Praxis & Saber
Revista de Investigación y Pedagogía

Artículo de investigación

ISSN 2216-0159 e-ISSN 2462-8603
2025, 16(47), e19794
https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n47.2025.19794

La enseñanza de la geografía en contextos de posconflicto: sobre la articulación de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Colombia

Diego Armando Cortes-Mass [1]
Osnamir Elias Bru-Cordero [1]
Juan Guillermo Popayán-Hernández [1]

[1] Universidad Nacional de Colombia. La paz (Cesar), Colombia.
La Paz (código postal 202017), Cesar, km 9 Vía Valledupar - La Paz
jgpopayanh@unal.edu.co

Recibido: 08/Julio/2025
Revisado: 11/Octubre/2025
Aprobado: 28/Noviembre/2025
Publicado: 23/Diciembre/2025

CC BY NC ND

Resumen

Este estudio examinó la manera como se enseña la geografía en una zona rural de la Colombia posconflicto, centrándose en la integración de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) mediante el uso de metodologías participativas. Abordó la brecha entre la geografía académica y la práctica en el aula en entornos de bajos recursos. El objetivo fue diseñar y evaluar un marco metodológico basado en proyectos, identificando desafíos y oportunidades en la implementación de los DBA y desarrollando estrategias para mejorar la conciencia espacial y el pensamiento crítico. La metodología combinó análisis documental, entrevistas a docentes y mapeo participativo con estudiantes. Los resultados mostraron que actividades como el mapeo mejoraron la comprensión socioambiental, pero revelaron una brecha entre el modelo pedagógico institucional y su aplicación. Se enfatiza la necesidad de capacitación continua para los docentes y recursos adecuados para la implementación efectiva de los DBA.

Palabras clave: geografía rural; Aprendizaje Basado en Proyectos ABP; pensamiento crítico; Derechos Básicos de Aprendizaje DBA; territorio; educación contextualizada

Para citar este artículo: Cortes-Mass, D. A., Bru-Cordero , O. E., & Popayán-Hernández, J. G. (2025). La enseñanza de la geografía en contextos de posconflicto: sobre la articulación de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Colombia. *Praxis & Saber*, 16(47), 1-20. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n47.2025.19794

Geography education in post-conflict settings: linking Colombia's basic learning rights to classroom practice

Abstract

This study examined how geography is taught in a rural area of post-conflict Colombia, focusing on the integration of the Basic Learning Rights (BLR) through the use of collaborative, learner-centered approaches. It addressed the gap between academic geography and classroom practice in low-resource settings. The aim was to design and evaluate a project-based methodological framework, identifying challenges and opportunities in implementing the BLR and developing strategies to enhance spatial awareness and critical thinking. The methodology involved a combination of document analysis, teacher interviews, and collaborative mapping with students. The results showed that activities such as mapping improved socio-environmental understanding but revealed a gap between the institutional pedagogical model and its actual application. The study highlights the need for ongoing teacher training and adequate resources to ensure the successful implementation of the BLR.

Keywords: rural geography; Project-Based Learning (PBL); critical thinking; Basic Learning Rights (BLR); territory; contextualized education

O ensino da Geografia em contextos de pós-conflito: sobre a articulação dos Direitos Básicos de Aprendizagem na Colômbia

Resumo

Este estudo examinou a forma como a Geografia é ensinada em uma zona rural da Colômbia no contexto do pós-conflito, com foco na integração dos Direitos Básicos de Aprendizagem (DBA) por meio do uso de metodologias participativas. A pesquisa abordou a lacuna entre a Geografia acadêmica e a prática em sala de aula em contextos de escassez de recursos. O objetivo consistiu em projetar e avaliar um marco metodológico baseado em projetos, identificando desafios e oportunidades na implementação dos DBA, bem como em desenvolver estratégias para fortalecer a consciência espacial e o pensamento crítico dos estudantes. A metodologia combinou análise documental, entrevistas com docentes e mapeamento participativo com estudantes. Os resultados indicaram que atividades como o mapeamento contribuíram para a ampliação da compreensão socioambiental, porém evidenciaram uma distância entre o modelo pedagógico institucional e sua efetiva aplicação. Destaca-se, portanto, a necessidade de formação continuada dos docentes e da disponibilização de recursos adequados para a implementação eficaz dos Direitos Básicos de Aprendizagem.

Palavras-chave: geografia rural; Aprendizagem Baseada em Projetos; pensamento crítico; Direitos Básicos de Aprendizagem; território; educação contextualizada

Introducción

El contexto educativo en la Colombia rural durante el posconflicto[1] presentó desafíos significativos, que incluyen elementos como infraestructura limitada, escasez de docentes y disparidades en el acceso a una educación de calidad (Georgi, 2022). Según el Ministerio de Educación de Colombia (2020), solo el 34% de las escuelas rurales tenían acceso a Internet, y las tasas de deserción escolar en las regiones afectadas por el conflicto eran cercanas al 12%, superiores al promedio nacional. El Acuerdo de paz de 2016 resaltó la necesidad de reformas educativas para promover la reintegración social y el desarrollo territorial, particularmente en zonas históricamente impactadas por la violencia (Bermeo-Andrade et al., 2024). La geografía como disciplina jugó un papel crucial en este proceso al fomentar la conciencia espacial, la comprensión del entorno y la reflexión crítica sobre las dinámicas territoriales (Molina-Valdés & Haas-Prieto, 2018). Sin embargo, los métodos de enseñanza tradicionales a menudo reducían la geografía a la memorización, descuidando su potencial para analizar los conflictos socioambientales y la reconstrucción posconflicto (Megoran, 2024).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), introducidos por el gobierno colombiano en 2015, buscaban estandarizar las competencias esenciales en los grados 1º a 11º, garantizando así la equidad en los resultados de aprendizaje (Molina-Valdés & Haas-Prieto, 2018). En geografía, los DBA enfatizaron habilidades como el análisis espacial, la interpretación de conflictos territoriales y la relación entre las sociedades humanas y sus entornos (Ardila-Behar & Behar-Leiser, 2024). Sin embargo, estudios revelaron deficiencias en su implementación, especialmente en entornos rurales, donde el profesorado carecía de formación y herramientas pedagógicas adaptables (Aksit et al., 2012). El potencial de los DBA para conectar la geografía académica con la práctica en el aula seguía siendo poco explorado, especialmente en el fomento del pensamiento crítico sobre el territorio, un concepto central para la reconciliación posconflicto (Diaz et al., 2021; Ruette-Orihuela et al., 2023).

El territorio, entendido como un espacio socialmente construido y moldeado por procesos históricos, culturales y políticos, se convirtió en un marco clave para la enseñanza de la geografía (Lozano, 2016; Ramírez, 2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) surgió como una estrategia transformadora que permitía a los estudiantes investigar problemáticas territoriales locales —como disputas por el uso del suelo o la degradación ambiental— mediante proyectos colaborativos e indagatorios (Quiroga et al., 2024; Suarez et al., 2018; Williams et al., 2013). Así, en zonas de posconflicto, este enfoque fomentó la cartografía participativa, las historias orales y los debates sobre derechos territoriales, en consonancia con los objetivos de ciudadanía crítica del ABP (Edwards et al., 2024).

Este estudio analizó la integración del ABP en la enseñanza de la geografía en la Colombia rural posconflicto, centrándose en la articulación entre el currículo, la pedagogía crítica y los enfoques territoriales (García-Monteagudo et al., 2024). El objetivo general fue diseñar y evaluar un marco metodológico para implementar la enseñanza de la geografía alineada

1 En Colombia, el término "posconflicto" se refiere al periodo posterior a la firma del Acuerdo Final de Paz de 2016 con las FARC; sin embargo, muchos expertos prefieren hablar de "posacuerdo", ya que la firma cerró una confrontación armada específica, pero no todos los conflictos en el país

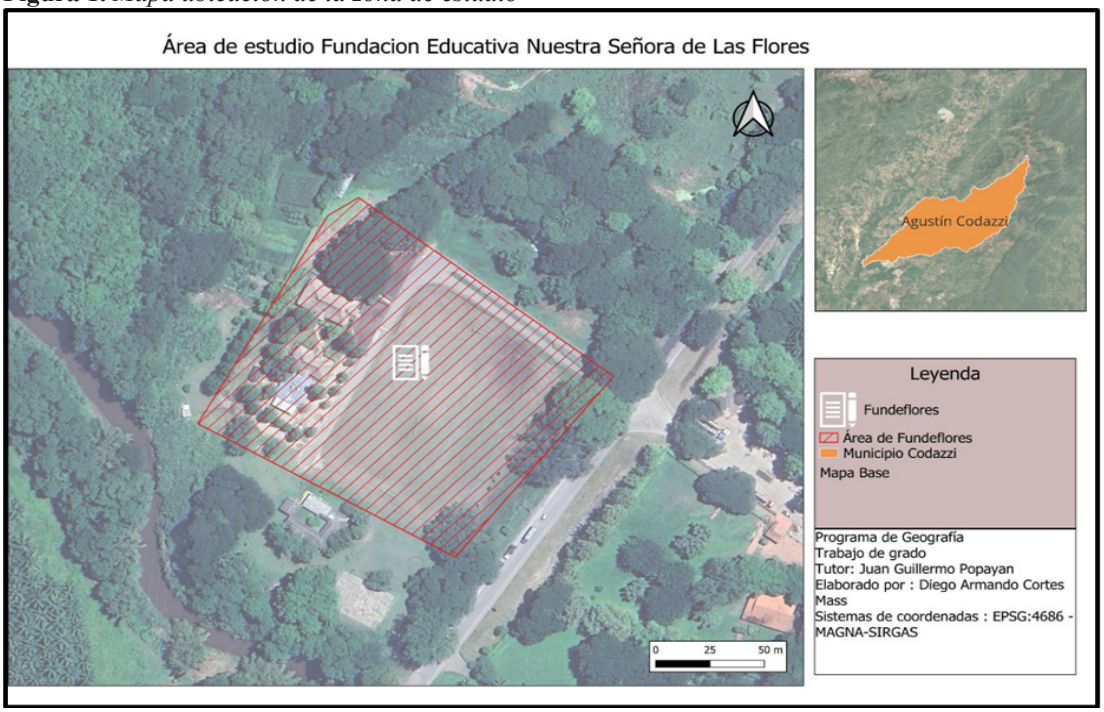
con los DBA mediante el aprendizaje basado en proyectos. Dos objetivos específicos guiaron la investigación: (1) Evaluar los desafíos y las oportunidades de la implementación de los DBA en las aulas de geografía rural, y (2) Desarrollar estrategias de enseñanza participativa que fomenten la conciencia territorial y el pensamiento crítico en los estudiantes. Al abordar estos objetivos, el estudio pretendió contribuir a la reconciliación posconflicto mediante una educación con base geográfica (Florentina & Barbu, 2015).

Metodología

Contexto y área de estudio

Esta investigación se realizó es una institución educativa privada ubicada en el municipio de Agustín Codazzi, en el departamento del Cesar, Colombia, tal como se aprecia en la figura 1. Geográficamente, la fundación se ubicaba en una zona rural, caracterizada por su proximidad a las plantaciones de palma aceitera, una de las principales actividades económicas de la región. La institución surgió como respuesta a la necesidad de educación de calidad para los hijos de los trabajadores de una hacienda de propiedad privada de la zona, aunque también atendía a estudiantes de bajos recursos (estratos 1 y 2) en las comunidades aledañas. Su ubicación en una zona de posconflicto resaltó su papel en la reintegración social y el desarrollo rural, ya que el departamento del Cesar se había visto significativamente afectado por el conflicto armado colombiano, con altas tasas de desplazamiento y vulnerabilidad económica (Rodríguez-Zapata et al., 2024).

Figura 1. *Mapa ubicación de la zona de estudio*



Fuente. Elaboración propia.

Algunos aspectos relevantes del contexto geográfico y socioeconómico del municipio de

Agustín Codazzi se asocian principalmente a una zona caracterizada por un ecosistema de bosque seco tropical, con estaciones húmedas y secas bien definidas que influyen en los ciclos agrícolas (Cole et al., 2024; Suárez et al., 2021). La economía del municipio depende en gran medida de la agroindustria, en particular del cultivo de palma aceitera, que abarca más de 50.000 hectáreas en la región (Rodríguez-Zapata et al., 2024; Ruiz-Agudelo & Gutiérrez-Bonilla, 2025). Esta dinámica económica moldeó el programa técnico agroindustrial de la institución educativa que integró el cultivo de palma en su currículo para alinearse con la demanda laboral local. Sin embargo, la región también enfrentaba desafíos ambientales, como la degradación del suelo y la escasez de agua, agravados por la expansión de los monocultivos (Rodríguez-Zapata et al., 2024; Ruiz-Agudelo & Gutiérrez-Bonilla, 2025). Estos factores hicieron que la educación geográfica fuera crucial para fomentar prácticas sostenibles de uso del suelo entre los estudiantes.

Desde una perspectiva del posconflicto, el Cesar ha sido un foco de actividad paramilitar y guerrillera, y Codazzi experimentó altos niveles de violencia y desplazamiento forzado antes del Acuerdo de paz de 2016 (Lozano, 2016). La misión de la escuela trascendió lo académico, buscando fortalecer la cohesión social en un territorio donde las comunidades rurales aún lidiaban con las secuelas del conflicto, incluyendo problemas de restitución de tierras y la limitada presencia estatal (Arbeláez-Ruiz, 2022; Parada-Hernández & Marín-Jaramillo, 2021). Así las cosas, el modelo pedagógico constructivista de la institución educativa que enfatizaba el aprendizaje activo y el pensamiento crítico, buscaba empoderar a los estudiantes para que abordaran estos desafíos territoriales mediante enfoques basados en proyectos (Ruiz & Gallagher, 2025).

Perfil institucional y enfoque educativo

La institución educativa ofrece educación desde preescolar hasta secundaria, con énfasis técnico en agroindustria. Su calendario académico Tipo A (de febrero a noviembre) y su doble jornada (matutina y vespertina) se adaptaban a las necesidades de las familias de clase trabajadora.

El modelo pedagógico de la escuela combinaba el constructivismo con el aprendizaje basado en la investigación, que anima a los estudiantes a analizar las realidades geográficas y socioeconómicas locales. Por ejemplo, los proyectos se centran en la agricultura sostenible, la gestión del agua y los conflictos territoriales, temas directamente relacionados con el desarrollo del posconflicto de la región (Palacios & Jiménez, 2024). El profesorado, todos ellos profesionales colegiados, se sometía a evaluaciones sistemáticas de desempeño para garantizar su alineamiento con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El trabajo colaborativo entre el profesorado, con el apoyo de coordinadores académicos y comunitarios, reforzaba un ambiente de aprendizaje participativo (Wang et al., 2025).

En cuanto al perfil docente, la institución cuenta con profesionales licenciados o normalistas (ver Tabla 1), la evaluación del desempeño docente es sistemática y está orientada a garantizar la calidad educativa. Además, se promueve un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes, con el apoyo de coordinadores académicos y de convivencia (Geçit & Delihasan,

2014), lo que fortalece la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Tabla 1. *Información acerca de la formación del cuerpo docente*

Asignatura	Número de docentes	Formación académica	Procedencia	Años de experiencia en contexto rural	Grado de apropiación territorial
Ciencias Sociales	*2*	*Licenciatura en Ciencias Sociales*	*Regional (Cesar)*	*8-12 años*	*Alto (investigación acción en conflictos territoriales)*
Matemáticas	*1*	*Licenciatura en Matemáticas*	*Nacional*	*5 años*	*Medio (aplicación de geometría a mediciones territoriales)*
Inglés	*1*	*Licenciatura en Lenguas Extranjeras*	*Regional (Cesar)*	*6 años*	*Bajo (enfoque comunicativo descontextualizado)*
Español	*2*	*Licenciatura en Lengua Castellana*	*Regional (Cesar)*	*10-15 años*	*Alto (vinculación con memoria histórica local)*
Ciencias Naturales	*1*	*Licenciatura en Biología*	*Nacional*	*7 años*	*Alto (investigación en agroecología y suelos)*

Fuente. Elaboración propia.

La caracterización del profesorado revela una correlación significativa entre la procedencia regional, los años de experiencia en contextos rurales y el grado de apropiación territorial en sus prácticas pedagógicas. Los docentes con mayor arraigo territorial (Ciencias Sociales y Español) demostraron capacidad para diseñar secuencias didácticas que articulan el currículo oficial con problemáticas locales del posconflicto, mientras que la formación de posgrado en educación ambiental (Ciencias Naturales) evidenció un impacto directo en la integración de enfoques socioecológicos. La heterogeneidad en los perfiles docentes constituye tanto una oportunidad para el trabajo interdisciplinar como un desafío para la coherencia en la implementación del enfoque territorial crítico, particularmente en asignaturas con menor integración contextual como Inglés, donde se recomienda desarrollar estrategias de inmersión territorial colaborativa.

Diseño metodológico

Este estudio empleó un enfoque de métodos mixtos para examinar la integración de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en la educación geográfica en una Institución Educativa Privada perteneciente al Municipio de Agustín Codazzi, Cesar, con especial atención a estudiantes de 9º grado. La investigación se estructuró en tres fases progresivas, cada una alineada con los objetivos del estudio.

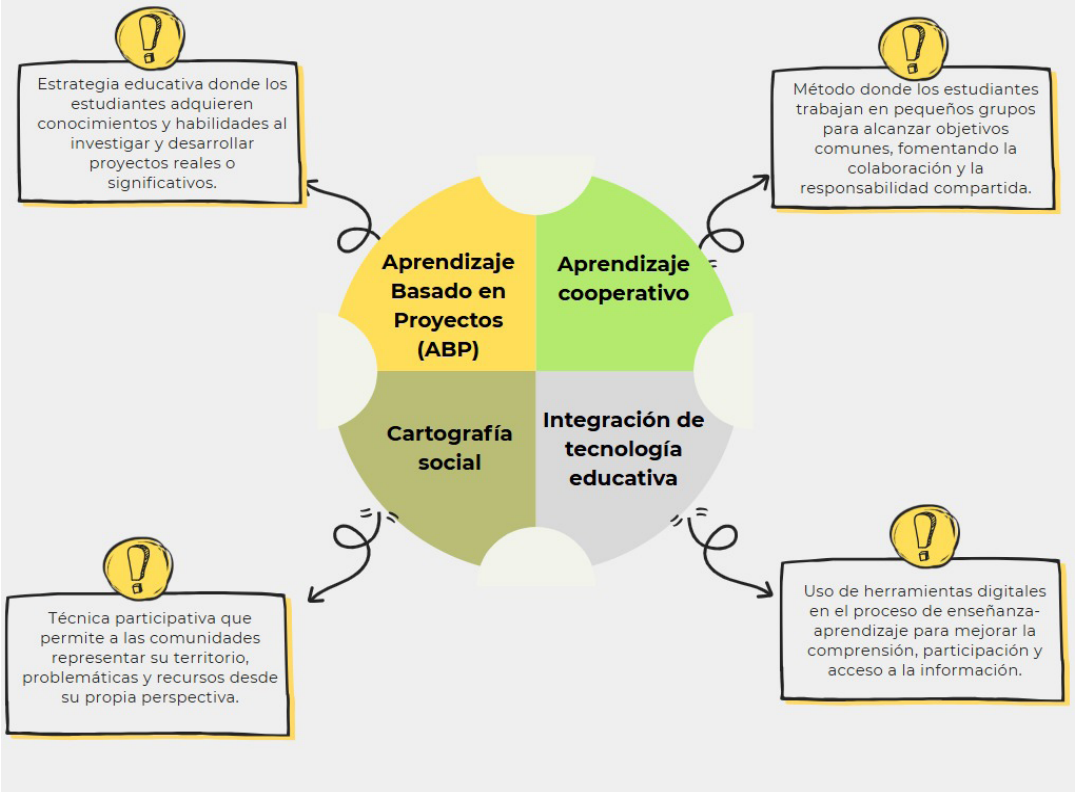
Fase 1: Análisis documental y diagnóstico: Se realizó una revisión documental para analizar las directrices oficiales de DBA del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el currículo de Ciencias Sociales de la institución y su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta revisión identificó los estándares y competencias de aprendizaje relacionados con la geografía, evaluando

su alineamiento con los enfoques pedagógicos de la escuela.

Paralelamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el docente de geografía para evaluar las prácticas actuales de implementación de los DBA e identificar las brechasentre os lineamientos teóricos de los DBAs del Ministerio y su implementación práctica en el aula rural . Esta fase de diagnóstico reveló desafíos clave, como la subutilización de metodologías activas y la necesidad de estrategias de enseñanza contextualizadas (Cook et al., 2019).

Fase 2: Diseño participativo de estrategias didácticas: Con base en los hallazgos iniciales, se realizaron talleres participativos con el profesorado para codiseñar estrategias de aprendizaje activo alineadas con los DBA; algunas de estas metodologías se presentan en la Figura 2.

Figura 2. *Metodologías participativas*



Fuente. Elaboración propia.

Fase 3: Evaluación de impacto: La fase final evaluó la efectividad de las estrategias implementadas mediante evaluaciones formativas y sumativas (rúbricas, portafolios, pruebas escritas, proyectos colaborativos), observaciones sistemáticas en el aula, utilizando listas de verificación para supervisar la integración de los DBA y la aplicación de la metodología docente, y encuestas y entrevistas posteriores a la intervención (recopilación de retroalimentación de docentes y estudiantes) (Nguyen et al., 2024).

Los datos se analizaron mediante triangulación metodológica, comparando resultados cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la intervención y generar recomendaciones para mejorar la educación en geografía (Gonzales, 2025).

Finalmente, en esta última fase del diseño metodológico, se implementó Investigación-Acción Participativa, esto a través de un ejercicio de aplicación de Cartografía Social. Esta metodología participativa se usó para abordar las posibles deficiencias en la incorporación de los DBA en las practicas docentes. Las estrategias de implementación de esta parte del proceso se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Metodologías didácticas de Investigación Acción Participativa*

Estrategia	**Descripción**
Sesiones conceptuales	*Los estudiantes participaron en debates sobre temas territoriales, fomentando la construcción colaborativa de conocimiento.*
Aprendizaje lúdico	*Un juego de preguntas y respuestas "Tingo-Tingo-Tango" reforzó conceptos clave de forma interactiva.*
Mapeo de actores clave	*Los estudiantes, divididos en grupos, analizaron los actores en diferentes ecosistemas, clasificando su influencia (1 = baja, 3 = alta).*
Cartografía social	*En parejas, crearon mapas de Agustín Codazzi, identificando los elementos del geoecosistema. Se seleccionaron tres mapas ejemplares para el análisis final, demostrando el nivel de comprensión.*

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos de esta investigación.

Resultados fase 1: Análisis documental y diagnóstico

El currículo de Ciencias Sociales de la Fundación Educativa muestra un progreso significativo al incorporar eficazmente la mayoría de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los cuales se caracterizan en la Tabla 3. Esta alineación refleja el firme compromiso de la institución con el desarrollo integral del estudiante. Además, el currículo integra con éxito el contenido académico con los problemas sociales contemporáneos, los procesos históricos y la dinámica económica actual. Este enfoque permite a los estudiantes conectar su aprendizaje con contextos del mundo real, fomentando perspectivas críticas sobre su entorno.

Tabla 3. *Incorporación de los DBA en el plan de área de ciencias sociales*

DBA y Competencia Central	**Estado**	**Profundización pedagógica requerida**
Análisis de geoecosistemas y conflictos ambientales	*No incorporado*	*Enfoque socioecológico con cartografía participativa de servicios ecosistémicos y conflictos territoriales*
Consecuencias de procesos migratorios	*Parcial*	*Geografía crítica de movilidad que analice desplazamiento forzado y reconfiguración territorial*

Crisis económicas y vida cotidiana	*Incorporado*	*Pedagogía multiescalar vinculando macroeconomía con experiencias locales de vulnerabilidad*
Estado social de Derecho	*Incorporado*	*Aprendizaje situado aplicando principios constitucionales a casos de restitución territorial*
Papel de la mujer en cambios sociales	*No incorporado*	*Geografía feminista con análisis de división sexual del trabajo y acceso a tierras*
Resolución pacífica de conflictos	*Parcial*	*Metodología de negociación basada en mapeo de actores e intereses territoriales*
Desigualdad regional	*Incorporado*	*Cartografía crítica de asimetrías en desarrollo y análisis de estructuras productivas*

Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, el análisis curricular de la Fundación Educativa reveló una implementación exitosa de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en relación con la crisis sociopolítica de Colombia, los patrones migratorios y las transformaciones sociales contemporáneas. Estos elementos contribuyen eficazmente a la comprensión crítica de los estudiantes sobre temas nacionales complejos, demostrando su alineamiento con las directrices nacionales para la educación integral en ciencias sociales. El programa muestra una fortaleza particular en el desarrollo de las capacidades analíticas de los estudiantes respecto a la actualidad y los procesos históricos.

Un hallazgo significativo se refiere a la notable ausencia de componentes de geografía ambiental. La omisión de los DBA relacionados con los ecosistemas con mayor biodiversidad de Colombia —incluyendo las selvas tropicales, los páramos y los arrecifes de coral— constituye una grave limitación pedagógica. Esta brecha restringe la capacidad de los estudiantes para comprender los desafíos ambientales globales y las interacciones entre el ser humano y el medio ambiente. Sin estos conceptos, los estudiantes carecen del marco para analizar temas críticos como los servicios ecosistémicos, las vulnerabilidades ambientales y el desarrollo territorial sostenible.

Igualmente, se evidenció una incipiente incorporación de perspectivas de geografía de género en el currículo; la ausencia de contenido que aborde el rol de las mujeres en las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales perpetúa la invisibilidad histórica de las contribuciones femeninas al desarrollo territorial. La estructura curricular actual trata el género como un tema aislado en lugar de integrarlo en todas las unidades didácticas, lo que debilita su potencial impacto en la comprensión de las dinámicas espaciales por parte de los estudiantes.

Resultados fase 2: Diseño participativo de estrategias didácticas

Se aplicaron las metodologías de aprendizaje participativo descritas en la Figura 2, de las cuales el ejercicio de mapeo de actores arrojó resultados prometedores en cuanto a la comprensión ambiental. Los participantes demostraron una comprensión significativa al analizar tres ecosistemas colombianos clave: selvas tropicales, páramos y arrecifes de coral, tal como se muestra en la Figura 3. Los estudiantes identificaron con éxito a los actores relevantes,

evaluaron los niveles de influencia y reconocieron las interconexiones espaciales, lo que sugiere un gran potencial para una educación ambiental más integral cuando se apoya en un contenido curricular adecuado.

Figura 3. *Identificación de actores por parte de los estudiantes de la Fundación Educativa*



Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, el ejercicio de mapeo participativo arrojó hallazgos significativos respecto a la comprensión de los estudiantes sobre las dinámicas socioambientales en tres ecosistemas críticos colombianos. En el caso de las selvas tropicales, los estudiantes demostraron un análisis matizado al identificar a los grupos armados como los actores con mayor impacto negativo (puntuación: -3), principalmente debido a su participación en la producción de narcóticos y la explotación territorial. Simultáneamente, reconocieron a las comunidades indígenas como guardianes tradicionales, a la vez que asignaron al turismo una puntuación moderadamente positiva (+1), lo que indica su percepción de esta actividad como menos dañina que las industrias extractivas, a pesar de sus impactos ecológicos documentados.

Así, en la evaluación de los arrecifes de coral, los participantes demostraron habilidades analíticas sofisticadas al diferenciar entre los diversos actores marinos. Identificaron el turismo y las actividades industriales como las principales influencias negativas (-3) debido a la contaminación y la sobreexplotación, mientras que otorgaron una puntuación más positiva (+3) a las unidades gubernamentales de protección costera y a las organizaciones de conservación por su función reguladora. Las comunidades pesqueras obtuvieron puntuaciones intermedias, lo que refleja la conciencia de los estudiantes sobre el complejo equilibrio entre las necesidades de subsistencia y la preservación de los ecosistemas.

Con relación al análisis del ecosistema de páramo, se evidenció una comprensión particularmente avanzada de la fragilidad de los ecosistemas de gran altitud. Los estudiantes asignaron sistemáticamente la máxima puntuación negativa (-3) a la expansión agrícola y las operaciones mineras, mientras que otorgaron la máxima puntuación positiva (+3) a las ONG ambientales y los programas gubernamentales de conservación. Esto demostró su comprensión de la urgente necesidad de proteger el páramo y su capacidad para evaluar críticamente las diferentes presiones del uso del suelo.

El ejercicio de representación espacial (Figura 4) trascendió la mera identificación cartográfica, operando como una herramienta de análisis geográfico crítico. Los estudiantes no solo ubicaron con precisión elementos del ecosistema regional, sino que también analizaron los impactos socioambientales que los afectan. Estos incluyeron la fragmentación de hábitats por monocultivos de palma y la contaminación hídrica por agroquímicos, identificados como riesgos sistémicos para la biodiversidad y la seguridad alimentaria local.

El proceso de mapeo colectivo generó un debate fundamentado en torno a las causas subyacentes de dichas presiones, evolucionando desde una identificación pasiva de elementos hacia una negociación dialéctica del territorio. Los estudiantes cuestionaron críticamente modelos de desarrollo extractivistas versus prácticas de conservación, demostrando la capacidad de la cartografía social para materializar conceptos abstractos y fomentar una alfabetización espacial crítica aplicada a la resolución de problemas territoriales concretos.

Figura 4. *Cartografía social con elementos de los geosistemas, por parte de los estudiantes de la Fundación Educativa*

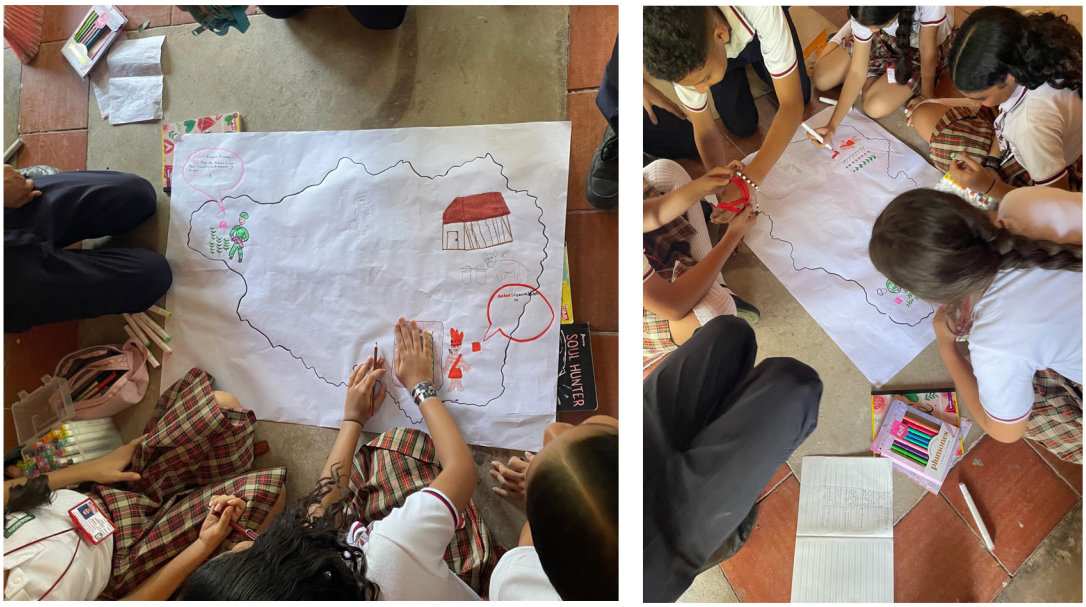


Fuente. Elaboración propia.

Así las cosas, los resultados del ejercicio de cartografía social documentados en la Figura 5, evidencian un proceso de construcción colectiva del conocimiento territorial en el que los

estudiantes, organizados en equipos de trabajo, transitaron de una representación espacial básica a una conceptualización compleja del territorio.

Figura 5. *Implementación de cartografía social*



Fuente. Elaboración propia

La figura captura el momento en que los participantes, mediante una metodología de capas superpuestas, integran dimensiones físicas (hidrografía, geomorfología) con variables socioeconómicas (flujos de transporte, conflictos de uso del suelo) y simbólicas (lugares de memoria histórica). Este proceso dialéctico de externalización cognitiva demostró la emergencia de un pensamiento geoespacial sistémico, donde la negociación de significados entre los cartógrafos permitió identificar nodos críticos de transformación territorial. El análisis de los mapas resultantes reveló una progresión significativa en la capacidad de los estudiantes para representar relaciones causa-efecto en la configuración del paisaje, particularmente en la identificación de patrones de fragmentación ecológica y su correlación con procesos de expansión agroindustrial. La cartografía funcionó así como un dispositivo pedagógico metacognitivo que no solo documentó percepciones territoriales, sino que generó una comprensión profunda de las dinámicas socioambientales a través del ejercicio mismo de espacialización del conocimiento.

Resultados fase 3: Evaluación de impacto

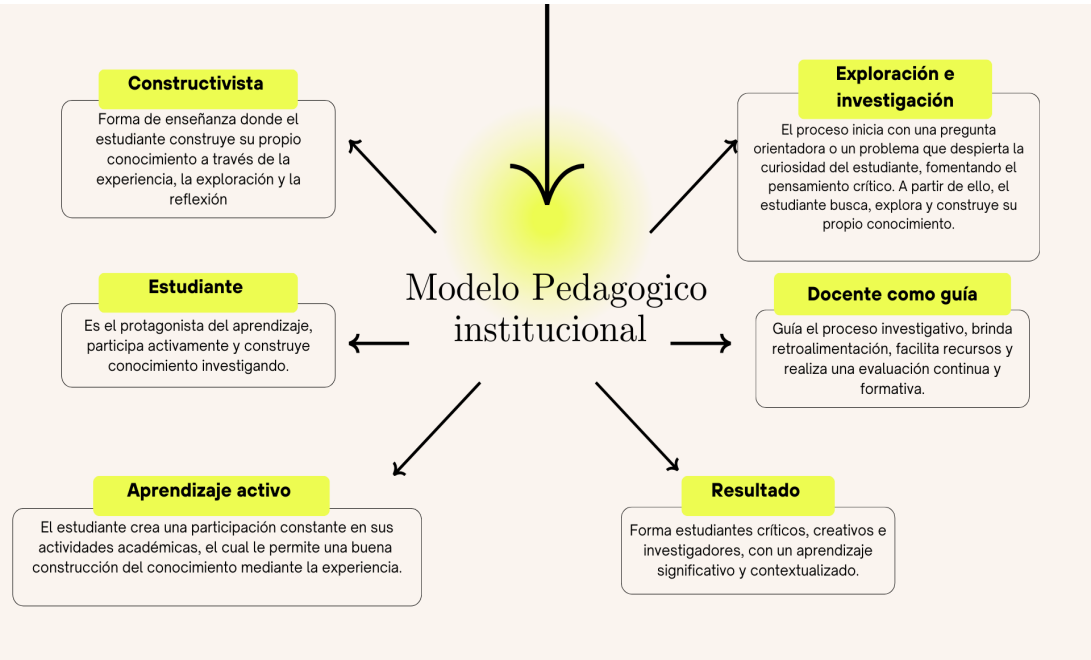
En términos pedagógicos, la actividad logró tres resultados significativos. Primero, mejoró la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente sobre las complejas interacciones entre el ser humano y el medio ambiente. Segundo, desarrolló su capacidad de pensamiento sistémico al analizar conflictos territoriales. Tercero, fomentó la conciencia reflexiva sobre los desafíos de conservación específicos de los ecosistemas colombianos. El ejercicio resultó particularmente eficaz para ayudar a los estudiantes a cuantificar las influencias de los actores mediante sistemas

de puntuación ponderada e identificar relaciones paradójicas, como el doble potencial del turismo, tanto de beneficio económico como de daño ecológico.

Este enfoque metodológico demostró un valor considerable para la educación geográfica, particularmente en regiones ricas en biodiversidad que enfrentan desafíos de conservación. Al visualizar sistemas socioecológicos complejos, el ejercicio de mapeo hizo que conceptos abstractos como "conflicto territorial" fueran más concretos y accesibles. Además, conectó con éxito el aprendizaje en el aula con problemas reales de gobernanza ambiental, proporcionando a los estudiantes herramientas analíticas prácticas para comprender sus ecosistemas locales, manteniendo al mismo tiempo su relevancia global. La eficacia de la actividad en el desarrollo de competencias geográficas críticas sugiere su potencial para una aplicación más amplia en los currículos de educación secundaria en las diversas regiones ecológicas de Colombia.

Para evaluar las percepciones del profesorado sobre la implementación del modelo educativo en la Fundación, se planteó una pregunta orientadora que requería que los educadores describieran el enfoque pedagógico de la institución y su integración con los componentes investigativos (Figura 5). Las respuestas revelaron que el profesorado reconoce y comprende claramente el modelo pedagógico institucional, destacando su importancia para fomentar las habilidades creativas, críticas y reflexivas en el alumnado. Este enfoque se basa en un marco constructivista, donde el alumnado participa activamente en la construcción del conocimiento, mientras que el profesorado asume el rol de facilitador, guiando el proceso de aprendizaje.

Figura 6. *Mapa mental del modelo pedagógico institucional Fundación Educativa*



Fuente. Elaboración propia.

El modelo constructivista de la Fundación incorpora un componente investigativo orientado al desarrollo integral del alumnado. La evidencia indica que este enfoque

investigativo se implementa en ciertas asignaturas, como Lengua Española, donde mejora la lectura, la escritura, el análisis textual y las habilidades lingüísticas críticas. Sin embargo, su aplicación sigue siendo inconsistente en otras disciplinas, en particular en ciencias sociales, donde existe una desconexión entre el marco teórico del modelo pedagógico y las prácticas reales en el aula. Si bien ocasionalmente se introducen preguntas exploratorias al inicio de las clases para estimular la indagación, estas no se mantienen sistemáticamente a lo largo del proceso académico. Esta inconsistencia resalta la necesidad de una mayor coherencia en la alineación de las prácticas docentes con el modelo pedagógico establecido por la institución para garantizar que se alcance su máximo potencial en todas las áreas temáticas.

Los hallazgos subrayan tanto las fortalezas como las limitaciones de la implementación actual. Si bien el profesorado demuestra una clara comprensión de los principios constructivistas e investigativos, su aplicación desigual en las distintas disciplinas sugiere que podría ser necesario un mayor apoyo y capacitación institucional para lograr un enfoque pedagógico más cohesivo y eficaz. Esto garantizaría que los beneficios del modelo se aprovechen plenamente al fomentar el pensamiento crítico y las habilidades de investigación entre todos los estudiantes, independientemente de la materia.

Articulación del ABP en los proyectos transversales

Para responder a la necesidad de especificidad metodológica en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se diseñó una secuencia pedagógica estructurada en proyectos longitudinales que articularon explícitamente los Derechos Básicos de Aprendizaje con el análisis territorial. Estos proyectos, desarrollados en el área de Ciencias Sociales, funcionaron como medios para materializar los DBA a través de investigaciones guiadas donde los estudiantes ejercieron un papel central como investigadores de su contexto inmediato. Así, la Tabla 4 presenta los tres proyectos centrales implementados, demostrando cómo cada uno generó productos específicos que evidenciaron la adquisición de competencias geográficas y el desarrollo del pensamiento crítico:

Tabla 4. *Proyectos de Aprendizaje Basado en Proyectos implementados en Ciencias Sociales*

Proyecto	Alcance temporal	Productos generados por estudiantes	DBA articulados
Cartografía de Conflictos Socioambientales en el Cesar	*8 semanas (Periodo 2)*	*Mapas de conflictos de uso de suelo, informe de actores clave, propuesta de manejo sostenible*	*Analiza la situación ambiental de los geosistemas y comprende el impacto del crecimiento económico desigual.*

Memoria Histórica y Reconfiguración Territorial Postconflicto	*10 semanas (Periodo 3)*	*Líneas de tiempo territoriales, entrevistas a líderes comunales, cartografía emocional de lugares significativos*	*Analiza cambios sociales en Colombia en el siglo XX y evalúa solución pacífica de conflictos*
Análisis de Sistemas Productivos y Desarrollo Regional	*6 semanas (Periodo 4)*	*Maqueta de cadena productiva local, diagnóstico de capacidades económicas, infografías sobre desigualdades regionales*	*Comprende consecuencias de procesos migratorios y analiza crisis económicas contemporáneas*

Fuente. Elaboración propia.

La implementación sistemática de estos proyectos permitió documentar empíricamente el proceso de integración curricular, donde los productos estudiantiles funcionaron como evidencias de desempeño directamente vinculadas a competencias específicas de los DBA. Cada proyecto incorporó fases de indagación, análisis espacial, trabajo de campo limitado y socialización de resultados, estableciendo una relación dialéctica entre el marco curricular nacional y las realidades territoriales que los estudiantes investigaron activamente. Esta aproximación metodológica no solo hizo visible el proceso de implementación del ABP, sino que demostró cómo la investigación escolar puede generar conocimiento pedagógicamente válido y territorialmente significativo.

Conclusiones

En primer lugar, este estudio desarrolló y validó un marco metodológico para la articulación curricular de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en geografía, demostrando su eficacia a través de un proceso sistemático y evidenciable. Dicho proceso se operacionalizó mediante una secuencia pedagógica concreta que partió de un diagnóstico curricular específico para identificar brechas en la implementación de los DBA, lo que permitió diseñar un proyecto de indagación territorial longitudinal. Este proyecto, centrado en el análisis de conflictos socioambientales locales, sirvió como hilo conductor para integrar de manera progresiva y observable los DBA a lo largo de múltiples sesiones. La alineación se materializó en actividades estructuradas, como el mapeo de actores y la cartografía social, que funcionaron como evidencias de desempeño directamente vinculadas a competencias geográficas específicas de los DBA. Tanto docentes como estudiantes estuvieron inmersos en un ciclo continuo de investigación-acción, donde los avances en el proyecto, desde la identificación inicial de problemáticas hasta la propuesta de soluciones, reflejaron de manera tangible la adquisición de aprendizajes esenciales, cerrando así la brecha entre el currículo prescrito y la práctica educativa contextualizada.

En segundo lugar, la investigación identificó tanto desafíos como oportunidades en la

implementación de los DBA en las aulas de geografía rural. Si bien el profesorado demostró una sólida comprensión teórica de los principios constructivistas, se observaron inconsistencias en su aplicación práctica en las diferentes áreas temáticas. El estudio reveló que una implementación exitosa requiere no solo materiales curriculares bien diseñados, sino también una formación docente continua y apoyo institucional para garantizar la coherencia pedagógica. Cabe destacar que la integración de los conflictos territoriales locales y las cuestiones ambientales en las actividades basadas en proyectos mejoró significativamente la participación del alumnado y sus habilidades de análisis crítico.

En tercer lugar, la estrategia de mapeo de actores, correctamente diferenciada de la cartografía social por su enfoque analítico-relacional, demostró ser una herramienta fundamental dentro de un enfoque de Investigación Acción Educativa (IAE). Esta metodología, que delimita específicamente su alcance a la transformación de prácticas pedagógicas, permitió documentar sistemáticamente cómo los estudiantes pasaron de identificar actores a analizar sus relaciones de poder, intereses en conflicto y capacidad de incidencia en la gestión territorial. Este proceso no solo desarrolló el pensamiento espacial crítico, sino que generó una evolución medible en la comprensión de las dinámicas socioambientales. La IAE se materializó en un ciclo reflexivo donde la comunidad educativa utilizó los hallazgos del mapeo para rediseñar secuencias didácticas, demostrando cómo la investigación en el aula puede traducirse en mejoras concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje, superando así el nivel descriptivo para incidir en la práctica educativa misma.

Finalmente, se recomienda que las instituciones educativas en las zonas rurales de Colombia implementen programas sostenidos de desarrollo profesional para docentes, centrados en la integración de metodologías de aprendizaje basadas en proyectos con la enseñanza de geografía alineada con los DBA. Estos programas deben enfatizar: (1) la capacitación práctica en técnicas de mapeo participativo, (2) estrategias para incorporar conflictos territoriales locales en las actividades de clase, y (3) enfoques interdisciplinarios que conecten los conceptos geográficos con las problemáticas ambientales y sociales. Estas iniciativas deben ir acompañadas de mentoría continua y la provisión de recursos pedagógicos adecuados para garantizar el éxito de su implementación a largo plazo. El apoyo institucional debe incluir tiempo dedicado a la colaboración en la planificación de las clases y la evaluación periódica de la implementación de la metodología.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Diego Armando Cortes-Mass: conceptualización, investigación y análisis formal; Osnamir Elias Bru-Cordero: conceptualización, metodología, investigación y sofware; Juan Guillermo Popayán-Hernández: redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción, curación de datos y supervisión.

Conflictos de interés. Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación. Convenio específico No. 004_2025 entre la Universidad Nacional de Colombia – Sede de La Paz – La Fundación Educativa Nuestra Señora de las Flores – Sede Agustín Codazzi.

Implicaciones éticas. Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Datos abiertos: Los autores declaran que no hay datos abiertos disponibles en el momento para el artículo.

Uso de inteligencia artificial. Los autores manifiestan que en la revisión final de este artículo se usó la herramienta de IA de código abierto denominada DeepSeek (disponible en https://www.deepseek.com/), específicamente en el proceso de edición del texto; el uso de esta herramienta contribuyó a disminuir los errores gramaticales.

Referencias

Aksit, S., Aksit, F., & Kayacilar, C. (2012). Geography Teaching: Without Walls. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 4487–4492. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.282

Arbeláez-Ruiz, D. C. (2022). Indigenous resistance to mining in post-conflict Colombia. *Extractive Industries and Society*, *9*. https://doi.org/10.1016/j.exis.2021.100953

Ardila-Behar, C., & Behar-Leiser, O. (2024). Pedagogical guidelines for teaching the historical memory of the Colombian armed conflict. *International Journal of Educational Research*, *125*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102360

Bermeo-Andrade, H., González, L. E., Salazar-Camacho, N., & Perdomo-Pérez, M. (2024). Dreams and fears in the process of creative thinking in children from areas affected by the armed conflict in Colombia. *International Journal of Educational Research Open*, *7*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100381

Cole, R. J., Werden, L. K., Arroyo, F. C., Quirós, K. M., Cedeño, G. Q., & Crowther, T. W. (2024). Forest restoration in practice across Latin America. *Biological Conservation*, *294*. https://doi.org/10.1016/j.biocon.2024.110608

Cook, V., Warwick, P., Vrikki, M., Major, L., & Wegerif, R. (2019). Developing material-dialogic space in geography learning and teaching: Combining a dialogic pedagogy with the use of a microblogging tool. *Thinking Skills and Creativity*, *31*, 217–231. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.005

Diaz, J. M., Staples, H., Kanai, J. M., & Lombard, M. (2021). Between pacification and dialogue: Critical lessons from Colombia's territorial peace. *Geoforum*, *118*, 106–116. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.12.005

Edwards, W., Kirksey, J. J., Burden, K. Q. L., & Miller, A. (2024). Teaching close to home: Exploring new teachers' geographic employment patterns and retention outcomes. *Teaching and Teacher Education*, *145*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104606

Florentina, M., & Barbu, M. (2015). An Inter-disciplinary Approach in Teaching Geography, Chemistry and Environmental Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 660–665. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.175

García-Monteagudo, D., Gonçalves Mendes, L. F., & Coelho Lastória, A. (2024). Percepciones docentes sobre ciencias sociales: el caso de Nosotros Proponemos. *Revista Colombiana de Educación*, *90*, 9–34. https://doi.org/10.17227/rce.num90-14391

Geçit, Y., & Delihasan, S. (2014). Learning Styles of Candidates of Geography Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *120*, 621–628. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.142

Georgi, F. R. (2022). Peace through the lens of human rights: Mapping spaces of peace in the advocacy of Colombian human rights defenders. *Political Geography*, *99*. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2022.102780

Gonzales, R. (2025). Examining pre-service teachers' perspectives on the integration of virtual reality in teaching world history and geography. *Social Sciences and Humanities Open*, *11*. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101390

Lozano, D. (2016). Ordenamiento Territorial y cultura de paz. *Bitácora Urbano-Territorial, 26*(2), 67–69. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612377&info=resumen&idioma=SPA

Megoran, N. (2024). What's the purpose of teaching political geography? *Political Geography*, *113*, 103072. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2024.103072

Ministerio de Educación de Colombia. (2020). *Informe anual de gestión 2020*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_17.pdf

Molina-Valdés, E. P., & Haas-Prieto, V. (2018). Estudio de las interacciones profesor-alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, *75*, 59–76. https://doi.org/10.17227/rce.num75-8101

Nguyen, T. T., Pham, D. T. B., Dao, C. N., Phan, H. T., Dao, T. V., Tran, N. T., & Phan, L. T. B. (2024). Challenges faced by teachers in teaching History and Geography in secondary schools—Dataset from Vietnam. *Data in Brief*, *57*. https://doi.org/10.1016/j.dib.2024.111032

Palacios, N., & Jiménez, J. (2024). Doing research in the rural school: Colombian schoolteachers' experiences as researchers and their expectancies toward a research-based formation. *Teaching and Teacher Education*, *141*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104496

Parada-Hernández, M. M., & Marín-Jaramillo, M. (2021). Cocalero women and peace policies in Colombia. *International Journal of Drug Policy*, *89*. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2021.103157

Quiroga, S., Suárez, C., Hernanz, V., Aguiño, J. E., & Fernández-Manjarrés, J. F. (2024). Analysing post-conflict policies to enhance socio-ecological restoration among black communities in Southern Colombia: Cacao cropping as a win–win strategy. *Forest Policy and Economics*, *163*. https://doi.org/10.1016/j.forpol.2024.103198

Ramírez, R. (2015). Paisaje urbano y fragmentación en la ciudad. *Bitácora Urbano-Territorial, 25*(1), 7. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204646&info=resumen&idioma=SPA

Rodríguez-Zapata, M. A., Ruíz-Agudelo, C. A., & Ahrens, M. J. (2024). Analysis of social perception and field verification as a route to evaluation of environmental liabilities in Colombia: Case study Cesar (Colombia). *World Development Sustainability*, *4*. https://doi.org/10.1016/j.wds.2024.100133

Ruette-Orihuela, K., Gough, K. V., Vélez-Torres, I., & Martínez Terreros, C. P. (2023). Necropolitics, peacebuilding and racialized violence: The elimination of indigenous leaders in Colombia. *Political Geography*, *105*. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2023.102934

Ruiz, N., & Gallagher, M. (2025). Rural education imaginaries in digital education policy: an analysis of CONPES 3988 in Colombia. *International Journal of Educational Development*, *113*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103222

Ruiz-Agudelo, C. A., & Gutiérrez-Bonilla, F. de P. (2025). The natural capital of the Colombian Caribbean Basins. Evidence of rapid anthropic transformation. *Sustainable Futures*, *9*. https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.100524

Suarez, A., Arias-Arévalo, P., Martinez-Mera, E., Granobles-Torres, J. C., & Enríquez-Acevedo, T. (2018). Involving victim population in environmentally sustainable strategies: An analysis for post-conflict Colombia. *Science of the Total Environment*, *643*, 1223–1231. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2018.06.262

Suárez, L. R., Suárez Salazar, J. C., Casanoves, F., & Ngo Bieng, M. A. (2021). Cacao agroforestry systems improve soil fertility: Comparison of soil properties between forest, cacao agroforestry systems, and pasture in the Colombian Amazon. *Agriculture, Ecosystems and Environment*, *314*. https://doi.

org/10.1016/j.agee.2021.107349

Wang, H., Wang, I. Y., Chen, Y., & Burić, I. (2025). Is "faking" emotions always bad? Exploring the relationships between teachers' emotional labor, expressed enthusiasm, and teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, *161*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105042

Williams, A. J., Jeffrey, A., McConnell, F., Megoran, N., Askins, K., Gill, N., Nash, C., & Pande, R. (2013). Interventions in teaching political geography: Reflections on practice. *Political Geography 34*. 24–34. https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2013.03.002