantidad de material terrestre hacia los cursos de agua, causando de paso la sedimentación de los ríos. Según el Ideam, existen 360 millones de toneladas de este material en los afluentes, lo cual disminuye su capacidad para albergar agua y los deja más propensos a desbordamientos e inundaciones en zonas vulnerables del país.

Los páramos también están en riesgo.

Pese a que estos delicados ecosistemas albergan una gran biodiversidad, proveen agua para consumo doméstico y contribuyen con la generación de energía y la sostenibilidad agrícola para más del 70 por ciento de la población colombiana, en muchos de ellos – como pudo evidenciarlo el Igac durante su recorrido por páramos nacionales– avanza la siembra de productos como cebolla y papa, y la realización de actividades ganaderas.

“Hay que recordar que la función principal del páramo es la conservación del agua. El hecho de que existan actividades productivas en estas zonas pone en riesgo no solamente la calidad del suelo sino la estabilidad del recurso hídrico”, expresó Álvarez.

Aunque los campesinos que explotan estas zonas son, en buena parte, conscientes del daño que estas actividades en zonas de reserva de estos ecosistemas, aseguran que deben hacerlo porque estos suelos aún conservan sus nutrientes y demandan menos insumos. Si bien ya no está vinculado a los cultivos, Daniel Enrique Parada justifica la búsqueda de estos terrenos, “los suelos que trabaja mi mamá producen 40 por ciento menos que al principio; como retienen poca humedad, ella se ve obligada a regar más y a utilizar más abonos y fertilizantes para compensar”, dice.

La situación de los páramos preocupa al Ideam porque la sostenibilidad de la Región Andina depende del porcentaje de agua que viene de ellos, tal vez la única fuente de agua que tiene la región.

En eso coincide Carolina Olivera, experta en manejo y conservación de suelos de la FAO. “En los páramos –dice– los cultivos hacen que la tierra pierda su capacidad de almacenar agua. Hay que entender que los suelos necesitan ser alimentados, necesitan de un buen conocimiento en sus condiciones de vida y que los protejamos de la intemperie, evitando quemadas, deforestación y todas las prácticas que dejan al suelo descubierto”.

Dado que el suelo y su capacidad productiva no son recursos infinitos, es necesario que las prácticas y actividades orientadas a su aprovechamiento cambien. Esa es una de las tareas lideradas por el Ministerio de Ambiente, que viene desarrollando mesas de trabajo para estudiar la situación del suelo colombiano y proponer programas de capacitación para el manejo adecuado y sostenible de este recurso.



En escenarios de este tipo se analiza la cultura cafetera colombiana, como ejemplo de agricultura sostenible. A pesar de que los cultivos de este grano se siembran en zonas de pendiente propensas a la erosión, los cafeteros son expertos en el manejo de estos suelos frágiles. También se estudian casos contrarios, como el de la Sabana de Bogotá; sus suelos de buena calidad están siendo convertidos en zonas industriales y de vivienda, lo cual es efecto de la presión urbana de la capital y sus zonas aledañas.

Al tiempo que elabora diagnósticos de esta clase, que resultan críticos, el Igac está haciendo una actualización de planos y esquemas de ordenamiento territorial en los municipios, con el propósito de definir cuáles suelos tienen vocación agrícola y pueden ser productivos y cuáles, por su fragilidad y delicado equilibrio (como los páramos), deben protegerse y preservarse.

Ante este panorama, Ómar Franco hace un llamado: “Debemos llevar a cabo acciones que promuevan el mejoramiento de los suelos, porque estos soportarán la próxima generación y, con el diagnóstico actual, estamos entregando suelos infértiles, salinizados y con alto grado de erosión. La sostenibilidad de la sociedad se verá comprometida a corto plazo”.

VANESSA CARDONA

Para EL TIEMPO

Cardona, V. (2015, 27 de febrero). Suelo colombiano, un recurso que ya se comienza a agotar. El Tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15313755>

3. Con la información proporcionada en la lectura, cada grupo elabora un organizador gráfico sobre las problemáticas asociadas al uso del suelo presentadas en la lectura. HE1
4. A continuación, cada grupo retoma el plano o mapa del punto 2 y analizan cuáles de las problemáticas presentadas en la lectura pueden identificarse en su entorno, municipio o región. Las mismas son registradas en la columna 1 de la siguiente tabla HE2



	Columna 1	Columna
	Problemáticas asociadas al uso del suelo identificadas en el entorno, municipio o región	Alternativa de solución a las problemáticas asociadas al uso del suelo identificadas en el entorno, municipio o región
		<p>5. Paso seguido, los estudiantes plantean alternativas de solución a las problemáticas asociadas al uso del suelo identificadas en el entorno, municipio o región.</p> <p>6. Las alternativas serán presentadas a través de un TikTok u otra estrategia audiovisual. CE2</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar los problemas asociados al uso del suelo en el entorno, municipio o región y a partir de estos, plantear acciones de mejora.</p>	
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para construir organizadores gráficos a partir de la información contenida en noticias de prensa.</p> <p>HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para aplicar conceptos proporcionados por una fuente de información al análisis de los usos del suelo del entorno, municipio o región.</p> <p>CE1: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para ubicar en un mapa o plano las zonas del entorno, municipio o región destinadas a diferentes actividades económicas.</p> <p>CE2 En este punto los estudiantes podrán evaluar la habilidad para compartir sus propuestas a partir de recursos audiovisuales.</p>	



Ejercicio práctico 3: Regiones biogeográficas de Colombia

Paso 0: programa mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Regiones biogeográficas de Colombia
Objetivo de enseñanza	Identificar las características ecosistémicas y económicas de las regiones biogeográficas de Colombia.
Habilidades por desarrollar	Indagar, analizar, proponer, argumentar
Pregunta general	¿Por qué reconocer las características económicas y ecosistémicas de las regiones biogeográficas de Colombia promueve buenas prácticas de conservación y cuidado del espacio geográfico?



PASO 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema por abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Formando regiones en un espacio geográfico																		
Tipos de pensamiento por fortalecer	Geográfico																		
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué es una región? ◆ ¿Qué elementos se pueden tener en cuenta para regionalizar un territorio? 																		
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Identificar algunos criterios aplicados al momento de regionalizar un espacio geográfico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al iniciar la clase, los estudiantes se organizan en grupos de cuatro personas. 2. A continuación, el docente entrega a cada grupo el siguiente gráfico: <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div data-bbox="556 1031 1255 1453" style="text-align: center;"> </div> <div data-bbox="1312 1068 1831 1416"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;"> Fresas</td> <td style="text-align: center;"> Trigo</td> <td style="text-align: center;"> Vegetación desértica</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> Trigo</td> <td style="text-align: center;"> Pastizales</td> <td style="text-align: center;"> Palmeras</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> Papa</td> <td style="text-align: center;"> Matorrales</td> <td style="text-align: center;"> Acacias</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> Oro</td> <td style="text-align: center;"> Petróleo</td> <td style="text-align: center;"> Peces</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> Carbón</td> <td style="text-align: center;"> Ganado vacuno</td> <td style="text-align: center;"> Ganado caprino</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> Plata</td> <td style="text-align: center;"> Ganado porcino</td> <td></td> </tr> </table> </div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">Figura 10. Mapa hipotético. Fuente: autoría propia.</p>	Fresas	Trigo	Vegetación desértica	Trigo	Pastizales	Palmeras	Papa	Matorrales	Acacias	Oro	Petróleo	Peces	Carbón	Ganado vacuno	Ganado caprino	Plata	Ganado porcino	
Fresas	Trigo	Vegetación desértica																	
Trigo	Pastizales	Palmeras																	
Papa	Matorrales	Acacias																	
Oro	Petróleo	Peces																	
Carbón	Ganado vacuno	Ganado caprino																	
Plata	Ganado porcino																		



Recomendación para el docente

Es importante que, al dar la orientación, se evite fijar un criterio para la selección de la zona. El propósito de este punto es que los estudiantes hagan la selección a partir de sus propios criterios.

5. Finalizada la selección, de común acuerdo los estudiantes le asignan un nombre a la zona. (CE)
6. Asignado el nombre, los estudiantes responden esta pregunta: “¿Cuál fue el criterio o los criterios aplicados para seleccionar la zona del gráfico?”. (HE1)
7. A continuación, los estudiantes:
 - a. Agrupan con color morado todas las formas del relieve presentes en la zona.
 - b. Agrupan con color rojo los recursos naturales que puedan ser destinados a actividades económicas del sector primario.

Ejemplo





8. Paso seguido, el docente explica a los estudiantes lo siguiente:
- a. Cuando una zona es delimitada teniendo en cuenta criterios económicos, geográficos, culturales, sociales y políticos, entre otros, la zona pasa a ser considerada una región.
 - b. Con el ejercicio de agrupación, se establecieron las subregiones de la zona. De este modo, el color morado identifica las subregiones geográficas y el rojo la subregión económica.
9. Finalizada la explicación, el grupo responde las preguntas de exploración y reconocimiento y completan la siguiente ficha con información sobre la zona seleccionada: (HE2)

Nombre asignado	
Criterio de selección	
Ubicación de las regiones de la zona seleccionada (se puede colocar una foto de la zona y las regiones)	
Descripción de la región o regiones geográficas	
Descripción de la región o regiones económicas	

Recomendación para el docente

En este punto, es necesario que los estudiantes comprendan el concepto de región. Una definición sugerida es “porción de territorio delimitado a partir de características comunes, que pueden ser físicas, culturales, políticas o económicas”. Así mismo, también es importante que comprendan que las regiones son creadas por el hombre y que usualmente son representadas por líneas imaginarias.



Habilidad por evaluar	Establecer regiones y subregiones teniendo en cuenta criterios geográficos o económicos.
Recomendación para evaluar	<p>CE. En este punto, los estudiantes podrán evaluar sus habilidades para establecer acuerdos sobre qué zona del gráfico seleccionar y qué nombre asignarle.</p> <p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para identificar los criterios aplicados al momento de seleccionar una zona dentro del gráfico.</p> <p>HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la apropiación de los estudiantes del concepto de región y sus características.</p>

PASO 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	La diversidad ecosistémica de las regiones geográficas de Colombia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Geográfico
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es una región biogeográfica? 2. ¿Qué criterios se aplican en el establecimiento de las regiones biogeográficas de Colombia? 3. ¿Por qué los ecosistemas de una misma región biogeográfica no son iguales? 4. ¿Qué factores inciden para que exista diversidad de ecosistemas en una misma región? 5. ¿Por qué debemos valorar la diversidad ecosistémica de Colombia?



Actividad sugerida

Objetivo: Identificar las características climáticas, faunísticas y de vegetación de los ecosistemas de las regiones biogeográficas de Colombia.

1. Al iniciar la clase, el docente retoma el concepto de región y explica que el territorio colombiano ha sido regionalizado a partir de diferentes criterios, entre ellos el biogeográfico, que incluye características comunes en cuanto al clima, relieve, fauna, formaciones vegetales, pisos climáticos, paisajes y suelos, entre otros.

Es así como en Colombia se han identificado las siguientes regiones biogeográficas:

REGIONES BIOGEOGRÁFICAS DE COLOMBIA



Figura 11. Regiones biogeográficas de Colombia. Fuente: Elaboración propia a partir del mapa “Regiones naturales de Colombia” de Atlas Mundial Norma General y de Colombia. (2010). Bogotá: Editorial Norma.



2. A continuación, el docente explica que se hará un trabajo de caracterización de los ecosistemas de cada región biogeográfica de Colombia. Para este propósito, el docente asigna a cada grupo una región biogeográfica de Colombia:

- ◆ Región Caribe
- ◆ Región Andina
- ◆ Región de la Orinoquia
- ◆ Región Pacífica
- ◆ Región insular
- ◆ Región de la Amazonía

3. Paso seguido, el grupo inicia un proceso de recolección de información utilizando como fuente mapas temáticos. Para este ejercicio, los estudiantes identifican en el siguiente mapa los tipos de ecosistemas que posee la región geográfica asignada. Debido a que el mapa no tiene delimitadas las regiones, se recomienda tener un croquis de la región como guía.

ECOSISTEMAS DE COLOMBIA

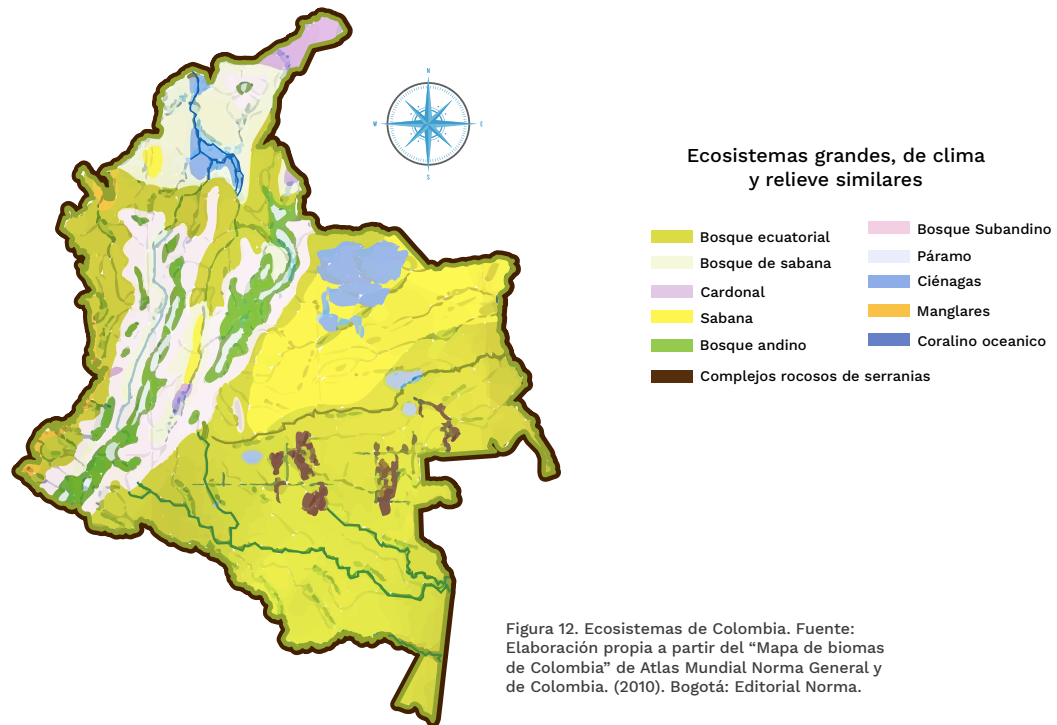


Figura 12. Ecosistemas de Colombia. Fuente: Elaboración propia a partir del "Mapa de biomas de Colombia" de Atlas Mundial Norma General y de Colombia. (2010). Bogotá: Editorial Norma.



4. Con la información obtenida, completan la columna 1 de la siguiente tabla (HE1):

ECOSISTEMAS DE LA REGIÓN...				
Columna 1 Tipo de ecosistemas de la región	Columna 2 Características climáticas del tipo de ecosistema	Columna 3 Características faunísticas del tipo de ecosistema	Columna 4 Características de la flora del tipo de ecosistema	Columna 5 Sitios representativos de la región asociados al tipo de ecosistema
Ej.: Páramo	Ej.: Rocío permanente	Ej.: Oso de anteojos	Ej.: Frailejones	Ej. Parque Nacional Natural Chingaza

5. Una vez registrados los tipos de ecosistemas de la región, el grupo inicia un proceso de indagación en fuentes para completar la información de las columnas 2, 3, 4 y 5 de la tabla anterior. Es importante que la indagación de la columna 5 contenga imágenes o dibujos en donde sea evidente la relación del sitio representativo con el ecosistema que lo rodea.



Recomendación para el docente

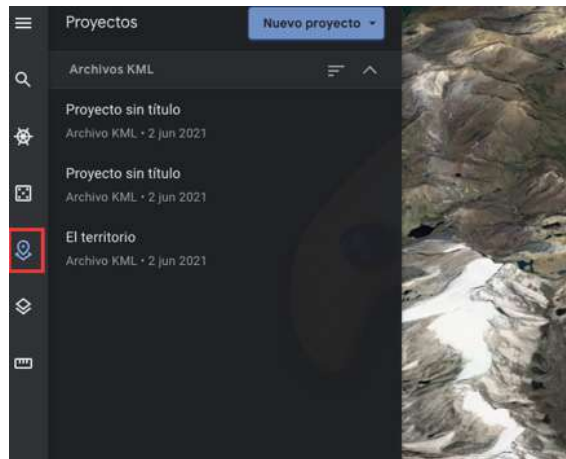
Algunas fuentes recomendadas para este proceso de indagación son:

- ◆ Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM). (2017). Mapa de ecosistemas 2017: Presentación del mapa de ecosistemas continentales, costeros y marinos de Colombia. (MEC). [PDF]. Recuperado de: <http://www.ideam.gov.co/documents/11769/222663/PRESENTACION+MAPA+ECOSISTEMAS+version2.1.pdf/0155fd15-1f56-42f6-ab5c-7cfd1957f000>
- ◆ Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS). (s. f.) Bosques, Biodiversidad y Servicios Geoestratégicos. Recuperado de <https://www.minambiente.gov.co/index.php/bosques-biodiversidad-y-servicios-ecosistemáticos>

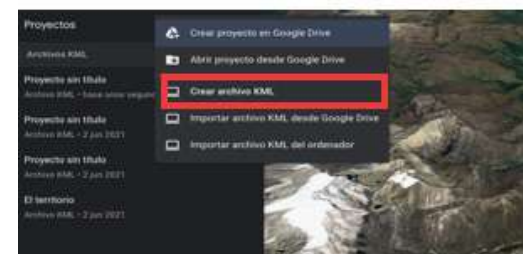
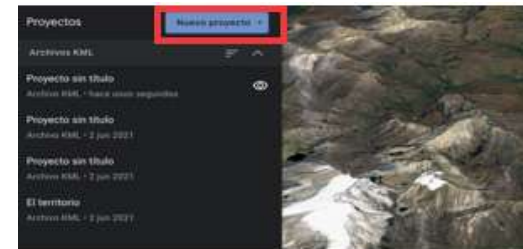
6. A continuación, se socializa la información en grupo, evaluando que lo socializado se presente de manera clara y que dé respuesta al tema de cada columna (CE).

7. Paso seguido, el grupo presenta los resultados de la indagación a través de la construcción de un proyecto para identificar los ecosistemas de una región biogeográfica en Google Earth. Los pasos para este ejercicio son:

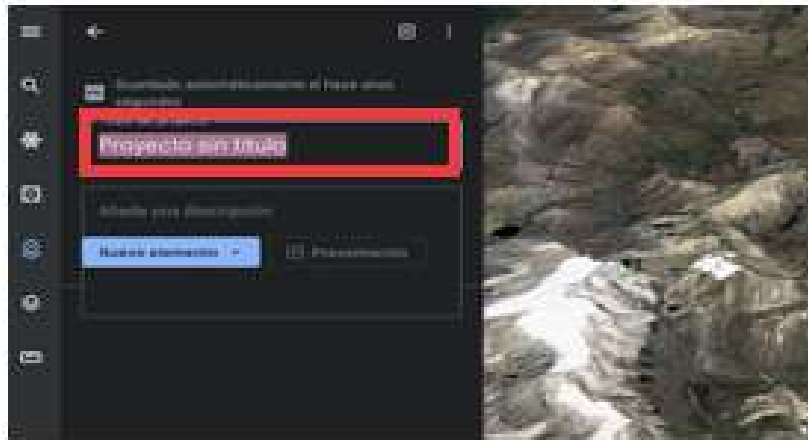
- ◆ Ingresar al siguiente enlace: <https://earth.google.com/web/> . También se puede acceder a través de la sección de aplicaciones de Google.



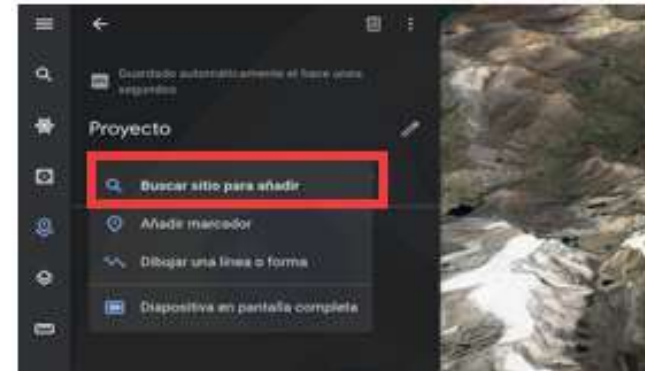
- ◆ Una vez en Google Earth, hacer clic en el ícono “Proyectos” ubicado en la barra lateral izquierda.



- ◆ Una vez en proyectos, hacer clic en “nuevo proyecto” y seleccionar “Crear archivo KML”.

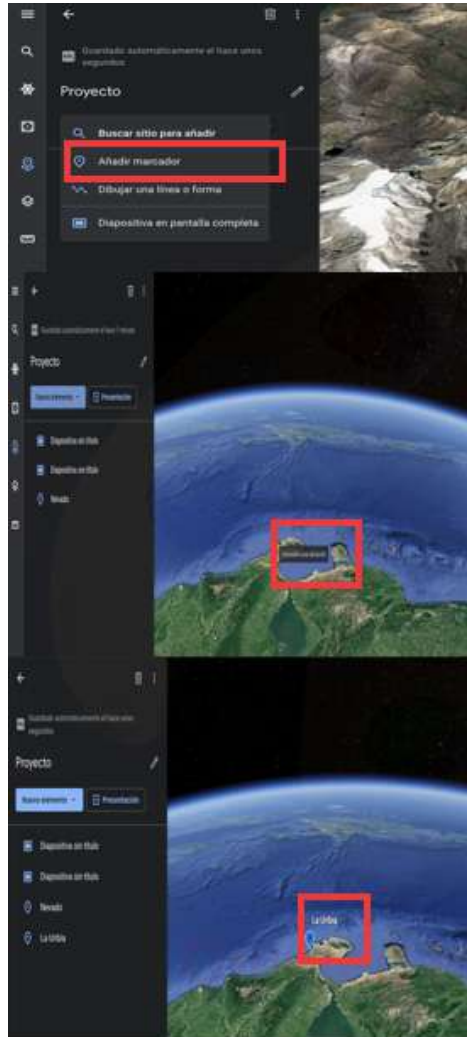


◆ Paso seguido, colocar nombre al proyecto.

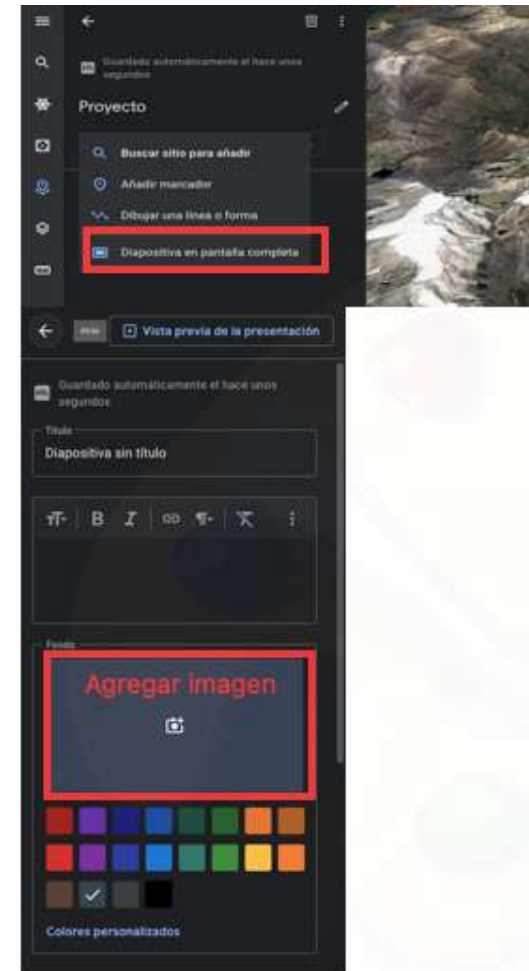


◆ Luego, hacer clic en el botón “Nuevo elemento”. Allí los estudiantes podrán buscar los sitios de cada ecosistema registrados en la columna 5 de la tabla.

En caso de no estar el sitio específico, el grupo podrá buscarlo en el mapa y luego, en la opción “Nuevo elemento”, agregar un marcador indicando el lugar de ubicación.



◆ Algunos puntos de ubicación en Google Earth están acompañados de imágenes o de representaciones en 3D de la zona. En caso de no contar con ninguna de las dos, los estudiantes pueden subir imágenes en el proyecto dando clic en “Nuevo elemento” y seleccionando “Diapositiva en pantalla completa”.



◆ Finalizado el proyecto, los estudiantes presentan el mismo en plenaria. Durante este ejercicio, hacen explicaciones acerca de las características climáticas, faunísticas y de vegetación del ecosistema y dan crédito a las fuentes de información utilizadas en el proceso de indagación. (HE2)



	<p>Recomendación para el docente Otra forma de presentar los resultados es la creación de una feria de los ecosistemas de las regiones biogeográficas de Colombia. En esta, cada grupo arma su stand y, por medio de carteleras, frisos, dibujos y ambientación podrá aproximar a sus compañeros a los ecosistemas de la región asignada.</p> <p>8. A medida que se van realizando las presentaciones, los estudiantes van identificando si en sus regiones existen ecosistemas con características similares o sí, por el contrario, pese a tener el mismo nombre sus características son diferentes.</p> <p>9. Finalmente, el docente realiza una reflexión final a partir de las preguntas ¿por qué los ecosistemas de región geográfica no son iguales? ¿Qué factores inciden para que exista diversidad de ecosistemas en una misma región? ¿por qué debemos valorar la diversidad ecosistémica de Colombia?</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar características climáticas, faunísticas y de vegetación de los ecosistemas existentes en las regiones biogeográficas de Colombia.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para interpretar y analizar información geográfica a partir de mapas temáticos.</p> <p>CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la claridad y pertinencia de la información consultada y registrada en el proceso de indagación.</p> <p>HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para presentar los resultados de la indagación utilizando material digital o gráfico.</p>

PASO 3: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Recursos naturales y actividades económicas de las regiones biogeográficas de Colombia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social y geográfico
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué son los recursos naturales? ◆ ¿Qué relación existe entre los recursos naturales y las actividades económicas? ◆ ¿Cuáles son los recursos naturales de las regiones biogeográficas de Colombia y cómo son utilizados en las actividades económicas de la región?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Reconocer los recursos naturales de las regiones biogeográficas de Colombia y su uso en el desarrollo de actividades económicas agropecuarias e industriales.</p> <p>1. Al iniciar la clase, el docente hace una breve explicación de las preguntas de investigación y evaluación.</p> <p>Recomendación para el docente Para contextualizar a los estudiantes en el tema de los recursos naturales y su uso, se puede compartir el siguiente video:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Eureka! Aprendamos juntos. (2021, 11 de febrero). Los recursos naturales - primaria. [Video de YouTube]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=HV4nGwctcO4 <p>2. Paso seguido, manteniendo los mismos grupos y las regiones asignadas en el paso anterior, el docente comparte con los estudiantes el siguiente mapa de los recursos naturales de Colombia.</p>

RECURSOS NATURALES DE COLOMBIA

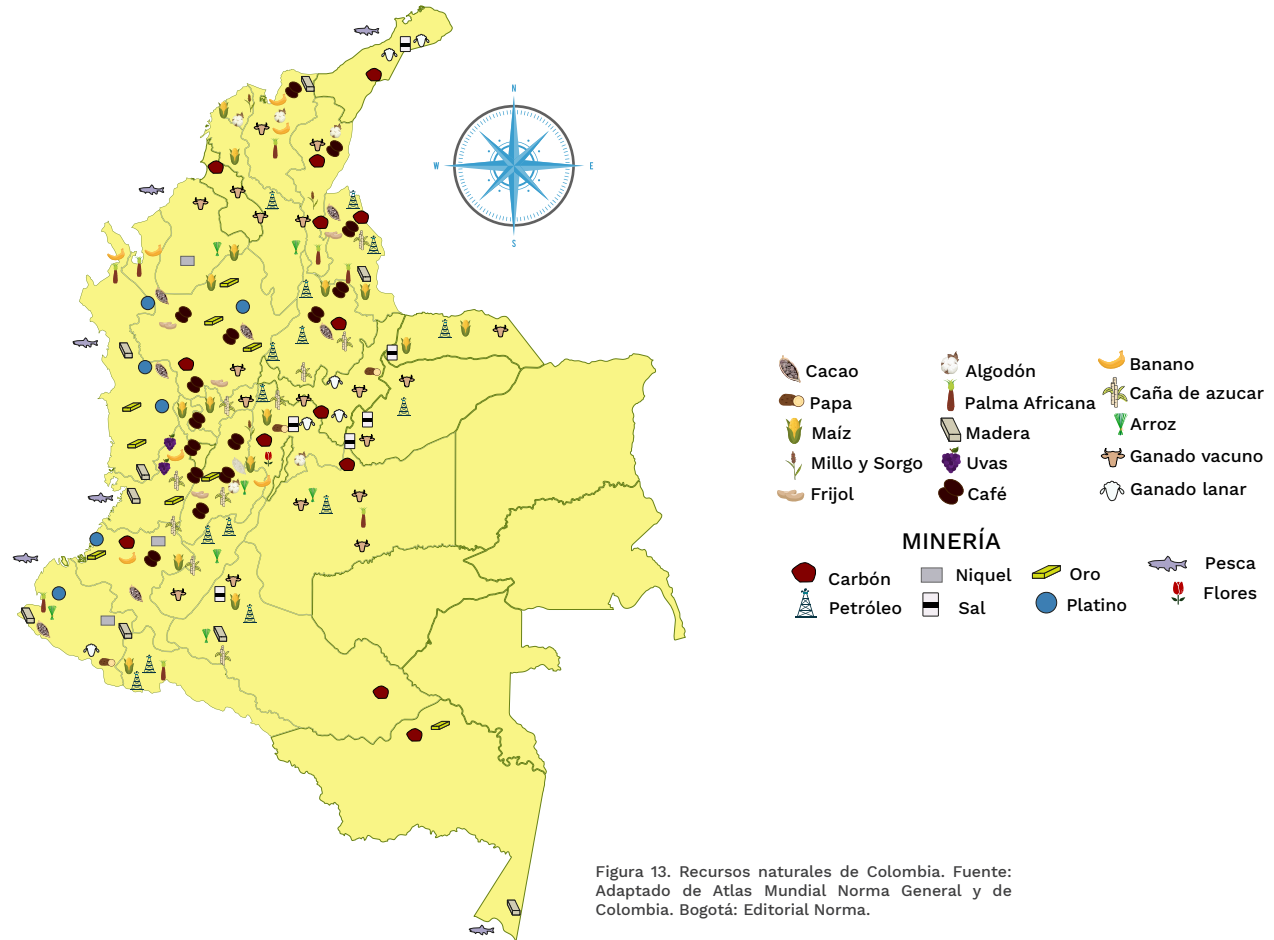


Figura 13. Recursos naturales de Colombia. Fuente: Adaptado de Atlas Mundial Norma General y de Colombia. Bogotá: Editorial Norma.

3. Con la información proporcionada en el mapa, los estudiantes completan la siguiente tabla (el número de filas depende de la cantidad de recursos):



RECURSOS NATURALES Y ECONOMÍA DE LA REGIÓN ...

Columna 1 Recurso natural	Columna 2 Tipo de recurso natural	Columna 3 Cantidad de recurso en la región (Contar la cantidad de íconos asociados al recurso)	Columna 4 Actividad económica que se puede desarrollar con el recurso
Ej.: Café	Renovable	2	Ej.: Agricultura

4. Una vez registrada la información en la tabla, el grupo representa los resultados a través de dos de gráficos estadísticos (tortas o barras). Los pasos para este ejercicio son: CE1

- Gráfico de recursos naturales de la región ____: Los datos utilizados para su elaboración son los de la columna 3 y 4. Ejemplo:





Gráfico de las actividades económicas de la región ____: Para su elaboración, los estudiantes harán lo siguiente:

- ◆ Retoman la tabla anterior.
- ◆ Agrupan todos los recursos por actividad económica (registro de la columna C)
- ◆ Cuentan la totalidad de recursos asociados a la actividad económica. Ejemplo: **“Agricultura - Total: 20”**. Este resultado es la suma de la cantidad de café, maíz, caña, etc. (HE1)

ACTIVIDADES INDUSTRIALES EN COLOMBIA

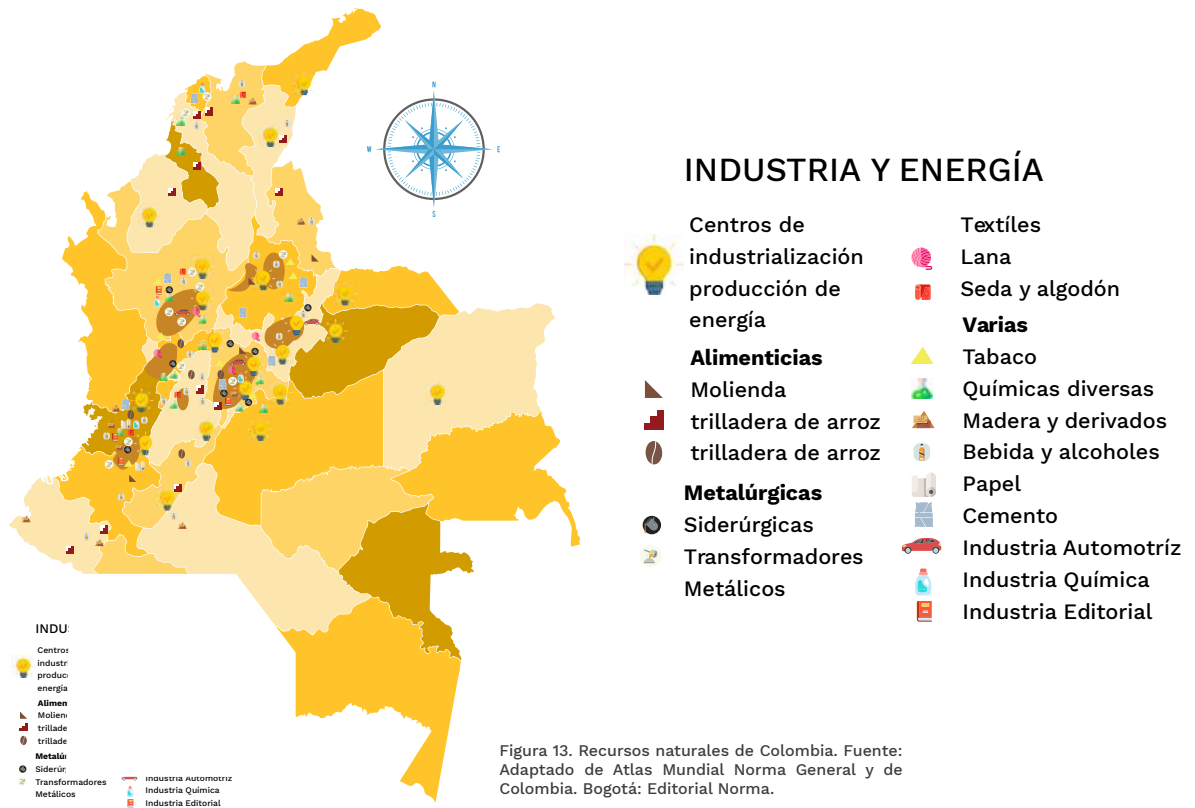


Figura 13. Recursos naturales de Colombia. Fuente: Adaptado de Atlas Mundial Norma General y de Colombia. Bogotá: Editorial Norma.



RECURSOS NATURALES Y DESARROLLO INDUSTRIAL DE LA REGIÓN...			
Columna 1 Actividad industrial	Columna 2 Recurso natural utilizado para la actividad	Columna 3 Tipo de recurso	Columna 4 Cantidad de recurso (Contar la cantidad de íconos asociados a la actividad económica)
Producción de energía	Agua	Renovable	4

6. Una vez registrada la información en la tabla, el grupo representa los resultados a través de dos de gráficos estadísticos (tortas o barras). Los pasos para este ejercicio son:

Actividades industriales de la región ...:

Para su elaboración los estudiantes ejecutan estas tareas:

- Retoman la tabla anterior.
- Agrupan todos los recursos por actividad industrial (registro de la columna 1).
- Cuentan la totalidad de recursos asociados a la actividad industrial (columna 4).
- Representan los resultados.

Recursos naturales utilizados para la actividad industrial de la región...:

Para su elaboración, los estudiantes:

- Agrupan por recursos los resultados de la columna 2.
- Cuentan la cantidad de recursos. Ejemplo: “Agua – 3” (columna 4).
- Representan los resultados en un gráfico.



	<p>7. Una vez finalizada la construcción de los gráficos, el grupo analiza y compara los resultados y responde las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué recurso natural predomina en la región? ■ ¿Qué actividad económica explota el recurso natural que predomina en la región? ■ ¿Qué actividad económica predomina en la región? ■ ¿Está relacionada la actividad económica que predomina en la región con el recurso natural que mayor porcentaje tiene? ¿Por qué? <p>8. Al finalizar, los estudiantes comparten sus gráficas y las respuestas a las preguntas en mesa redonda. A medida que los grupos van haciendo su socialización, los estudiantes identifican similitudes y diferencias entre los recursos y las actividades económicas de cada región biogeográfica.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Representar en gráficos estadísticos datos obtenidos de mapas sobre las actividades agropecuarias e industriales de Colombia.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>CE1: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para trabajar en equipo en la interpretación y análisis de información geográfica para representarla gráficamente.</p> <p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para sistematizar información proporcionada por mapas temáticos.</p>



PASO 4: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito

Tema	Impactos ambientales y sociales de la sobreexplotación de los recursos naturales de las regiones biogeográficas de Colombia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social y geográfico
Preguntas de investigación y evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la sobreexplotación de los recursos naturales? 2. ¿Qué impacto tienen en los ecosistemas y en los grupos humanos de cada una de las regiones biogeográficas de Colombia las actividades agropecuarias e industriales que se desarrollan en ellas? 3. ¿Qué acciones se pueden emprender para reducir el impacto ambiental y social de las actividades agropecuarias e industriales desarrolladas en las regiones biogeográficas de Colombia?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Identificar los problemas ambientales y sociales generados por la sobreexplotación de los recursos naturales de las regiones biogeográficas de Colombia y plantear acciones que reduzcan tales impactos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes retoman la información de los ecosistemas de la región asignada (paso 2) y completan la columna 1 de la siguiente tabla



Columna 1 Tipos de ecosistemas de la región...	Columna 2 Actividades económicas desarrolladas en estos ecosistemas	Columna 3 Impactos ambientales de la actividad económica en el ecosistema	Columna 4 Acciones que podrían reducir los impactos

2. Paso seguido, el grupo inicia una indagación en diferentes fuentes de información sobre:

- las actividades económicas que se desarrollan en los ecosistemas de la región asignada.
- impactos ambientales que dichas actividades generan en los ecosistemas de la región. Ej. deforestación, erosión del suelo, entre otras.

con el resultado de la indagación, los estudiantes completan la columna 2 y 3 de la tabla anterior. (HE1)

Recomendación para el docente:

En este punto, los estudiantes pueden identificar otras acciones humanas que generen impacto en los ecosistemas. Ejemplo: el tráfico de fauna y flora.

3. A continuación, los estudiantes analizan la información de las columnas 1, 2 y 3, y discuten posibles acciones para reducir el impacto ambiental de las actividades económicas en la región asignada. Registran la que consideren más pertinente en la columna 4 (una por cada ecosistema y por cada impacto identificado).



	<p>4. Una vez se completa la tabla, los estudiantes inician la construcción de un póster que contenga la información sobre los impactos de las actividades económicas y las acciones que podrían reducirlos.</p> <p>5. En mesa redonda, cada grupo comparte su póster y las acciones propuestas. Durante la socialización, los estudiantes de los otros grupos van identificando cómo la acción propuesta podría aplicarse para reducir los impactos de las actividades económicas en su entorno. (HE2)</p> <p>6. Al finalizar la socialización, el docente retoma las preguntas de exploración y reconocimiento con el propósito de discutir con los estudiantes lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El concepto de sobreexplotación. ■ La necesidad de reconocer la amenaza que representa esta acción para la vida en la Tierra. ■ Cómo las acciones propuestas pueden aplicarse para el cuidado de los recursos del entorno, de la región, del país y del mundo. <p>Recomendación para el docente: Para hacer la reflexión final, se recomienda proyectar a los estudiantes el video de la UNESCO Aprender a proteger la biodiversidad, recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=RVnkkJaCuRo</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar el impacto de las actividades económicas en los ecosistemas de las regiones biogeográficas de Colombia.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para indagar en distintas fuentes el impacto de algunas actividades económicas en los ecosistemas de Colombia y para sistematizar dicha información en tablas.</p> <p>HE2 En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para relacionar los problemas ambientales y sociales de las regiones biogeográficas, con los presentados en su entorno a causa de las actividades agropecuarias e industriales.</p>



Ejercicio práctico 4: Transformaciones del territorio colombiano

Paso 0: programa mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Límites y transformaciones en la conformación del territorio colombiano: siglo XIX y XX.
Objetivo de enseñanza	Comprender la importancia de la formación de límites y reconocer los factores sociales, políticos y económicos que pueden incidir en la modificación de estos.
Habilidades por desarrollar	Interpretar, argumentar, proponer.
Pregunta general	¿Qué importancia tienen los límites en la conformación de un territorio?

PASO 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	Los límites de un territorio																		
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social y geográfico																		
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son los límites de un territorio? 2. ¿Por qué los límites son importantes en la constitución de un territorio? 3. ¿Qué es un problema limítrofe? 																		
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Reconoce la importancia del establecimiento de límites en la organización territorial de un país.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de empezar, el docente dibuja en el tablero o proyecta en un lugar visible el mapa del territorio utilizado en el paso 1 del ejercicio práctico anterior. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  <table border="1" data-bbox="1314 1094 1827 1438"> <tr> <td> Fresas</td> <td> Trigo</td> <td> Vegetación desértica</td> </tr> <tr> <td> Trigo</td> <td> Pastizales</td> <td> Palmeras</td> </tr> <tr> <td> Papa</td> <td> Matorrales</td> <td> Acacias</td> </tr> <tr> <td> Oro</td> <td> Petróleo</td> <td> Peces</td> </tr> <tr> <td> Carbón</td> <td> Ganado vacuno</td> <td> Ganado caprino</td> </tr> <tr> <td> Plata</td> <td> Ganado porcino</td> <td></td> </tr> </table> </div>	 Fresas	 Trigo	 Vegetación desértica	 Trigo	 Pastizales	 Palmeras	 Papa	 Matorrales	 Acacias	 Oro	 Petróleo	 Peces	 Carbón	 Ganado vacuno	 Ganado caprino	 Plata	 Ganado porcino	
 Fresas	 Trigo	 Vegetación desértica																	
 Trigo	 Pastizales	 Palmeras																	
 Papa	 Matorrales	 Acacias																	
 Oro	 Petróleo	 Peces																	
 Carbón	 Ganado vacuno	 Ganado caprino																	
 Plata	 Ganado porcino																		



2. Al iniciar la clase, el docente solicita a los estudiantes que se organicen manteniendo los mismos grupos del ejercicio práctico anterior.
3. Paso seguido, retoman el trabajo realizado en el paso 1 del ejercicio práctico tres, que consistía en analizar la gráfica y, de común acuerdo, seleccionar una parte.

Recomendación para el docente

En caso de que los estudiantes no tengan el ejercicio anterior o aún no haya sido aplicado, se sugiere realizar los puntos 3 a 6 del paso 1 del ejercicio práctico 3.

4. A continuación, uno de los miembros del grupo ubica la zona seleccionada en el gráfico realizado en el tablero o en la proyección (el propósito es que sea visible para todos los estudiantes). Para este ejercicio, cada grupo ubica la zona seleccionada con un color diferente, establece una convención y escribe el nombre que fue asignado en el punto anterior.

Recomendación para el docente

En este punto, es importante mencionar a los estudiantes que varios grupos pueden compartir puntos o incluso la misma zona.

Ejemplo:





5. Cuando todos han ubicado su zona, los estudiantes observan el resultado del ejercicio e identifican los puntos compartidos con los otros grupos. Con el resultado de la observación, completan el siguiente cuadro: HE

ZONA... (Ejemplo: Zona La Felicidad)								
Comparte territorio con la zona	Referencia de ubicación							
	Norte	Sur	Este	Oeste	Nordeste	Noroeste	sudeste	Suroeste
La vaca feliz					X			
Agua Viva			X					

6. Una vez los estudiantes han completado el cuadro, el docente en mesa redonda retoma lo realizado hasta el momento y promueve la reflexión sobre las preguntas de exploración y reconocimiento N. 1 y 2.

Recomendación para el docente

Se recomienda que la reflexión tenga en cuenta los siguientes aspectos:

Pregunta 1: ¿Qué son los límites de un territorio? - Para esta pregunta, es relevante relacionar la selección de la zona con lo que saben los estudiantes sobre el concepto de límite.

Pregunta 2: ¿Qué importancia tienen los límites en la constitución de un territorio? - Con esta pregunta se busca invitar a la reflexión sobre cómo los límites permiten reconocer hasta qué punto geográfico se tiene capacidad de decisión política, social, económica, etc. Este reconocimiento es importante para evitar conflictos.

7. A continuación, el docente retoma los resultados de los puntos 4 y 5 e invita a los estudiantes a identificar posibles situaciones que podrían generar conflictos en las zonas compartidas.



	<p>8. Paso seguido, en cada grupo los estudiantes retoman las ideas planteadas del punto 7 para dar respuesta a la pregunta de exploración y reconocimiento N. 3</p> <p>9. Para finalizar, el docente retoma las respuestas planteadas por cada grupo a la pregunta ¿Qué es un problema limítrofe? y promueve una reflexión sobre cómo en las zonas conjuntas pueden surgir “problemas limítrofes” debido a que no hay claridad sobre temas como el uso de los recursos naturales, la extensión territorial, entre otros.</p>
Habilidad por evaluar	Identificar algunas de las razones que pueden generar problemas limítrofes entre uno o más territorios.
Recomendación para evaluar	HE: En este punto el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para usar referentes espaciales como los puntos cardinales en la delimitación de zonas compartidas.

PASO 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Cambios y permanencias en los límites del territorio colombiano: 1821-1933
Tipos de pensamiento por fortalecer	Geográfico e histórico
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles han sido los cambios limítrofes del territorio colombiano a lo largo del siglo XIX y XX? 2. ¿Cuáles han sido las razones políticas, económicas y sociales que han provocado los cambios limítrofes del territorio colombiano a lo largo del siglo XIX y XX? 3. ¿Qué importancia tiene conocer cómo algunos factores sociales, políticos y económicos de la historia de Colombia han impactado la conformación limítrofe del territorio colombiano?



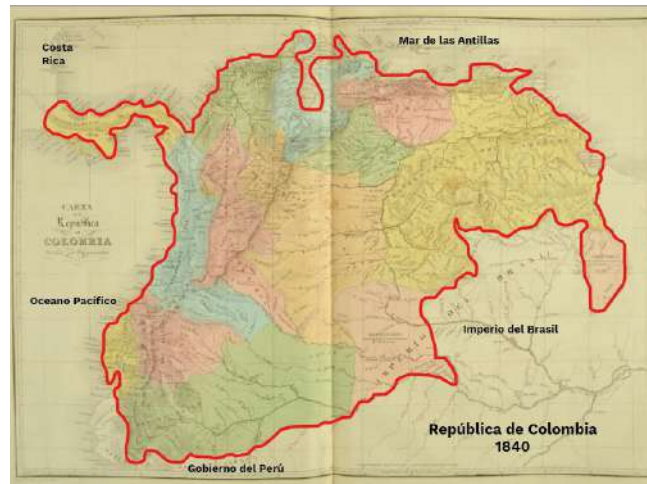
Actividad sugerida

Objetivo: Identificar los cambios y permanencias en la formación limítrofe del territorio colombiano y explicar las razones sociales, políticas y económicas de dichas transformaciones.

1. Manteniendo los mismos grupos del paso anterior, el docente entrega de manera aleatoria una de las siguientes parejas de mapas:

Pareja de mapas 1

Mapa A



Mapa B





Pareja de mapas 2

Mapa A



Mapa B





Pareja de mapas 3

Mapa A



Mapa B



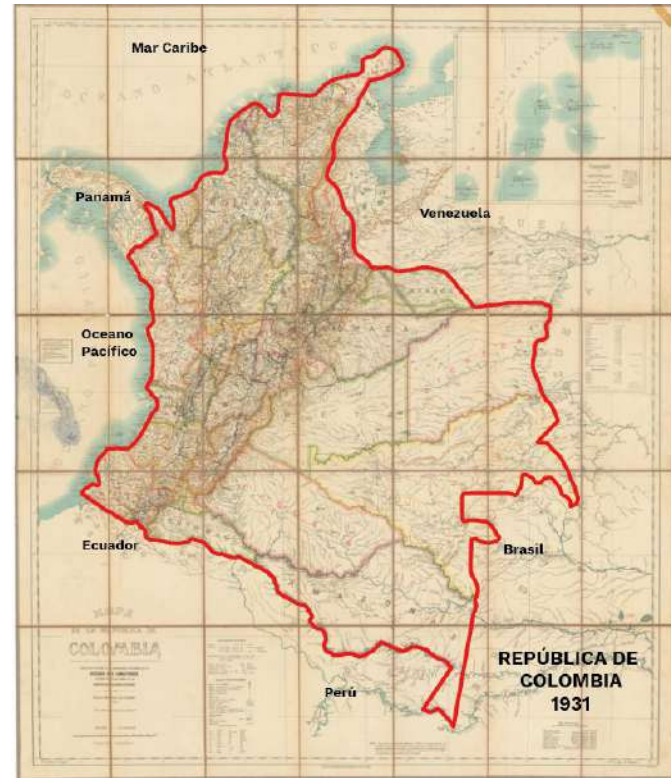


Pareja de mapas 4

Mapa A



Mapa B





Recomendación para el docente

Para consultar otros mapas históricos asociados al tema, revisar los siguientes sitios web:

- Banco de la República. Biblioteca virtual. Colección Cartografía Histórica. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/search>
- Biblioteca Nacional de Colombia. Mapas y vistas del siglo XIX. <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/mapoteca/siglo?Titulo=Siglo+XIX>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (IGAC). Colombia en mapas. <https://www.colombiaenmapas.gov.co/#>


2. En grupo, los estudiantes retoman la pareja de mapas compartidos por el docente y
- a. Comparan la pareja de mapas e identifican los cambios y permanencias de los límites del territorio colombiano a lo largo del siglo XIX y parte del XX. El resultado de la comparación es registrado en el siguiente cuadro.

	¿Qué cambios y permanencias sufrió el territorio del mapa B respecto a los límites del mapa A?		
Pareja de mapas N...	Límites	Cambios	Permanencias
	Norte: Ej. Venezuela		
	Sur		
	Este		
	Oeste		
	Nordeste		
	Noroeste		
	Sudeste		
	Suroeste		



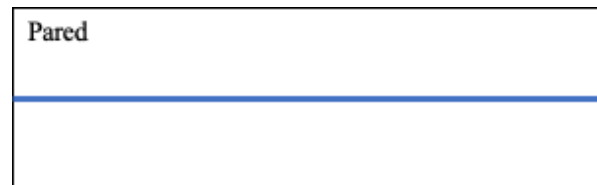
3. Identificados los cambios, los estudiantes marcarán en el mapa B los cambios identificados. Utilizar convenciones como colores, formas, símbolos. Ejemplo de demarcación en el mapa:



 **Territorio perdido al suroeste**

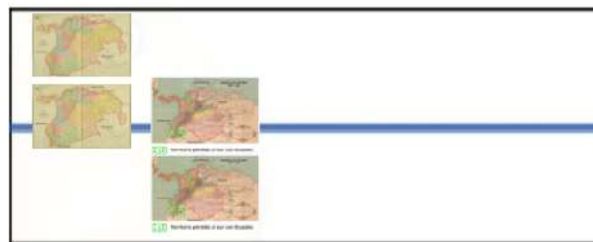


4. Paso seguido, los estudiantes retoman la pregunta de investigación y evaluación N 2 e inician un proceso de indagación en diferentes fuentes de información (textos escolares, recursos virtuales, etc.). (HE1)
5. Con la información registrada en el cuadro, los estudiantes en grupo elaboran un organizador gráfico sobre los factores políticos, económicos y sociales que incidieron en los cambios limítrofes del territorio colombiano a lo largo de los siglos XIX y XX.
6. Paso seguido, el docente selecciona un lugar del salón para construir una línea de tiempo visible a todos los estudiantes. En el lugar seleccionado pega de manera horizontal una cinta de color.



Sobre la línea, los estudiantes ubican temporalmente los mapas trabajados en el punto 2. En caso de existir más de un grupo con la misma asignación, los mapas serán colocados arriba y debajo de los que están sobre la línea. HE2

Ejemplo:





	<p>7. Ubicados los mapas, los estudiantes explican los cambios y permanencias identificados y las razones que explican las transformaciones limítrofes del territorio colombiano a lo largo del siglo XIX y XX.</p> <p>8. Al finalizar, el docente retoma los organizadores gráficos elaborados en el punto 5 y cierra con una reflexión sobre la pregunta 3: ¿Qué importancia tiene conocer cómo algunos factores sociales, políticos y económicos de la historia de Colombia han impactado la conformación limítrofe del territorio colombiano?</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Identificar cambios y permanencias en la conformación territorial de Colombia durante el siglo XIX y primeros años del siglo XX. Identificar las razones sociales, políticas y sociales que incidieron en los cambios en el territorio colombiano durante el siglo XIX y primeros años del siglo XX.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para obtener información sobre las razones de las transformaciones limítrofes del territorio colombiano a partir de un ejercicio de indagación en diferentes fuentes de información. HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para organizar temporalmente mapas temáticos.</p>

PASO 3: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

<p>Tema</p>	<p>Situación limítrofe de los municipios y departamentos de Colombia.</p>
<p>Tipos de pensamiento por fortalecer</p>	<p>Social y geográfico.</p>



Preguntas de investigación y evaluación

1. ¿Cómo es la organización político-administrativa de Colombia? ¿Por qué el territorio colombiano está organizado de esta manera?
2. ¿Cuáles son las razones de los problemas limítrofes existentes en Colombia?

Objetivo: Identificar las causas de algunos de los problemas limítrofes de los departamentos y municipios de Colombia y reconocer los impactos sociales, económicos y políticos generados por dichos problemas.

1. Los estudiantes, de manera individual, realizan una consulta corta de los términos jurisdicción, deslinde y catastro.
2. El resultado de esta indagación se compartirá en los grupos conformados en el paso anterior y, de manera colectiva, se construye una definición, se plantea un ejemplo y se elabora un dibujo que represente el concepto. Los resultados serán registrados en el siguiente cuadro: (CE) (HE1)

Término	Definición	Ejemplo /dibujo
Jurisdicción		
Deslinde		
Catastro		

3. Finalizado el cuadro, el docente retoma la pregunta de investigación y evaluación N. 1 y hace una reflexión sobre las entidades territoriales en las que está dividido el país (municipios, departamentos, distritos), su función e importancia política y económica.
4. A continuación, el docente comparte con el grupo la noticia del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC)



3. Finalizado el cuadro, el docente retoma la pregunta de investigación y evaluación N. 1 y hace una reflexión sobre las entidades territoriales en las que está dividido el país (municipios, departamentos, distritos), su función e importancia política y económica.
4. A continuación, el docente comparte con el grupo la noticia del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC)

20 “conflictos” por límites departamentales y municipales empezarán a ser resueltos este año: Juan Antonio Nieto Escalante

[...] Colombia no solo ha padecido de problemas limítrofes con sus países vecinos. Desde tiempos históricos, al interior del territorio nacional se han generado “peleas” entre departamentos o entre municipios por la inclusión de territorios en su jurisdicción. Actualmente, Colombia cuenta con 84 límites dudosos, de los cuales 20 serán priorizados en este 2015 por cuanto cursa solicitud de los departamentos o municipios interesados en realizar el proceso de deslinde. Así lo aseguró Juan Antonio Nieto Escalante, director General del Instituto Geográfico Agustín Codazzi, entidad encargada de proponer el trazado de los límites del país. Los 20 límites priorizados, que corresponden a 11 departamentales y 9 municipales, involucran a 18 departamentos: Antioquia, Boyacá, Caquetá, Casanare, Cauca, Cesar, Chocó, Córdoba, Cundinamarca, Guaviare, Huila, La Guajira, Meta, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Santander y Valle del Cauca.

Juan Antonio Nieto Escalante, director general del IGAC, advirtió que estos procesos de deslinde no se solucionan de la noche a la mañana, ya que la ley estipula tiempos para presentar pruebas, elaborar informes y analizar la información. “Para cada límite, el tiempo máximo para conocer el veredicto final es de un año y 9 meses: primero 3 meses para que las partes entreguen sus pruebas, luego 6 meses para que el IGAC [Instituto Geográfico Agustín Codazzi] proponga un trazado del límite que a su juicio se ajuste más a los textos normativos y [...] a la tradición, y si al cabo de un año [...] el Congreso de la República o las Asambleas departamentales (en el caso de límites municipales) no toma una decisión, entrará en vigencia el límite provisional”, afirma el Director.



[Algunos] límites priorizados en 2015 y estado actual

Departamentales

1. [...] **Antioquia y Chocó:** Es una zona geoestratégica importante por salida al Urabá, y con gran desarrollo agroindustrial en el tema de la palma. El próximo 26 de febrero de 2015 se tiene programada reunión en Belén de Bajirá entre el IGAC y las partes de ambos departamentos.
2. **Caquetá, Meta y Guaviare:** Se inició en 2009 por petición de las partes y por mediación del Ministro del Interior de la época para que el IGAC interviniera dadas las dudas generadas entre San Vicente del Caguán, la Macarena y alrededor de unos campos petroleros en el sector de Los Pozos. Para ser exactos se genera en los sectores aledaños al nacimiento del Río Ajajú y la divisoria entre los ríos Caquetá y Guayabero.
3. **Norte de Santander y Cesar:** Zonas entre Ocaña y Río de Oro y entre San Alberto y La Esperanza. El deslinde se hizo en la zona de San Alberto y la Esperanza justamente en inmediaciones del río San Alberto. Éste es un límite tradicional y el conflicto surgió por una ocupación del territorio en el sector de Pacho Díaz, por variaciones del río a través del tiempo. Este es un típico caso donde existe doble inscripción de catastro y los ciudadanos no tienen la claridad [sobre a qué municipio deben pagar sus impuestos]. [...]

Municipales

1. **Bogotá y La Calera:** Solicitud del municipio de La Calera. En la zona de los Patios y La Capilla ya que sus límites no son claros, hay dificultad para determinar divisoria de aguas y se presenta superposición de predios, generando de igual forma inconvenientes legales y catastrales.
2. **Cali y Yumbo:** Solicitud de ambos municipios. En la Quebrada Menga, donde el desarrollo urbano del sector alteró el cauce bajo de la quebrada mencionada, y en su parte alta, se presentan dudas sobre [a quién pertenece] su nacimiento.
3. **Yopal y Orocué:** Solicitud del municipio de Yopal y de la Asamblea Departamental.



Otros procesos departamentales Boyacá y Norte de Santander: Su deslinde se realizó en 2001. La disputa es en la zona entre Cubará y Toledo por Gibraltar. Allí la Ley 25 de 1910 crea el departamento de Norte de Santander sin describir los límites, por lo cual estamos hablando de un límite tradicional. Posteriormente, empieza una ocupación del territorio de Sarare, por causa, al parecer, de una expectativa de explotación de hidrocarburos.

Boyacá y Casanare: Este deslinde se realizó en 2005. El conflicto se origina en la zona entre Paya y Nuchía, al parecer, por la explotación del pozo petrolero Niscota en las veredas de Morcote.

Atlántico y Bolívar: Es el más antiguo de todos los conflictos. Desde 1954 se realizó el deslinde, el Congreso lo estudió y no lo aprobó. Se origina por variaciones del Canal de Dique por la zona de San Pedrito, Galerazamba y El Totumo. El conflicto se ha ido moviendo por variaciones del terreno y en este momento está concentrado por los lados de las minas de Galerazamba, y se presume, que también está en disputa la zona del volcán del Totumo, el cual se ha convertido en un lugar turístico para viajeros. [...].

Texto tomado de Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (IGAC). (2015, 21 de febrero). 20 “conflictos” por límites departamentales y municipales empezarán a ser resueltos este año: Juan Antonio Nieto Escalante. Recuperado de <https://www.igac.gov.co/es/noticias/20-conflictos-por-limites-departamentales-y-municipales-empezaran-ser-resueltas-este-año>

4. Con la información proporcionada en la noticia, los estudiantes completan el siguiente cuadro:

Título de la noticia	
Fecha y lugar de publicación	
Autor	
Medio que publica la noticia	
Tema central de la noticia	

5. Paso seguido, los estudiantes analizan la información de la noticia y desarrollan los siguientes pasos:



- a. En el siguiente mapa de Colombia, los estudiantes colorean con morado los departamentos de Colombia asociados a problemas limítrofes y con rojo los departamentos que tienen municipios con

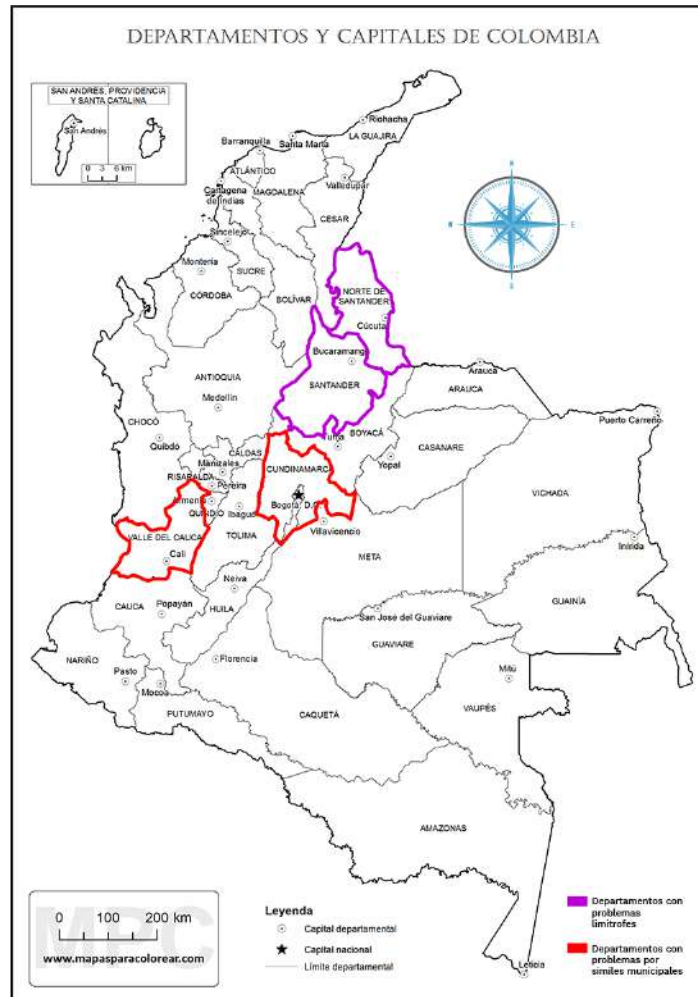


Figura 15. Problemas limítrofes de algunos municipios y departamentos de Colombia. Fuente: Mapas para colorear. Mapa de departamentos y capitales de Colombia. <https://www.mapasparacolorear.com/colombia/mapa-colombia.php>



problemas limítrofes. (HE2)

Ejemplo:





b. A continuación, los estudiantes reconocen los problemas departamentales y municipales presentados en la noticia e identifican sus principales causas: por los hidrocarburos, por el uso de los ríos, etc. Con la información completan, el siguiente cuadro:

Problema limítrofe	Departamental	Municipal	Causas (sociales, políticas, económicas)
Ejemplo: Antioquia y Chocó	X		La salida al Urabá y la producción agroindustrial de palma.

6. Posteriormente, con la información proporcionada por la noticia, así como con la registrada en el mapa y el cuadro anterior, los estudiantes responden la pregunta de investigación y evaluación N. 2.
7. Paso seguido, cada grupo realiza una indagación corta en diferentes fuentes de información sobre ¿Cuál es el impacto social, político y económico de los problemas limítrofes del territorio colombiano?
8. En mesa redonda, los estudiantes comparten sus resultados y plantean sus posturas sobre las razones e impactos de los problemas limítrofes mencionados en la lectura.
9. Para finalizar, el docente retoma lo trabajado por los estudiantes y plantea conclusiones centradas en las preguntas de investigación y evaluación.

Habilidad por evaluar

Plantear respuestas a preguntas a partir del análisis y síntesis de la información proporcionada por la noticia sobre los problemas limítrofes al interior del territorio colombiano.



Recomendación para evaluar	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes de ejemplificar o representar los términos definidos previamente de común acuerdo.</p> <p>HE2: En este punto el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para interpretar información geográfica y representarla en un mapa.</p> <p>CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para plantear definiciones a partir de un ejercicio de consulta previa</p>
-----------------------------------	--

PASO 4: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito

Tema	Mecanismos para solucionar los problemas limítrofes de algunos municipios o departamentos de Colombia
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué dice el artículo 120 de la Constitución Política de Colombia sobre los límites de las entidades territoriales del país? ◆ ¿Qué organismos del Estado colombiano son los encargados de establecer o restablecer los límites de las entidades territoriales de Colombia? ¿Qué entidades estatales apoyan este proceso? ◆ ¿Qué información deben proporcionar las autoridades municipales o departamentales como prueba en caso de enfrentar un problema limítrofe con un territorio vecino?



Actividad sugerida

Objetivo: Identificar cuáles son los mecanismos que se pueden implementar para solucionar problemas limítrofes existentes al interior del territorio colombiano.

1. Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes retoman los problemas limítrofes trabajados en el paso anterior.
2. Para dar alcance al objetivo de la actividad, los miembros del grupo realizan una indagación para dar respuesta a las preguntas de investigación y evaluación:
 - ◆ ¿Qué dice el artículo 120 de la Constitución Política de Colombia sobre los límites de las entidades territoriales?
 - ◆ ¿Qué organismos del Estado colombiano son los encargados de establecer o restablecer los límites de las entidades territoriales de Colombia? ¿Qué entidades estatales apoyan este proceso?
 - ◆ ¿Qué información debe proporcionar las autoridades municipales o departamentales como prueba en caso de enfrentar un problema limítrofe con un territorio vecino?

Recomendación para el docente:

Un sitio en el que se puede obtener información asociada a las anteriores preguntas es: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). (2016, 26 de enero). El IGAC no define límites: Nieto Escalante. Recuperado de <https://www.igac.gov.co/es/noticias/el-igac-no-define-limites-nieto-escalante>

3. Con el resultado de la indagación y la respuesta a las preguntas, los estudiantes diseñan una ruta para la solución de problemas limítrofes en los municipios o departamentos de Colombia.

Esta ruta, además de las preguntas anteriores, debe contener algunos aspectos trabajados en el ejercicio práctico, como identificar la zona en conflicto, reconocer los actores involucrados en la solución y escuchar los intereses de las partes involucradas, entre otras.

Los resultados se presentarán a través de una infografía o diagrama de proceso que contenga el paso a paso de la ruta de solución. (HE)

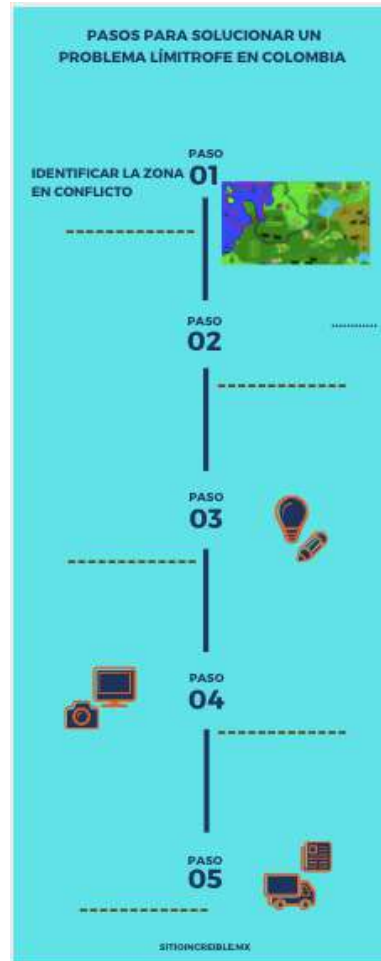
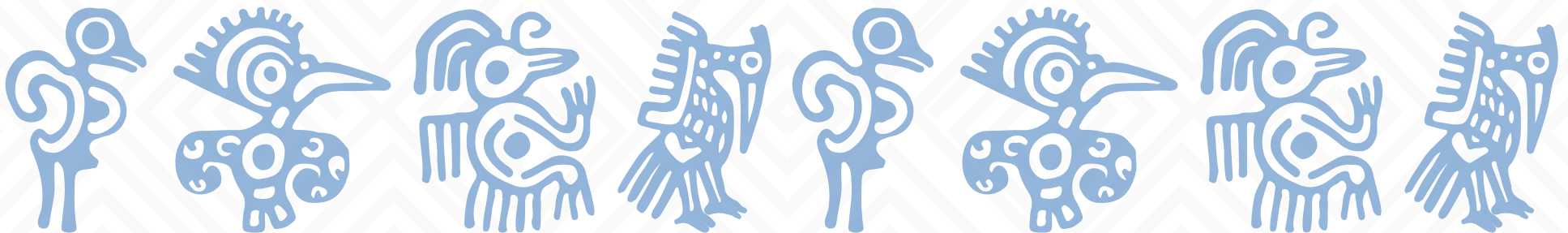


Figura 16. Modelo de ruta de pasos para solucionar problemas limítrofes. Fuente: Elaboración propia.



	<p>4. Al finalizar, los estudiantes presentan en mesa redonda sus rutas y reflexionan sobre esta pregunta: ¿Qué efectos tendría para la población la no solución de los problemas limítrofes existentes en el territorio colombiano? (HE2)</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Plantear soluciones a los problemas limítrofes existentes en algunos municipios y departamentos de Colombia a partir de la identificación de sus causas e impactos, así como del reconocimiento de los mecanismos establecidos por el Estado colombiano para su solución.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para representar gráficamente las acciones que pueden emprender para solucionar problemas limítrofes con territorios vecinos.</p> <p>HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para inferir posibles consecuencias de la no solución de los problemas limítrofes.</p>





Ejercicio práctico 5: Independencia de la Nueva Granada

Paso 0: programo mi tema

Contenido curricular de las ciencias sociales por enseñar	Independencia de la Nueva Granada: un suceso, diversas posturas.
Objetivo de enseñanza	Identificar los diferentes tipos de participación de mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en el proceso de independencia de la Nueva Granada.
Habilidades por desarrollar	Analizar, interpretar, contrastar.
Pregunta general	¿Por qué la participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en el proceso de independencia de la Nueva Granada no fue homogénea?



PASO 1: proceso de exploración

La intención de este paso es identificar los saberes previos con el propósito de reconocer qué sabe el estudiante sobre el tema a abordar y así poder planear estrategias que partan de sus vacíos, intereses y motivaciones, promoviendo el aprendizaje significativo. Observe la siguiente ruta de enseñanza-aprendizaje que podría aplicarse para alcanzar este propósito.

Tema	¿Qué sabemos sobre los procesos de independencia de Colombia?
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico y social
Preguntas de exploración y reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Qué fue el proceso de independencia de Colombia? ¿cuándo se desarrolló este proceso? ◆ ¿En qué zonas del actual territorio colombiano se vivió este proceso? ◆ ¿Cuáles fueron las causas que condujeron al proceso de independencia de Colombia? ◆ ¿Cómo fue la participación de las mujeres en el proceso de independencia de Colombia? ◆ ¿Cómo fue la participación de los esclavizados en el proceso de independencia Colombia? ◆ ¿Cómo fue la participación de los pueblos indígenas en el proceso de independencia de Colombia?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Plantear conjeturas a partir del reconocimiento de presaberes asociados al proceso de independencia de la actual Colombia.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de iniciar la clase, el docente escribe en el tablero o en un lugar visible las preguntas de exploración y reconocimiento. 2. Luego, el docente pide a los estudiantes que se organicen en grupos de cuatro personas. 3. Paso seguido, los miembros del grupo analizan las preguntas de exploración y reconocimiento y plantean respuestas a partir de sus saberes previos. Las respuestas son registradas por el docente en el tablero. 4. A continuación, cada miembro del grupo retoma las preguntas de exploración y reconocimiento y con ellas realiza una entrevista a un familiar o conocido. (HE1)



	<p>5. Posteriormente, los estudiantes comparten en grupo las respuestas obtenidas de la entrevista e identifican las similitudes y las diferencias y, a partir de ellas, plantean una respuesta por cada pregunta. (CE)</p> <p>6. Luego, los estudiantes contrastan la información de las respuestas grupales, con las respuestas proporcionadas por los familiares entrevistados y con el resultado plantean una conjetura por cada pregunta de exploración y reconocimiento. (HE2)</p> <p>7. Finalmente, los estudiantes en mesa redonda comparten sus conjeturas.</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Plantear conjeturas por medio del contraste de la información obtenida a partir de los presaberes de los estudiantes y de las entrevistas realizadas a familiares o conocidos.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para planear respuestas a las preguntas de exploración y reconocimiento a partir de los presaberes sobre los procesos de independencia de la Nueva Granada.</p> <p>CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar la habilidad para analizar la información obtenida de las entrevistas, teniendo en cuenta las similitudes y las diferencias.</p>

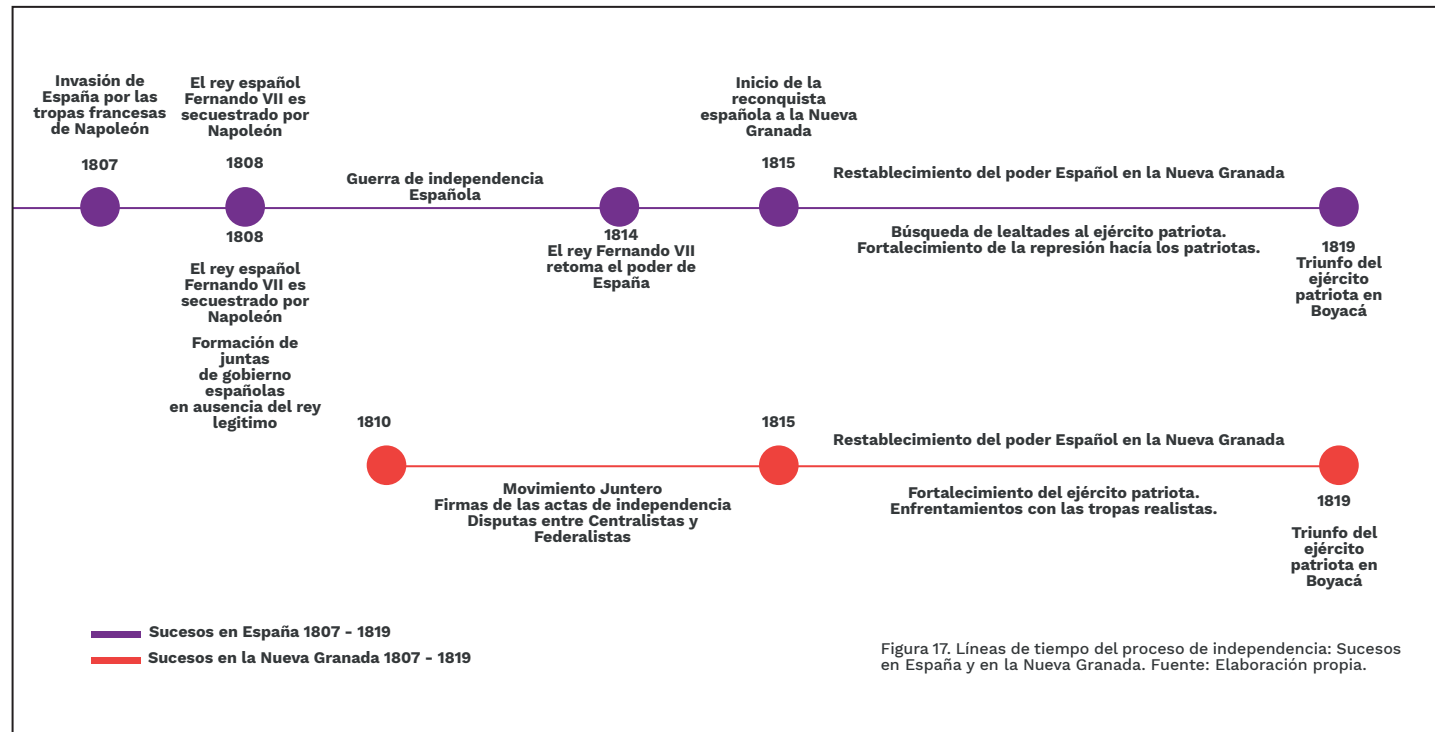




PASO 2: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es contrastar los saberes previos de los estudiantes con los resultados de la aproximación a las fuentes de información seleccionadas con el propósito de plantear problemas esenciales e indagaciones que promuevan posibles hipótesis que serán validadas o descartadas según los argumentos que se empiecen a construir. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito.

Tema	Participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Histórico
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cómo fue la participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada? ◆ ¿Qué factores sociales, políticos y económicos hicieron que la participación de mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada no fuera homogénea? ◆ ¿Por qué es importante conocer los diversos tipos de participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada?
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Reconocer las diversas formas de participación en los procesos de independencia de la Nueva Granada de mujeres, pueblos indígenas y esclavizados.</p> <p>1. Al iniciar la clase, el docente hace una contextualización del proceso de independencia de la Nueva Granada. En este punto, se puede utilizar las siguientes líneas de tiempo:</p>



Recomendación para el docente:

Para profundizar lo planteado en las líneas de tiempo, se recomienda revisar los siguientes videos.

- ◆ Banrepcultural. (2019). El proceso de independencia, explicado en 5 minutos. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=q1SNcRB70Fg&t=90s>
- ◆ Historia Hoy. Aprendiendo con el bicentenario de la independencia. (2009). ¿Por qué llamaron a Colombia la Patria Boba?. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=s3TowW6vOag&t=279s>
- ◆ Historia Hoy. Aprendiendo con el bicentenario de la independencia. (2009). ¿Qué tipo de independencia fue la del 20 de julio?. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=evLTrWDiBCw>
- ◆ Historia Hoy. Aprendiendo con el bicentenario de la independencia. (2009). ¿Cómo se financió la campaña libertadora?. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zhqHlcvbbc>



- ◆ Historia Hoy. Aprendiendo con el bicentenario de la independencia. (2009). ¿Cómo así que Napoleón tuvo que ver con la independencia de Colombia?. [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YoDDIWP4lyY>
- 2. Tras la explicación, el docente asigna a cada grupo uno de los siguientes grupos sociales que habitó la Nueva Granada a finales del período colonial.
 - ◆ Mujeres.
 - ◆ Indígenas
 - ◆ Esclavizados
- 3. Tras la asignación, a partir de la contextualización hecha por el docente y de la información registrada en la línea de tiempo, los estudiantes elaboran un texto narrativo corto sobre el proceso de independencia de la Nueva Granada. Para este ejercicio:
 - a. La narración debe ser escrita desde la postura del grupo poblacional asignado. Una pregunta que podría guiar este ejercicio es: “¿Cómo interpretarían los pueblos indígenas el proceso de independencia representado en las líneas de tiempo?”; la misma pregunta se aplica para mujeres y esclavizados. (HE1)
 - b. La narración debe evidenciar la simultaneidad de los procesos representados en la línea de tiempo. (HE2)
- 4. Finalizada la narración, los estudiantes inician un proceso de indagación sobre la participación del grupo asignado en el proceso de independencia de la Nueva Granada. Con los resultados se completará la siguiente tabla:



PARTICIPACIÓN DE ... EN LOS PROCESOS DE INDEPENDENCIA DE LA NUEVA GRANADA

Ejes temáticos	Resultados del proceso de indagación
Posturas del grupo social frente al proceso de independencia (realista, patriota, neutra, todas)	
Motivaciones sociales, políticas y económicas que influyeron en las diferentes posturas tomadas frente al proceso de independencia	
Formas de participación en el proceso de independencia (tener en cuenta la postura)	
Consecuencias de la participación en el proceso de independencia (tener en cuenta la postura)	

Recomendación para el docente:

Algunas fuentes que se pueden consultar en este proceso de indagación son:

- Capítulo 3 del texto Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de Independencia de la Nueva Granada de esta colección.
- Capítulo 2 del texto Participación de las mujeres en los procesos de independencia de la Nueva Granada de esta colección.
- Capítulo 3 del texto Participación de las comunidades afrodescendientes en los procesos de independencia de la Nueva Granada de esta colección.



5. A continuación, los estudiantes analizan la información del cuadro y elaboran cartas manifestando las diferentes posturas del grupo social asignado durante el proceso de independencia. La escritura de las cartas se hará como si se estuviera en la época de la independencia. Estas deberán ser conectadas con la narración realizada en el punto 3.

Título de la persona a la que va dirigida la carta (Ej.: Señor, Majestad, Vuestra Excelencia).
Nombre de la persona o personas a las que va dirigida la carta (Ej.: Líderes del ejército patriota)

Saludo formal (Ej.: “Muy ilustres señores, excelentísimos patriotas”)

Líneas reconociendo la importancia de la causa que se apoya.

Líneas manifestando las razones de su apoyo a la causa.

Líneas manifestando sus deseos (lo que se espera a cambio de la participación).

Líneas de despedida.

Presentación de quienes escriben y firmas.

6. Las cartas se comparten en mesa redonda. Durante este ejercicio, los estudiantes tema contrastan sus resultados y plantean opiniones sobre el trabajo realizado.

7. Finalizada la socialización, el docente, como actividad de cierre, retoma las preguntas de investigación y evaluación, haciendo énfasis en la importancia de reconocer la heterogeneidad de la participación de los sectores sociales neogranadinos en los procesos de independencia.

Habilidad por evaluar

Identificar las diferentes posturas de los grupos sociales neogranadinos frente al proceso de independencia de la Nueva Granada.



Recomendación para evaluar	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para construir narraciones sobre sucesos históricos a partir diferentes posturas o puntos de vista.</p> <p>HE2: En este punto el docente podrá evaluar la habilidad de sus estudiantes para interpretar la simultaneidad en los sucesos históricos y de expresar su comprensión a partir de narraciones.</p>
-----------------------------------	--

PASO 3: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es analizar la información de las fuentes y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro teniendo en cuenta las variables culturales o sociales de los hechos históricos. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que se propone para alcanzar este propósito.

Tema	Monumentos: espacios para aprender sobre la participación diversa de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en el proceso de independencia de la Nueva Granada.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Crítico y social
Preguntas de investigación y evaluación	<p>◆ ¿Por qué los monumentos pueden ser una herramienta pedagógica para enseñar a la comunidad sobre los tipos de participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada?</p>
Actividad sugerida	<p>Objetivo: Construir un monumento que permita a la comunidad comprender la participación diversa de mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes retoman el cuadro del punto 3 del paso 1 (respuestas a partir de presaberes). 2. La información allí contenida se contrasta con la obtenida del proceso de indagación sobre los diferentes tipos de participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada. 3. Finalizado el contraste, los estudiantes reflexionan sobre lo siguiente:

- a. ¿Qué conocen los estudiantes y familiares/personas cercanas sobre los tipos de participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia de la Nueva Granada?
- b. ¿Por qué se conoce poco sobre la participación diversa de mujeres, indígenas y esclavizados en el proceso de independencia de la Nueva Granada?
4. A partir de las preguntas, en grupo los estudiantes inician un proyecto de construcción de un “monumento” que represente los hallazgos del paso 2. Algunos puntos para desarrollar este ejercicio son: (HE)

- a. Los estudiantes realizan una indagación corta sobre la definición de monumento, tipos de monumentos y su uso para transmitir información sobre un hecho o proceso histórico.
- b. Paso seguido, en grupo se hace un diseño/dibujo del monumento que represente los hallazgos de la tabla del punto 4 del paso 2.
El diseño/dibujo debe estar acompañado de una descripción de los elementos que componen el monumento. Ejemplo: “Los laureles representan la libertad”.

Recomendación para el docente:

En este momento, el docente puede compartir con los estudiantes imágenes de algunos monumentos asociados al proceso de independencia de la Nueva Granada con el propósito de identificar algunos elementos que podrían ser empleados en su propuesta.

- c. Finalizado el diseño/dibujo, los estudiantes, de común acuerdo:
 - Asignan un nombre al monumento.
 - Proponen un lugar de su entorno, región o incluso país en donde puede estar ubicado el monumento. La elección debe ir acompañada de la justificación.
- d. Con el resultado de los puntos anteriores, los estudiantes completan el siguiente cuadro:



Monumento sobre la participación diversa de...		
Nombre del monumento		
Diseño del monumento (dibujo)		
Descripción de los elementos del monumento		
Lugar de ubicación del monumento	Lugar	Justificación
¿Qué se quiere enseñar sobre el proceso de independencia de la Nueva Granada a través del monumento?		

- Al finalizar, el grupo pega en el salón la propuesta de monumento. Los estudiantes se acercan a cada dibujo y en hojas escriben sus apreciaciones y las pegan junto a la propuesta. (CE)
- Para cerrar la sesión, el docente retoma lo trabajado en este paso y promueve la reflexión a partir de la pregunta de investigación y evaluación.

Habilidad por evaluar

Construir objetos/monumentos que permitan transmitir nuevas narrativas sobre la participación de las mujeres, pueblos indígenas y esclavizados en los procesos de independencia.



Recomendación para evaluar

HE: En este punto, el docente podrá evaluar la habilidad de los estudiantes para planear la construcción de un monumento que represente los diversos tipos de participación.

CE: En este punto, los estudiantes podrán evaluar si las propuestas de monumentos de sus compañeros responden a los criterios establecidos.

PASO 4: proceso de contextualización e interpretación

La intención de este paso es establecer conexiones entre los conceptos abordados y las acciones y actitudes que les permitan a los estudiantes incidir en su realidad, tomar decisiones informadas, ampliar su comprensión sobre las dinámicas que les rodean y proponer alternativas para participar en soluciones de problemáticas. Observe la ruta de enseñanza-aprendizaje que podría ser aplicada para alcanzar este propósito

Tema	Constitución de 1991: Participación política de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de Colombia.
Tipos de pensamiento por fortalecer	Social
Preguntas de investigación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ¿Cómo fue la participación de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras en el proceso de construcción de la Constitución de 1991? ◆ ¿Por qué la participación de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras permite reconocer a la Constitución de 1991 como promotora de la diversidad étnica y cultural de Colombia? ◆ ¿Qué efectos podría tener, para la democracia, la ausencia de participación política de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de Colombia?



Actividad sugerida

Objetivo: Analizar la participación de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras en el proceso de construcción de la Constitución Política de 1991.

1. Al iniciar la clase, el docente hace una contextualización breve sobre la Constitución de Colombia del año 1991 y su importancia en el reconocimiento de los derechos de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras de Colombia. En este punto, es conveniente compartir algunos de los derechos otorgados.
2. Manteniendo los mismos grupos, los estudiantes realizan una indagación sobre la participación de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras en el proceso de construcción de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Con los resultados de la indagación, los estudiantes completan el siguiente cuadro (HE1):

Grupo poblacional	¿Cómo fue su participación?
Mujeres	
Pueblos indígenas	
Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras	

3. A continuación, cada grupo retoma la carta elaborada en el punto 5 del paso 2 de este ejercicio práctico con el fin de comparar las motivaciones de los pueblos indígenas, de las mujeres y de las personas esclavizadas para participar en los procesos de independencia con las motivaciones de las mujeres, los pueblos indígenas y de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras para participar en la construcción de Constitución Política de Colombia de 1991. ¿Qué cambió? ¿Qué permaneció?



	<p>4. Cada grupo presentará los resultados de la comparación del punto anterior a través de un noticiero. Algunos pasos ha tener en cuenta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el tema que trabajará el noticiero. Este girará en torno a los cambios y permanencias trabajadas en el punto 3. 2. Definir las secciones del noticiero y los roles de cada uno de los integrantes del grupo. 3. Construir un guion (tomando como insumo la información indagada a lo largo de los pasos del ejercicio). <p>5. A continuación, cada grupo presenta su noticiero. Finalizadas las presentaciones, en mesa redonda los estudiantes reflexionan sobre la siguiente pregunta ¿Qué efectos podría tener para la democracia la ausencia de participación política de las mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras de Colombia? (HE2)</p>
<p>Habilidad por evaluar</p>	<p>Establecer relaciones entre la participación en asuntos políticos de mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Colombia.</p>
<p>Recomendación para evaluar</p>	<p>HE1: En este punto, el docente podrá evaluar la capacidad de sus estudiantes de buscar, en diferentes fuentes, información asociada a la participación en asuntos políticos de mujeres, pueblos indígenas y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras.</p> <p>HE2: En este punto, el docente podrá evaluar la capacidad de sus estudiantes para reconocer la importancia de la participación política de todos los sectores de la sociedad y el fortalecimiento de la democracia.</p>



Referencias

- Agreda A. (2020). Relación pueblos indígenas, Estado y sociedad. Los lenguajes excluyentes hacia los pueblos indígenas y caminos hacia un lenguaje incluyente. En Lenguajes incluyentes: Alternativas democráticas. Colombia: Organización Internacional para las Migraciones (OIM). pp. 106-107.
- Anónimo. (1913). Mapa de la República de Colombia. [Mapa]. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/219/rec/1>
- Anónimo. (1920). Colombia. [Mapa]. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/109/rec/7>
- Cardona, V. (2015, 27 de febrero). Suelo colombiano, un recurso que ya se comienza a agotar. El Tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15313755>
- Codazzi, A. (1840a). Carta de la República de Colombia dividida por Departamentos. [Mapa]. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/124/rec/18>
- Codazzi, A. (1889b). Carta de la Nueva Granada, dividida en provincias, 1832 a 1856. [Mapa]. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/41/rec/3>
- Codazzi, a. (1890c). Mapa de la República de Colombia. [Mapa].
- Díaz D, Rafael. (2020). Africana. Aproximaciones, trazos y abordajes africanos. Bogotá: Sensolab microediciones. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/221/rec/4>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (IGAC). (2015, 21 de febrero). 20 “conflictos” por límites departamentales y municipales empezarán a ser resueltos este año: Juan Antonio Nieto Escalante. Recuperado de <https://www.igac.gov.co/es/noticias/20-conflictos-por-limites-departamentales-y-municipales-empezaran-ser-resueltas-este-ano>
- Jaramillo, J. (1987). La economía del virreinato (1740-1810). Historia económica de Colombia, pp. 61-100.
- Jiménez-Becerra, I. (2020). Modelo didáctico tecnosocial: una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. El Futuro del Pasado, 11, pp. 637-658. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>



- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Estándares básicos en ciencias sociales y ciencias naturales. Bogotá: el Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Mallas de aprendizaje. Ciencias Sociales grado 4.º y grado.5º. [Documento para la implementación de los DBA; no publicado]. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021c). Participación de los pueblos ancestrales en los procesos de Independencia de la Nueva Granada.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (1931). Mapa de la República de Colombia: construido con base en un levantamiento astronómico por la oficina de longitudes, entidad técnica adscrita al Ministerio de Relaciones Exteriores. [Mapa]. Recuperado de: <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll13/id/221/rec/4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?. Recuperado de: <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>
- Ortiz C, Javier. (2016, 2 de diciembre). ¿Qué es un esclavo y un esclavizado? [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sUHETEIU2CQ>
- Piaget, J. (1970). La psicología genética como instrumento de la epistemología (capítulo 2). En Piaget, J. Psicología y epistemología. Buenos Aires: Emecé.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica. México: Secretaría de Educación Pública. pp. 18-68.



La educación
es de todos

Mineducación

@mineducacion 

@mineducacioncol 

@mineducacion 

ministerio de educación nacional 

www.mineducacion.gov.co