

Avanzamos
Patria!



Ministerio
de Educación



Libro del docente

Didáctica de las Ciencias Sociales

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL



DISTRIBUCIÓN GRATUITA

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Rafael Correa Delgado

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Gloria Vidal Illingworth

Viceministro de Educación

Pablo Cevallos Estarellas

Viceministra de Gestión Educativa

Mónica Franco Pombo

Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo

Cinthia Chiriboga Montalvo

Director de Formación Continua

José Luis Ayala Mora

Autoras del curso

Guadalupe Chávez

María Mercedes Zerega

Coordinación, edición y corrección de estilo

Pablo Larreátegui

Diseño y diagramación

José Escalante Maldonado

Impresión

Coordinación General de Administración Escolar

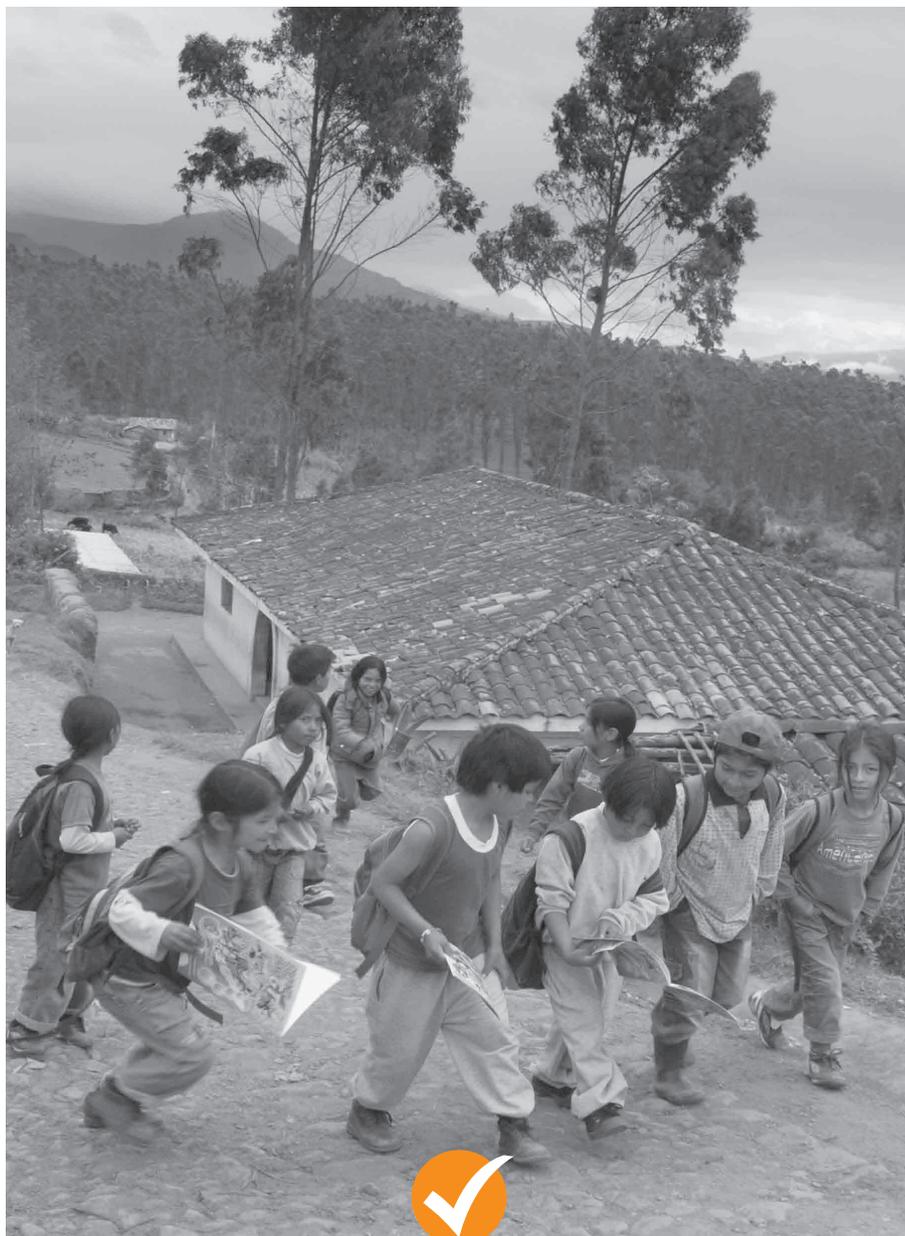
©Ministerio de Educación del Ecuador

Primera edición: abril de 2012

Quito – Ecuador

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma que sea, por cualquier medio mecánico o electrónico, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA
LIBRO PARA USO EXCLUSIVO DE DOCENTES E INSTRUCTORES DE LOS
CURSOS DE CAPACITACIÓN ORGANIZADOS POR EL MINISTERIO DE
EDUCACIÓN DEL ECUADOR**



Libro del docente

Didáctica de las
Ciencias Sociales

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL

ÍNDICE

Advertencia	7
Presentación	9
Preguntas generales del curso	10
Número de sesiones y duración de las mismas	10
Metodología	11
Criterios de evaluación del aprendizaje en este curso para docentes	11
Criterios de evaluación de la calidad del plan de clase final aplicado/implementado	14
Examen final o prueba de salida	15
Recursos y materiales	16
Plan de sesiones	17
Sesión 1: ¿Cómo aprendimos Ciencias Sociales y qué son?	25
Sesión 2: ¿Qué son, cómo se investiga y para qué sirven las Ciencias Sociales?	31
Sesión 3: Diseñando una investigación social, preguntas e hipótesis	49
Sesión 4: Desempeños de investigación en Ciencias Sociales	55
Sesión 5: Desempeños importantes en el área de Ciencias Sociales	59
Sesión 6: En búsqueda de una planificación con desempeños en Ciencias Sociales	67
Sesión 7: Los desempeños de historiadores y geógrafos	73
Sesión 8: Búsqueda y uso de fuentes en la investigación histórica	87

Sesión 9: Sistematizando los resultados de una investigación social	99
Sesión 10: Los pasos de investigación en Ciencias Sociales	101
Sesión 11 y 12: Propiciando estudiantes investigadores en Ciencias Sociales	107
Sesión 13: Formando estudiantes investigadores en Ciencias Sociales	109
Anexos	113
Anexo 1: Ejemplo de investigación antropológica	113
Anexo 2: Ejemplo de investigación histórica	117
Anexo 3: Ejemplo de investigación en geografía humana	125
Anexo 4: Ejemplo de investigación sociológica	133
Anexo 5: Criterios de evaluación de técnicas de investigación	137
Anexo 6: La historia a través de los estudios familiares	141
Anexo 7: El trabajo con fuentes en la enseñanza de Historia	143
Anexo 8: ¿Ellos pensaban que la Tierra era plana?	149
Anexo 9: ¿Ve que se puede? Aprendamos de un concurso de un país vecino: Colombia	155
Anexo 10: Formar en ciencias: ¡el desafío!	161
Anexo 11: Orientaciones para la planificación didáctica	183

Anexo 12: Mapa de conocimientos	185
Anexo 13: Los resultados de investigación	193
Anexo 14: Técnicas de investigación	197



ADVERTENCIA

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como *las personas* (en lugar de *los hombres*) o *el profesorado* (en lugar de *los profesores*), etc. Sólo en casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a personas del sexo femenino como del masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible «referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino», y (b) es preferible aplicar «la ley lingüística de la economía expresiva», para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones tales como *las* y *los*, *os/as* y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.



PRESENTACIÓN

Hay que aceptarlo: Estudios Sociales es usualmente una materia a la que se le da poca importancia en la educación. Seguramente le ha sucedido: si hay que perder clase de Matemáticas por algún evento en el colegio, todos pegan el grito al cielo; pero si es Estudios Sociales, muchos dirán «pero es sólo Sociales». Hay la idea de que esta materia es fácil: finalmente hay que memorizar y repetir datos y fechas. No como las Matemáticas, las Ciencias Naturales o la Literatura, que implican que la gente debe analizar y experimentar. Sin embargo, ¡nada más lejano a la realidad! Aprender y enseñar Ciencias Sociales es tal vez el área más difícil de todas. Piense en esto: si usted enseña física, es probable que pueda hacer un experimento para que sus estudiantes perciban la fuerza de gravedad. Si enseña Matemáticas, puede dividir un pastel en partes para mostrar qué significa una fracción. En el caso de Ciencias Naturales, probablemente pueda llevar a su clase al patio para estudiar las plantas. ¿Pero cómo puede ver, por ejemplo, un fenómeno como la migración? La migración no es un tema que se puede ver. ¿Cómo puede hacer que sus estudiantes vean la Revolución Liberal? A menos que tenga dotes mágicas, simplemente usted no podrá ver el ferrocarril o hablar con Eloy Alfaro. Precisamente de esto se trata este curso: ¿cómo se investiga en las Ciencias Sociales?, ¿cómo lograr que nuestros estudiantes investiguen en esta área como lo hacen en las otras ciencias?

Parece complejo. Durante este curso, usted leerá sobre lo que otros hacen en la rama de las Ciencias Sociales, conversará con otros colegas e implementará un par de ideas para abordar el estudio de esta área de conocimientos. Lo importante es arriesgarse a cambiar. Primero un poco. Luego, mucho más.

En este curso de *Didáctica de las Ciencias Sociales* de cuarenta horas de duración, ustedes ampliarán su comprensión de las Ciencias Sociales, revisarán sus ideas sobre la didáctica destinada a esta materia a partir de la discusión de lecturas y experiencias de aula de expertos en esta área y de la reflexión crítica sobre sus planificaciones y desempeños que realizan en sus clases. De igual manera, usted reflexionará y analizará lo que hace bien o mal, siendo esto un proceso metacognitivo de gran importancia para lograr cambios en las prácticas educativas.

Si bien en las Ciencias Naturales se asume que es importante la investigación, ¿por qué no pensamos que son importantes en las Ciencias Sociales? Uno de los objetivos principales de este curso es aprender lo que significa investigar en Ciencias Sociales, crear técnicas o herramientas de investigación y que nuestros estudiantes las utilicen. La finalidad es convertirnos y convertir a sus estudiantes en geógrafos, historiadores, sociólogos, economistas, arqueólogos, entre otros, aunque sea un poco. Verá que no es tan difícil.

PREGUNTAS GENERALES DEL CURSO

Al término del curso se espera que usted pueda responder estas preguntas:

- ¿Por qué es importante aprender Ciencias Sociales?
- ¿Cómo se usan las Ciencias Sociales en la vida y en las profesiones?
- ¿Qué características tienen las investigaciones en el área de Ciencias Sociales y cómo podría convertir a mis estudiantes en investigadores?
- ¿Qué habilidades o desempeños son importantes al enseñar Ciencias Sociales? ¿Cómo aprendí y enseñé Ciencias Sociales? ¿Cómo evalúo esa experiencia a la luz de las habilidades a desarrollar desde las Ciencias Sociales?
- ¿Cómo puedo mejorar mis prácticas como docente en el área de Ciencias Sociales, considerando las habilidades que desarrollan científicos sociales?

Este curso se fundamenta en los siguientes **ejes teóricos**:

1. Principios y metodología de la investigación en Ciencias Sociales
2. Aprendizaje activo
3. Reflexión sobre la práctica docente o reflexión-acción

NÚMERO DE SESIONES Y DURACIÓN DE LAS MISMAS

El curso está dividido en catorce sesiones: trece sesiones de clase y una sesión para el examen final.

La organización considera dos sesiones de clase semanales.

METODOLOGÍA

La metodología incluye:

1. Trabajos o lecturas individuales.
2. Trabajos o lecturas grupales o actividades de trabajo colaborativo.
3. Participación en actividades en las que se vivencia la metodología.
4. Desarrollo de una investigación social.
5. Diseño de actividades y planificaciones en las que se evidencien los aprendizajes adquiridos en este curso.
6. Implementación de los aprendizajes de didáctica en el aula de clase.
7. Reflexión sobre la práctica docente.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTE CURSO PARA DOCENTES

Existen los siguientes tipos de tareas:

1. Informes y reflexiones sobre lecturas
2. Informes y reflexiones autocríticas de su práctica como docente
3. Aplicación de técnicas de investigación social
4. Diseño de planificaciones

La labor de los docentes será evaluada considerando las siguientes formas y valoración sobre la nota final del curso:

Aspectos	Porcentaje de la calificación	Equivalencia
1. Tareas (informes y reflexiones sobre lecturas y prácticas docentes, aplicación de investigación social).	20%	2 puntos
2. Diseño e implementación de una clase de Ciencias Sociales que aplique el uso de la investigación social con estudiantes.	20%	2 puntos
3. Examen final o prueba de salida.	60%	6 puntos

El curso se evalúa con una nota final entre 1 y 10 puntos y para aprobarlo usted deberá obtener el 70% del puntaje máximo; es decir, 7/10.

Considere la siguiente escala como equivalencia cualitativa de la evaluación:

Excelente	9,1- 10
Muy bueno	8,1- 9,0
Regular/Cumple-Bueno	7,0- 8,0
Deficiente	0-6,9

Los criterios de evaluación se presentan a continuación:

1. **Tareas.** Existen tareas en las que solo se evaluará su cumplimiento, como las técnicas aplicadas, los informes y avances de investigación realizados.
2. **Informes y reflexiones sobre lecturas y su práctica como docente.** Cada tema del curso debe ser evaluado a partir de una reflexión, en la que usted como docente construye sus conocimientos sobre los temas propuestos y los relaciona con su práctica docente actual o futura.

La reflexión no busca determinar qué tan buen o mal docente es usted, sino evaluar su capacidad de comprender las lecturas y los conceptos trabajados en el curso y, sobre todo, su capacidad autocrítica y para reconocer sus habilidades y debilidades como docente.

Cada reflexión considera los siguientes criterios de evaluación:

- a. **Capacidad de aplicación y de relación de los conceptos trabajados en el curso con su trabajo como docente en el aula de clase.** Esto significa que usted relaciona lo aprendido con lo que hace o no con sus estudiantes para propiciar el aprendizaje de estos.
 - b. **Capacidad autocrítica.** Su reflexión muestra que usted es un docente crítico respecto de la forma en que planifica y maneja su clase, al mismo tiempo que reconoce las fortalezas y debilidades de las actividades que planifica, el manejo del aula, las destrezas logradas como docente o como estudiante, etc.
 - c. **Sustentación de las ideas con ejemplos.** Sus reflexiones se sustentan en ejemplos de su práctica docente; por ejemplo, no solo indique: «No he ayudado a que mis estudiantes incorporen la idea de la historia como un relato que tiene diferentes puntos de vista», sino que esa idea puede sustentarse con un ejemplo: «Casi nunca utilizo fuentes o documentos que permitan a los estudiantes ver que hay diferentes puntos de vista de un suceso histórico» o «Solo utilizo el libro de texto, que no siempre presenta fuentes».
 - d. **Capacidad descriptiva.** Su reflexión describe claramente las actividades que usted ha realizado, de tal manera que alguien que no está en su clase puede imaginar la actividad. Por ejemplo, usted no solo dice: «Hago actividades en clase», sino que coloca ejemplos de esas actividades: «Una vez organicé un proyecto para investigar a las personas del barrio de la escuela. Los estudiantes tenían que preguntar el nombre de la persona, la edad, dónde había nacido y, después, conversamos acerca de cuántas personas había en el barrio, a qué grupos de edades pertenecían, etc.».
 - e. **Buena redacción y ortografía.** La reflexión es fácil de leer y comprender. Presente las ideas de forma clara, con la sintaxis y la ortografía adecuada.
3. **Diseño e implementación de una clase de ciencias sociales que aplique el uso de la investigación social con estudiantes.**
 4. **El portafolio** se entrega en la última sesión y contempla una reflexión personal a partir de la unidad de estudio planificada y de la clase que implementó su grupo de trabajo. Considere las siguientes preguntas y la retroalimentación que recibió de los demás docentes para realizar su reflexión:
 - a. ¿Qué fortalezas y debilidades considera que tuvo la unidad y la clase diseñada? Justifique sus ideas con ejemplos específicos del diseño o la implementación.

- b. ¿Qué considera que faltó implementar en la unidad diseñada y la clase implementada? ¿Qué cambios haría?
- c. ¿Qué considera como innovador en esta unidad y clase diseñada en relación con las clases de Ciencias Sociales que usualmente dicta?
- d. Adjunte la planificación de unidad inicial y la planificación de unidad corregida.

La reflexión considera los siguientes pesos de evaluación:

Aspectos	Porcentaje	Puntaje
Calidad del plan de clase final	25%	3 puntos
Informe escrito	50%	7 puntos

- 5. **Informe escrito.** Los criterios de evaluación del informe escrito consideran los señalados en las reflexiones realizadas en las tareas:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PLAN DE CLASE FINAL APLICADO/IMPLEMENTADO

Los criterios de evaluación de la calidad del plan de clase final son los siguientes:

Criterios
Estructura: ¿se encuentran los datos necesarios: área, año lectivo, año de Educación General Básica, título, tiempo de duración, fecha de inicio y de finalización, entre otros?
Habilidades/criterios de desempeño: ¿el programa, desempeño, actividad o proyecto recoge las habilidades/competencias o desempeños principales del área de Ciencias Sociales?, ¿está claro qué es lo que los estudiantes van a saber hacer? (Revise los acuerdos establecidos)
Intereses: ¿el programa, desempeño, actividad o proyecto le parece que recoge intereses de los estudiantes?, ¿se relaciona con temas que les atraigan o de la vida real?

Actitudes o valores: ¿el programa, desempeño, actividad o proyecto recoge las actitudes o valores principales para el área de Ciencias Sociales? (Revise los acuerdos establecidos)

Conocimientos/contenidos: ¿el programa o desempeño recoge los conocimientos asociados con el área de Ciencias Sociales?, ¿consideran los planes establecidos para mejoramiento de Educación General Básica?, ¿tiene el nivel de profundidad adecuado?

Etapas: ¿el programa o desempeño explora las experiencias y conocimientos previos o identifica mitos, creencias, estereotipos que puedan tener los estudiantes sobre ese tema?, ¿hay un proceso: inicio, desarrollo o discusión, cierre, conclusión o evaluación?

Actividad o desempeño: ¿la actividad está claramente explicada: las preguntas o instrucciones son claras, queda claro si la actividad se desarrolla individual o grupalmente, el número de integrantes del grupo está establecido y es adecuado para la actividad?, ¿hay procesos individuales o grupales?, ¿los materiales o recursos utilizados son adecuados?

Tiempo: ¿considera el tiempo designado como adecuado a la actividad?, ¿es muy largo o muy corto?

Capacidad de recoger críticas, comentarios, retroalimentaciones: ¿el plan recoge las críticas, los comentarios y las retroalimentaciones realizadas por compañeros docentes y por el instructor hechas al plan de clases inicial?, ¿el plan de clases es mejor que el inicial?

EXAMEN FINAL O PRUEBA DE SALIDA

El examen final o prueba de salida es una prueba principalmente objetiva que considera las siguientes tipologías de preguntas:

1. Preguntas de marcar la respuesta o respuestas correctas.
2. Identificar enunciados verdaderos o falsos.
3. Análisis de casos.
4. Desarrollo de planes de clase.

Como referencia del tipo de preguntas de la prueba de salida, considere la prueba de entrada que rindió en la etapa de diagnóstico del curso o revise en la página web del Ministerio de Educación del Ecuador, los modelos de prueba del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas

Evaluación a los Docentes en Servicio (Pruebas SER) en la sección de «Instructivos 2010». Busque el archivo en PDF denominado «Conocimientos en pedagogía», en http://www.educacion.gov.ec/_upload/Conocimientos_de_Pedagogia.pdf.

Recuerde: estos modelos de examen le pueden mostrar tipos de preguntas y no los contenidos o temarios del examen.

En relación al temario del examen final o prueba de salida, es necesario revisar:

1. Todas las lecturas del libro *Didáctica de Ciencias Sociales*.
2. Los conceptos centrales aprendidos.
3. Ejemplos de casos o proyectos del texto *Didáctica de Ciencias Sociales*.

RECURSOS Y MATERIALES

Para cada sesión del curso, usted necesitará:

- Libro del docente del curso *Didáctica de las Ciencias Sociales*
- Hojas de líneas
- Hojas en blanco
- Cuaderno
- Tijera
- Lápiz
- Esferográfico

PLAN DE SESIONES

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TAREA
<p>1. ¿Cómo aprendimos Ciencias Sociales y qué son?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre cómo aprendimos Ciencias Sociales en el colegio, qué opinamos sobre esa experiencia de aprendizaje y su impacto en nuestra forma de aprender y enseñar. 	<ol style="list-style-type: none"> Experiencias personales sobre el aprendizaje en Ciencias Sociales Expectativas del curso Primer intento de planificación 	<ol style="list-style-type: none"> Leer texto <i>Constructivismo y Ciencias Sociales</i>. Reflexión sobre prácticas pedagógicas.
<p>2. ¿Qué son, cómo se investiga y para qué sirven las Ciencias Sociales?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprender qué es una investigación social y qué procesos realiza un investigador social al investigar. Introducir la importancia de las Ciencias Sociales y qué usos tiene en la vida cotidiana y profesional. Ampliar su visión de las Ciencias Sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> Lectura individual de dos investigaciones sociales Reflexión grupal sobre qué es una Ciencia Social, sus procesos de investigación y sus usos. Comparación de ideas iniciales sobre las Ciencias Sociales con las nuevas producidas en el taller Plenaria sobre la investigación en Ciencias Sociales 	<ol style="list-style-type: none"> Revisar lectura «¿Cómo hacer preguntas de investigación?» y «Algunas formas de redactar hipótesis». Responder preguntas sobre la lectura.
<p>3. Diseñando una investigación social, preguntas e hipótesis</p>	<ul style="list-style-type: none"> Plantear y resolver un problema de investigación social experimentando con los pasos de un proceso de investigación que los docentes podrían reproducir con sus estudiantes. 	<ol style="list-style-type: none"> Diseño de una investigación social Evaluación del diseño de preguntas e hipótesis de investigación 	<ol style="list-style-type: none"> Buscar, leer y traer información de libros, Internet u otra fuente sobre técnicas de investigación. Hacer lista de actividades o desempeños de investigación.

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TAREA
4. Desempeños de investigación en Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a crear preguntas e hipótesis para una investigación social sobre un tema o problema. • Plantear y resolver un problema de investigación social en el que se experimenten los pasos de un proceso de investigación que podrían reproducir con sus estudiantes. • Diseñar técnicas de investigación. • Analizar prácticas docentes de Ciencias Sociales que promueven desempeños de investigación científica social y compararla con su forma de dar clase de estudios sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de técnicas de investigación 2. Análisis de prácticas docentes que promueven desempeños de investigación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar técnicas de investigación al tema de investigación. 2. Realizar informe sobre aplicación de la técnica. 3. Leer «Los estándares de Ciencias Sociales, un derrotero». 4. Responder preguntas sobre la lectura.
5. Desempeños importantes en el área de Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las herramientas de investigación construidas. • Corregir la herramienta de investigación a partir de la retroalimentación de los compañeros y de la aplicación. • Identificar las destrezas, habilidades o desempeños importantes al enseñar y aprender Ciencias Sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corrección de la herramienta de investigación 2. Identificación de desempeños y habilidades importantes en el área de Ciencias Sociales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar entrevistas a niños y adolescentes sobre sus percepciones de la clase de Ciencias Sociales. 2. Evaluar la planificación considerando los desempeños de Ciencias Sociales.

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TAREA
6. En búsqueda de una planificación con desempeños en Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar críticamente cómo imparten clases de historia y geografía considerando desempeños importantes en el área de Ciencias Sociales. Compartir con otros participantes sus diseños e implementaciones de módulos/bloques curriculares y clases. Evaluar críticamente sus diseños de módulos/bloques curriculares y clases considerando desempeños en el área de Ciencias Sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> Revisión de la retroalimentación del instructor de las herramientas o técnicas de investigación Propuesta de una planificación de módulo/ bloque curricular de Estudios Sociales Coevaluación de las planificaciones de módulo/ bloque curricular de Estudios Sociales 	<ol style="list-style-type: none"> Corregir la planificación hecha en clase. Traer los datos recabados en la entrevista a jóvenes y adolescentes. Traer dos fuentes que respondan a la pregunta: ¿qué características tenía la migración en el país hace cincuenta años?
7. Los desempeños de historiadores y geógrafos	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar cómo aprendieron Historia y Geografía y la influencia de esa experiencia en su manera de dictar las clases. Ubicar desempeños de aprendizaje específicos a las áreas de Historia y Geografía. 	<ol style="list-style-type: none"> Reflexión sobre su experiencia de aprendizaje de Historia y Geografía y comparación con la visión que tienen en la actualidad los niños y jóvenes entrevistados Identificación de desempeños de historiadores y geógrafos y reflexión acerca de los desempeños desarrollados en clase de Historia y Geografía 	<ol style="list-style-type: none"> Responder a la pregunta acerca de la migración en el Ecuador hace cincuenta años considerando la información de su fuente. Continuar la implementación de las técnicas de investigación.
8. Búsqueda y uso de fuentes en la investigación histórica	<ul style="list-style-type: none"> Comprender el concepto de fuente en la investigación histórica y social. 	<ol style="list-style-type: none"> Reflexión grupal sobre la planificación en torno a la retroalimentación del instructor 	<ol style="list-style-type: none"> Traer los resultados de las técnicas aplicadas.

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TAREA
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el uso de fuentes en el aula de clases. • Comprender la historia como una construcción que implica diferentes visiones y perspectivas de los hechos. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Reflexión grupal en torno a la búsqueda y uso de fuentes. 3. Análisis crítico de fuentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Sistematizar los resultados en cuadros de investigación. 3. Traer una computadora (en caso de que tenga una).
<p>9. Sistematizando los resultados de una investigación social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver un problema de investigación social a través de la experimentación de los pasos de un proceso de investigación que podrían reproducir con sus estudiantes. • Aprender a sistematizar resultados a través de la estructura de resultados cualitativos y cuantitativos para aprender a realizar conclusiones de investigación. • Redactar adecuadamente resultados de la investigación y realizar conclusiones mediante la respuesta a las preguntas e hipótesis que se hicieron inicialmente con base en evidencias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en grupo para responder preguntas de investigación o hipótesis y presentación de resultados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la lectura «Los resultados de investigación». 2. Traer un original y una copia del informe de investigación. 3. Escribir una reflexión a partir de la experiencia del proyecto de investigación.
<p>10. Los pasos de investigación en Ciencias Sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar críticamente los resultados de investigación producidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coevaluación crítica de las investigaciones producidas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la lectura «La investigación social en el aula de clase».

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TAREA
	<ul style="list-style-type: none"> Comprender los pasos de una investigación en Ciencias Sociales, las formas en que se organizó el trabajo tanto grupal como individualmente, para aproximarnos a principios del trabajo colaborativo. Reflexionar sobre las posibles aplicaciones de esa experiencia de investigación en el aula de clases. 	<ol style="list-style-type: none"> Discusión sobre los pasos de una investigación social 	<ol style="list-style-type: none"> Pensar un tema para una planificación. Preparar el material para la implementación de la unidad planificada en la siguiente sesión.
<ol style="list-style-type: none"> Propiciando alumnos investigadores en Ciencias Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar las nociones de didáctica aprendidas para mejorar planificaciones de Ciencias Sociales. Compartir con otros participantes sus diseños e implementaciones de clase. Evaluar críticamente los diseños e implementaciones de clases de Ciencias Sociales considerando lo aprendido. 	<ol style="list-style-type: none"> Implementación de una parte del plan de clase frente a compañeros por parte de los distintos grupos. Retroalimentación del plan de clase realizado por los grupos. 	<ol style="list-style-type: none"> Reflexión y autoevaluación de la unidad y clase diseñada e implementada.
<ol style="list-style-type: none"> Propiciando estudiantes investigadores en Ciencias Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar las nociones de didáctica aprendidas para mejorar planificaciones de Ciencias Sociales. Compartir con otros participantes sus diseños e implementaciones de clase. 	<ol style="list-style-type: none"> Implementación de una parte del plan de clase frente a compañeros por parte de los distintos grupos. Retroalimentación del plan de clase realizado por los grupos. 	<ol style="list-style-type: none"> Reflexión y autoevaluación de la unidad y clase diseñada e implementada.

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TAREA
<p>13. Formando estudiantes investigadores en Ciencias Sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar críticamente los diseños e implementaciones de clases de Ciencias Sociales considerando lo aprendido. • Aplicar las nociones de didáctica aprendidas para mejorar planificaciones. • Compartir con otros participantes sus diseños e implementaciones de unidades y clases. • Autoevaluar críticamente sus diseños e implementaciones de clases. • Evaluar el curso Didáctica de las Ciencias Sociales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la autoevaluación de su diseño de unidad y clase implementada 2. Revisión de sus expectativas iniciales y sobre lo aprendido en el curso de Didáctica de las Ciencias Sociales 	
<p>14. Examen final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examen final 		





SESIÓN 1

¿CÓMO APRENDIMOS CIENCIAS SOCIALES Y QUÉ SON?

DURACIÓN: 3 h

OBJETIVO

- Reflexionar sobre cómo aprendimos Ciencias Sociales en el colegio, qué opinamos sobre esa experiencia de aprendizaje y su impacto en nuestra forma de aprender y enseñar.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Experiencias personales sobre el aprendizaje en Ciencias Sociales	1 h
Actividad 2: Expectativas del curso	30 min
Actividad 3: Primer intento de planificación	1h30

ACTIVIDAD PLENARIA

MI EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: REFLEXIÓN SOBRE CÓMO APRENDIMOS CIENCIAS SOCIALES

1. En una hoja aparte, desarrolle una reflexión sobre su experiencia de aprendizaje de Ciencias Sociales en la escuela o colegio y qué significan estas ciencias para usted. No hay respuestas buenas o malas. Este ejercicio se centra en conocer su experiencia de aprendizaje y sus críticas positivas o negativas alrededor de ella. Para esto, guíese de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cómo aprendió Ciencias Sociales en la escuela o colegio?
 - b. ¿Qué tipo de contenidos y actividades impartían y realizaban esos profesores?
 - c. ¿Qué pensaba u opinaba usted de esas actividades en ese momento?
 - d. ¿Para qué le sirvieron las clases de Ciencias Sociales fuera de la escuela o el colegio?
 - e. ¿Cómo usó eso que aprendió? Si no le sirvió, ¿por qué cree que fue así?
 - f. ¿Qué es una ciencia social para usted?
 - g. ¿Cuáles conoce? ¿Qué las diferencia de otras ciencias?
 - h. ¿Qué hace (qué tipo de desempeños realiza) un investigador o un científico social?
 - i. ¿Qué actividades de investigación social ha realizado usted con sus estudiantes?

ACTIVIDAD INDIVIDUAL

EXPECTATIVAS DEL CURSO

1. Identifique las destrezas en Ciencias Sociales que busca que sus estudiantes desarrollen en sus clases.
2. En una hoja aparte, anote lo que usted cree que va a aprender en este curso y lo que le interesaría aprender.
3. Entregue su hoja al instructor del curso.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL

PRIMER INTENTO DE PLANIFICACIÓN

1. Desarrolle una planificación de unidad acerca de un tema de Historia o Geografía que usted vaya a trabajar con sus estudiantes próximamente y en la que utilice lo que usted considera que es investigación científica social.
2. Realícela con el mismo formato de planificación que usted acostumbra usar y coloque la mayor cantidad de detalles posibles.

TAREA

CUESTIONANDO PRÁCTICAS COTIDIANAS

1. Lea el texto a continuación:

Lectura: Constructivismo y ciencias sociales (fragmento)³

Patricia Vélez, Carolina Valencia, Eduardo Escallón

Para poder abarcar al ser humano en toda su amplitud, las ciencias sociales incluyen saberes tan amplios como la geografía, la historia, la economía, la política, la democracia, la psicología, la sociología, la filosofía, la lingüística y la antropología. [...]

La geografía estudia las características del medio ambiente y la interacción del hombre con su espacio geográfico. La historia se encarga de registrar los acontecimientos que afectan la vida del hombre y las sociedades en el tiempo, sus causas, relaciones y consecuencias. La economía se aproxima al estudio de la producción, distribución, intercambio y consumo de bienes y servicios. La política y la democracia se encargan de las instituciones y los procesos gubernamentales, las relaciones de poder y las normas.

La psicología estudia las actitudes y comportamientos del hombre. La sociología se acerca a la formación, organización y transformación de la sociedad. La filosofía

³ Eduardo Escallón, Carolina Valencia, Patricia Vélez, *Constructivismo y Ciencias Sociales*, Bogotá, documento elaborado para la Asesoría del Currículo Alianza en el área de Ciencias Sociales (s.f.), p.p. 1-10. Se han tomado algunas partes del texto con fines específicos de este curso. La selección ha sido realizada por las autoras del curso.

estudia la forma como los individuos y los pueblos se acercan al conocimiento. La lingüística se aproxima a la manera como los seres humanos se comunican. Y la antropología se encarga del estudio de las características biológicas y culturales del hombre y los grupos humanos (Farris, 2001; Seefeldt, 2001)...

Por otro lado, hoy en día el conocimiento en las ciencias sociales es objeto de debates y discusiones. Uno de los primeros grandes objetivos de un currículo de ciencias sociales tendría que ver con que los estudiantes aprendan a encontrar críticamente la información que necesiten a lo largo de sus vidas; con que se enfrenten con respeto a diferentes visiones sobre los hechos, dándole oportunidad a quienes ven el mundo de una manera distinta a la suya (Mojica & Silva, 1.999); con que aprendan a mirar entre líneas las grandes ideas y busquen en ellas la historia de quienes no escribieron la historia (Trillos, 2001). [...]

Si el aprendizaje de las ciencias sociales no es recepción y memorización de conocimientos sino formación integral del espíritu crítico y de las capacidades para la acción moral y social, debe convertirse inevitablemente en un proceso en el que el estudiante ensaya permanentemente la pertinencia de significados alternativos para objetos y acciones (Rosas & Sebastián, 2001). Es así como la enseñanza de las ciencias sociales busca proveer al estudiante de un espacio en el que él pueda adquirir y poner en práctica, de manera cada vez más compleja, habilidades de búsqueda de información en diverso tipos de fuentes; de identificación y análisis de referencias; de descripción, de comparación, de clasificación y de discusión de la información. Debe entrar en un proceso continuo de establecimiento de relaciones entre los diversos hechos estudiados, de formación de una visión interdisciplinaria y de adopción de posiciones razonables e informadas que deberán guiar sus acciones actuales y posteriores. [...]

Además, de acuerdo con la NCSS (1992) para los estudiantes es más fácil aprender ciencias sociales si pueden aplicarlas a su vida dentro y fuera de la escuela. De esta manera el aprendizaje de las ciencias sociales se vincula a los procesos de desarrollo personal de los individuos, y ese vínculo nos obliga también a fomentar el desarrollo de un sentimiento de empatía que le permita a los estudiantes hacer conexiones efectivas entre lo que aprenden, su realidad y su relación con la de los otros. [...]

El proceso por el cual se construye significado, y por lo tanto aprendizaje, debe ser el mismo en el estudiante que en el científico social: parte de la descripción de un problema, pasa por la recopilación de información en fuentes primarias y secundarias, sigue con la observación y el análisis de la información, y termina con la formulación de hipótesis para interpretar procesos sociales, políticos económicos, históricos y culturales, de modo que le permitan al estudiante tomar conciencia de sí mismo y de su entorno para poder actuar positiva y efectivamente sobre ambos (Perkins, 1999). [...]

Otro espacio en el que la interacción social juega un papel primordial en el aprendizaje de las ciencias sociales es en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Este proceso conlleva paralelamente el desarrollo de valores, de tal manera que los estudiantes deben estar expuestos a situaciones que los obliguen a evaluar opciones y tomar decisiones. Los estudiantes deben ser conscientes de las posibles implicaciones de sus posiciones y deben aprender a hacer uso de formas de evaluación sistemática e ideas y propuestas para tomar las decisiones adecuadas. Todas estas características del aprendizaje de las ciencias sociales invitan a ejecutar desempeños en comunidad. [...]

Desde grado 0 hasta grado 11 los estudiantes se enfrentarán al uso crítico y analítico de diversos tipos de fuentes primarias y secundarias, a la búsqueda de vínculos entre el pasado y el presente y a intentar explicar rupturas y continuidades entre fenómenos y hechos pasados y actuales. También mirarán empáticamente el pasado para aprender de sus relaciones con sus propias experiencias presentes y para que, desde pequeños, se ejerciten en la toma de posturas personales frente a los acontecimientos y en la puesta en práctica de sus posiciones frente a los conflictos implícitos en los hechos. [...]

2. Escriba una reflexión en la que manifieste una revisión de sus prácticas pedagógicas y que aplica actualmente en sus clases. Guíese de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Renueva sus planes de clase muy seguido?
 - b. ¿Hace actividades nuevas o tiende a repetirlas en sus clases?
3. Revise la planificación realizada en esta sesión y responda las preguntas con ejemplos:
 - a. ¿Están considerados desempeños y objetivos que se presentan en la lectura sobre constructivismo y Ciencias Sociales?
 - b. ¿Qué cambios debería empezar a realizar en su planificación para promover esos desempeños? ¿Por qué?



SESIÓN 2

¿QUÉ SON, CÓMO SE INVESTIGA Y PARA QUÉ SIRVEN LAS CIENCIAS SOCIALES? DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Comprender qué es una investigación social y qué procesos realiza un investigador social al investigar.
- Introducir la importancia de las Ciencias Sociales y qué usos tienen en la vida cotidiana y profesional.
- Ampliar la comprensión de lo que entienden por Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Lectura individual de dos investigaciones sociales	1 h
Actividad 2: Reflexión grupal sobre qué es una ciencia social, sus procesos de investigación y sus usos. Comparación de ideas iniciales sobre las Ciencias Sociales con las nuevas producidas en el taller	1 h
Actividad 3: Reflexión sobre la investigación en Ciencias Sociales	1 h

ACTIVIDAD INDIVIDUAL

LECTURA INDIVIDUAL DE INVESTIGACIONES SOCIALES

1. Lea individualmente dos de los ejemplos de investigación que le haya indicado el instructor y que constan desde el anexo 1 al 4.
2. Subraye las ideas principales de las investigaciones y conteste las siguientes preguntas en una hoja aparte:
 - a. ¿Cuáles cree que fueron las preguntas que motivaron ambas investigaciones?
 - b. ¿Qué y cómo se investigó?
 - c. ¿Qué ha hecho el investigador (o los investigadores) para recoger esa información?
 - d. ¿A quiénes entrevistaron o qué documentos revisaron los investigadores?
 - e. ¿Para qué podría servir esa investigación?
 - f. ¿Qué es una investigación social?
3. Comente con sus compañeros sus reflexiones sobre su planificación realizada en la tarea: ¿han considerado desempeños de investigadores sociales en esas planificaciones? Argumente su respuesta con ejemplos.

ACTIVIDAD EN GRUPO

REFLEXIÓN GRUPAL SOBRE QUÉ ES UNA CIENCIA SOCIAL, SUS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y SUS USOS

1. Formen grupos de cuatro personas, de manera que todos los participantes puedan dar cuenta de todas las investigaciones.
2. Compartan con los demás integrantes las ideas principales que se trataron en las investigaciones que leyeron.
3. Comente con ellos sus respuestas a las preguntas.
4. Tomen notas individualmente sobre las investigaciones que no leyeron.

5. En consenso definan:
 - a. ¿Qué es para ustedes una investigación social?
 - b. ¿Qué pasos consideran que siguieron los investigadores para realizar estos trabajos?
 - c. ¿En qué se diferencia cada una de las investigaciones?
 - d. ¿Para qué podrían servir las investigaciones sociales? Den algunos ejemplos.
 - e. ¿En qué han cambiado sus ideas iniciales sobre lo que son las Ciencias Sociales y sobre lo que hace un investigador o un científico social?

ACTIVIDAD PLENARIA

1. Completen el cuadro a continuación a partir de los acuerdos establecidos durante la actividad anterior:

ASPECTOS	ANTROPOLOGÍA	HISTORIA	GEOGRAFÍA	SOCIOLOGÍA
¿Qué investigó?				
¿De dónde obtuvo la información?				
¿Cómo investigó?				

2. Completen la tabla sobre una investigación social.

INVESTIGACIÓN SOCIAL	
Pasos para una investigación	
Usos de la investigación	
Sus ideas nuevas sobre investigación	

TAREA

1. Lea las dos lecturas que constan a continuación:

Lectura I: ¿Qué son las Ciencias Sociales?

Las Ciencias Sociales son las que se ocupan de describir los comportamientos humano-sociales, de los que no se ocupan las Ciencias Naturales, que estudian el mundo físico, mientras las Ciencias Sociales se encargan del mundo social.

Al igual que las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales utilizan el método científico. La diferencia, además del objeto de estudio, es el uso del método experimental que es el único utilizado en las Ciencias Exactas y Naturales. En las Ciencias Sociales también se utilizan experimentos, pero no es la metodología dominante, sino que se utilizan métodos y enfoques tanto cualitativos como cuantitativos.

Aunque en el mundo escolar cuando hablamos de «sociales» usualmente nos referimos a Historia y Geografía, en el mundo académico, las Ciencias Sociales incluyen áreas que van mucho más allá. Precisamente este curso desea ampliar su visión para que pueda ver el comportamiento social y humano desde perspectivas más amplias y trate de transmitir esos enfoques en su aula de clase.

Las Ciencias Sociales se pueden dividir en distintas ramas:

- Las ciencias que estudian **relaciones sociales**, como la antropología, la economía, la sociología, la psicología social, la ecología humana y la política.
- Las ciencias que estudian los **cambios sociales** como la historia, la geografía humana y la arqueología.

Finalmente hay autores que definen algunas Ciencias Sociales como «aplicadas», como la educación, el derecho y la comunicación.



A continuación, explicaremos en un cuadro los objetos de estudio, preguntas u objetivos, técnicas y fuentes que utilizan las principales ciencias sociales para poder incorporarlas a su aula de clase.

CIENCIA SOCIAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	FUENTES QUE ANALIZA	TÉCNICAS
Historia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ocurrió? ¿Qué eventos son parte de eso que ocurrió? ¿En qué secuencia ocurrió? • ¿Dónde ocurrió? ¿Quiénes fueron parte de eso que ocurrió? ¿Por qué ocurrió? • ¿Qué causas y qué consecuencias existieron? • ¿Qué cambios existieron o se produjeron a partir de eso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos: oficiales (discursos, planes, resoluciones, oficios, mapas, etc.) o no oficiales (cartas, literatura, postales, periódicos, publicidad, diarios, fotografías) • Personas: historias orales, entrevistas, testimonios • Materiales: objetos, monumentos, tumbas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos: verificación de la autenticidad, análisis del contenido y análisis crítico • Entrevistas o historias de vida
Economía	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se producen, distribuyen y consumen los bienes? ¿Qué factores inciden? • ¿Cómo funciona el mercado de...? ¿La oferta y la demanda? ¿Qué crecimientos ha tenido un sector? • ¿Qué necesidades existen en un área, grupo? ¿Cómo se satisfacen? ¿Con qué recursos? • ¿Qué ingresos y egresos existen? • ¿Cómo distribuye los gastos el presupuesto del Estado, de un grupo, de una familia? ¿Cuáles son los precios? ¿Cómo influyen o qué impacto tienen las políticas económicas (subsidios, racionamientos, etc.) en un determinado sector? 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas • Registros de cifras 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de cifras y datos • Análisis de presupuesto y análisis contables • Encuestas

CIENCIA SOCIAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	FUENTES QUE ANALIZA	TÉCNICAS
Antropología	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tiene el comportamiento o la identidad de un grupo humano, una cultura particular? ¿Qué ritos, formas de vida tienen? • ¿Qué costumbres tienen y qué significan? ¿Existen conflictos en la construcción de esos significados? ¿Son compartidos por todo el grupo? • ¿Cómo se imaginan esos grupos a sí mismos y cómo imaginan a los otros? 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas o grupos humanos • Restos u objetos de grupos humanos del pasado y del presente. • Esos objetos pueden ser documentos (fotos, videos, cartas, diarios) o materiales (restos arqueológicos, obras de arte, monumentos, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones de participantes y no participantes • Entrevistas profundas, historias de vida y grupos de discusión • Análisis textual de documentos u objetos o pruebas científicas aplicadas a esos objetos para conocer su autenticidad o temporalidad
Sociología	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tiene un fenómeno social? • ¿Qué caracteriza las relaciones sociales en ciertos grupos formales y no formales? • ¿Cómo se relacionan las personas? • ¿Cómo han cambiado las relaciones y por qué motivo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas o grupos • Documentos de diferente índole vinculados a las relaciones humanas, por ejemplo, un reglamento • Indicadores, estadísticas y cifras 	<ul style="list-style-type: none"> • Registros u observaciones de participantes y no participantes • Entrevistas y grupos de discusión • Análisis de documentos
Política	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tienen los regímenes, leyes, gobiernos? ¿A quiénes beneficia y a quiénes no? • ¿Qué ideología se encuentra detrás de una política, una ley o un grupo? • ¿Qué impacto han tenido las políticas o leyes en grupos o fenómenos particulares? 	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas, grupos, instituciones o gobiernos • Documentos oficiales • Cifras, estadísticas y otros datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de discursos y de documentos oficiales • Análisis de cifras y estadísticas • Sondeos de opinión pública

CIENCIA SOCIAL

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

FUENTES QUE ANALIZA

TÉCNICAS

- ¿Cómo son las estructuras o sistemas de poder?
- ¿Qué diferencias existen entre las leyes, las ideologías y las prácticas?
- ¿Qué formas de participación existen?
- ¿Qué preferencia ideológica o política tienen los ciudadanos y cómo será o fue su comportamiento de votación o participación política?
- ¿Qué percepción tienen los ciudadanos de una política, ley o forma de gobierno determinada?

- Entrevistas o grupos de discusión

Geografía humana

- ¿Cómo se distribuye la población en el mundo?
- ¿Cuánto ha crecido determinada población?
- ¿Cómo está compuesta una población? ¿Qué características de edad, género, raza, clase social, religión, etc. tiene?
- ¿En qué lugar ocurren determinados comportamientos humanos?
- ¿Cómo son los movimientos migratorios?
- ¿A qué actividades se dedica la gente en los lugares en que vive? ¿En qué lugares se desarrolla la industria, la agricultura, etc.?

- Personas o poblaciones
- Cifras y datos

- Encuestas
- Análisis de cifras y datos
- Levantamiento de cartografías

Lectura II: La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España⁴

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Objetivos del estudio

La inclusión de los inmigrantes en la sociedad española es actualmente una de las principales preocupaciones de los responsables políticos y uno de los temas prioritarios de atención social.

El incremento de la población inmigrante es cada vez mayor y lleva aparejado un aumento del número de niños y adolescentes en edad escolar que acceden a los centros educativos. [...] El interés del trabajo se fundamenta en que el conocimiento de las medidas de apoyo escolar que se han adoptado en los diferentes países europeos pueden servir de ayuda para avanzar en la incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas educativos de los países de acogida. [...]

[...] Estos objetivos responden a la idea de que el conocimiento y el intercambio de información contribuyen a fundamentar y dar coherencia a las intervenciones que, desde el ámbito educativo, puedan realizarse para dar una respuesta ajustada a la situación que en este momento se vive en los centros escolares. [...]

Esta situación, que puede ser enriquecedora en sí misma, puede también ser fuente de actitudes intolerantes si en la práctica escolar no se incorpora la educación intercultural como una cuestión prioritaria que afecta a todas las decisiones que se adopten en el centro y que va dirigida a todas y cada una de las personas que integran la comunidad educativa.

Contenido

El estudio se centra, fundamentalmente, en la descripción y análisis de las medidas educativas para la atención al alumnado inmigrante en las etapas de Primaria y Secundaria Obligatoria.

Este estudio consta de tres partes y cada una de ellas considera un aspecto diferente de la respuesta educativa al alumnado inmigrante. La primera parte

⁴ Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), *La atención al alumnado Inmigrante en el sistema educativo de España*, Colección *Investigación*, n.º 168, España (2005). En: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/col168pc.pdf>. En línea: 9 al 11 de septiembre de 2011. Se han tomado fragmentos del documento con fines didácticos para este curso.

presenta una visión de conjunto sobre el modo en que el sistema educativo español, enmarcado en el contexto de la realidad europea, aborda la atención al alumnado inmigrante. La segunda parte describe en detalle las medidas de atención adoptadas en los sistemas escolares de las diferentes Comunidades Autónomas. Finalmente, en la tercera parte se recogen los trabajos de investigación sobre educación intercultural realizados en España durante los últimos 25 años. [...]

Metodología

La información contenida en este estudio proviene de las siguientes fuentes: el estudio comparado realizado por Eurydice, «La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa», la documentación proporcionada por la Unidad Española de Eurydice como contribución a este estudio, la información facilitada por las distintas Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, los datos estadísticos procedentes de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia, y la revisión de los trabajos de investigación realizados en España sobre educación intercultural. El estudio describe y analiza, mediante un enfoque comparativo, los siguientes aspectos:

- La incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas educativos de los distintos países europeos y las medidas de apoyo que se han establecido para dar respuesta a las necesidades educativas de este tipo de alumnado.
- La incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español, en los ámbitos estatal y autonómico, y su repercusión en la organización y funcionamiento de los centros escolares de las distintas Comunidades Autónomas.

[...] Los datos suministrados por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia han permitido realizar un trabajo comparativo sobre algunas variables relativas a la escolarización del alumnado inmigrante: nivel educativo, procedencia geográfica, titularidad del centro escolar y distribución de este alumnado en las distintas Comunidades Autónomas. Se han utilizado los Datos Avance para el curso 2003/2004 por ser los últimos consolidados. [...]

Una parte importante del estudio se basa en las contribuciones elaboradas por las Comunidades Autónomas. [...]

Por otra parte, la revisión de la documentación sobre trabajos de investigación relacionados con la educación intercultural ha posibilitado conocer el estado de la cuestión, lo que permitirá en el futuro fundamentar propuestas educativas para el desarrollo de la educación intercultural en los centros escolares. [...]

Clasificación de las investigaciones realizadas

Marco conceptual

[...] El adjetivo intercultural resulta la denominación más comprensiva y coherente con la filosofía que trasciende de esta corriente pedagógica, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas.

Desde el entramado descrito, la pedagogía intercultural se define como: «...la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia». (Aguado, T., 2003)

REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La localización actualizada de investigaciones relevantes en el ámbito de la educación intercultural ha implicado recurrir a fuentes documentales diversas. Las fuentes consultadas han sido de tres tipos: revistas dedicadas a la difusión de la investigación, bases de datos y buscadores especializados, y actas de congresos y reuniones científicas. La búsqueda ha sido multidisciplinar, [...] tanto en el campo pedagógico como en el de la psicología y sociología. La tabla siguiente recoge la información sobre las fuentes documentales consultadas. [...]

Tabla 1. Fuentes documentales consultadas para la elaboración de una taxonomía sobre investigación en educación intercultural

Libros y revisiones de investigaciones	<i>Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación</i> , CIDE, 1998. <i>Líneas de investigación del grupo de investigación en educación intercultural (GREDI)</i> , M. Bartolomé, et. al., 1999. <i>Revisión de investigaciones. Documento inédito</i> , CIDE, 2002.
Revistas	<i>Revista de Educación</i> (MEC) <i>Revista de investigación educativa</i> (RIE)

	<p><i>RELIEVE</i> (revista electrónica de AIDIPE).</p> <p><i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i></p> <p><i>BORDON</i></p> <p><i>Estudios sobre Educación</i> (Universidad de Navarra)</p> <p><i>Infancia y Aprendizaje</i></p> <p>Contextos educativos</p> <p><i>Revista de Estudios e Investigaciones Sociológicas</i> (REIS)</p>
Bases de datos	<p>Catálogo de investigaciones del CIDE (www.mec.es)</p> <p>REDINET (www.mec.es)</p> <p>Edualter (www.edualter.org)</p> <p>Premios de investigación educativa, CIDE (www.mec.es)</p>
Actas	<p><i>XII Congreso de AIDIPE sobre Modelos de Investigación Educativa</i>, Granada, 2003.</p> <p><i>Jornadas de Educación Intercultural</i>. Universidad de Almería, 2002/2003.</p> <p><i>VII Congreso Nacional de Sociología</i>, septiembre de 2001.</p>



Las categorías de clasificación que se han establecido para ordenar la presentación de las investigaciones se ofrece en la tabla 2. Dicha taxonomía constituye el eje en torno al cual se han ido clasificando los trabajos en función del contenido que aportan. ...

Tabla 2. Categorías de clasificación de las investigaciones sobre educación intercultural en función de su contenido (1988-2003)

A. Enfoque intercultural de la educación	A.1. Diagnóstico del sistema educativo y datos de escolarización. A.2. Análisis de marcos legales, normativas, medidas.
B. Intervención educativa	B.1. Medidas organizativas y curriculares B.2. Atención a la diversidad lingüística y cultural (cuestiones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, mantenimiento de las lenguas, competencia intercultural, identidad cultural, prejuicios y estereotipos). B.3. Acogida, atención a familias, mediadores (actuaciones desde el ámbito no formal). B.4. Intervención educativa: profesorado.

Enfoque intercultural de la educación: diagnóstico del sistema educativo y datos de escolarización

Dentro de este subapartado, se han localizado 37 documentos de distinta naturaleza que ofrecen una visión panorámica y diagnóstica del sistema educativo en relación a la educación intercultural.

Título: El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico⁵

Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalis, A., 1992

Objetivos

Analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante en 1.º de ESO y extraer algunos de los factores que determinan dicha competencia con la finalidad de aportar información sobre el conocimiento

⁵ Las autoras han seleccionado una sola ficha como ejemplo de cómo esta investigación sistematizó investigaciones anteriores.

lingüístico de estos escolares y orientar actuaciones educativas para abordar la escolarización de los inmigrantes.

Contexto/metodología

Este estudio revela la importancia que tiene el conocimiento de la lengua autóctona para conseguir un buen rendimiento académico y combatir el fracaso escolar entre el alumnado inmigrante.

La muestra se compone de alumnos y alumnas de origen inmigrante que cursan 1.º de ESO en diversos centros de la provincia de Huesca, además de dos grupos de iguales autóctonos.

Instrumentos de evaluación

- Cuestionario para controlar las variables sobre situación lingüística, familiar, situación socio-profesional y nivel sociocultural de las familias y actitud hacia su lengua materna y hacia el castellano, tiempo de estancia y edad de la llegada a España.
- Test de inteligencia
- Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico
- Encuesta para el profesor-tutor

Resultados

El conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono, lo que condiciona los resultados en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares. Esto lleva a un mayor fracaso escolar. Las políticas educativas se centran en la enseñanza de la lengua castellana, lo que apenas produce mejoras en el rendimiento escolar, por lo que habría que buscar otras razones: desigualdades sociales, marginación, etc.

El tiempo de estancia es el que determina el mejor conocimiento de la lengua y no la escolarización en los primeros años: la escolarización temprana no garantiza el éxito escolar. Los no hispanoparlantes están por debajo de los hispanoparlantes y éstos, a su vez, por debajo de los autóctonos. En cualquier caso, en función del tiempo de estancia, las diferencias prácticamente desaparecen.

Obtienen mejores resultados los que llegaron a España antes de los diez años. La situación socio-profesional y el nivel sociocultural de las familias influye.

Las familias con condición lingüística de bilingües, con presencia importante de la lengua materna, obtienen las puntuaciones más bajas en la prueba de lenguaje.

En cuanto a la actitud hacia el castellano, inicialmente es favorable, aunque se neutraliza a partir de 6 años de estancia en España.

LECCIONES QUE SE EXTRAEN PARA LA PRÁCTICA ESCOLAR

La revisión de investigaciones realizada evidencia, en primer lugar, la escasez de trabajos que puedan considerarse, en sentido estricto, como estudios sobre educación intercultural. [...] Lo que se encuentra son estudios que abordan cuestiones sobre diversidad cultural, diferencias lingüísticas, inmigrantes en la escuela, actitudes hacia las diferencias, educación compensatoria, etc. Aspectos, todos ellos, colaterales a lo que se viene definiendo como educación intercultural. [...] Los trabajos que se han descrito en esta parte del estudio se centran principalmente en dos aspectos, que se han establecido previamente como categorías de clasificación:

a) diagnosticar el estado del sistema educativo en relación con grupos culturales específicos y b) analizar de qué forma se da respuesta en los centros escolares a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Es de destacar lo limitado de los estudios dedicados a analizar la intervención educativa en lo que se refiere a organización del centro/aula, desarrollo del currículo, acciones educativas no formales y formación del profesorado. [...]

[...] Otra de las conclusiones que pueden extraerse de la revisión de la investigación producida hasta el momento en España es que, en esta tarea de imaginar y hacer real la educación intercultural en la escuela, el papel de los profesores es fundamental. Para ello, se incide en la necesidad de que el profesorado reciba formación inicial y permanente que le permita reconocer necesidades específicas de sus estudiantes y dar valor a las aportaciones de determinados alumnos y de sus familias en la escuela. Se recomienda proporcionar a los profesores guías para la autoevaluación de sus prácticas desde una perspectiva intercultural. Los profesores no encuentran fácilmente referentes, ejemplos de buenas prácticas interculturales en la escuela. [...]

Una pieza clave que sugiere la investigación es la apuesta por Centros de Recursos Específicos y Asesoramiento Permanente para el profesorado. [...]

En Educación Infantil el reconocimiento de las diferencias se muestra en el hecho mismo de no clasificar ni etiquetar ni, incluso, hablar de diferencias entre los alumnos. Se acepta y valora que son diferentes, pero muy capaces de aprender. Un segundo momento clave es el paso de Primaria a Secundaria. Los centros escolares son actualmente muy homogéneos en cuanto a las acciones que emprenden en relación con la educación intercultural. La investigación concluye que, en general, responden a un modelo culturalmente homogeneizador y definen la diversidad cultural en términos de problema, déficit, inmigración, diferencia lingüística y marginalidad. En este sentido, muchos de los trabajos cuestionan la eficacia de las acciones de

compensación educativa aplicadas a la hora de lograr buenos resultados en alumnos inmigrantes [...] A modo de síntesis, se sugiere la conveniencia de que la práctica de la educación intercultural avance específicamente en aquellas dimensiones que se han manifestado como especialmente críticas al definir el modelo educativo. Se identifican cuatro básicas:

- Los agrupamientos y selección de estudiantes y profesores.
- La metodología, actividades y recursos que se utilizan.
- Los criterios y procedimientos de diagnóstico y evaluación.
- Las vías de participación de padres, profesores, estudiantes y comunidad.

Las razones y la forma en que se selecciona y agrupa a los estudiantes se recoge siempre como decisiva desde los trabajos de investigación que abordan este tema, apuntando que no debe perderse de vista que cualquier decisión debería tomarse con el criterio prioritario de garantizar el aprendizaje del estudiante. Las decisiones sobre adscripción de alumnos a clases especiales también supone un nudo de reflexión en algunos de los trabajos, sugiriéndose desde algunos equipos la conveniencia del aplazamiento hasta, al menos, el tercer año de escolaridad. Se recomiendan igualmente agrupamientos flexibles y adaptados a las necesidades de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, si lo que se pretende es favorecer el aprendizaje de la lengua escolar, podría cuestionarse el sentido de agrupar a todos los alumnos que no la conocen y contemplar el beneficio de que tuvieran oportunidades diversas de interactuar con los más eficaces hablantes de la lengua escolar, ya sean estudiantes o profesores.

Por otra parte, es un tema recurrentemente estudiado y constatado desde la investigación educativa el beneficio que supone que las actividades estimulen el aprendizaje cooperativo, las interacciones entre estudiantes y profesores, la reflexión y el autoaprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje, motivacionales y comunicativos. [...]

Algunos de los estudios se centran también en cómo, a menudo, la valoración que se hace de un estudiante depende de su dominio de la lengua escolar, de su apariencia física, de los datos disponibles sobre el nivel socioeconómico de su familia.

[...] Finalmente, otro claro foco de atención de la investigación se está situando en torno a la participación de familias y estudiantes en el centro escolar, lo cual implica apostar por comunidades de aprendizaje en las que todos los implicados en la escuela actúen como miembros activos. Desde la perspectiva intercultural no tiene

menos sentido establecer puentes entre familia, escuela y comunidad que crear espacios educativos donde todos los implicados tienen un papel que desempeñar en la propia definición y desarrollo del modelo educativo. En esta tarea, se formula con claridad la conveniencia de potenciar la figura de los mediadores sociales en colaboración con profesores, trabajadores sociales y otros profesionales.

[...] Parece constatarse desde la propia investigación y desde la revisión de la práctica educativa que, hoy por hoy, no es muy correcto hablar del modelo intercultural como una realidad en la educación. Es una dirección hacia la que ir y en el punto actual del trayecto, tanto de la investigación al respecto como de la realidad de los centros, la óptica se sigue situando más en torno a acciones compensatorias y dirigidas específicamente a colectivos de inmigrantes que a todo el alumnado desde una transformación real de los enfoques. No se trata de denostar ninguna práctica, sino de reflexionar con profundidad acerca del modelo de escuela y de sociedad al que se pretende llegar, e ir articulando una transformación social y educativa que deje de poner el foco en algunos de los alumnos para ir, paulatinamente, dirigiéndolo hacia todos, porque una sociedad más justa, más igualitaria, menos excluyente e intercultural es, sin duda, algo colectivo. Se trata de la construcción de una nueva ciudadanía en la que todos y cada uno de los alumnos merecen ser protagonistas y no testigos. [...]



2. Escriba, en su cuaderno, una reflexión en torno a los siguientes literales:

a. De acuerdo con la lectura *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*:

- ¿De qué se trató esa investigación?
- ¿Qué preguntas cree que quiso contestar el investigador y cómo investigó?
- ¿Qué fuentes utilizó?
- ¿Para qué se realizó esa investigación? ¿Qué utilidad tuvo?

b. Compare sus ideas iniciales acerca de las Ciencias Sociales con las que plantea la lectura *¿Qué son las Ciencias Sociales?* ¿Cambiaron? ¿En qué aspectos?

c. Identifique un problema relacionado con el tema de la migración en su ciudad o comunidad.

d. Describa el problema: ¿qué preguntas necesitaría responder para resolver ese problema?





SESIÓN 3

DISEÑANDO UNA INVESTIGACIÓN SOCIAL, PREGUNTAS E HIPÓTESIS DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Plantear y resolver un problema de investigación social, experimentando con los pasos de un proceso de investigación que los docentes podrían reproducir con sus estudiantes.
- Aprender a crear preguntas e hipótesis para una investigación social sobre un tema o problema.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Diseñando una investigación social	1h30
Actividad 2: Evaluando el diseño de preguntas e hipótesis de investigación	1h30



ACTIVIDAD EN GRUPO

DISEÑANDO UNA INVESTIGACIÓN SOCIAL

1. Formen grupos de cuatro personas. El instructor asignará una ciencia social (Sociología, Historia, Geografía o Antropología) a cada grupo de trabajo.
2. Comenten en su grupo los problemas o las sugerencias que la investigación *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España* hizo a las políticas educativas interculturales de ese país, así como los problemas en torno al tema de la migración que a ustedes les preocupan y que desarrollaron en la tarea.
3. Elijan un problema relacionado con la migración que interese a todo el grupo y sobre el cual empezarán a trabajar en las siguientes actividades.
4. Indiquen qué preguntas necesitarían responder para comprender o investigar ese problema. Pueden revisar el cuadro de las diferentes áreas de las Ciencias Sociales de la lectura *¿Qué son las Ciencias Sociales?* (sesión 2) que les darán más pautas sobre cómo realizar preguntas.
5. Consideren lo siguiente en el planteamiento de su investigación:
 - a. ¿Qué van a investigar (que corresponde a sus preguntas de investigación)? Definan claramente cuál va a ser su pregunta principal de investigación y cuáles serán las secundarias. Las preguntas deben estar relacionadas con el mismo tema.

- b. ¿A quiénes van a investigar y en qué fuentes pueden encontrar información al respecto?
 - c. ¿Cómo investigarán y qué técnicas utilizarán? Establezcan las posibles técnicas de investigación que ayudarían a contestar sus preguntas y en qué fuentes encontraría la información. Pueden revisar el cuadro de las diferentes áreas de las Ciencias Sociales de la lectura *¿Qué son las Ciencias Sociales?* (sesión 2).
 - d. ¿Dónde investigarán?
6. A partir de sus preguntas, escriban también las posibles respuestas o hipótesis que creen que obtendrían.

ACTIVIDAD EN GRUPO

EVALUANDO EL DISEÑO DE PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1. Lean el texto a continuación:

Lectura: Algunas formas de redactar hipótesis

Una hipótesis es un enunciado o una aseveración que una investigación va a comprobar. Una hipótesis es una guía de la investigación, es una predicción que trata de indicar qué es lo que el investigador espera encontrar.

Las hipótesis usualmente se hacen después de haber leído algunas investigaciones, pero también pueden crearse sin tener ninguna observación.

En su aula, los niños o jóvenes pueden tener ideas sobre lo que esperan encontrar. No importa si estas ideas se basan en estereotipos o son equivocadas, porque lo importante es que se va a realizar una investigación para saber si son ciertas o no. Se espera que la hipótesis sea «racional», no verdadera.

Las hipótesis se formulan como enunciados y son respuestas tentativas a nuestras preguntas de investigación. Usualmente surgen o se elaboran después de haber leído mucho, para no enunciar lugares comunes o ideas imposibles. Sin embargo, en educación puede ser importante que un estudiante plantee un «lugar común», «un estereotipo» o «un preconcepto» —incluso errado— que tiene sobre algo, para comprobar si es cierto. Por ejemplo, todos tenemos hipótesis en torno a varios temas: ¿por qué las personas migraron del país?, ¿por qué se inició la Segunda Guerra Mundial?; o podemos pensar mitos como que sólo Colón pensaba que la Tierra era redonda.

Existen diferentes tipos de hipótesis;⁶ por ejemplo:

- a. Las que describen algo: «Las personas de clase media baja, [sic] son las que más migran».
- b. Las que describen los motivos o causas detrás de algo: «La dolarización es la causa principal de la migración», «Mejorar los niveles de educación de los hijos y adquirir una casa, son las motivaciones principales para migrar».
- c. Las que describen algo que se piensa que no sucede: «No son los hombres quienes más migran, sino las mujeres».
- d. Las que nos presentan las diferencias de grupos: «Los hijos de migrantes tienen inferiores calificaciones que los hijos de no migrantes», «Las personas del campo o zonas rurales migran más que las personas de zonas urbanas».

2. A partir de las lecturas, revisen y comenten críticamente el diseño de las investigaciones que les asignó el instructor. Realicen todas las observaciones y sugerencias posibles.
3. Retroalimenten al grupo cuando el instructor se lo indique.
4. Corrijan los errores de sus preguntas o de sus hipótesis a partir de la retroalimentación realizada por sus compañeros de curso.
5. Lean, comenten y evalúen las preguntas de investigación de sus compañeros que les haya asignado el instructor. Para esto, considere los siguientes criterios de evaluación:
 - a. ¿Las preguntas planteadas se relacionan con el enfoque de Ciencias Sociales elegido?
 - b. ¿Las preguntas están relacionadas entre sí?
 - c. ¿La investigación deja claro qué, a quiénes, cómo y dónde se investigará?
 - d. ¿Se señalan fuentes y técnicas para contestar las preguntas? ¿Corresponden al enfoque de Ciencias Sociales elegido?
 - e. ¿Las hipótesis se relacionan a las preguntas planteadas por el grupo? ¿Son claras y bien estructuradas?

⁶ Cfr. Baptista Hernández Fernández, *Metodología de la Investigación*, tercera edición, McGraw Hill, México, 2003.

6. Hagan los comentarios en la hoja de la investigación de sus compañeros, considerando fortalezas y debilidades, al igual que sugerencias.
7. Presente su retroalimentación al grupo que corresponda.
8. En su grupo, realicen los cambios y ajustes en su diseño de investigación de acuerdo con la retroalimentación recibida.
9. Entregue el trabajo corregido al instructor.

TAREA

1. Investigue, en libros o en Internet, técnicas de investigación que puedan aplicar al trabajo sobre la migración que desarrollará en grupo durante el curso.
2. Busque información acerca de las técnicas de investigación:
 - a. ¿De qué se tratan las técnicas?
 - b. ¿Cómo utiliza un investigador estas técnicas?
 - c. ¿Qué sugerencias encuentra o propone para implementarlas?
3. Identifique cómo se llama la técnica que usted sugerirá para su investigación.
4. Seleccione lo que considere más importante de la técnica que ha elegido y tráigala a la clase para comentarla con su grupo en la siguiente sesión.
5. Reflexione acerca de lo que ha aprendido hasta el momento sobre la investigación en las Ciencias Sociales (¿qué diferencia observa entre la forma en que los científicos sociales investigan y cómo usted enseña Ciencias Sociales?).
6. Haga una lista de las actividades o desempeños de investigación en Ciencias Sociales que le gustaría introducir en sus planificaciones de clase y explique brevemente cómo lo haría.

NOTA

En caso de contar con una computadora portátil, tráigala a la siguiente sesión.



SESIÓN 4

DESEMPEÑOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Plantear y resolver un problema de investigación social en el que se experimenten los pasos de un proceso de investigación que podrían reproducir con sus estudiantes.
- Diseñar técnicas de investigación.
- Analizar prácticas docentes de Ciencias Sociales que promueven desempeños de investigación científica social y compararla con su forma de dar clases de Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Diseño de técnicas de investigación	1h30
Actividad 2: Análisis de prácticas docentes que promueven desempeños de investigación	1h30

ACTIVIDAD EN GRUPO

DISEÑO DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

1. Compartan con su grupo la información que investigó sobre las técnicas de investigación.
2. Justifiquen por qué seleccionaron esas técnicas de investigación para su trabajo.
3. Escojan una de las técnicas para aplicarla en su investigación.
4. Diseñen las técnicas para su investigación. Trabajen en la computadora.
5. En caso de que tengan muchas confusiones sobre cómo diseñar la herramienta, pueden remitirse a los ejemplos que se encuentran en el anexo 14.
6. Guarden y entreguen una copia digital de la técnica diseñada al instructor o envíensela por correo electrónico.

ACTIVIDAD EN GRUPO

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES QUE PROMUEVEN DESEMPEÑOS DE INVESTIGACIÓN

1. Reúnanse en parejas.
2. Lean los textos sobre prácticas docentes (anexos 6 al 9) que les asigne el instructor y subrayen las ideas principales.
3. Contesten las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué habilidades o destrezas desarrollaron los docentes?
 - b. ¿Qué desempeños diseñaron los docentes para lograr que los estudiantes desarrollen esas habilidades?
 - c. ¿Cuáles fueron los resultados en los estudiantes y qué tipo de aprendizajes se dieron?
4. Júntense con la pareja que el instructor les asigne.
5. Luego, en grupos de cuatro personas realicen lo siguiente:
 - a. Comenten las respuestas que se dieron sobre las lecturas anteriormente asignadas.

- b. ¿Cómo los docentes de las lecturas incorporaron la investigación científica social en su aula de clase?
 - c. ¿Qué habilidades de investigación desarrollaron en sus estudiantes?
 - d. Comparen estas prácticas docentes con las clases que ustedes planifican. Pueden revisar su primer intento de planificación que hicieron en la primera sesión del curso.
6. Respondan:
- a. ¿Cómo enriquecerían ustedes sus planificaciones y clases?
 - b. ¿Qué de lo aprendido aplicarían en sus clases?

TAREA

1. Aplique cada una de las técnicas que diseñaron para su tema de investigación por lo menos una vez.
2. Haga un breve informe de esa aplicación, en el que contesten estas preguntas:
 - a. ¿Cómo funcionó la técnica diseñada?
 - b. ¿La técnica fue clara para usted?
 - c. ¿Qué cambios harían a la técnica? ¿Por qué?
3. Lea «Los estándares de ciencias sociales: un derrotero», del documento *Formar en ciencias. ¡Un desafío! Estándares de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que se encuentra en el anexo 10.
4. Reflexione y conteste las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué habilidades o desempeños plantea la lectura «Los estándares de ciencias sociales: un derrotero» como importantes para desarrollar el aprendizaje de sus estudiantes?
 - b. Compare las destrezas que usted consideró importantes con las planteadas en lectura y haga una autoevaluación sobre su planificación diseñada y retroaliméntela.

- c. ¿Con cuáles de esas habilidades relacionaría usted los ejemplos de prácticas docentes revisadas en las lecturas anteriores?
- d. ¿Qué tan cercanas sienten que se encuentran sus planificaciones y actividades de Estudios Sociales, si las comparan con los casos de la lectura? Realice una reflexión crítica y escríbala en su cuaderno de apuntes.



SESIÓN 5

DESEMPEÑOS IMPORTANTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Revisar las herramientas de investigación construidas.
- Corregir la herramienta de investigación a partir de la retroalimentación de los compañeros y de la aplicación.
- Identificar las destrezas, habilidades o desempeños importantes al enseñar y aprender Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Corrección de la herramienta de investigación	1 h
Actividad 2: Identificación de desempeños y habilidades importantes en el área de Ciencias Sociales	2 h



ACTIVIDAD EN GRUPO

CORRECCIÓN DE LA HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

1. Reúnanse en el mismo grupo con el que realiza la investigación.
2. A partir de su experiencia al aplicar la técnica (deber enviado en la sesión anterior), comenten con sus compañeros las fortalezas y debilidades de la herramienta. Para esto, cuentan con el anexo 5, «Criterios de evaluación de técnicas de investigación», que les servirá de referencia.
3. Realicen los cambios necesarios y adjunten un listado de las modificaciones realizadas y las razones del porqué las hicieron.
4. Entreguen al instructor un informe sobre los cambios hechos, con a las razones de por qué los realizaron.

ACTIVIDAD EN GRUPO

IDENTIFICACIÓN DE DESEMPEÑOS Y HABILIDADES IMPORTANTES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

1. Formen nuevos grupos de trabajo de hasta cinco integrantes. No deben permanecer con las mismas personas con las que trabajaron sus investigaciones.
2. Lean el texto a continuación:

Lectura: Estándares del programa de formación básica de docentes de Estudios Sociales⁷

Estándares nacionales para profesores de Estudios Sociales
Fragmento del documento del Consejo Nacional para Estudios Sociales de los Estados Unidos, *Estándares para formación de Maestros de Estudios Sociales*

Estándares disciplinarios

Estándares disciplinarios: Historia

Ejemplos de capacidades para enseñar Historia

- Apoyar a los estudiantes para que utilicen pensamiento cronológico de manera que puedan establecer diferencias entre el pasado, el presente y el futuro; puedan ubicar narraciones históricas en el marco cronológico adecuado, interpretar datos presentados en líneas de tiempo y comparar modelos alternativos de periodización.
- Capacitar a los aprendices para desarrollar comprensión histórica de manera que puedan reconstruir el significado literal de un pasaje histórico; identificar las preguntas centrales comprendidas en una narración histórica; utilizar datos disponibles de mapas históricos, cuadros y otras herramientas gráficas; y hacer uso de fuentes visuales, literarias o musicales.
- Orientar a los alumnos en la práctica de habilidades de análisis e interpretación histórica, tales como comparar y contrastar, diferenciar entre hechos históricos e interpretaciones, considerar múltiples perspectivas, analizar relaciones de causa y efecto, comparar narraciones históricas contradictorias, reconocer la naturaleza provisional de las interpretaciones históricas, y sugerir posibles explicaciones de la influencia del pasado.

⁷ Consejo Nacional para Estudios Sociales de los Estados Unidos, *Estándares para formación de Maestros de Estudios Sociales*, traducción realizada por EDUTEKA del documento *Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers*. Documento elaborado inicialmente por el Grupo de Trabajo sobre Estándares para Formación de Maestros de Estudios Sociales del Consejo Nacional para Estudios Sociales de los Estados Unidos. Revisado en 2004 (Volumen II) por la misma instancia. En el grupo participaron: Charles B. Myers, codirector; Susan Adler, codirectora; Allan Brandhorst, co-codirector; Alberta Macke Dougan; Wayne Dumas; Lewis Huffman; Pat Rossman; Donald O. Schneider; Robert J. Stahl. En: <http://www.socialstudies.org/standards/teachers/vol2/>. Documento traducido en: <http://www.eduteka.org/modulos/11/354/422/1>. Publicación de este documento en EDUTEKA: 30 de abril de 2005. Última modificación de este documento: 30 de abril de 2005. En línea: 1 de septiembre de 2011. El documento fue editado por las autoras del libro. No se incluyen los estándares de áreas temáticas y de economía y psicología por ser muy específicos, pero puede ubicarlos en la fuente original si le interesan. **No se incluyen los estándares de áreas temáticas, de economía ni psicología por ser muy específicos, pero puede ubicarlos en la fuente original.**

- Ayudar a los estudiantes a entender cómo los historiadores estudian la historia.
- Apoyar a los educandos en el desarrollo de capacidades de investigación histórica que les permiten formular preguntas históricas, obtener datos históricos y cuestionarlos, identificar vacíos en los registros disponibles, ubicar los registros en contexto y, construir interpretaciones históricas bien fundamentadas.
- Ayudar a los alumnos a identificar dudas y problemas del pasado, a reconocer factores que contribuyen a que esos problemas se presenten, a identificar y analizar cursos de acción alternativos, a formular una posición o curso de acción y, a evaluar la implementación de estos.
- Apoyar a los estudiantes en la adquisición de contenidos históricos de la historia nacional con el propósito de formular preguntas amplias y penetrantes que comparen patrones de continuidad y cambio en la historia y los valores de las muchas personas que han contribuido al desarrollo de su país.
- Orientar a los aprendices en la adquisición de conocimientos sobre la historia y los valores de distintas civilizaciones del mundo, incluyendo las occidentales y, en la comparación de patrones de continuidad y cambio en diferentes partes del mundo.
- Capacitar a los educandos para desarrollar comprensión histórica mediante la historia social, política, económica y cultural así como, la historia de la ciencia y la tecnología.

Estándares disciplinarios: Cívica y Gobierno

Ejemplos de capacidades para enseñar Cívica y Gobierno

- Apoyar a los estudiantes en el desarrollo y la comprensión de la vida cívica, políticas y gobiernos, de manera que puedan explicar los orígenes de la autoridad gubernamental, reconocer la necesidad de gobierno e identificar las principales funciones del gobierno, incluyendo leyes y reglas.
- Capacitar a los educandos para evaluar reglas y leyes, diferenciar entre gobierno limitado e ilimitado y justificar la necesidad de limitar el poder gubernamental.
- Orientar a los alumnos a medida que exploran la democracia de su país, incluyendo la idea de gobierno constitucional, el impacto de las características distintivas de la sociedad sobre el gobierno, la naturaleza de la cultura política nacional, y los valores y principios básicos para la vida y para el gobierno de su país.

- Ayudar a los aprendices a comprender cómo el gobierno de su país opera bajo la Constitución y los propósitos, valores y principios de la democracia, incluyendo las ideas de poderes de gobierno distribuidos, compartidos y limitados; de qué manera están organizados los gobiernos locales, nacionales y estatales; y, el lugar que la Ley ocupa dentro del sistema.
- Capacitar a los estudiantes para comprender la relación de su país con otras naciones y con asuntos mundiales.
- Apoyar a los alumnos en el desarrollo de la comprensión de ciudadanía, sus derechos y responsabilidades y, en el desarrollo de sus habilidades y disposiciones para participar efectivamente en la vida cívica.
- Asegurar el que los estudiantes sean conscientes del amplio rango de oportunidades que poseen para participar como ciudadanos en la democracia y de las responsabilidades necesarias para hacerlo.

Estándares disciplinarios: Geografía

Ejemplos de capacidades para enseñar Geografía

- Los futuros maestros de todos los grados escolares que van a enseñar Geografía, deben proporcionar a los aprendices experiencias apropiadas para su nivel de desarrollo, al tiempo que los guían en su estudio. Los candidatos deben:
- Ayudar a los estudiantes a utilizar mapas y otras representaciones geográficas, herramientas y tecnologías para: adquirir, procesar y reportar información desde una perspectiva espacial.
- Capacitar a los aprendices para utilizar mapas mentales con el fin de organizar información acerca de personas, lugares y medio ambiente en un contexto espacial.
- Apoyar a los alumnos en el análisis de información espacial acerca de personas, lugares y medio ambiente en la superficie terrestre.
- Ayudar a los estudiantes a comprender las características humanas y físicas de los lugares.
- Apoyar a los estudiantes en el desarrollo del concepto de regiones, como un medio para interpretar la complejidad de la Tierra.
- Posibilitar a los educandos comprender cómo la cultura y la experiencia influyen en la percepción que las personas tienen de lugares y regiones.

- Ayudar a los estudiantes a comprender y analizar los procesos físicos que dan forma a la superficie de la Tierra.
- Retar a los alumnos a considerar las características y las distribuciones espaciales de los ecosistemas sobre la superficie de la Tierra.
- Orientar a los estudiantes en la exploración de las características, la distribución y la migración de poblaciones sobre la superficie terrestre.
- Ayudar a los aprendices a comprender y analizar las características, la distribución y la complejidad de los mosaicos culturales en la Tierra.
- Apoyar a los estudiantes en la exploración de los patrones y redes de interdependencia económica sobre la superficie de la tierra.
- Capacitar a los educandos para describir procesos, patrones y funciones de los asentamientos humanos.
- Retar a los alumnos a examinar cómo las fuerzas de cooperación y conflicto entre personas influyen en la división y el control de la superficie terrestre.
- Ayudar a los estudiantes a observar cómo las acciones humanas modifican el ambiente físico.
- Capacitar a los aprendices para analizar cómo los sistemas físicos afectan los sistemas humanos.
- Retar a los estudiantes a examinar los cambios que ocurren en el significado, uso, distribución e importancia de recursos.
- Ayudar a los alumnos a aplicar la geografía para interpretar el pasado y el presente y, para planear el futuro.
- Acrecentar las habilidades de los educandos para formular preguntas y para adquirir, organizar y analizar información geográfica, de manera que puedan responder preguntas relacionadas con la geografía a medida que se comprometen con el estudio de contenidos geográficos importantes.

3. Compartan, en sus grupos, sus ideas a partir de la lectura «Los estándares de Ciencias Sociales: un derrotero» del anexo 10.

4. Sobre la base de las habilidades que resumieron en sus tareas, realicen un listado de seis habilidades, desempeños, competencias o destrezas y de seis actitudes que consideren importantes para enseñar en el área de ciencias sociales.
5. Escriban su listado en un pliego de papel. Pueden separar su listado en actitudes y habilidades.
6. Peguen los pliegos de papel con las habilidades y actitudes en la pared de la clase.
7. Tomen nota de las habilidades y de las actitudes planteadas por otros grupos que les parezcan importantes.
8. Compartan sus ideas con el instructor y sus colegas.
9. Después, anote los desempeños, las habilidades y actitudes para la enseñanza de Ciencias Sociales acordadas y que les servirán como matriz de criterios de evaluación para trabajos futuros en este curso.



TAREA

1. Ubique dos niños o adolescentes que tengan la edad de sus estudiantes. Los niños o adolescentes deben ser familiares cercanos. Es importante **que no sean estudiantes suyos, sino personas con las que usted pueda hablar con mucha confianza**. Realice una entrevista y sintetice las ideas más importantes considerando las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cómo son sus clases de Historia, Geografía o Estudios Sociales?
 - b. ¿Qué opinan de esas clases? ¿Para qué creen que sirven?
 - c. ¿Qué tipo de temas y problemas de su barrio, ciudad, país o mundo les interesan o preocupan?
 - d. ¿De qué temas te gustaría que traten las clases de Estudios Sociales?
2. A partir de estos comentarios de los niños o jóvenes, ¿cómo podría usted mejorar sus planificaciones de unidad o de bloque curricular?
3. A partir de los desempeños importantes en el área de Ciencias Sociales consensuados en esta sesión, evalúe la planificación que realizó con anterioridad: ¿está considerando las actitudes y habilidades importantes en el área de Ciencias Sociales en sus planificaciones de clase? Conteste con ejemplos tomados de su trabajo.

SESIÓN 6

EN BÚSQUEDA DE UNA PLANIFICACIÓN CON DESEMPEÑOS EN CIENCIAS SOCIALES DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Reflexionar críticamente cómo imparten clases de Historia y Geografía considerando desempeños importantes en el área de Ciencias Sociales.
- Compartir con otros participantes sus diseños e implementaciones de unidades/bloques curriculares y clases.
- Evaluar críticamente sus diseños de unidades/bloques curriculares y clases, considerando desempeños en el área de Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Revisión de la retroalimentación del instructor sobre las herramientas o técnicas de investigación	15 min
Actividad 2: Planificando clases de Ciencias Sociales que utilicen herramientas de investigación	1h30
Actividad 3: Coevaluación de las planificaciones de unidad/bloque curricular de Ciencias Sociales	1h30

ACTIVIDAD EN GRUPO

REVISIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN DEL INSTRUCTOR SOBRE LAS HERRAMIENTAS O TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

1. Reúna con su grupo de trabajo de investigación.
2. Revisen las observaciones de sus compañeros y la retroalimentación del instructor sobre sus herramientas o técnicas de investigación.
3. Todos los miembros del grupo deberán tomar nota de las correcciones principales para poder aplicarlas posteriormente.

ACTIVIDAD EN GRUPO

PLANIFICANDO CLASES DE CIENCIAS SOCIALES QUE UTILICEN HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

1. Júntese con otros docentes que impartan clases en el mismo año escolar y que dé una materia similar a usted. El instructor sugerirá cómo debe ser la conformación de los grupos.
2. Cada participante del grupo debe compartir su tarea con otros.
3. Escojan a una persona para que sistematice los puntos principales de la discusión. Guíense de las preguntas a continuación:
 - a. ¿En realidad esos planes de unidad recogen desempeños de científicos o de investigadores para el aprendizaje de Ciencias Sociales? ¿Por qué? Argumente con ejemplos.
 - b. ¿Recogen, además, los intereses de jóvenes y niños que se aprecian en las entrevistas realizadas?
4. Elijan una unidad de Ciencias Sociales para su año de Educación General Básica o de Bachillerato común para todos los integrantes del grupo.
5. Planifiquen una unidad, bloque curricular o proyecto de una unidad en la que sus estudiantes tengan que desempeñarse como investigadores en Ciencias Sociales y que resulten interesantes para los estudiantes según las entrevistas que realizaron.

La unidad o proyecto puede considerar algunas clases y no solamente una. Tomen en cuenta los desempeños de Ciencias Sociales discutidos en sesiones anteriores.

6. La planificación tiene que ser lo más detallada posible, para lo cual consideren que otra persona pueda entender la propuesta del grupo.
7. Hagan su propio formato de planificación en base a sus experiencias de trabajo. Si es necesario, consulten el apartado «Orientaciones para la planificación didáctica» de la *Actualización y fortalecimiento curricular de Educación General Básica*, que se encuentra en el anexo 11.
8. También pueden consultar el anexo 12, «Mapa de conocimientos» de la *Actualización y fortalecimiento curricular de Educación General Básica* del área de Estudios Sociales.

ACTIVIDAD EN GRUPO

COEVALUACIÓN DE LAS PLANIFICACIONES DE UNIDAD O BLOQUE CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES

1. Intercambien sus planificaciones con las de otro grupo.
2. Lean y discutan la planificación propuesta por el otro grupo.
3. Evalúen la planificación propuesta considerando lo aprendido en sesiones anteriores y los criterios de evaluación que se presentan a continuación.



**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS,
ACTIVIDADES O DESEMPEÑOS DE CIENCIAS SOCIALES**

CRITERIOS	OBSERVACIONES
Estructura: ¿se encuentran los datos necesarios: el área, el año de EGB, el título, el tiempo de duración, la fecha de inicio y de finalización, entre otros aspectos? ¿Recoge los objetivos de aprendizaje?	
Habilidades/criterios de desempeño: ¿la planificación de la unidad o del proyecto recoge las habilidades, competencias o desempeños principales para el área de Ciencias Sociales (considere las habilidades y desempeños formulados en la sesión anterior)?, ¿recoge desempeños de científicos sociales?	
Intereses: ¿el programa, desempeño, actividad o proyecto recoge intereses de los estudiantes?, ¿se relaciona con temas que les atraigan o de la vida real?	
Actitudes o valores: ¿el programa, desempeño, actividad o proyecto recoge las actitudes o valores principales para el área de Ciencias Sociales? (Revise los acuerdos establecidos).	
Etapas: ¿el programa o desempeño explora experiencias o conocimientos previos, identifica mitos o sigue pasos del proceso de investigación científica?	
Actividad o desempeño: ¿la actividad está claramente explicada: las preguntas o instrucciones son entendibles, queda comprendido si la actividad se desarrolla individual o grupalmente; el número de integrantes del grupo está establecido y es adecuado para la actividad?, ¿hay procesos individuales o grupales?, ¿los materiales o recursos utilizados son adecuados?	
Tiempo: ¿considera que el tiempo designado es adecuado para la actividad?, ¿es muy largo o muy corto?	

4. Escriban detalladamente sus críticas, comentarios y sugerencias. Sean detallados, claros y precisos al escribir, de tal forma que el otro grupo entienda sus comentarios sin dificultad.

Sugerencias específicas

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. El instructor les entregará una nueva planificación para que repitan este procedimiento.
6. Al final, comenten en su grupo la retroalimentación recibida sobre su planificación.



TAREA

1. Uno o dos miembros del grupo con el que diseñaron una planificación deben pasarla a limpio, hacer un resumen de las fortalezas y debilidades y presentar la planificación mejorada y corregida para la siguiente sesión.
2. Traiga nuevamente los datos recabados en la entrevista a jóvenes y adolescentes.
3. Busque y traiga a la sesión dos fuentes que respondan a la pregunta: «¿Qué características tenía la migración en el país hace cincuenta años (aproximadamente en 1950)?». Este material lo necesitarán para la sesión 8.
4. A partir de la corrección del instructor, implemente las herramientas o técnicas de investigación.

NOTA

No importa el tipo de fuente que seleccione: puede ser un libro, un documento de Internet, una entrevista a un experto, registros históricos de su ciudad, solicitudes de residencias y ciudadanías, entrevistas a hijos de migrantes que hablen de cómo llegaron sus padres o abuelos a este país, etc.

SESIÓN 7

LOS DESEMPEÑOS DE HISTORIADORES Y GEÓGRAFOS

DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Reflexionar cómo aprendieron Historia y Geografía y la influencia de esa experiencia en su manera de dictar clases.
- Ubicar desempeños de aprendizaje específicos en las áreas de Historia y Geografía.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Reflexión sobre su experiencia de aprendizaje de Historia y Geografía y comparación con la visión que tienen en la actualidad los niños y jóvenes entrevistados	1h15
Actividad 2: Identificación de desempeños de historiadores y geógrafos y reflexión acerca de los desempeños desarrollados en clase de Historia y Geografía	1h45

ACTIVIDAD EN GRUPO

REFLEXIÓN SOBRE SU EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA Y COMPARACIÓN CON LA VISIÓN QUE TIENEN EN LA ACTUALIDAD LOS NIÑOS Y JÓVENES ENTREVISTADOS

1. Reúnase con el grupo que diseñó la planificación.
2. En su grupo, de forma individual, anote en su cuaderno de apuntes cómo aprendió usted Historia y Geografía en la escuela y el colegio y qué utilidad le veía a esas clases.
3. Compartan estas ideas y compárenlas con los datos recabados en las siguientes preguntas de la entrevista a jóvenes y adolescentes:
 - a. ¿Cómo son sus clases de Historia, Geografía o Estudios Sociales?
 - b. ¿Qué opinan de esas clases?
 - c. ¿Para qué creen que sirven?
4. Realicen una conclusión grupal sobre si han cambiado la forma de enseñar Historia y Geografía. A partir de las opiniones de los niños y jóvenes, ¿qué retos les plantean para la planificación de la unidad que realizaron?, ¿qué cambios deberían aplicar para que sean más interesantes para los estudiantes?
5. Compartan su conclusión del grupo con el resto de la clase.
6. Tomen nota, en sus cuadernos de apuntes, de los retos que tenemos como docentes y de los cambios que deberán hacer en sus planificaciones.

ACTIVIDAD EN GRUPO

IDENTIFICACIÓN DE DESEMPEÑOS DE HISTORIADORES Y GEÓGRAFOS Y REFLEXIÓN ACERCA DE LOS DESEMPEÑOS DESARROLLADOS EN CLASE DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

1. Reúnanse en los mismos grupos en los que diseñaron sus planificaciones.
2. Lean individualmente las lecturas a continuación: «¿Qué es ser un geógrafo?», «Folleto de la carrera de geografía de la Universidad de Murcia», «El Instituto Geográfico Militar» y «Entrevista con el profesor Giovanni Levi, historiador».

Lectura 1: ¿Qué es ser geógrafo? Un libro de Aziz Nacib Ab'saber⁸

Llegados aquí, y con la experiencia de la vida de Aziz Nacib Ab'Saber, podemos volver a plantear las preguntas iniciales: ¿cómo se hace uno científico o, más concretamente, geógrafo? ¿Qué es ser geógrafo? [...]. Para la generación de Aziz Nacib Ab'Saber, fueron sin duda esenciales los puentes que se establecían en direcciones diversas y, fundamentalmente, el énfasis en las interrelaciones entre los hechos físicos y humanos [...]. Esa tradición consideraba esencial la atención a los aspectos físicos y humanos. Y eso es lo que descubrió. En conjunto, se fue interesando cada vez más por las interrelaciones y por la acción humana en el territorio: «Quien se dedica exclusivamente a la geomorfología, como yo hice al comienzo de mi carrera, tiene un placer muy especial en la observación del paisaje, pero sin la connotación de percibir defectos de organización humana sobre los espacios de la naturaleza; con el tiempo salí de ese esquema» [...]. Una declaración que compartirían sin duda otros muchos geógrafos de su generación, al igual que esta otra que le acompaña: «El geógrafo tiene que estar siempre atento a la historia en proceso». Y más adelante: «Existe un campo de las ciencias que implica una apreciación doble: arte y ciencia. Es así como entiendo los estudios básicos para el planeamiento de orientación dirección social». Todos coincidirían igualmente también con él en la importancia del trabajo de campo, que destaca en varios pasajes de su libro. [...]

La pregunta es ahora: ¿vale todo eso para los geógrafos actuales? En unos años en que hemos visto declaraciones muy formales sobre el humanismo e incluso se ha desarrollado una llamada «geografía humanista» son numerosos los geógrafos que se han comprometido con el trabajo profesional, el asesoramiento a empresas e instituciones gubernamentales del más diverso color político, a trabajos en que el comitente impone objetivos y a veces incluso acciones, y que están lejos de los ideales de un geógrafo de la vieja generación como Ab Saber. La lectura de su obra puede ser un buen recordatorio de prácticas académicas, científicas y éticas que se han practicado y se practican en la ciencia geográfica, y un buen ejemplo para los jóvenes que quieran seguir esta profesión. [...]

⁸ Capel, Horacio. «Reseña del libro ¿Qué es ser un geógrafo? de Aziz Nacib Ab'Saber», en Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol.XII, n.º 763, Universidad de Barcelona, 30 de noviembre de 2007. En <http://www.ub.es/geocrit/b3w-763.htm>. En línea: 11 al 12 de septiembre de 2011. Este artículo fue editado por las autoras con fines pedagógicos para el curso de Didáctica de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación del Ecuador.

Lectura 2: Folleto de la carrera de Geografía de la Universidad de Murcia⁹

Universidad de Murcia

En la Universidad de Murcia hemos diseñado una titulación adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. Este Grado está dirigido a las personas, como tú, que muestran gran interés por el medio natural y cultural, y que desean adquirir una formación integral de calidad que les capacite para trabajos relacionados con la gestión y la ordenación del territorio.

Facultad de Letras Departamento de Geografía

INFORMACIÓN

Departamento de Geografía
Facultad de Letras, Campus de la Merced
C/ Santo Cristo 1, 30001 Murcia
Telf.: 868 883 141 - Fax: 868 887 683
www.um.es/dp-geografia/

Una profesión con grandes retos

Durante años se ha pensado que los geógrafos se dedican a hacer mapas y que conocen los nombres de los ríos, montañas y ciudades. Pero son mucho más que eso: lo mismo redactan un informe de impacto ambiental que promueven un estudio urbanístico o asesoran a una cadena de supermercados en su política de expansión territorial. La función de los geógrafos es analizar e interpretar la información sobre el territorio, la población y el entorno. Ello los capacita para afrontar nuevos e importantes retos, basados en el diagnóstico de problemas socioeconómicos y territoriales y la propuesta de posibles soluciones.

Los geógrafos viven, interpretan y analizan los paisajes

Nuestra mejor aula, el **TERRITORIO**.

Geografía y ordenación del territorio

Con su experiencia y conocimientos pueden contribuir a una adecuada gestión y conservación del medio natural

⁹ Universidad de Murcia, *La profesión de geógrafo, Grado en geografía y ordenación de territorio*. En: <http://www.um.es/dp-geografia/documentos/profesion-geografo.pdf>. En línea: 27 al 29 de septiembre 2011.



El trabajo de campo y de laboratorio

Los estudiantes de Geografía realizan muchas de sus actividades y prácticas fuera del aula. Las salidas de campo y las prácticas de laboratorio representan una parte importante de su formación.

Las tecnologías de información geográfica

Buena parte del aprendizaje se apoya en el uso de las nuevas tecnologías de información y de herramientas informáticas, como los SIG., diseñados para el procesamiento, gestión y representación cartográfica de la información espacial.

Los viajes

Nuestros estudiantes ya han visitado diferentes zonas de España, Francia, Portugal y Marruecos. En los últimos años han hecho salidas a los Picos de Europa, Arribes del Duero, Parque del Duratón, Lagunas de Ruidera, Tablas de Daimiel, Delta del Ebro, Torcal de Antequera y otros muchos lugares de interés natural y cultural.

Geógrafo, una profesión con futuro

Además de la docencia, el Geógrafo puede ejercer su profesión en diferentes ámbitos laborales públicos y privados. Desde la creación del Colegio de Geógrafos en 1999 se considera una profesión regulada, y como tal está teniendo una acogida cada vez mayor

en la sociedad. Actualmente hay graduados que trabajan en la administración pública (Ayuntamientos, Comunidades Autónomas,...) y en empresas privadas dedicadas al tratamiento, análisis y gestión de la información geográfica. Con el inicio del presente siglo el geógrafo ha visto diversificarse sus opciones dentro del mercado laboral, sobre todo en el sector privado, donde las expectativas de trabajo parecen más alentadoras. Crean sus propias consultoras, muchas de las cuales trabajan para la administración, y también empresas de servicios geográficos (guías de viajes, mapas, productos multimedia. etc.). Entre sus campos de actuación profesional destacan la ordenación del territorio, el desarrollo social y económico local, el urbanismo, la ordenación y gestión de espacios de interés natural, las Agendas 21 y auditorías ambientales, el paisaje, la planificación de los recursos patrimoniales, las tecnologías de (a información geográfica, el análisis demográfico y de las migraciones y las políticas de planificación del suelo, transporte y vivienda.

Lectura 3: El Instituto Geográfico Militar¹⁰

La Institución¹¹

El Instituto Geográfico Militar del Ecuador es una institución técnica y científica, encargada de la elaboración de la Cartografía Nacional y del archivo de datos geográficos de nuestro país. Su actividad se enmarca en la Ley de la Cartografía Nacional y elabora mapas, cartas y demás documentos cartográficos oficiales del territorio ecuatoriano que son la base para la planificación de obras y trabajos vitales para el desarrollo y progreso de la Patria, en áreas como vialidad, exploración petrolera, obras de ingeniería, planificación urbana, catastros, educación, turismo, entre otros.

Productos y servicios¹²

- Productos cartográficos

El Instituto Geográfico Militar posee alta tecnología y experiencia avalada por sus 83 años y personal calificado para ofrecer asesoramiento en todos los procesos que involucra un Proyecto Fotogramétrico, Cartográfico, Geodésico y Sistemas de Información Geográfica.



¹⁰ Instituto Geográfico Militar del Ecuador, <http://www.igm.gob.ec/cms/index.php>. En línea: 11 al 12 de septiembre de 2011. **Selección de información realizada por las autoras del curso.**

¹¹ Instituto Geográfico Militar del Ecuador, http://www.igm.gob.ec/cms/index.php?option=com_content&task=section&id=6&Itemid=83 En línea: 11 al 12 de septiembre de 2011.

¹² Instituto Geográfico Militar del Ecuador, http://www.igm.gob.ec/cms/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=48 En línea: 11 al 12 de septiembre de 2011.

- Productos geográficos

La División Geográfica es la encargada de planificar, organizar, ejecutar, controlar y supervisar las actividades correspondientes a investigación, producción y divulgación geográfica, cartográfica de carácter temático y militar.



- Cartografía temática

El Departamento de Cartografía Temática se encarga de generar estudios geográficos cuyo producto principal es la cartografía temática, que se encaminan a necesidades de información dentro del ámbito de la educación, turismo y planificación regional.

- Cartografía para la educación: Con el fin de aportar al conocimiento de la geografía mundial, continental y nacional, se están elaborando diversos documentos cartográficos y estudios geográficos.
- Cartografía turística: En estos documentos se representan los sitios de interés turístico y de servicios, agrupándolos por su escala, desde un nivel general hasta llegar a un nivel local.
- Cartografía para la planificación: En apoyo al desarrollo regional del país, se publica cartografía a escala 1:250.000 y mayores: mapas provinciales y planos de ciudades, los mismos que poseen diferentes aplicaciones dentro del ámbito geográfico.

Tipos de mapas que realiza el Instituto Geográfico Militar¹³

CARTOGRAFÍA TEMÁTICA	Impreso	Ploteo	Cad/Sig	Jpg/Tif	Ps/Eps	Notas
Mapas ecoturísticos	✓	•	•	•	•	•
Mapas base vulcanológico 1:1'000.000	✓	•	•	•	•	•
Mapas gravimétrico 1:1'000.000	✓	•	•	•	•	•
Cartas de transitabilidad	✓	•	•	•	•	•
Mapa geomorfológico	•	✓	✓	✓	✓	•
Mapa petrolero	•	✓	✓	✓	✓	•
Mapa de energía	•	✓	✓	✓	✓	•
Mapa de artesanal	•	✓	✓	✓	✓	•
Carta de navegación	•	✓	✓	✓	✓	•
Planisferio 1:60'000.000	✓	✓	✓	✓	✓	•
Mapa de volcanes 1: 50.000	•	✓	✓	✓	✓	•

¹³ Instituto Geográfico Militar del Ecuador, En <http://www.igm.gob.ec/cms/images/stories/cartoTematica.JPG>. En línea: 11 al 12 de septiembre de 2011.

Lectura 4: Entrevista con el profesor Giovanni Levi, historiador¹⁴

[...] En el marco de la visita del profesor Giovanni Levi el 13 de noviembre de 2009 al Departamento de Historia de la Universidad de los Andes, se llevó a cabo una entrevista que tuvo como propósito tratar algunos de los debates historiográficos y de las ciencias sociales en la actualidad. Teniendo en cuenta las numerosas referencias bibliográficas que menciona y con el propósito de facilitar la lectura, los textos se han citado en pie de página y en algunos casos se han presentado los autores.

1. Una de las preocupaciones que ha tenido un impacto en el desarrollo de la historiografía contemporánea es la denominada historia desde abajo. ¿Nos podría contar cómo surgieron las primeras aproximaciones a esta problemática en la historiografía?

[...]

Yo no estoy de acuerdo con la idea de que hacemos historia desde abajo. Por ejemplo, en la colección Microhistoria, en la que editamos cerca de veinte libros, hay un libro de Carlo Ginzburg sobre Piero della Francesca ... Éste no es un estudio de historia desde abajo. La idea de la historia desde abajo es una idea un poco populista. Nuestro propósito no es pensar desde abajo o desde arriba, sino hacer la historia de los hombres, de la sociedad, de la totalidad. Jamás decimos que los pobres son más interesantes que los ricos o que los ignorantes son más interesantes que los cultos. Todos son interesantes y por ello se debe estudiar la totalidad, las interacciones entre los distintos grupos sociales. Así, prefiero no hablar de historia de abajo, porque hay un riesgo con este tipo de acercamiento hacia la historia y el quehacer del historiador. [...]

3. De manera similar Hayden White, al analizar las estructuras narrativas de las grandes obras historiográficas del siglo XIX, ha sugerido que la historia es una poética, pues su forma tiene una importante incidencia sobre su contenido. ¿Qué piensa usted de estas ideas sobre la historia?

Hayden White, de quien soy un gran amigo, ha cambiado mucho su perspectiva desde el momento en que escribió *Metahistoria*, pues antes pensaba que la historia pertenecía al mismo género de las novelas... Teniendo esto en cuenta, hay dos puntos del debate que quisiera resaltar. El primero es que la historia se ocupa de la verdad.

¹⁴ Santiago Muñoz Arbeláez y María Cristina Pérez Pérez, «Entrevista con el profesor Giovanni Levi», en *Revista Perspectivas historiográficas*, n.º 40, Universidad de los Andes, Bogotá, Enero - Abril 2010, pp. 197-205. En <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/649/view.php>. En línea: 11 al 12 de septiembre 2011. Las autoras del curso han realizado una selección del texto original con fines pedagógicos para este curso.

A esto se podría objetar diciendo: también la novela se ocupa de un tipo de verdad, aunque no se rija para ello en la búsqueda de documentos. El segundo punto, más importante para mí, tiene que ver con la escritura y la relación entre investigación y comunicación. Así, por ejemplo, los historiadores escriben cada año el mismo libro, revisando los planteamientos anteriores sobre un problema y arrojando nuevas interpretaciones históricas sobre una misma temática. Los novelistas, por el otro lado, no trabajan así. Nosotros pensamos que el esfuerzo de las ciencias sociales es acercarse a la realidad y comunicarla. El problema es que el esfuerzo de los historiadores es de dos tipos: acercarse a la verdad y comunicar la verdad. Son dos operaciones muy diferentes, porque nosotros trabajamos sobre montañas de documentos y después debemos reducirlas a doscientas páginas. Con esto hacemos una operación de comunicación. [...]

5. En su artículo sobre los usos políticos de la historia usted ha argumentado —parfraseando los planteamientos de James Clifford para la antropología— que la historia ha construido una retórica autoritaria que implica la idea de una reconstrucción objetiva de los hechos pasados... sugiere así que debemos poner en tela de juicio los parámetros alrededor de los cuales se construye la autoridad científica en la historia. ¿podría desarrollar este planteamiento?

James Clifford, alumno de Geertz, es un antropólogo culturalista. Algo interesante que ha propuesto Clifford y que puede aplicarse a la historia es que, efectivamente, los historiadores han construido una retórica basada en la idea de una reconstrucción objetiva de los hechos. Al decir «las cosas se desarrollaron así», la retórica de los historiadores tiene un sentido autoritario, pues no hablan como si estuvieran buscando la verdad, sino como si la tuvieran. La retórica de los libros de historia es como si nosotros realizáramos una investigación en cinco minutos. En realidad, nuestro trabajo es una indagación continua que busca las significaciones, que se centra en un campo de investigación y que exige la lectura de muy diversas cosas. Al final, le proporcionamos al lector un texto. Por ejemplo, en mi libro *Herencia inmaterial* estuve interesado en los documentos que mostraban las variaciones y cambios en los precios de la tierra, lo que permitió llegar a algunas conclusiones importantes sobre la economía de la época. Nosotros durante la investigación buscamos muchas hipótesis que se mueven y caen continuamente. Creo que sería necesario hacer visible esta actividad práctica de la investigación que hacen los historiadores para entender el trabajo de historia. Al escribir, nosotros muchas veces escondemos las costuras y en este sentido somos autoritarios, pues presentamos las cosas como una evidencia y no subrayamos nuestros propios límites y el desarrollo de nuestro trabajo. Al exponer las costuras, los rumbos que pensamos tomar pero no tomamos o las hipótesis que no desarrollamos y que en un momento pensamos

serían la clave, estaríamos contrarrestando la retórica autoritaria de la historia y evidenciando las limitaciones y los potenciales de la construcción de conocimiento histórico. [...]

8. En su texto *La herencia inmaterial*, publicado por primera vez en 1985, usted cuestiona los presupuestos de la economía, de un mercado impersonal compuesto por sujetos racionales, para mostrar que había otras lógicas sociales como el parentesco, que incidían en la manera como se establecían los precios de la tierra en Santena. Este gran libro nos ha mostrado cómo el historiador debe partir de preguntas generales y buscar respuestas específicas. ¿Podría usted hablarnos de esta investigación y de los aportes que proponía a la historiografía de ese momento?

[...] Es interesante si usas los preceptos de la microhistoria, es decir, formularse preguntas generales y dar respuestas locales. Para esto es necesario tener en cuenta que nunca es interesante lo que nosotros estudiamos por sí mismo. No hay un libro que tenga un tema de interés general. Por tal razón, nuestra responsabilidad es construir la relevancia de los temas que tratamos; debemos demostrar que al estudiar un pequeño trozo del mundo, podemos contribuir a debates y preguntas de relevancia general [...]. En tal sentido, yo tengo bastantes dudas en relación con la historia global, pues en general nosotros siempre trabajamos sobre casos pequeños, pero debemos saber cómo aportan a debates más amplios. La microhistoria te permite trabajar con un microscopio sobre un objeto y descubrir cosas que a simple vista no se ven, mientras que la historia global sólo permite ver lo general.

9. ¿Nos podría contar un poco de su proyecto de investigación actual?

El proyecto sobre el consumo es algo muy simple: es el intento de explicar cómo funciona un sistema económico que debe ser al mismo tiempo justo y desigual. Ésta es la gran utopía católica del Antiguo Régimen, que buscaba construir una sociedad justa pero desigual. En este momento, buscamos crear una sociedad justa y diferenciada, no jerárquica, mientras que la solución del Antiguo Régimen era jerárquica. Esto tenía grandes retos, como organizar el consumo de los pobres sin que éstos lo consideraran injusto. Para esto, yo trabajo sobre una maravillosa fuente: los balances familiares. Así, busco mostrar cómo, en el interior y el exterior de la familia, se dan distintas formas de consumo. El estudio de las lógicas sociales de consumo me ha permitido ver cómo funcionan distintos vínculos sociales y familiares diferenciados y su relación con distintas formas de solidaridad. En síntesis, el proyecto ha permitido ver cómo se construye el sentido de justicia en una sociedad diferenciada y permite abordar las diversas racionalidades de los hombres.



Lectura 5: Entrevista a Eric Hobsbawm¹⁵

El más prestigioso historiador del siglo XX, Eric Hobsbawm, analiza el futuro de la democracia, en un mundo imperial. Al cabo de una vida de intensa militancia, reflexiona sobre la vigencia actual del marxismo. Su concepción de la Historia, las dificultades de una disciplina acechada por el escepticismo y el conformismo de la permanente especialización. Hoy, cuando cumple 90 años, reflexiona sobre el tiempo que pasó y el tiempo por venir.

[...]

Ivana Costa: ¿Cómo influyen las emociones en su oficio de historiador?

¹⁵ Ivana Costa, «Entrevista a Eric Hobsbawm», en El País [online], España, 13 de Septiembre de 2007, pp.107-113. En: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082007000300006&lng=es&nrm=iso>. En línea: 11 al 12 de septiembre 2011. Las autoras del curso han realizado una selección del texto original con fines pedagógicos para este curso.

Erick Hobsbawm: El historiador tiene que ser infinitamente curioso; tiene que poder imaginar las emociones de personas que no se le parecen. No se puede llegar al fondo de un período histórico si no se trata de averiguar cómo era. Alguien dijo una vez, muy acertadamente, que el pasado es otro país. Los historiadores son, de alguna manera, escritores, novelistas: tienen que imaginar pero no pueden inventar, deben guiarse por los hechos. Y el historiador tiene sus propios sentimientos, pero ellos no deben interferir con las pruebas. [...]

IC: El historiador no inventa los hechos, pero descubre –en los textos, en los documentos, en el análisis– cosas que estaban allí y nadie había visto. «Descubrir» e «inventar» son palabras muy próximas, aun etimológicamente. Descubrir o inventar el *Big Bang* ¿no es lo mismo?

EH: Creo que los historiadores comienzan con ciertos problemas que surgen de cómo han sido criados, cómo piensan, etc. No llegan a la historia como cámaras que sólo filman (hasta las cámaras deben ser dirigidas hacia algo). Y además, los historiadores producen algo definitivo, permanente. No se pueden discutir las pruebas; sí las interpretaciones. Alguno cree que Elvis Presley no murió: está equivocado. Quien niega el Holocausto está equivocado. De allí partimos. Qué piense usted de Elvis, cómo interpreta el Holocausto, hay infinitas discusiones posibles.

[...]

IC: Trabaja con el tiempo: ¿alguna vez pensó qué es el tiempo?

EH: Bueno, ahora pienso que tenemos que expandir nuestros horizontes por fuera de la vida humana. La humanidad abarca una pequeña porción de la historia del mundo, siguiendo patrones astronómicos o incluso geológicos. La agricultura se inventó hace quizá 10 000 años. Pero uno debe tratar de ver el cuadro completo. Uno de los grandes aciertos de Marx fue tratar de ver el desarrollo completo de la raza humana en perspectiva, desde que salió de las cavernas hasta el desarrollo de las sociedades. Eso no significa que uno no se pueda concentrar en períodos más breves. De hecho, uno debe hacerlo: los antropólogos solían entrenarse haciendo trabajo de campo sobre un determinado pueblo, y los historiadores se entrenan eligiendo determinado tema [...].

3. Contesten individualmente las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué desempeños y productos realiza un geógrafo según la entrevista, el folleto y la descripción del Instituto Geográfico Militar revisado?
- b. ¿Qué opinan acerca de que la Historia recoge la verdad? Argumente su respuesta.

- Hagan individualmente una lista de desempeños que realiza un historiador y un geógrafo. Utilicen el siguiente cuadro:

DESEMPEÑOS DE HISTORIA	DESEMPEÑOS DE GEOGRAFÍA

- Compartan sus respuestas con los demás miembros del grupo.
- Realicen una conclusión sobre qué desempeños importantes realizan los geógrafos e historiadores y sobre los que han revisado a lo largo del curso.
- Comenten: ¿cuáles de esos desempeños aplicarían en la planificación que diseñaron?
- Hagan los ajustes necesarios, incluyendo o mejorando los desempeños a partir de lo trabajado en esta sesión. Entreguen las planificaciones modificadas al instructor.
- Compartan las ideas principales de su grupo con el resto de la clase en la actividad plenaria.
- Tomen nota en sus cuadernos de apuntes de los desempeños propuestos por lo demás. Estos pueden servirles más adelante.

TAREA

- Una vez que haya leído las dos fuentes solicitadas en la tarea de la sesión anterior sobre la pregunta «¿Qué características tenía la migración en el país hace cincuenta años (aproximadamente 1950)?», tráigalas para la siguiente clase.
- Tome nota de las ideas más importantes que halla en esas fuentes. Respondan:
 - ¿Plantean respuestas similares sobre ese hecho histórico?
 - ¿Dónde encontró esas fuentes?
 - ¿Quién las redactó o elaboró?

3. Además, piense en qué otras fuentes de investigación podría utilizar. Ubíquelas.
4. Investigue y traiga a clase un texto escolar que trate el tema de la migración en el Ecuador.
5. Recuerde continuar con la implementación o aplicación de las técnicas de investigación, cuyos resultados deberá traer la próxima sesión.



SESIÓN 8

BÚSQUEDA Y USO DE FUENTES EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Comprender el concepto de *fuentes* en la investigación histórica y social.
- Reflexionar sobre el uso de fuentes de información en el aula de clases.
- Comprender la Historia como una construcción que implica diferentes visiones y perspectivas de los hechos.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Reflexión grupal sobre la planificación en torno a la retroalimentación del instructor	30 min
Actividad 2: Reflexión grupal en torno a la búsqueda y uso de fuentes	1 h
Actividad 3: Análisis crítico de fuentes	1h30



ACTIVIDAD EN GRUPO

REFLEXIÓN SOBRE LA PLANIFICACIÓN EN TORNO A LA RETROALIMENTACIÓN DEL INSTRUCTOR

1. Reúnase en los grupos que diseñaron la planificación de la unidad.
2. Lean las observaciones realizadas por el instructor y coméntenlas.
3. Recuerde que la implementación de esta unidad deberá considerar los cambios y retroalimentaciones realizadas durante el curso.

ACTIVIDAD EN GRUPO

REFLEXIÓN GRUPAL EN TORNO A LA BÚSQUEDA Y USO DE FUENTES

1. Júntense en grupos de cuatro personas con los que no hayan trabajado antes y retomen la tarea enviada en la sesión anterior sobre la investigación de fuentes.
2. A partir del proceso de búsqueda de fuentes para la investigación sobre las características que tenía la migración en el país hace cincuenta años, reflexionen sobre su proceso de búsqueda de fuentes y contesten:
 - a. ¿Qué tipo de fuentes encontraron?
 - b. ¿Dónde las encontraron?

- c. ¿Dónde podrían encontrar otras?
- d. ¿Qué datos son importantes saber acerca de las fuentes consultadas?

3. Organicen sus respuestas en la siguiente tabla:

TIPOS DE FUENTES	LUGARES DÓNDE UBICAR FUENTES	DATOS RELEVANTES DE LAS FUENTES

4. Compartan sus ideas con el resto de la clase.

ACTIVIDAD EN GRUPO

ANÁLISIS CRÍTICO DE FUENTES

1. Manténganse en el mismo grupo de trabajo de la actividad anterior.
2. Realicen un análisis crítico de sus fuentes, considerando las conclusiones de la actividad anterior, las fuentes recabadas y la tarea realizada:
 - a. ¿Cómo determinan si una fuente es o no válida o si es más completa que otras?
Apunte algunos criterios en sus cuadernos.
 - b. ¿Existen fuentes reseñadas en los textos escolares revisados sobre el tema?

- c. ¿Recoge el texto escolar la labor de los historiadores o científicos del área de Historia?
 - d. ¿Influye la fuente en la versión que se da del hecho? ¿Existe una sola versión sobre un hecho histórico?
3. Como conclusión de la reflexión sobre las preguntas anteriores, redacten una postura del grupo en torno al uso de fuentes en el aprendizaje de Historia: ¿qué conclusiones han sacado sobre el uso de fuentes y su importancia en la enseñanza de Historia y cómo integrarlas al aula de clases?, ¿qué idea de Historia permite construir el uso de fuentes?
 4. Compartan sus ideas con el resto de la clase.

TAREA

1. Revise nuevamente la lectura *El trabajo con fuentes en la enseñanza de Historia* del anexo 7.
2. Lea los textos que se presentan a continuación:

Lectura: ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria¹⁶

Algunos conceptos claves en historia: la historia como evento y como relato:

...¿Qué quiero decir con problematizar relatos históricos? [...]

¿Cuál es la diferencia entre los relatos históricos y el «pasado»? ¿En qué difieren los acontecimientos ocurridos en el pasado y los relatos que la gente crea acerca del pasado? Si el pasado es fugaz, ocurre una sola vez y luego desaparece, ¿Cómo es posible que la gente que vive en el presente produzca relatos del pasado? ¿Cómo hacen los historiadores para construir explicaciones e interpretaciones históricas a partir de la evidencia del pasado? ¿Cómo usan los historiadores la evidencia? ¿Cómo determinan la significación, estructuran momentos cruciales y explican la continuidad y el cambio, dentro de sus relatos? ¿Son algunos recuentos históricos «mejores» que otros? ¿Por qué?

¹⁶ Bain Robert, *¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. Traducción de Tito Nelson Oviedo A., Ph.D. en Lingüística Teórica de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) y Profesor Emérito de la Universidad del Valle. En *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, 2005. En línea: del 16 al 18 de septiembre de 2011.

**¿Qué estándares usan los historiadores para evaluar los relatos históricos?
¿Por qué los recuentos de un mismo acontecimiento difieren y cambian a lo largo del tiempo? ¿Tiene alguna importancia qué versión del pasado aceptamos?**

Preguntas como estas abarcan todas las facetas de la disciplina de la Historia que incluyen los problemas fundamentales a los que se enfrentan los historiadores cuando hacen Historia.

[...] Mucho de lo que hacen los estudiantes de Historia en educación media es explorar vastas extensiones del currículo carentes de evidencia y de autor, y promueven, como lo afirma el historiador David Lowenthal ... una «crédula lealtad» a alguna versión del pasado: La fe en la Historia se instila en la escuela. «A los jóvenes se les ha enseñado Historia como se les enseñó matemáticas: como un tema finito con respuestas definidas correctas o incorrectas», se queja un director de un museo. La mayoría de los textos de Historia «se escriben como si sus autores no existieran...

[...] Al hacer de los relatos históricos nuestro problema esencial de la Historia, podemos ayudar a nuestros estudiantes a familiarizarse con la escritura de la Historia; a identificar maneras en que la gente ha interpretado sucesos pasados; a reconocer, comparar y analizar interpretaciones diferentes y contrapuestas de los sucesos; a examinar las razones de los cambios de interpretación a lo largo del tiempo; a estudiar las maneras en que la gente usa la evidencia para razonar históricamente; y a analizar interpretaciones en relación con diferentes periodos históricos. En verdad, todos los aspectos familiares de las aulas de Historia —textos escolares, conferencias, fuentes primarias, mapas, cronogramas y hasta hojas de trabajo— adquieren un nuevo sentido para los estudiantes cuando se miran como relatos históricos.

[...] Más aún, concentrarse en relatos múltiples y cambiantes no significa que los estudiantes vayan a tomarlos todos como igualmente convincentes o plausibles; más bien, como los historiadores, los estudiantes deben crear herramientas para evaluar y acceder a narraciones antagónicas del pasado, sopesando la evidencia y los argumentos al tiempo que están aprendiendo a juzgar lo que constituye el razonamiento histórico sano. Al cuestionar sistemáticamente las interpretaciones de la Historia a lo largo de un curso durante un año escolar, podemos ayudar a los estudiantes a entender que los relatos difieren, y que esas diferencias dependen de las preguntas que se formulan los autores, de los criterios que ellos usan para seleccionar la evidencia, y del telón de fondo espacio-temporal, que la gente utiliza para contar sus historias.

[...] Hay muchas maneras de presentar estas ideas. Pero una particularmente poderosa es solicitar a los estudiantes que escriban una historia corta de

un acontecimiento que todos ellos compartieron, y luego comparar sus respectivas historias. Por ejemplo, una actividad que empleé con frecuencia fue pedir a los estudiantes que escribieran una historia del primer día de escuela, para que la leyeran el segundo día. La gran variedad en la selección de los estudiantes en cuanto a hechos, detalles, relatos y perspectivas reveló las diferencias entre el suceso en estudio (el primer día de escuela) y los relatos de ese acontecimiento. Esta sencilla actividad ayudó a evidenciar las distinciones entre acontecimientos y relatos históricos, porque los estudiantes experimentaron de primera mano, las diferencias al escribir sobre sus pasados compartidos y comparar sus historias.

El objetivo de instrucción y rasgo más significativo de la actividad incluyó los nombres que les dimos a estas distinciones creando dos nuevos términos claves —«H(ave)» y «H(rel)»— para representar *history-as-event* [historia como acontecimientos] e *history-as-account* [historia como relato]. ¿Por qué inventar esos términos nuevos para la Historia? Los estudiantes ingresan a la clase de Historia con concepciones y suposiciones establecidas acerca de la Historia. Ellos utilizan la palabra «historia» de dos maneras muy diferentes: (1) historia como un acontecimiento del pasado («Bueno, eso pasó en la historia») o (2) historia como un relato de un acontecimiento pasado («Yo escribí eso en mi historia/retrato»). Sus usos cotidianos de la palabra «historia», y el sentido común, oscurecen la diferenciación entre los hechos del pasado y los relatos del pasado; y refuerzan las concepciones típicas de que la Historia no es sino un espejo del pasado. Una acción crucial para la instrucción, por consiguiente, incluye crear un lenguaje para ayudar a los estudiantes a escapar de su uso habitual, ordinario de «la Historia», y establecer distinciones disciplinares fundamentales.

[...] Al explorar la diferencia entre historia como acontecimientos e historia como relato, los estudiantes produjeron preguntas que usaron para sopesar la relación entre acontecimientos y los relatos que los describen. Por ejemplo, un grupo generó estas preguntas:

¿Cómo se relacionan los relatos con el acontecimiento que describen? ¿Los relatos captan la totalidad del acontecimiento? ¿Es posible que los relatos capten totalmente los acontecimientos? ¿Cómo y por qué difieren los relatos de un mismo acontecimiento? ¿Usan datos diferentes? ¿Fuentes diferentes? ¿Cuadros diferentes? ¿Lenguaje diferente? ¿Identifican los relatos aspectos cruciales o acontecimientos significativos diferentes en el proceso? ¿Los relatos están conectados entre sí? ¿Existen otros relatos posibles del acontecimiento? ¿Los relatos obedecen a propósitos diferentes? ¿Qué explica el hecho de que personas que están estudiando el mismo acontecimiento produzcan diferentes relatos? ¿Un relato puede ser mejor que otro? ¿Cómo podemos evaluar

aseveraciones que compiten por la verdad? ¿Tiene importancia qué versión de un acontecimiento aceptamos como verdadera? ¿Qué hace que un relato sea más convincente que otro? ¿Cómo usa un relato la evidencia para sustentar sus afirmaciones?

Estas preguntas, que se discutieron inicialmente en relación con la historia de los estudiantes sobre el primer día de escuela, constituyeron una valiosa innovación para cada unidad sucesiva. Las diferencias iniciales, introducidas y luego utilizadas con regularidad, les ayudaron a los estudiantes a desmitificar los relatos históricos, recordándoles constantemente que los textos históricos son productos del pensamiento humano que incluyen investigación, selección, evaluación e interpretación.

Establecer estas distinciones iniciales proporcionó a los estudiantes los principios de un nuevo mapa conceptual para la disciplina de la Historia, mapa que usamos regularmente para ubicar su posición en el territorio de la Historia. «Entonces, ¿estábamos trabajando en el momento con acontecimientos o con relatos de esos acontecimientos? ¿Quién produjo el relato? ¿Qué evidencia se utilizó para producir la narración o la interpretación?». [...]

Sobre la fuente

La National Academies Press, editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, publicó recientemente el libro *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* [*Cómo Aprenden los Estudiantes: Historia, Matemáticas y Ciencias en el aula de clase*], valioso trabajo del Comité de Cómo Aprende la Gente (Committee on How People Learn), cuyas investigaciones revisten gran importancia para los educadores.

Este libro se basa en los descubrimientos claramente especificados en *Cómo Aprende la Gente* (<http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>)... y expone esos hallazgos de tal forma que los maestros puedan llevarlos a la práctica inmediatamente para revitalizar su trabajo diario en el aula y lograr mayor efectividad en su labor docente.

EDUTEKA se enorgullece de poner al alcance de los educadores hispanoparlantes la traducción al español del cuarto capítulo de "Cómo Aprenden los Estudiantes", dedicado a un nuevo enfoque para la enseñanza de la Historia. En este capítulo, Robert B. Bain, profesor asistente en la Escuela de Educación de la Universidad de Michigan (Estados Unidos), basándose en los hallazgos descritos en "Cómo Aprende la Gente", presenta una metodología para que los estudiantes por una parte, exterioricen sus preconcepciones acerca de hechos históricos y por la otra, los comprendan, los diferencien de los relatos que los describen, y aprendan a formular preguntas, a investigar y a manejar fuentes históricas. Todo lo anterior, con miras a

que trabajen los hechos históricos de la forma en que lo hacen los historiadores. La versión completa en inglés de *Cómo Aprenden los Estudiantes* se puede descargar en formato PDF del sitio: <http://www.nap.edu/catalog/10126.html> (gratuitamente si usted vive en un país en desarrollo).

Esta traducción fue realizada por Tito Nelson Oviedo A., Ph. D. en Lingüística Teórica de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), Profesor Emérito de la Universidad del Valle y profesor de inglés y español en la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

El libro físico se puede adquirir directamente de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos en <http://www.nap.edu>.

Los usuarios ubicados en países en desarrollo pueden descargar gratuitamente este libro en formato PDF en: <http://www.nap.edu/catalog/10126.html>.



Ideas en marcha para desarrollar competencias en ciencias sociales¹⁷

A las maestras y maestros:

Desarrollar competencias en ciencias sociales implica un compromiso constante de todos los miembros de la comunidad educativa para cambiar las prácticas de recibir y repetir información. Por ejemplo, la comprensión de conceptos como la democracia o el respeto por las diversas posiciones frente a un hecho histórico requiere que nos comprometamos en la creación de espacios de debate que permitan la participación de cada estudiante en las decisiones de la escuela y del salón de clase. También debe facilitarse la acción de los niños, niñas y jóvenes fuera de clases y, ojalá, más allá de la institución escolar, de modo que puedan vivir, en la acción, sus procesos de aprendizaje.

Los ejemplos que presentamos son una pequeña muestra de las múltiples opciones que existen para desarrollar las competencias propuestas en estos estándares. ¡Los invitamos a desarrollar su creatividad y la de sus estudiantes para idear muchas más páginas de actividades novedosas que favorezcan la práctica de estas competencias en ciencias sociales en el salón, en las diversas comunidades y en la vida.

La historia de mi escuela

Grado sugerido: primero

Esta actividad nos permite:

- Identificar y describir algunos elementos que lleven a cada estudiante a reconocerse como miembro de su escuela.
- Reconocer que hay semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente y proponer explicaciones posibles para la existencia de estas semejanzas y diferencias.
- Utilizar diferentes tipos de fuentes para obtener información y diversas formas de expresión para comunicar a otros los resultados de una investigación.

Para investigar la historia de nuestra institución educativa, entrevistamos a directivas, docentes, estudiantes más grandes, trabajadores y a otros miembros de nuestra comunidad. (¿Habrá algún abuelo

ex alumno o una mamá que haya estudiado aquí?). Así vamos documentando cuándo se fundó nuestro colegio, cómo ha sido su proceso de desarrollo, qué características tiene ahora y qué función ha cumplido en la comunidad.

Al terminar el proceso de búsqueda de información, utilizamos diversos medios de expresión para comunicar los resultados de nuestra investigación. Como último paso, discutimos en grupo esos resultados y proponemos explicaciones –conjeturas– que den cuenta de las semejanzas y diferencias entre las características que tenía nuestra institución en el pasado y las que tiene en el presente. ¿Qué tal recoger nuestra investigación en un álbum de recuerdos para guardar la historia de nuestra institución educativa? ¿Qué tanto habrá cambiado cuando seamos mayores?

40

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, *Formar en Ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, Programa Revolución Educativa Colombia Aprende, serie guías n.º 7, julio 2004. En: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-81033_archivo_pdf.pdf. En línea: 16 al 18 de septiembre de 2011.

Organización jurídica – Código de Hammurabi

Grado sugerido: sexto

Esta actividad nos permite:

- Recolectar y registrar sistemáticamente información obtenida de diferentes fuentes cuyas características básicas se han identificado.
- Describir características de la organización social, política o económica de una cultura y época, que permitan establecer vínculos con el propio presente.
- Describir semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente y proponer explicaciones posibles para la existencia de estas semejanzas y diferencias.

Mediante un trabajo de exploración en grupo, discutimos los siguientes puntos: ¿Cuáles son las principales normas que rigen la sociedad actual? ¿Cómo controla la sociedad el cumplimiento de las normas de convivencia social? ¿Dónde se consignan las normas que rigen a las sociedades? Tomamos nota de los acuerdos y desacuerdos a los que llegamos.

Nuestra maestra o maestro guía una puesta en común y hace las aclaraciones pertinentes; además, extracta en el tablero las principales conclusiones de la discusión. Luego hace una presentación sobre el sistema jurídico sumerio.

De nuevo volvemos a organizarnos en los mismos grupos de trabajo para analizar y discutir una selección de las normas contenidas en el Código de Hammurabi. Debemos decidir qué tipo de fuente

es el Código de Hammurabi, estudiar cada una de las normas seleccionadas, analizar el sentido que tenía la norma para la época en la antigua Mesopotamia, acordar si la norma tiene alguna aplicación en la actualidad, identificar los mecanismos de control que utilizaban los sumerios para obligar a las personas a acatar las normas, compararlos con los que identificamos para la sociedad actual y justificar cada una de nuestras conclusiones. (Ojo: cada uno consigna en el cuaderno los resultados de la discusión).

Para terminar, escribimos un texto individual de tres a cuatro párrafos y en él comparamos las normas y los mecanismos de control que rigen la sociedad actual con las normas y los mecanismos de control del Código de Hammurabi. (Clave: plantear las semejanzas y diferencias, exponer posibles razones que den cuenta de ellas e ilustrarlas con ejemplos).



3. A partir de las lecturas, reflexione en torno a estas preguntas:
 - a. ¿Cómo tiende usted a enseñar Historia en sus clases, como evento o como relato?
 - b. ¿Qué fuentes usaron y cómo las usaron los docentes que diseñaron los proyectos de clase «La Historia de mi escuela» y «Organización jurídica del Código de Hammurabi»?
 - c. ¿Cómo podría usar fuentes de información histórica en sus clases? Busque, dentro de su programa, un par de temas en el que utilice fuentes y describa cómo las utilizaría.
4. Traiga los resultados sistematizados de la aplicación de sus técnicas de investigación.
 - a. Revise las preguntas de investigación que definió su grupo y organice la información recogida según esas preguntas. En caso de que tenga encuestas u observaciones estructuradas, deben cuantificarlas por completo.
 - b. Utilice esta matriz de organización de resultados para organizar sus datos:



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	% DE RESULTADOS CUANTITATIVOS	CITAS, FRAGMENTOS CUALITATIVOS
<p>Coloque aquí las preguntas de investigación que formuló su grupo.</p>	<p>Escriba las hipótesis de investigación acordadas al interior de su grupo.</p>	<p>Coloque aquí la tabulación de los resultados de cada una de las preguntas de las encuestas que realizó.</p>	<p>Seleccione fragmentos, citas de entrevistados, observaciones o documentos que se relacionen con las preguntas o hipótesis de investigación.</p>

SESIÓN 9

SISTEMATIZANDO LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOCIAL DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Resolver un problema de investigación social a través de la experimentación de los pasos de un proceso de investigación que podrían reproducir con sus estudiantes.
- Aprender a sistematizar resultados a través de la estructura de resultados cualitativos y cuantitativos para aprender a realizar conclusiones de una investigación.
- Redactar adecuadamente resultados de una investigación y realizar conclusiones, mediante las respuestas a las preguntas e hipótesis que se hicieron inicialmente con base en evidencias.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Trabajo en grupo para responder preguntas de investigación o hipótesis y presentación de resultados	3 h

ACTIVIDAD EN GRUPO

RESPONDER PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN O HIPÓTESIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1. Reúnanse con su grupo de investigación.
2. Realicen un informe de su investigación redactando sus resultados sustentados en la evidencia. Su informe —que no debe tener más de dos carillas— contendrá:
 - a. Un párrafo introductorio que sintetice las preguntas de investigación.
 - b. La hipótesis y las técnicas utilizadas y aplicadas (número de entrevistas, observaciones, encuestas, etc.).
3. A partir de cada pregunta o de la hipótesis, sinteticen los resultados y susténtenlos con evidencias cualitativas (fragmentos de entrevistas, observaciones, documentos) o cuantitativas (estadísticas).
4. Al final deberán presentar sus conclusiones ¿se confirma o no la hipótesis? Pueden revisar la lectura «Los resultados de investigación» del anexo 13 que les puede servir de referencia para redactar sus resultados.
5. Entreguen su informe de investigación al instructor.

TAREA

1. Revise la lectura «Los resultados de investigación» del anexo 13 para analizar las investigaciones la siguiente sesión.
2. Cada grupo deberá traer un original y una copia de su informe de investigación.
3. Escriba una reflexión a partir de la experiencia de investigación realizada: ¿qué pasos se llevaron a cabo para realizar esta investigación de Ciencias Sociales?

SESIÓN 10

LOS PASOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Analizar críticamente los resultados de la investigación.
- Comprender los pasos de una investigación en Ciencias Sociales, las formas en que se organizó el trabajo, tanto grupal como individual, para aproximarnos a principios del trabajo colaborativo.
- Reflexionar sobre las posibles aplicaciones de esa experiencia de investigación en el aula de clases.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Coevaluación crítica de las investigaciones producidas	1h30
Actividad 2: Discusión sobre los pasos de una investigación social	1h30

ACTIVIDAD EN GRUPO

COEVALUACIÓN CRÍTICA DE LOS INFORMES DE INVESTIGACIONES PRODUCIDAS

1. Reúnanse en los mismos grupos de investigación.
2. Analicen los informes de otros grupos que el instructor les entregará. Consideren la siguiente matriz para sus análisis de la investigación y sus retroalimentaciones:

INFORME DE INVESTIGACIÓN REVISADO: _____

Grupo que realiza la retroalimentación: _____

ASPECTO A EVALUAR	EVALUACIÓN: MB (MUY BUENO) B (BUENO) R (REGULAR) D (DEFICIENTE)	COMENTARIO U OBSERVACIÓN
¿El grupo responde todas sus preguntas de investigación?		
¿Utilizan todos los resultados obtenidos de la aplicación de sus técnicas para responder sus preguntas de investigación?		
¿Es la evidencia suficiente? ¿Falta evidencia para sustentar sus resultados?		
¿La evidencia está bien presentada, tiene los datos necesarios identificados (es decir, se indica cuándo la fuente es una encuesta o una entrevista y se conoce el perfil de los entrevistados, los datos del documento, el número de entrevista u observación, etc.? En caso de usar estadísticas: ¿son claras, tienen un título, suman el 100%, las cifras son claras, están bien interpretadas, etc.?		
¿El grupo analiza todas las hipótesis planteadas? ¿Se comprueban o discuten las hipótesis con argumentos?		
¿La redacción del informe es clara?		

3. Comenten, con el otro grupo, sus observaciones y sugerencias realizadas a la investigación.
4. Finalmente, escriban un pequeño informe de autoevaluación que considere las fortalezas y debilidades de su investigación a partir de lo indicado por sus compañeros docentes.

ACTIVIDAD EN GRUPO

DISCUSIÓN SOBRE LOS PASOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOCIAL

1. Formen grupos de tres personas, en los que no coincidan compañeros con los que han trabajado anteriormente en sus investigaciones.
2. Reflexionen en torno al proceso de investigación que han llevado a cabo:
 - a. ¿Qué pasos se realizaron para investigar en Ciencias Sociales? Consideren las ideas que desarrolló individualmente en su tarea.
 - b. ¿Qué rol jugó el profesor en esta investigación y en otros talleres?
 - c. ¿Qué habilidades han aprendido ustedes con esta experiencia y qué podrían aprender sus estudiantes?

TAREA

1. Lea el texto a continuación:

Lectura: La investigación social en el aula de clase

La investigación social en el aula de clase, puede fácilmente reproducir los modelos y procesos de los investigadores sociales, pero con menores exigencias. Lo importante es invitar a los estudiantes a preguntarse cosas y no solamente a repetir respuestas de otros.

El proceso de investigación en el aula podría considerar los siguientes pasos:

1. **Exploración:** Pregunte a sus estudiantes qué saben de un tema: ¿Qué saben de la Revolución Liberal? ¿Qué es una familia para ustedes?
2. **Planteamiento de hipótesis:** Invite a sus estudiantes imaginar qué explicaciones tiene ese evento: ¿Qué causó la Revolución Liberal? ¿Qué características tienen

las familias de nuestra escuela? A partir de las hipótesis, solicite a los estudiantes que redacten sus ideas sobre lo que esperan encontrar. Es bueno que cada uno piense hipótesis individuales y luego las discutan como grupo. Recuerde que una hipótesis no sólo se puede presentar por escrito: un niño puede imaginar y dibujar por ejemplo, cómo eran los seres humanos en el pasado.

3. **Planteamiento del problema o preguntas de investigación:** Para plantear el problema, puede ser interesante que los estudiantes recopilen información de libros o entrevisten expertos para conocer un poco más del tema. Es importante motivarlos a que sus preguntas consideren o identifiquen qué se estudia, a quiénes se estudia, dónde se hace el estudio y en qué fecha se realizará. ¡No les dé las preguntas! Si queremos formar científicos, es importante que ellos planteen sus propias preguntas, usted sólo ayúdeles a hacerlas más claras, redactarlas mejor o hacerlas más precisas.
4. **Creación de herramientas de investigación:** A partir de las preguntas, haga que cada grupo diseñe las técnicas o herramientas de investigación. ¡Hágalo como los investigadores de verdad! Haga que se intercambien herramientas, que las prueben, que las critiquen o que finalmente las corrijan. Si son pequeños, ayúdeles usted a hacer sus herramientas e involucre a los padres.
5. **Aplicación de herramientas:** Es importante ayudar en la aplicación. Por ejemplo, los niños pueden ensayar cómo debe hacerse una entrevista en clase antes de ir a hacerla. Piense en los problemas de organización: ¿debo informar al colegio?, ¿los acompañaré?, ¿debo informar a los padres?, ¿debo pedirles a los padres que los acompañen?, ¿es un lugar seguro y pueden ir solos?, ¿es un tema delicado, pueden manejarlos sólo los niños o jóvenes?
6. **Redacción de informe:** Es importante que, una vez recogida la información, se redacte un informe. Puede organizar a los grupos por pregunta o por técnica. Motive a que sustenten sus ideas con fragmentos de evidencia. ¡Es muy bueno trabajar con profesores de matemáticas si estamos usando números, gráficos o estadísticas o de lenguaje si estamos usando entrevistas u observaciones! ¡Involucre a computación, pueden hacer su informe!
7. **Presentación de la investigación:** Los investigadores de verdad presentan sus conclusiones. Piense en formas de hacerlo ¿Pueden hacer una exposición, un foro, un debate?

8. **Formas creativas de presentación de la información:** Una idea interesante es pensar que hay otras formas de presentar la información, por ejemplo, una investigación puede después servir para hacer una sencilla obra de teatro, o una escultura, o un cómic o «un periódico de una época», un video sencillo que pueden grabar.
9. **Proyecto:** Las investigaciones no siempre terminan en un informe. ¿Qué pueden hacer con esa información?, ¿una campaña?, ¿una carta a un organismo?, ¿un folleto informativo? Anímelos a hacer algo en su escuela, colegio, comunidad o ciudad.
10. **Complemento:** Recuerde que la investigación puede complementarse con visitas a un museo, entrevistas a personajes, visitas a lugares y organizaciones. De vez en cuando, salgamos de las jaulas.

Es muy importante el trabajo colaborativo en la investigación. El trabajo colaborativo tiene muchas funciones: 1) desarrolla en los estudiantes habilidades de trabajo en grupo, tolerancia y respeto y, también, 2) habilidades críticas, ya que los estudiantes tienen diferentes niveles de comprensión de un tema y aquellos que comprenden menos se benefician de los que comprenden más, además de que aquellos que saben más, aprenden o refuerzan sus ideas cuando deben explicar a otros que saben menos. Además, no todos los estudiantes tienen las mismas inteligencias y habilidades: los que saben organizar ayudan a los que no saben, los que son líderes conducen al grupo y toman decisiones, los que saben hablar y escribir las comunican.

Sin embargo, no cualquier trabajo en grupo es colaborativo: si usted se da cuenta en este mismo curso hay momentos de trabajo individual y a partir de de esos trabajos, ideas, diarios, reflexiones, luego se ha hecho un trabajo en grupo que implica llegar a consensos y discutir. Por eso, si a usted le preocupa que no trabajen o se esfuercen todos, es importante que siempre solicite a cada uno escribir, proponer aunque sea una pequeña idea de lo que piensa y generar espacios para exponerlas, así, no existirán estudiantes que no contribuyan o, como a veces suceden, estudiantes con mayor liderazgo que asuman todo el trabajo sin escuchar a sus compañeros. Además los trabajos individuales le permitirán conocer los niveles de comprensión de cada estudiante.

Es importante entender que «los grupos de amigos no son grupos de trabajo». Si bien hay momentos en que usted puede permitir a los estudiantes elegir sus grupos, ármelos también usted según sus habilidades de estudio y sociales. Los estudiantes deben aprender a trabajar y relacionarse con personas muy distintas. Al principio es difícil, pero después se acostumbran a trabajar así.

¡Haga además que mucho de este trabajo se haga en clase o correrá el riesgo de complicaciones logísticas o de que lo terminen haciendo los padres! Además, el rol del profesor es monitorear el trabajo y retroalimentarlo y eso ocurre en el aula de clase.

Revisemos algunas experiencias de investigación en ciencias sociales llevadas a cabo con niños y adolescentes...

2. Piense en un tema de una unidad que usted dicte y en cómo podría aplicar los pasos de investigación en su aula de clase a partir de ese tema. Describa una idea de proyecto de investigación y qué pasos harían sus estudiantes.
3. Cada grupo que planificó una unidad o bloque curricular deberá implementar parte de una clase de esa planificación la siguiente sesión. Para ello consideren lo siguiente:
 - a. Contarán solo con veinte minutos para desarrollar parte de la clase planificada. Por esto, deben prepararla para que se aprecie todo lo aprendido.
 - b. Todos los integrantes del grupo deben participar de esa implementación.
 - c. Los grupos deben traer el material didáctico que necesiten.
 - d. Cada grupo traerá una carpeta con la planificación de la unidad completa y corregida, considerando los cambios y sugerencias recibidas por otros docentes y el instructor. Deberán adjuntar las retroalimentaciones que recibieron tanto de los demás docentes como del instructor.

SESIÓN 11 y 12

PROPICIANDO ESTUDIANTES INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES DURACIÓN: 6 h

OBJETIVOS

- Aplicar las nociones de didáctica aprendidas para mejorar planificaciones de Ciencias Sociales.
- Compartir con otros participantes sus diseños e implementaciones en clase.
- Evaluar críticamente los diseños e implementaciones en clase de Ciencias Sociales considerando lo aprendido.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Implementación de una parte del plan de clase frente a compañeros por parte de los distintos grupos. Retroalimentación de la participación realizada por los grupos	6 h

ACTIVIDAD EN GRUPO

IMPLEMENTACIÓN DE UNA PARTE DEL PLAN DE UNIDAD FRENTE A COMPAÑEROS POR PARTE DE LOS DISTINTOS GRUPOS

1. Planifiquen una clase de veinte minutos. Recuerden distribuir los materiales entre los participantes.
2. Los demás —que harán el papel de alumnos— deben tomar nota de la clase observada a partir de los siguientes criterios de evaluación:
 - a. ¿Las actividades que desarrollaron en la clase recogen los desempeños aprendidos que realizan los científicos sociales?
 - b. ¿La clase recoge intereses que surgieron en las entrevistas a niños y jóvenes?
 - c. ¿Fue adecuada la implementación de la clase? (Manejo del tiempo, tono de voz, dominio del espacio, uso de recursos, diseño y claridad de los instructivos y hojas de trabajo.)
 - d. ¿Qué le pareció interesante? ¿Qué se podría mejorar?
 - e. ¿Qué aprendió durante la clase de muestra?
 - f. ¿Cómo podría aplicar esa idea con sus estudiantes?
3. Presenten su retroalimentación siguiendo el orden de las preguntas establecidas.

TAREA

1. Escriba una reflexión personal a partir de la unidad de estudio planificada y la clase que implementó su grupo. Considere las siguientes preguntas y la retroalimentación que recibió de los demás docentes para realizar su reflexión:
 - a. ¿Qué fortalezas y debilidades considera que tuvo la unidad y la clase diseñada? Justifique sus ideas con ejemplos específicos del diseño o de la implementación.
 - b. ¿Qué considera que faltó implementar en la unidad diseñada y la clase implementada? ¿Qué cambios haría?
 - c. ¿Qué considera innovador en esta unidad y en la clase diseñada en relación con las clases de Ciencias Sociales que usted usualmente dicta?

SESIÓN 13

FORMANDO ESTUDIANTES INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES DURACIÓN: 3 h

OBJETIVOS

- Aplicar las nociones de didáctica aprendidas para mejorar las planificaciones.
- Compartir con otros participantes sus diseños e implementaciones de unidades y clases.
- Autoevaluar críticamente sus diseños e implementaciones de clases.
- Evaluar a los docentes en el curso Didáctica de las Ciencias Sociales.

ACTIVIDADES DE LA SESIÓN

Actividades	Duración
Actividad 1: Presentación de la autoevaluación del diseño de unidad y clase implementada	1h30
Actividad 2: Revisión de las expectativas iniciales y sobre lo aprendido en el curso Didáctica de las Ciencias Sociales	1h30

ACTIVIDAD EN GRUPO

PRESENTACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DE SU DISEÑO DE UNIDAD Y CLASE IMPLEMENTADA

1. Reúnase con los demás docentes con quienes realizó la clase demostrativa y la planificación.
2. Comenten su experiencia con la clase de muestra, sobre la base de sus reflexiones individuales trabajadas en la tarea y que estaban orientadas por las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué fortalezas y debilidades consideran que tuvo la unidad y la clase diseñada? Justifique sus ideas con ejemplos específicos del diseño o la implementación.
 - b. ¿Qué consideran innovador en esta unidad y clase diseñada en relación con las clases de Ciencias Sociales que usualmente dictan?
 - c. ¿Cómo implementarían proyectos de investigación en Ciencias Sociales en otras unidades de sus planificaciones considerando esta experiencia? Describa algunos ejemplos.
3. Preparen una breve presentación en la que cuenten su experiencia. La presentación no debe durar más de siete minutos.
4. Presenten sus trabajos al instructor y a los docentes.

ACTIVIDAD INDIVIDUAL

CIERRE Y EVALUACIÓN DEL CURSO

1. Vuelva a revisar sus expectativas iniciales del curso Didáctica de Ciencias Sociales: ¿cuáles se cumplieron?, ¿cuáles no?, ¿qué más le interesaría aprender en un próximo curso?
2. Reflexione individualmente sobre los aprendizajes obtenidos en este curso: ¿qué aprendió?, ¿qué ideas considera que implementará en sus planificaciones o clases?, ¿qué retos o desafíos le ha planteado el curso a usted como profesor de Ciencias Sociales?
3. Comparta sus ideas con sus compañeros docentes en la actividad plenaria.

¡Tarán! Se acabó el curso. Esperamos haya sido de utilidad. Recuerde que la educación no es una receta. ¡Se aprende haciendo! Aplique estas ideas en clase. ¡Arriésguese! Vaya poco a poco, revise ejemplos o ideas y compártanlas con sus colegas. Puede ser que no quede todo perfecto al inicio, pero poco a poco lo hará mejor.

Importante. Revise el instructivo del examen final que se encuentra en la introducción del curso: «Evaluación del curso de didáctica de ciencias sociales».

¡Suerte!





ANEXO 1 EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA

Ni iguales ni idénticas. Migraciones de mujeres indígenas saraguras: de Ecuador a la Región de Murcia¹⁸

Este estudio se centra en las migraciones al interior del Ecuador protagonizadas por mujeres indígenas. Este... camino... nos hará posible desarrollar nuestro primer objetivo analítico: entender como [sic] se produce la experiencia subjetiva de ir construyéndose como emigrantes a través de diversos desplazamientos previos a su viaje a Murcia.

[...] Antes de continuar con ésta y otras propuestas, es conveniente indicar que quienes nos van a hacer reflexionar sobre migraciones, son mujeres del pueblo Saraguro.

[...] ¿Por qué centrar el análisis en un grupo indígena y en concreto en ellas? Esta pregunta merecería más de un comentario, pero sólo responderemos tomando prestadas algunas palabras de la antropóloga Blanca Muratorio en sus análisis sobre las mujeres indígenas Napo Quichua:

¹⁸ Este estudio fue editado por las autoras para fines de la capacitación. El estudio completo puede hallarse en Internet. La edición ha eliminado resultados del estudio y notas al pie de página para fines del curso. Cfr. Lucía Provencio Garrigós, en: *Tiempos de América*, n.º 13, pp. 133-150, 2006.

El acceso a ese conocimiento se ha realizado a través de los testimonios biográficos, siguiendo el modelo de Historias de Vida, de seis mujeres, que han relatado su experiencia subjetiva como migrantes. Las técnicas que se han empleado han sido: la entrevista en profundidad, y la observación participante (fechas: Abril 2004 a febrero 2005).

Por los datos obtenidos en nuestra investigación no ha sido inhabitual que nuestras mujeres hayan realizado desplazamientos de diversa índole, algunos contextualizados en las experiencias migratorias que se han descrito, y otros específicamente femeninos, que abordamos a continuación...

Algunas mujeres con edades superiores a 40 años, tras casarse, realizaron su primer desplazamiento, producido por la «patrilocalidad». Es un dato que no se puede obviar si de migraciones femeninas se trata, pues tal y como explican los estudios antropológicos de género, éstos son específicos de ellas. Una de las características que ha definido la constitución de las familias saraguras, ha sido la patrilocalidad por la que el nuevo matrimonio debe ir a vivir a la casa del padre y la madre del varón, mientras construye su propia vivienda, en terrenos del suegro. Algunas mujeres han confirmado que ésa fue la primera vez que salieron de su pueblo, suponiendo a veces un cambio brusco, ya que puede implicar, si ese desplazamiento se realiza a otro pueblo o a otra región, el alejamiento de la propia familia; pero para ellas «ésa es la obligación».

[...] Ahondando en nuestra propuesta de reflexión, citaremos parte de la narración de una de ellas, Ana, en la que relata la historia de su madre, Teresa, como emigrante dentro del Ecuador. Es seguro que nos proporcionará algunas de las claves que pretendemos desentrañar.

«Siempre ha estado cambiando en Ecuador, primero ha estado en el campo, con sus animales en el campo, las vacas, las ovejas, los cerdos, los pollos, los cuyes; luego (tras el matrimonio) se dejó todo eso, se botó al oriente, a Nambija, con mi padre y trabajaba lavando. Mi padre buscaba oro en las peñas (minas de Nambija) y mi madre lavaba el oro y luego la ropa de la gente ajena, y cobraba por docenas, en aquel tiempo 500 sucres era doce ropas [...], y en eso trabajó hasta por el 94 o 95 y después en el 96 salió a Loja se dedicó a hacer una tienda para vender, vendía en los carros (autobuses), vendía gaseosa, empanadas, agua, galletas, cigarrillos y todo eso [...]

Mientras estaban en el oriente todo nos fue bien, ni nos sobraba ni nos faltaba, teníamos 40 hectáreas de tierra en Nambija [...] y todo eso mi madre ha ido cambiando, casi cada un cierto tiempo cambiaba de faena. De Loja al oriente y del oriente a Loja, de acá pa'lla, de allá pa'ca. Y laboraba de una y otra manera, y a parte ella siempre iba teniendo hijos, hijos, hijos, somos nueve vivos y cinco muertos. Y cuando salieron a Loja a ponerse la tienda ésa, y nosotros estudiando en Loja, en la ciudad, y mi padre con el carro viejo que se le rompía cada rato y no ganaba «pa» lo que se rompía y había que pedir dinero y sacar(dinero) de la tienda de mi madre, y entonces no crecía la tienda [...]. Y todo eso era la ruina, y nos fuimos, «pa'bajo»,

«pa'bajo», hasta que ya mi padre se endeudó, terminó los créditos y ya no había de donde sacar dinero.

[...] Fueron cambios bruscos que se dieron porque mi madre estaba acostumbrada a estar en el campo, no estar en la ciudad encerrada en una casa sin poder tener un huerto «pa» poder sembrar cilantro, «pa» poder sembrar una lechuga, «pa» poder sembrar algo. En el campo lo que quería sembraba, lo plantaba en la tierra.

Entonces ella cuando salió a Loja, a estar con nosotros, se agobiaba en la casa, y le costó mucho acostumbrar sea vivir en la ciudad, «pacá» (para Murcia) ya vino acostumbrada [...], luego se pasó a Quito que también estaba alquilando en una habitación.

[...] ¿Qué es lo más significativo de la narrativa de Ana? Primero, que es una historia atravesada por profundos sentimientos de afectividad y admiración hacia su madre, destacando de ella dos valiosas cualidades: mujer muy trabajadora y muy fuerte, que siempre anduvo trabajando y pariendo, aunque su cuerpo se le haya ido desgastando y enfermando de artritis.

Segundo, que a través de los ojos de Ana se vislumbra lo que para algunas mujeres puede significar salir de su mundo. Un mundo que para ellas tiene unos determinados significados y prácticas, y que al interactuar en el contexto de la inmigración, se ven obligadas a abandonar, como es el caso del trabajo agrícola y ganadero que desarrollaban en su espacio doméstico: sembrando en su huerto.

Para Ana su madre es la portadora de la memoria, la transmisora de las «memorias de identidad» genéricas femeninas y la emigración le ha robado la posibilidad de ir construyendo parte de su experiencia como mujer indígena, pues cuando ella cumplió seis años regresó a su tierra natal, junto a sus hermanos para ir a la escuela, y no aprendió de su madre las cosas que le hubiera gustado, como a hilar guango, a utilizar la medicina tradicional, carencias le llevan a decir: «es una pena porque ahora me sentiría orgullosa».

«Una parte distinta que se conoce»: Murcia

No cabe duda, de que los motivos económicos vinculados a las crisis económicas del país, la inestabilidad política, las tensiones regionales, la dolarización, el empobrecimiento han confluído en el Ecuador, especialmente en la década de los noventa, para convertirse en la matriz originaria de las migraciones internacionales. Así ha sido demostrado en numerosas investigaciones.

A pesar de que cada mujer tiene su propia historia y sus particulares razones para haber emigrado, partimos de la revisión teórica de género que ya planteó Henrietta Moore sobre la migración femenina, que sucesivos estudios de caso han demostrado, como los realizados por Herrera y Martínez en Cañar, Azuay y Loja (Ecuador) observamos que las migraciones son

planteadas como estrategias familiares, y no individuales, en las que las consideraciones sobre costos (económicos, emocionales, desarraigo, etc.) y beneficios (económicos principalmente) juegan un papel importante en la toma de decisiones dentro de la unidad familiar, para la sobrevivencia doméstica.

El olvido voluntario de esa etapa, en algunas de las mujeres, tenía mucho que ver con ámbitos afectivos, con sentimientos que ya habían aflorado antes de su marcha y que ahora aquí, posicionadas como inmigrantes, se ven acrecentados o reavivados al encontrarse con una realidad que les es desconocida y adversa. Esos sentimientos podrían agruparse en dos: abandono y pérdida de su identidad como madres y consiguiente culpabilidad, de la que hacen partícipe al cónyuge. Estos sentimientos se reavivan ante las dificultades iniciales para encontrar trabajo, no siendo el menor la movilidad por tierras españolas como temporeras agrícolas cada dos o tres meses, tipo de desplazamiento al que no estaban acostumbradas. El haber llegado después del marido o de algún familiar hace que el choque con lo nuevo, esté amortiguado por la presencia previa de otra persona próxima. En este sentido, las casadas dicen que les hubiera sido más difícil, o incluso imposible, si sus cónyuges no hubieran estado ya aquí. Pero no por ello les fue fácil, lo que significa más bien, que se dejaron guiar por la experiencia de sus maridos. Es preciso recordar que en ellas ya se había ido produciendo la experiencia de ir construyéndose como migrantes antes de llegar a Murcia. Recordemos lo que Ana dice de su madre: “ella cuando salió a Loja [...] se agobiaba en la casa, y le costó mucho acostumbrarse a vivir en la ciudad. «Pa’ cá’ (para Murcia) ya vino acostumbrada». Estos desplazamientos previos del ámbito rural al urbano, en cierta forma les han posibilitado tener un espacio intermedio para ir acostumbrándose a contextos espaciales diferentes a los de sus comunidades indígenas campesinas.

La buena hija, esposa, viuda, madre, mujer saragura es trabajadora y esa imagen se refleja en el espejo que son sus manos. La emigración de Teresa, de María [...] desafió a un atributo de la identidad femenina indígena: las obligó a dejar sus manos paradas. Ellas echaron y echan de menos criar sus animales, hilar guango, cultivar sus plantas medicinales, es decir su costumbre. Es éste un desafío que merecería más de un comentario, pero podríamos hacernos una simple pregunta: ¿en qué ocuparon y ocupan Teresa y María sus manos? No es tan sencillo responder. De momento lo planteamos sólo como una metáfora sobre la construcción de las identidades femeninas indígenas en el contexto de la inmigración.

Por ahora nos resistimos a sacar conclusiones. Preferimos plantear interrogantes que abran nuevos caminos de reflexión; sólo es un breve análisis de un tema complejo...

Bibliografía:

Provencio Garrigós, Lucía. (2006). Ni iguales, ni idénticas. Migraciones de mujeres indígenas saraguras: De Ecuador a la Región de Murcia. *Tiempos de América*, n.º 13, pp. 133-150.

ANEXO 2

EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Ejemplo de investigación en historia
La estampida migratoria ecuatoriana¹⁹
Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria
(segunda edición actualizada)

Franklin Ramírez Gallegos
Jacques Paul Ramírez
Centro de Investigaciones la Ciudad
Julio, 2005

Capítulo I

Indicios migratorios en el Ecuador: 1960-1980

1.1 Los inmigrantes pioneros

Si bien algunos estudios marcan a la crisis de la exportación de los «PanamaHat», en la década de 1950, como el antecedente que catapultó una primera oleada de migración ecuatoriana desde diversas comunidades en Azuay y Cañar a ciudades norteamericanas como Chicago y Nueva York, es en los años setenta cuando las salidas migratorias aparecen ya como un fenómeno de importantes proporciones que, paulatinamente, seguiría consolidándose en diversas localidades del país. Así, los datos arrojan un promedio de 22 000 inmigrantes en el balance de los flujos migratorios durante la segunda mitad de tal década.

La gente del centro-sur del Ecuador dependió, en efecto, del comercio del sombrero con Estados Unidos y Europa desde tiempos coloniales.

Aparentemente, al momento de la crisis, los sectores acomodados por este negocio migraron a Nueva York, donde habían desarrollado conexiones comerciales con

¹⁹ Este estudio fue editado por las autoras para fines de la capacitación. El estudio completo puede hallarse en Internet. La edición ha eliminado resultados del estudio y notas al pie de página para fines del curso. Los cuadros estadísticos fueron reconstruidos por las autoras del curso a partir de los cuadros estadísticos originales por motivos de formato. Cfr. Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul, 2005. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 13 de marzo de 2011.

importadores de sombreros. Los nexos de los miembros de las comunidades de Cañar y Azuay con tales sectores crearon entonces redes que ‘migraron’ a Nueva York...

Es así como a fines de los años sesenta, el Ecuador vivió una aceleración de la migración interna rural-urbano (mientras en 1962, 65% de la población vivía en zonas rurales para 1974 solo lo hacía el 41%) que transformó la distribución demográfica del país, concentrando en las ciudades, y ya no en los campos, el mayor número de habitantes. Este cambio poblacional, síntoma del lento y desigual proceso de modernización del país, sería la antesala de la migración internacional. Esta última puede ser leída incluso como la extensión de la migración interna, aunque requiera ausencias más prolongadas y mayor riesgo económico, pero posibilitando a su vez algo que la migración doméstica no provee. Jokisch plantea así que existen personas y/o familias que históricamente han ido migrando del campo a las ciudades y de ahí ellos (o sus hijos) han salido para el exterior.

Cuadro n.º 1

Movimiento migratorio en el Ecuador 1976-1979

AÑO	SEXO	SALIDAS	ENTRADAS	MIGRACIÓN
1976	Mujeres	55.424	43.410	12.014
	Hombres	61.968	48.608	13.360
	Total	117.392	92.018	25.374
1977	Mujeres	62.058	53.024	9.034
	Hombres	68.362	55.695	12.667
	Total	130.420	108.719	21.701
1978	Mujeres	71.381	61.627	9.754
	Hombres	76.480	63.378	13.102
	Total	147.861	125.005	22.856
1979	Mujeres	73.502	65.755	7.747
	Hombres	82.028	68.773	13.255
	Total	155.530	134.528	21.002

Fuente: Anuario de Migración internacional-INEC

El balance de los años ochenta muestra pobres resultados en términos decrecimiento económico y una altísima vulnerabilidad frente a la economía internacional...

El incremento de la pobreza a lo largo de la década es, en efecto, evidente: según el Banco Mundial (1990), el porcentaje de la población ecuatoriana que en 1990 vivía bajo la línea de pobreza fue del 65%, (60,6% según el SIISE) mientras que en 1970 abarcaba al 40%. Según Barreiros se modifica además el patrón de distribución del ingreso...

Aún así, durante los años ochenta se observa que los flujos migratorios tienen prácticamente la misma tendencia que la que predominó en la década anterior. Se registra, incluso, un ligero descenso en el promedio de la década que baja de 22.000 en el segundo lustro de los años setenta a 17.000 en el curso de los ochenta. La relación entre la sostenida crisis económica, durante la así llamada 'década perdida' en América Latina, y la dinámica migratoria no aparece entonces como evidente o automática...

En comparación con la dinámica migratoria de fines de los años noventa y principios de 2000, efectivamente, los flujos consolidados a lo largo de la década de los ochenta representan una proporción apenas significativa pero, de todos modos, constante. Es sólo al final de tal década, hacia 1988, que se observa un mayor número de salidas hacia el exterior: más de 26.000 inmigrantes. Se podría decir que una vez que los efectos del ajuste se hacen tangibles para la sociedad, en 1988 la inflación llega al 85 por ciento, los actores sociales empiezan a ver en la salida migratoria una opción viable para responder a los desacomodos socioeconómicos del proceso.



Cuadro n.º 4

Migración y tasa de crecimiento 1976-2004

AÑO	MIGRACIÓN	TASA DE CRECIMIENTO	TASA DE CRECIMIENTO ACUMULADA
1976	25.374		
1977	21.701	-14%	-14%
1978	22.701	5%	-9%
1979	21.002	-8%	-17%
1980	14.400	-31%	-48%
1981	9.855	-32%	-80%
1982	6.557	-33%	-113%
1983	11.552	76%	-37%
1984	14.768	28%	-9%
1985	22.158	50%	41%
1986	21.995	-1%	40%
1987	16.940	-23%	17%
1988	27.089	60%	77%
1989	26.210	-3%	74%
1992	25.900	-1%	73%
1993	30.683	18%	91%
1994	37.349	22%	113%
1995	33.146	11%	102%
1996	29.780	-10%	92%
1997	30.931	4%	96%
1998	45.332	47%	96%
1999	108.837	140%	283%
2000	158.359	46%	329%
2001	148.607	-6%	323%
2002	140.973	-5%	318%
2003	129.080	-8%	310%
2004	64.081	-50%	260%

Fuente: Dirección Nacional de Migración

Se observa, efectivamente, que a raíz del año 1983, año en que se inicia la crisis de la deuda externa en la región y en el Ecuador, los flujos migratorios tienden a estabilizarse lentamente. Antes de eso las tasas de crecimiento registran una tendencia básicamente

negativa. Es, sin embargo, sólo con la crisis sistémica de fin de siglo que los movimientos migratorios cobran una fuerza nunca antes vista y lo hace a un ritmo vertiginoso: la tasa decrecimiento de 1997 a 1998 pasa de 4 a 47 por ciento y de este último año a 1999 asciende a 140%.

Del mismo modo, es en el curso de los años 80 y 90 que Azuay y Cañar llegan a formar el «eje central» de inmigrantes, siendo incluso, tal vez, la zona de mayor envío de inmigración internacional en América del Sur. Tales salidas se dirigen sobre todo hacia los Estados Unidos (Nueva York).

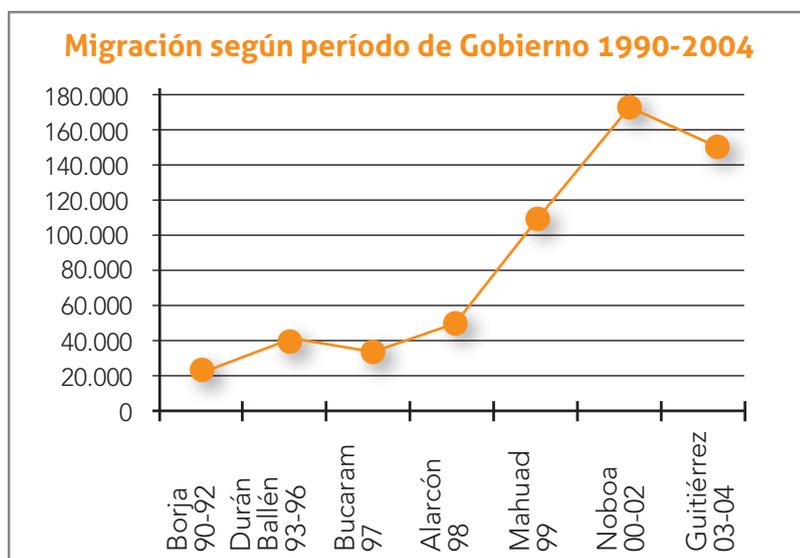
Cabe señalar, además, que durante esta época se dio un alto grado de asentamientos permanentes debido a que numerosos inmigrantes recibieron, desde el gobierno de los Estados Unidos, una amnistía bajo el marco de la Reforma de Migración de 1986 que garantizaba la residencia legal en los Estados Unidos, y con ello la de otros miembros de familia. Es así como entre 1961 y 1995 más de 185.000 ecuatorianos recibieron residencia en el marco de este proceso (Pribilsky, 2001).

Es igual de importante remarcar que el que fuera, posteriormente, un masivo éxodo de ecuatorianos a España no puede ser entendido sin tomar en cuenta el establecimiento, aún endeble en este entonces, de redes sociales delineadas por los primeros inmigrantes que llegaron a tal región de Europa a fines de los ochenta y principios de los noventa.

Capítulo II

Contexto y evento crítico de la estampida migratoria ecuatoriana 1998-2004

Gráfico n.º I



El anterior gráfico muestra que la estampida migratoria toma cuerpo en los períodos gubernamentales que van de la Presidencia interina de Fabián Alarcón Rivera, luego de la destitución de Abdalá Bucaram en febrero de 1997, a los diez y siete meses de gobierno del democristiano Jamil Mahuad (agosto 1998-enero de 2000). En los años de dolarización, y aún en medio de una relativa recuperación de ciertas variables económicas, la decisión migratoria se mantiene en altos niveles, no bajará de 130.000 emigrantes por año en el período 2000-2003. El período presidido por Gustavo Noboa (2000-2002) observa entonces la continuidad y estabilización del proceso migratorio, mientras que durante los dos años y un trimestre que duró la gestión del presidente Lucio Gutiérrez (2003-2005) se mantuvieron niveles de migración por encima de los que se registraron antes de la crisis, aún cuando se evidencia ya un importante declive de la dinámica para el año 2004. Las 62 000 salidas migratorias que se registraron en el 2004 son, de todos modos, mayores a las que se produjeron en el año 1998 en que tomó cuerpo la nueva dinámica migratoria en el Ecuador.



La figura es clara: en el Ecuador de los años noventa el flujo regular de emigrantes, presente desde los años setenta, no se detiene pero sólo adquiere un ritmo vertiginoso desde el año 1999 en que se produce una crisis sistémica de la economía nacional. Como lo sugiere Saskia Sassen (1998), en algunos casos, más allá de que un país pueda haber tenido pobreza y desempleo por decenios, la emigración sólo se dispara a partir de eventos o sucesos particulares (puede pensarse en procesos migratorios ligados a desastres naturales, dictaduras, genocidios, etc.).

Precisamente, en lo que sigue es nuestra intención situar la debacle del sistema financiero como el evento crítico desde el cual observar la intensidad del fenómeno migratorio en el Ecuador de cambio de siglo.

En este período de mayor estabilidad económica, los flujos migratorios no se interrumpieron y más bien experimentaron una [sic] alza considerable: un promedio de 29 000 inmigrantes por año en el ciclo 1992-1997, cifra superior a la registrada para fines de los años ochenta en que los niveles de inflación y desempleo fueron mayores.

Cuadro n.º 1

Movimientos migratorios 1990-1997

AÑOS	MIGRACIÓN
1990	23.539
1991	25.880
1992	25.900
1993	30.683
1994	37.349
1995	33.146
1996	29.780
1997	30.931
Promedio 90-97	29.651

Fuente: Dirección Nacional de Migración

Bibliografía:

Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul. *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*. Quito: Centro de Investigaciones de la Ciudad, ABYA YALA, 2005. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 13 de marzo de 2011.



ANEXO 3

EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA HUMANA

La estampida migratoria ecuatoriana.

Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria (segunda edición actualizada)²⁰

Franklin Ramírez Gallegos

Jacques Paul Ramírez

Centro de Investigaciones de la Ciudad

Julio 2005

Capítulo III

«Nada volverá a ser como antes». Composición socio-demográfica de la migración ecuatoriana 1997-2004

Noticia sobre las fuentes estadísticas disponibles

Las dos fuentes estadísticas disponibles para el cumplimiento de los objetivos de este capítulo son: la información proveniente de la Dirección Nacional de Migración (D.N.M) y aquella provista por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC)...

...El último Censo de Población y Vivienda realizado por el INEC en el 2001 constituye la fuente más idónea para el estudio de las características socio-demográficas del conjunto migrante por cuanto allí se incorporaron, directamente, preguntas relativas al proceso migratorio.

En efecto, dentro de la boleta aplicada, en el inciso IV Datos de inmigrantes al Exterior, se preguntó al jefe/a de hogar: «¿A partir de noviembre de 1996(durante los últimos 5 años) uno o más personas de las que fueron miembros de este hogar viajaron a otro

²⁰ Este estudio fue editado por las autoras para fines de la capacitación. El estudio completo puede hallarse en Internet. La edición ha eliminado resultados del estudio y notas al pie de página para fines del curso. Los cuadros estadísticos fueron reconstruidos por las autoras del curso a partir de los cuadros estadísticos originales por motivos de formato. Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul, 2005. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 13 de marzo de 2011.

país y todavía no retornan?». A los que contestaron afirmativamente esta pregunta se les indagó sobre el sexo, edad, año de salida, motivo del viaje y país de destino del pariente inmigrante. Esta información da cuenta del volumen total de la migración en los últimos cinco años, del flujo migratorio y de los destinos elegidos.

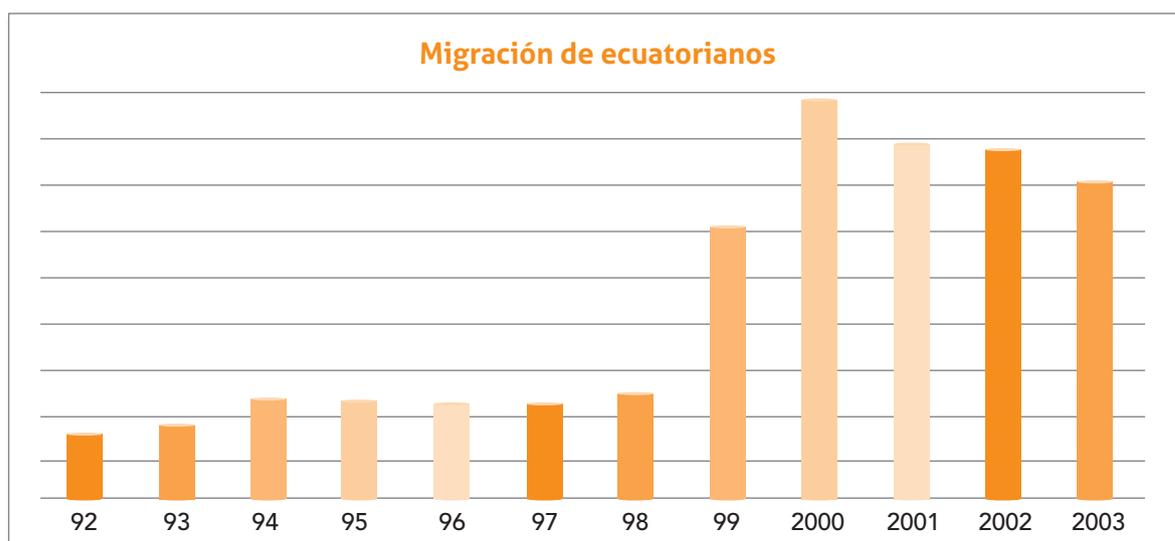
Según los datos presentados en el cuadro n.º 1, la mayor presencia de los movimientos migratorios durante el período 1992-2004 se registra a partir de 1998 (45 332), llegando a más del doble durante 1999 (108 837) y triplicándose para el 2000 (158 359), año de máximo éxodo en todo el período analizado.

Los años siguientes, aunque disminuye, la migración sigue siendo elevada llegando en el 2001 a 148 607, el 2002 a 140 973 y el 2003 a 129 080. La tasa de crecimiento más elevada se da entre 98-99 (140,1%). Estos primeros datos muestran que aún cuando se registra una leve disminución en los últimos años, las salidas -en promedio- son tres veces mayores que aquellas ocurridas antes de la crisis, llegando a un total acumulado de 731.118 en el período 1998-2003.

En relación a lo acontecido en el último año, 2004, los movimientos migratorios sufren una baja considerable, descienden hasta 64.081; comparado con el lustro anterior, sin embargo, se trata de una cantidad que sigue siendo el doble a la que antecede a la crisis. Esta disminución tiene que ver con la imposición de visado, que rige desde agosto del 2003, por parte de los países europeos.

Gráfico n.º 1

Migración de ecuatorianos en el período 1992-2004



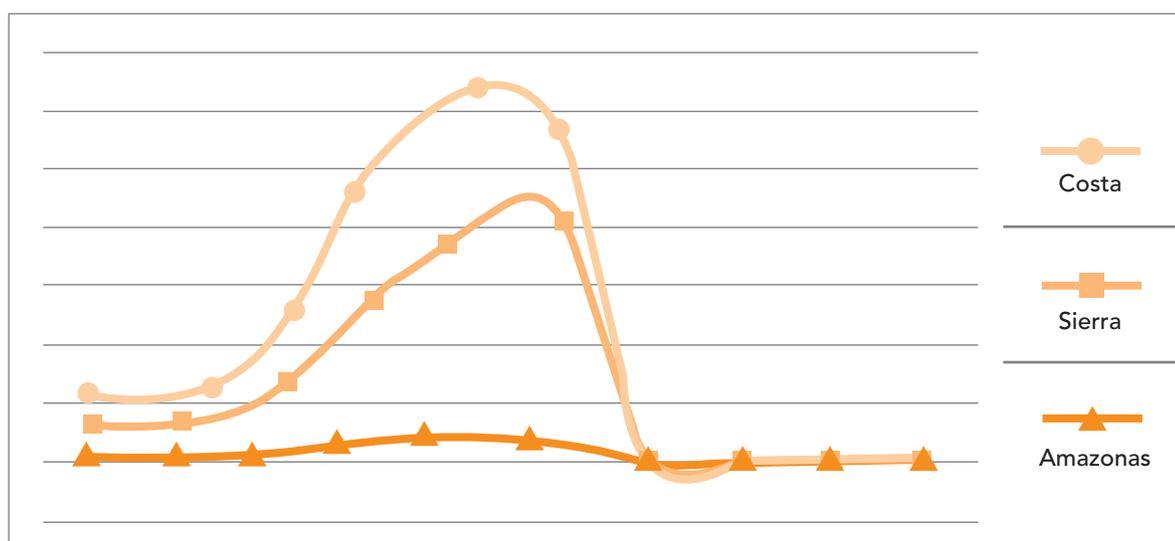
Fuente: Dirección Nacional de Migración 1992-2004

3.3 La migración por regiones

En términos generales, se puede afirmar que las personas provenientes de la sierra y la costa ecuatoriana congregan a la mayoría de inmigrantes que salen al exterior. De estas dos regiones, los flujos migratorios provenientes de la costa han crecido durante todo el período analizado llegando a los 42 703 inmigrantes en el año 2001 según el último censo de población y vivienda realizado por el INEC.

Gráfico n.º 3

Población inmigrante de la región Costa, Sierra, Oriente 1996-2001



Fuente: INEC / SIISE. Censo de Población y Vivienda 2001

En la sierra, el año de mayor migración fue el 2000 cuando salieron 63 232 personas, mientras que descendió para 2001 a 58 400, cifras que de todos modos siguen siendo superiores a los niveles más altos alcanzados en la región litoral del país.

3.4 Migración por localidad

Al hacer un análisis, en términos absolutos, de la nueva ola migratoria según el origen provincial de los inmigrantes se evidencia que el mayor número de inmigrantes se concentra en las dos principales provincias del Ecuador. El 50% de los inmigrantes provienen de Pichincha y Guayas. Por su parte, la zona sur de la sierra, Azuay, Cañar y Loja, lugares que históricamente han sido la fuente principal de población inmigrante, representan, en el ciclo 1996-2001, el 21% del total de inmigrantes. Las provincias de la región oriental, más Esmeraldas, Carchi, Cotopaxi y Bolívar son las que concentran menos

población inmigrante si se hace una lectura solo del número de personas que han inmigrado.

Sin embargo, si se estudia la migración en términos relativos, es decir, medida en relación con el número de habitantes por cada cantón, son algunos de los cantones pertenecientes a las provincias del sur del Ecuador en donde se encuentran los índices más altos de migración. En efecto, existen lugares de densa migración como Quilanga, Biblián, Tambo, entre otros, donde la migración representa el 11% y hasta el 13% del total de la población cantonal total.

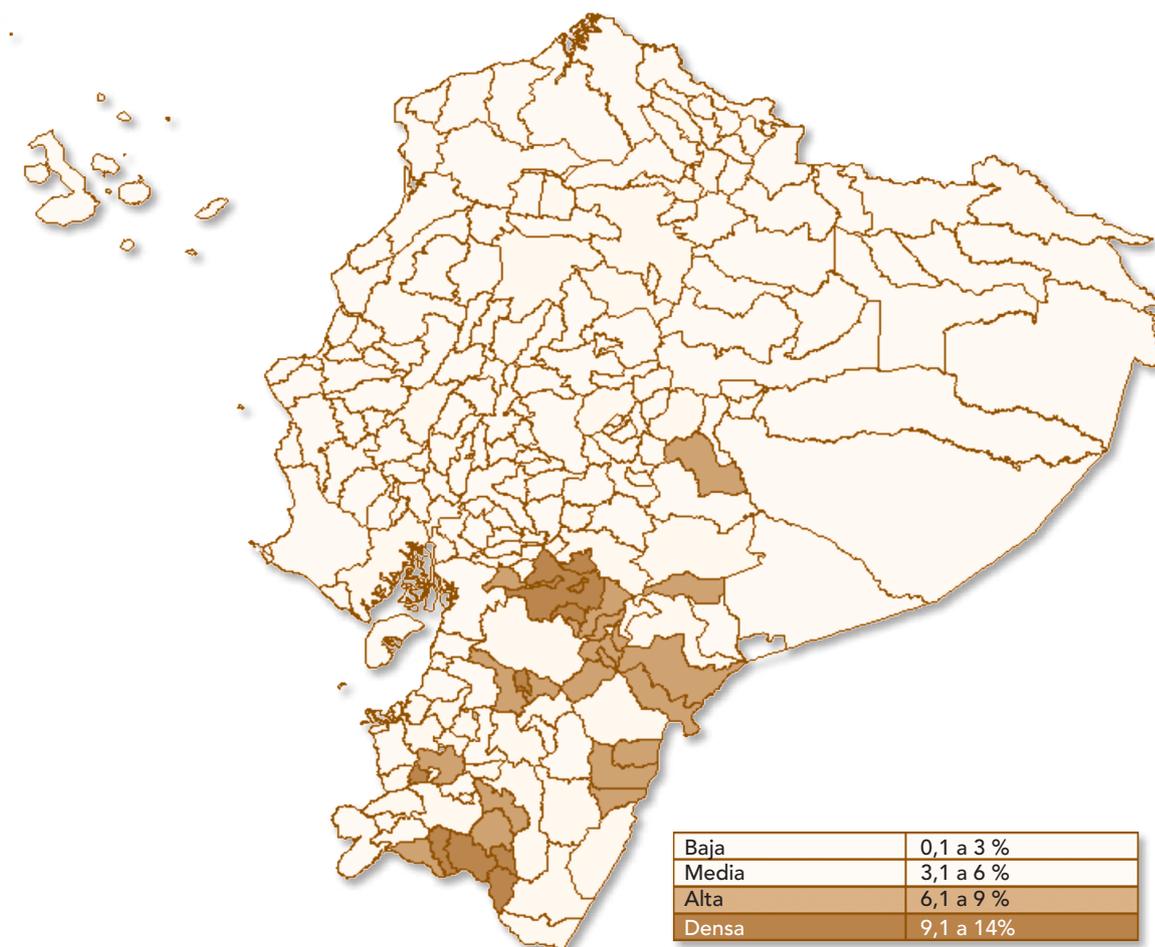
Cuadro n.º. 3

Veinte cantones con mayor porcentaje de migración con respecto al total de la población y % de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)

REGIÓN	PROVINCIA	CANTÓN	MIGRACIÓN %	NBI (%)
Sierra	Loja	Quilanga	13,62	82,7217885
Costa	El Oro	Marcabelí	11,4	80,3422213
Sierra	Cañar	Biblián	11,31	67,4820283
Sierra	Cañar	El Tambo	11,09	75,1060477
Sierra	Azuay	San Fernando	10,96	92,8906818
Sierra	Loja	Espíndola	10,92	59,796807
Sierra	Loja	Calvas	10,22	49,4662282
Sierra	Cañar	Suscal	10	87,055895
Sierra	Loja	Sozoranga	9,29	93,4728867
Sierra	Cañar	Cañar	9,16	82,632981
Sierra	Chimborazo	Chunchi	9,14	64,2558984
Sierra	Azuay	Gualaceo	8,69	71,9349594
Sierra	Azuay	Girón	8,49	42,4498123
Sierra	Azuay	Chordeleg	8,43	64,478667
Amazonía	Zamora Chinchipe	Yantzaza	8,18	74,9294781
Sierra	Cañar	Azogues	8,04	56,5444462
Sierra	Azuay	Paute	7,92	69,536
Amazonía	Morona Santiago	Palora	7,79	94,8967464
Amazonía	Zamora Chinchipe	El Bangui San Juan	7,71	53,7144687
Amazonía	Morona Santiago	Bosco	7,47	67,1559149

Fuete: INEC / SIISE, Censo de Población y Vivienda 2 001

Mapa de la migración por cantones



Fuente: INEC/SIISE, Censo de Población y Vivienda 2001

De igual manera, si agrupamos la información existente sobre migración en relación al total de la población provincial tenemos que las provincias de Cañar, Azuay, Loja y Zamora Chinchipe concentran los porcentajes más altos de migración.

1.8 Migración por destino

Como se señaló al principio de este acápite, los registros de salida de la D.N.M presentan la limitación de no reflejar necesariamente el lugar de arribo final de la población inmigrante pues muchas veces se declara el puerto de arribo sin que éste sea su punto final de destino. De ahí que la información proveniente de esta fuente debe leerse con cautela y como cifras aproximadas.

Lo más llamativo de esta información es el acelerado incremento de los flujos a España desde 1992 (5373) al 2002 (157 579 personas), convirtiéndose hasta fines del 2003 en el lugar que más incentiva la salida de los ecuatorianos. Es notorio también el crecimiento de los flujos migratorios hacia Italia: en el año 2000 se registran más de 23 mil ingresos hacia ese país mientras que durante la década del noventa, tales ingresos no sobrepasaron la barrera de los 4000. Génova, Milán y Roma son las ciudades preferidas dentro de este país.

Cuadro n.º11

Destinos preferidos por los ecuatorianos 2003-2004

Años 2003 2004

AÑOS	2003			2004		
	País	Salidas	Entradas	Migración	Salidas	Entradas
EE.UU	196.575	167.635	28.941	175.791	93.690	82.101
España	144.912	24.535	120.377	88.521	55.540	32.981
Italia	18.962	5.458	13.504	15.471	6.552	8.919
Alemania	3.517	1.619	1.898	4.133	2.790	1.343
Otros	217.435	257.048	-39.613	322578	378207	-55629
Total	581.404	456.295	125.106	606.494	536.779	69.715

Fuente: CC Dirección Nacional de Migración

En efecto son personas de Cañar, Azuay y Loja los que han emigrado a España para trabajar, al menos desde principios de los noventa y pueden haber sido los que prepararon el camino para sus parientes y amigos una vez que la economía ecuatoriana se deterioró a fines del siglo pasado. La demanda en España de mano de obra femenina, y el hecho de compartir la misma lengua incentivaron, de modo particular, la salida hacia tal país. A estos elementos, aportó también la ausencia de restricciones migratorias para viajar, en calidad de turistas, hacia los países miembros del Acuerdo Shengen hasta agosto del 2003.

Por otro lado, Estados Unidos, según la fuente consultada, sigue siendo el país de destino más optado por los inmigrantes ecuatorianos. La existencia histórica de redes hacia ese país, vínculos económico [sic] comerciales reforzados con el vigente proceso de apertura

y globalización de las economías, y la potencia del imaginario sobre el «sueño americano», entre otros, han hecho que muchos ecuatorianos opten por este país como lugar para reiniciar sus proyectos laborales.

El hecho de que solo tres países: España, Estados Unidos e Italia constituyan el 86% de los destinos elegidos por la población inmigrante confirma la (previa) existencia de sólidas redes migratorias que operan específicamente entre localidades y ciudades.

Otra fuente que permite ilustrar el proceso migratorio hacia España, son los datos registrados por el gobierno español, y los registros del Ministerio de Trabajo y Bienestar Social de ese país, que señalan que los flujos migratorios hacia España pasaron de 3000 a 70 000 entre 1998 y 2000. Estos datos indican una tendencia general, pues debe considerarse que las migraciones ilegales no se encuentran.

Bibliografía:

Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul. *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*. Quito: Centro de Investigaciones de la Ciudad, ABYA YALA, 2005. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 13 de marzo de 2011.



ANEXO 4

EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA

La estampida migratoria ecuatoriana.

Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria (segunda edición actualizada)²¹

Franklin Ramírez Gallegos

Jacques Paul Ramírez

Centro de Investigaciones de la Ciudad

Julio 2005

3.5. Migración por género

En cuanto al sexo de la población inmigrante la información del censo constituye también la fuente más idónea para intentar efectuar un análisis e género. Así, al diferenciar cuántos hombres y cuántas mujeres han migrado al exterior se encuentra que, a nivel nacional y durante el ciclo 1996-2001, el porcentaje de inmigrantes de sexo masculino es de 53% y de sexo femenino es de 47 % (ver gráfico siguiente). Si descomponemos la información por años tenemos los siguientes resultados:

Como se ha dicho a lo largo de la investigación esta nueva ola migratoria debe ser entendida tanto como una respuesta ante la crisis económica mientras que la nueva ola migratoria a España ha sido liderada por mujeres.



²¹ Este estudio fue editado por las autoras para fines de la capacitación. El estudio completo puede hallarse en Internet. La edición ha eliminado resultados del estudio y notas al pie de página para fines del curso. Los cuadros estadísticos fueron reconstruidos por las autoras del curso a partir de los cuadros estadísticos originales por motivos de formato. Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul, 2005, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 13 de marzo de 2011.

AÑO	HOMBRE		MUJER	
	Total	%	Total	%
96	9796	53,2	8627	46,8
97	9221	49,9	9295	50,1
98	17212	51,1	16510	48,9
99	43383	54	37015	46
2000	58763	54,9	48307	45,1
2001	54608	52	50468	48
f.n.d*	7432	50,6	7256	49,4
Total	200415	53	177478	47

Fuente: INEC / SIISE 2010

3.6. Edad de los inmigrantes, relaciones de parentesco y descomposición familiar

Con respecto a la edad de los inmigrantes, el rango de edad que aglutina a la mayoría de personas que salen del país va de los veinte y uno a los treinta años. Del total de inmigrantes que salieron desde 1996 al 2001, el 41% corresponde a este rango de edad. 22% corresponde al rango que va desde los treinta y un a los cuarenta años, y de los once a los veinte años el 18.5%.

Cuadro n.º 7

Inmigrantes por rangos de edad 1996-2001

EDAD/AÑO	1996	1997	1998	1999	2000	2001	F.N.D	TOTAL
Total 0-10	553	543	905	1942	2899	5033	731	12606
Total 11-20	3930	3928	6724	14028	18536	20269	2534	69949
Total 21-30	7579	7701	14612	35201	46664	40947	4644	157348
Total 31-40	3958	3910	7244	19085	25275	22256	2496	84224
Total 41-50	1342	1327	2476	6325	8690	8799	928	29887
Total 51-60	330	399	608	1262	1722	2979	267	7657
Total 61-70	126	116	192	298	397	1250	91	2470
Más 70	65	84	105	202	280	779	64	1579

Fuente: INEC/SIISE, Censo de Población y Vivienda 2001

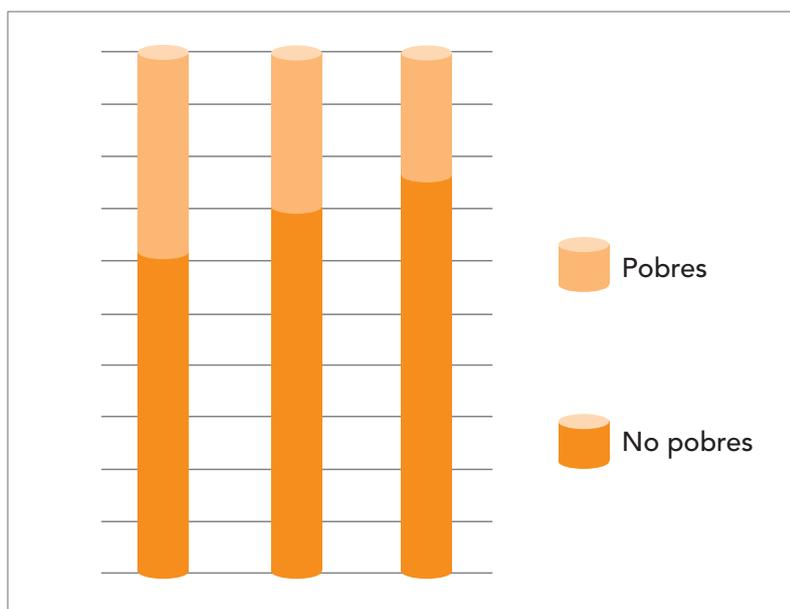
La información que el cuadro proporciona corrobora algo que es bastante simple de deducir: las edades de los inmigrantes corresponden a los rangos de edad que posibilitan una más fácil inserción en los mercados laborales de las sociedades de destino. Como sabemos, la mayoría de los inmigrantes sale del país para buscar trabajo u ocupaciones con mayor remuneración que percibían en su país.

3.7. Migración y pobreza

En términos generales se puede afirmar que no ha existido un proceso sostenido de reducción de la pobreza durante los últimos treinta años. El débil desempeño de la economía y el errático manejo macro-económico constituyen dos factores que han influenciado significativamente sobre la evolución de la pobreza (Vos, et. Al, 2003).

Gráfico n.º XIII

Población inmigrante según pobreza medido a partir de NBI



Fuente: INEC / SIISE 2010

...En efecto, el costo económico asociado con la emigración ayuda a explicar que no sean los más pobres quienes salen mayoritariamente del país en busca de trabajo. «Si revisamos encuestas a nivel individual pero con representación nacional podemos constatar que los individuos del quintil más rico emigran dos veces más que los del quintil más pobre. En efecto, de acuerdo a la encuesta EMEDINHO, del total de emigrantes el 11,9% pertenece al quintil más pobre y el 25% pertenece al quintil más rico» (R. Ramírez, 2004: 45).

4.2.1.3. Redes familiares y decisión migratoria

Al preguntar a los entrevistados las razones por las cuales unos de sus parientes había decidido salir del país su respuesta es inmediata: «le calentaron los oídos», «estaba de moda», «los otros le ilusionaron», «amigos y vecinos le dijeron», etc. Todas estas son respuestas que sorprenden por su simpleza (y que harían desvelar a los economistas de la migración) pero que encierran la certeza sociológica del funcionamiento de las redes migratorias y de como a través de sus nodos se va creando un posible campo de acción legítimo para quienes están expuestos a ellas.

«...El sueldo de ella aquí no le alcanzaba. Era cajera en un hotel, después puso un comedor pero no le alcanzaba porque el esposo no se buscaba la vida... Yo no quería que mi hija se fuera con cuatro niños. Ella se iba porque a veces no tenía con qué darles de comer. Se fue a Milano porque tenía siete primos allá».

«Una de las razones por las que la gente se va es porque acá no está buena la situación económica. A una chica que era secretaria de la Universidad Laica se le ocurrió irse a Italia. Cuidó un viejito que luego se murió y le dejó el departamento. De allí ella empezó a llevarse a sus amigas de la Universidad Laica».

[...] La opción de abandonar el país se produce, entonces, en la búsqueda de romper ciertos vínculos afectivos o encontrar remedio a situaciones de maltrato doméstico. Ello es más frecuente en el caso de mujeres casadas y con hijos.

«Tengo una hija, la mamá del bebe que está acá conmigo y que es una compañía muy grande. El esposo de mi hija le salió malo por lo que se fue a España hace cuatro años diciendo que era la única manera de separarse de ese hombre».

«Ya estaba casada mi hija. Y el siempre la maltrató. Yo le decía que se separe. Se fue a salir adelante. Mi hija Sandra le dio la mano a la otra gemela. Y se fueron. Cuatro años estuvo aguantando para irse, siempre golpeada por su marido, que era militar. No quería ser carga mía, y dejar al guagua con el padre».

Bibliografía

Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul. *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*. Quito: Centro de Investigaciones de la Ciudad, ABYA YALA, 2005. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 13 de marzo de 2011.

ANEXO 5

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

1. Criterios de evaluación de la entrevista

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se indica el perfil a quién se realizará la entrevista: ¿qué edad, sexo, característica, lugar de procedencia debe tener la persona a entrevistarse?	
Se ubican los datos del entrevistado: nombre (o se especifica anonimato), edad, lugar donde vive, fecha de realización de la entrevista.	
Hay preguntas-filtro, es decir, preguntas que permiten identificar que la persona a entrevistar sí tiene el perfil especificado.	
Las preguntas cubren el objetivo, preguntas o hipótesis de investigación que se acordaron en el grupo (revisar el taller de preguntas de investigación).	
El orden de las preguntas es el adecuado. Se empiezan con preguntas generales y luego se colocan preguntas más específicas.	
Las preguntas se agrupan por temas. No se salta de un tema a otro.	
Las preguntas son abiertas, no inducen, es decir, se pregunta por ejemplo: ¿Qué opina usted que causa la migración? Y no: ¿usted opina que es la crisis económica la causa de la migración? (No hay que colocar la respuesta en la pregunta).	
Las preguntas iniciales son descriptivas (qué, cómo, cuándo, dónde) y luego de opinión.	
Las preguntas son claras, ni muy largas o cortas y tienen un vocabulario o usan palabras que cualquiera puede comprender.	

2. Criterios de evaluación de la observación cualitativa

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se coloca un listado de las observaciones a observar.	
Se coloca un espacio para datos de la observación: nombre del observador, situación observada, lugar, fecha de realización de la observación, hora de inicio y final de la observación, etc.	
Hay un listado de aspectos a observar que contemplan: características del lugar o las personas.	
Hay un listado de acciones a observar o registrar.	

3. Criterios de evaluación de la observación estructurada

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se coloca una descripción de la situación a observar.	
El listado de aspectos a observar, abarca lo necesario para responder la pregunta de investigación (revisar el taller de preguntas de investigación).	
Hay un espacio donde se identifican los datos de la observación: lugar donde se realiza, nombre del observador, fecha, hora de inicio o de finalización, etc.	
Imagínese usted llenando esta ficha: ¿es clara visualmente o está desordenada?, ¿es la letra del tamaño adecuado?, ¿hay los espacios suficientes?	
Imagínese usted llenando esta ficha: ¿son las opciones claras?, ¿cree que cada una permite señalar o marcar algo diferente?, ¿o hay opciones ambiguas o confusas o dos opciones parecen apuntar a la misma idea?	
Hay instrucciones sobre cómo llenar la ficha de observación, en caso de ser necesario.	

4. Criterios de evaluación de la encuesta

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Las preguntas abarcan los aspectos necesarios para responder la pregunta de investigación (revisar el taller de preguntas de investigación).	
Se indica el perfil a quién se realizará la entrevista: ¿qué edad, sexo, característica, lugar de procedencia debe tener la persona a entrevistarse?	
Hay preguntas-filtro, es decir, preguntas que permiten identificar que la persona a entrevistar sí tiene el perfil especificado.	
Hay un espacio donde se identifican los datos del encuestado: sexo, edad, lugar donde vive, etc.	
Imagínese usted llenando esta encuesta: ¿es clara visualmente o está desordenada?, ¿es la letra del tamaño adecuado?, ¿hay los espacios suficientes?	
Imagínese usted llenando esta encuesta: ¿son las opciones claras?, ¿cree que cada una permite señalar o marcar algo diferente?, ¿o hay opciones ambiguas o confusas o dos opciones parecen apuntar a la misma idea?	
¿Se coloca la opción «otros» para que si la persona no está inclinada por ninguna de las otras opciones tenga una salida?	
¿Se colocan instrucciones al lado de cada pregunta?, por ejemplo «marque x opciones».	

5. Criterios de evaluación de ficha de análisis de documento cualitativo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Las preguntas abarcan los aspectos necesarios para responder la pregunta de investigación (revisar el taller de preguntas de investigación).	
Hay un espacio para identificar el documento: nombre de la persona que lo analizó, autor, fecha, datos bibliográficos, etc.	
Se coloca dónde (biblioteca, web) es probable buscar el documento.	
Hay preguntas que apuntan al contenido, pero también preguntas críticas.	



ANEXO 6

LA HISTORIA A TRAVÉS DE LOS ESTUDIOS FAMILIARES²²

[...] El aquí y el ahora es el lugar apropiado para que los niños pequeños comiencen el estudio de la historia, a través de una serie de estudios específicos dentro de la unidad familiar y de personas que vivan cerca de sus casas y de su escuela. El enfoque de estudio de la historia mediante el presente abre un camino a través del cual cada niño es capaz de relacionar el pasado con su propia posición personal en el tiempo. Una vez determinado este punto con claridad, se comprende más fácilmente el desplazamiento por el pasado.

Por eso los estudios familiares constituyen un modo de examinar un microcosmos del tiempo. Algunos educadores llegan incluso a señalar que los niños que cuentan con una familia numerosa y que se hallan en contacto con sus abuelos desarrollarán probablemente un sentido del «tiempo generacional», las escuelas deben facilitar la integración de niños y ancianos... Los niños que realizan este trabajo parten del presente, formulándose preguntas como: ¿quién soy yo?, ¿quiénes son mis padres?... ¿quién era la madre de mi madre?... Cuando se utilicen las propias historias de los alumnos como un medio de explorar el pasado y de desarrollar algún entendimiento... el material brindado por cada niño debe ser recibido con reflexión y sensibilidad. Puede excusarse la falta de entusiasmo por los estudios familiares de un niño cuyo padre acabe de abandonar el hogar o cuya abuela haya fallecido recientemente.

Este tema proporcionará al profesor experimentado todo género de conexiones transversales entre diversas áreas del currículum: retratos familiares, pintados y dibujados; colajes de imágenes de episodios en la vida de la familia; [...] estudios geográficos que exploren las «raíces» familiares...

Una manera de proceder consistirá en buscar activamente a personas mayores de comunidades fuera del área inmediata de la escuela para que compartan con la clase algunas experiencias [...] La historia familiar (que en la escuela en donde trabajé fue utilizada con éxito con niños de 5, 6 y 7 años) conduce naturalmente a un estudio de la comunidad local: «Cuando yo era pequeña» evocó una abuela, «había una fábrica de cerveza donde ahora esté un supermercado. Y en la acera, un aseo para hombres. Fue destruido por las bombas durante la guerra. Ahora construyen otro en el mismo lugar, pero tanto para mujeres como para hombres»...

²² Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, Madrid, 1993, pp. 70-82.

Carta personalizada entregada a cada niño, para entregar a sus padres o representantes:

Nuestra clase trata de averiguar cómo eran las cosas cuando tenías 7 años. Nos interesa:

La escuela: ¿Cómo era la escuela cuando tenías siete años? ¿Cuántos niños había en tu clase? ¿Qué cosas aprendías? ¿A qué jugabas en el recreo? ¿Ibas a la escuela a pie, en coche, en tren o en autobús?

Prendas: ¿Qué tipo de ropa usabas? ¿Eran las prendas de las personas mayores diferentes de las que ahora visten?

Colada y limpieza: ¿Cómo lavaba la ropa tu madre? ¿Cómo limpiaba la casa tu madre? ¿Le ayudaba tu papá?

Alimentación: ¿A dónde iba tu madre a comprar los alimentos? ¿Qué clase de cosas cocinaba? ¿Qué tipo de alumbrado tenías?

¿Hay algo más que puedas decirme?

Si quieres venir a la escuela para charlar con nosotros sobre algunas de las cosas, la Sra. Brown, nuestra profesora, estará encantada de recibirte.

Gracias por tu ayuda (firmada por cada niño).

Estrategias- Estudios familiares

1. Los estudios familiares pueden comenzar con las sencillas preguntas:

¿Quién soy yo? ¿Quiénes son mis padres?

A esas preguntas pueden seguir otras: ¿En dónde nací? ¿En dónde y cuándo nacieron mis padres? ¿En dónde se criaron mis padres? ¿En dónde y cuándo se conocieron? ¿Vivieron siempre aquí? ¿En dónde vivieron antes? ¿Tuvieron hermanos y hermanas? ¿En dónde están ahora? ¿Quiénes eran los padres de mi madre? ¿En dónde vivían? ¿Quiénes eran los padres de mi padre? ¿En dónde vivían? ¿En qué trabajaban mis abuelos y abuelas? ¿Cuánto ganaban a la semana? ¿Qué se podía comprar con ese dinero?

[...]

2. Estimule a los niños a que lleven a la escuela fotografías familiares... Sería conveniente usar copias en lugar de originales...

3. Construya árboles genealógicos. Esta actividad guarda muchos vínculos con las matemáticas y con los estudios informáticos.

4. La enseñanza de la Historia requiere introducirse en el método histórico

Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.

Podría afirmarse que, los métodos y técnicas del historiador tan solo deben aparecer ligadas a las investigaciones científicas y no se han de utilizar en el ámbito escolar, ya que no se trata de formar investigadores sino ciudadanos cultos. Sin embargo, cuando estas técnicas de análisis y descubrimiento se aplican a la física, química, botánica, geología, o zoología, nadie suele plantear que «¿...no estamos formando a científicos? ¿Por qué?...» si no interesa conocer cómo saben los arqueólogos la fecha de las cosas; si no parece necesario que los escolares sepan sobre la base de qué razonamientos hipotéticos construyen los historiadores su visión del pasado; si tampoco interesa cómo analizan críticamente la sociedad; si no interesa cómo se elaboran juicios críticos de los textos y fuentes, etc., es que se considera la Historia como un ámbito literario o meramente cultural, y no como una ciencia social... La visión que niega a los escolares conocer los elementos y los métodos de historiador, responde, generalmente, a una visión doctrinaria y dogmática de la materia.

[...] Un tipo de Historia que esconda como se adquiere el conocimiento histórico, conduce a introducir simplemente un corpus de mitos más o menos históricos; ello no responde a las necesidades formativas de los jóvenes. ...Digamos como conclusión, que hay que plantear la necesidad de enseñar Historia utilizando los instrumentos del historiador; de ellos se derivan los métodos y las técnicas de trabajo, como en la física los procedimientos se derivan de la propia naturaleza de la investigación.

²³ El texto ha sido editado por las autoras del curso con fines pertinentes a este curso.

5. Método histórico y el proceso de enseñanza/aprendizaje

La naturaleza de la Historia se refleja sobradamente en el método de trabajo del historiador. Desde un punto de vista estrictamente metodológico, el historiador se plantea cualquier trabajo de acuerdo con las siguientes pautas:

Recogida de información previa sobre el tema objeto de estudio. En esta fase, el historiador recoge y analiza atentamente todos los trabajos, informes, documentos etc., que constituyen el punto de partida de la investigación.

Nota de las autoras: puede buscar fuentes en archivos históricos, bibliotecas, archivos de diarios, archivos de películas o documentales de la época.

Pero también existen fuentes en los museos como objetos y documentos.

También los edificios viejos, lugares históricos, pueden ser fuentes.

Si son fuentes orales, ubique personas que haya vivido sucesos históricos en su comunidad o simplemente personas que pueden testimoniar el pasado.

Si busca fuentes en internet, basta con colocar, por ejemplo: fuente + tema o documento + tema. Si tiene el nombre del documento, búsquelo por su título. Si quiere un artículo histórico, vaya a Google académico. ¡Le aseguramos que encontrará mucho material de todo tipo!

Hipótesis explicativas. Esta segunda fase del trabajo es la más importante. El investigador formula todas las posibles explicaciones lógicas que articulen todos los elementos o datos posibles de que se disponen, dando una explicación coherente de los hechos y relacionándolo con las explicaciones similares ya investigadas.

Análisis y clasificación de las fuentes históricas. Naturalmente las hipótesis de trabajo no podrán sostenerse si no se dispone de las fuentes históricas, arqueológicas, o de cualquier índole que permitan contrastar las hipótesis, bien sea para afirmarlas o para rechazarlas. El historiador debe clasificar esta información, ordenarla y articularla frente a las hipótesis.

Nota de las autoras: es importante que diseñe un primer tipo de preguntas que contextualizan los datos del documento o fuente: ¿qué tipo de documento es? ¿Quién es el autor (si lo tiene)? ¿Dónde? ¿En qué fecha? ¿Cuál es la idea principal o qué vemos en esas imágenes?

Crítica de fuentes. Finalmente emprender. El análisis crítico de la información proporcionada por las fuentes históricas o arqueológicas. Este punto es crucial para todo investigador, ya que es frecuente hallar fuentes contradictorias, opuestas y variadas. Establecer la valoración de estas fuentes es la única forma que tenemos de apoyar las hipótesis. Debe enseñarse al alumnado que la Historia es un imaginario hecho basándose en recortes. Estos recortes son las fuentes. Para disponer de una imagen del pasado necesitamos elementos de soporte para este imaginario. Cuando más alejado en el tiempo se halla aquello que queremos historiar, es obvio que es más difícil hacernos una idea del pasado. Recrear el siglo XIX puede ser más fácil que el siglo XV, ya que del siglo XIX tienen más imágenes, más fragmentos, en definitiva, más documentos... haciendo que el alumno se sienta como un detective que resuelve los casos buscando indicios y pistas, valorándolas y relacionándolas y con ellas es capaz de explicar lo sucedido. Para un historiador de los hechos sociales contemporáneos, la entrevista, la encuesta, la exhumación de hemerotecas o los documentos fílmicos pueden ser partes fundamentales de su aparato documental. A tales fuentes les corresponde un determinado tratamiento.

Causalidad. Una vez establecidos los hechos, es evidente que de ellos se derivarán consecuencias, o quizás serán la causa de otros; los testimonios manejados reflejarán los motivos que tuvieron los protagonistas para intervenir o no en los procesos descritos. Todo ello forma el complejo entramado de preguntas, no todas con respuesta, que constituyen el final del trabajo.

Explicación histórica del hecho estudiado. Se trata de elaborar una explicación que enmarque lo ocurrido en una teoría explicativa del pasado. Ello supone no sólo averiguar lo más objetivamente posible, que ocurrió, cómo ocurrió y cuándo ocurrió, sino saber por qué ocurrió y en que [sic] contexto histórico puede explicarse.

Esta sería la fase de interpretación, lógicamente la más difícil, puesto que requiere el poseer una teoría explicativa de carácter general.

El historiador no puede renunciar a este método que constituye la esencia del oficio. Puede variar la naturaleza de la información, pueden diferir las fuentes, pero la esencia de la investigación no cambiará.

[...]

6.1. Aprender a formular hipótesis de trabajo

Las hipótesis formuladas deben ser demostradas o rechazadas. Para ello disponemos de las fuentes históricas, es decir, del testimonio de los ó informantes (que pueden ser también: objetos, edificios, imágenes, etc.) que fueron testigos o parte del tema que se estudia. Las fuentes deben ser contrastadas con otras de otros lugares ya conocidas y estudiadas; son pistas que por comparación con las fuentes estudiadas, permiten ubicarlas, datarlas o simplemente contrastarlas.

6.2. Aprender a clasificar fuentes históricas

Aprender a conocer la naturaleza de las fuentes, el tipo de fuentes y saber buscarlas, ordenarlas y clasificarlas es una de las tareas subsiguientes que cabría plantear. Para ello, hay que poner al alumnado en contacto directo con fuentes muy diversas, bien sean orales o escritas; plantear también que las fuentes históricas pueden ser materiales, con soportes de papel, de piedra, de metal, etc.

6.3. Aprender a analizar las fuentes

Uno de los factores más importantes para el trabajo que simule la tarea del Historiador es el adiestramiento en el análisis de fuentes históricas. Si clasificar es importante, no menos importante es enseñar a obtener información y descodificar los distintos tipos de fuentes.

Las fuentes escritas requieren una técnica de lectura detallada, en la que el alumnado deber ir descifrando la información histórica que nos proporciona el documento... **AD**

Las fuentes primarias, son aquellas que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos de los cuales nos informan, son variadísimas:

Fuentes materiales: Edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos, etc.

Las fuentes escritas: (Cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc.) son una de las bases más importantes sobre las que se construye la Historia. Entre ellas se encuentran también las de tipo periodístico: prensa, revistas y material gráfico.

Las fuentes iconográficas: (Grabados, cuadros, dibujos, etc.), son abundantes y el profesorado las tiene siempre a su alcance. Sin embargo, la mayoría de las veces las utilizamos como meras ilustraciones, sin entrar en el análisis de sus contenidos.

Fuentes orales. A menudo poco utilizadas y son, sin embargo, importantes para la Historia reciente: registrar la voz del abuelo que nos explica como trabajaba, cómo se divertía...

6.4. Aprender a valorar las fuentes

Se trata de introducir al alumnado a la crítica de fuentes ya que los documentos que nos informan sobre el pasado han sido a menudo manipulados, tergiversados, llegan incompletos y algunos de ellos totalmente falseados. Aunque no existiese manipulación o falseamiento deliberado, cada fuente expresa la óptica particular de un individuo, o de su grupo, familia o clan, etc., además, surge en un determinado contexto, generalmente lleno de contradicciones, tensiones o tendencias. Todo ello debe ser descubierto para poder valorar correctamente la información que nos proporciona.

Es preciso, también, poder contrastar las fuentes con otras distintas, contrarias, para establecer todas las posiciones y ópticas posibles. La realidad no es nunca la suma de todas las partes de un todo. No podemos analizar cada parte por separado; hay que estudiar la documentación de forma global, entendiéndolo como diversos enfoques sobre un mismo problema.

La crítica de fuentes textuales es un ejercicio que se viene realizando, como mínimo, desde el Renacimiento y no es superfluo insistir en sus principios más importantes. Podríamos examinar como ejemplo un tipo de fuente de las denominamos clásicas, y nada mejor, que Julio Cesar en sus conocidos Comentarios sobre la Guerra de las Galias. Esta obra está llena de discursos, proclamas y exhortaciones más o menos largas. Naturalmente ninguno de estos textos corresponden a palabras efectivamente pronunciadas por sus supuestos protagonistas. En realidad allí, en el lugar de los hechos, no había taquígrafos, ni magnetófono, ni era normal tener los discursos escritos de antemano.

Pensemos, por ejemplo, un jefe militar que se quiera dirigir a las tropas; es difícil que se hiciera sentir por una multitud de tres o cuatro mil guerreros en formación de combate. En realidad estos guerreros ocuparían una extensión de casi un kilómetro. ¿Cómo podría haber pronunciado un discurso sin altavoces? ¿Quién podría haber estado en aquellos momentos trágicos, previos al combate, tomando nota taquigráfica? Además, estos discursos, a menudo, contienen razonamientos muy difíciles de hacer en pleno campo de batalla. Como mucho, se podrían gritar frases cortas, que luego se repitieran continuamente o que un caudillo militar podría ir transmitiendo a medida que cabalgaba delante de las tropas. Tal vez, algunas de estas ideas podrían corresponder a frases realmente pronunciadas por el protagonista en el seno de un pequeño grupo, antes de iniciar el combate. En todo caso, lo que es cierto es que los mencionados discursos no fueron pronunciados jamás con las florituras oratorias con que nos han sido transmitidas por los autores de las fuentes primarias. ¿Qué son entonces estos textos? ¿Son fabulaciones literarias sin base real? [...] Naturalmente son composiciones literarias, libremente elaboradas por los autores antiguos con la finalidad de intentar transmitir la sensación de angustia, de euforia, de terror o de grandeza del momento histórico. No podría ser de otra forma. Pero ello, no significa que no ofrezca información interesante para el historiador. Lo que deber, saberse es que información es parcial por interesada, o por ser, simplemente, el punto de vista de una de las partes del conflicto.

[...] ¿A favor o en contra de quienes estaba?; ¿qué problema dio origen a sus intervenciones?; ¿Cuáles eran sus intereses en esta cuestión?

Hemos examinado dos tipos distintos de fuentes primarias; en el primer caso hemos visto narraciones, crónicas o históricas en los que sus autores tienen un argumento, un mensaje y un objetivo. Para conseguir el objetivo, pone en boca de los protagonistas aquello que creen que es lo más adecuado para convencer al lector, para transmitir al lector el sentido de la Historia.

En el segundo caso se trata de documentos que se redactaron para ser presentados y leídos delante de un auditorio. Naturalmente, en estos casos, la fuente es necesario contextualizarla correctamente, ya que probablemente transmite una información literal, pero fue escrita para conseguir algo en una polémica o en un conflicto. El análisis crítico de fuentes deberá tener en cuenta otros factores, como el autor o autores materiales de la fuente textual; por el protagonista o sujeto de la acción, por las circunstancias y condicionantes materiales en los que se desarrolló la acción o el hecho y finalmente por la forma cómo lo relata.

Nota de las autoras: después de que se describa la fuente, es importante generar preguntas de análisis y crítica: ¿es la fuente creíble? ¿qué fortalezas y debilidades tiene la fuente? ¿el autor/la autora qué punto de vista tiene, está parcializado o no? ¿tiene algún interés? ¿nos da información completa? ¿con qué otra fuente podríamos contrastar o confirmar esa información?

Bibliografía:

Prats, Joaquín y Santacana, Joan. *Principios de la Enseñanza de Historia. Enseñar la historia: Notas para una Didáctica renovadora*. Adaptación de una pequeña parte del capítulo dedicado a estas cuestiones en la *Enciclopedia General de la Educación*, Barcelona, Océano, 1998. Vol. 3. (Didácticas específicas). Editorial Océano permite la publicación de este fragmento de la obra citada. En: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_248/enLinea/2.pdf. En línea: 27 de febrero de 2011.

ANEXO 8

¿ELLOS PENSABAN QUE LA TIERRA ERA PLANA?²⁴

// La lectura de fuentes primarias fue otra área en la que herramientas específicas de la Historia, especialmente creadas, ayudaron a los estudiantes a adentrarse en un pensamiento más refinado. Aquí establecí un procedimiento de lectura en grupo para ayudar a los estudiantes en el análisis, contextualización, documentación y corroboración de material histórico. Para crear herramientas metacognitivas específicas de la Historia, traté de incorporar ese tipo de pensamiento en nuestras interacciones en el aula en torno a la lectura de fuentes primarias y secundarias. Modificando los procedimientos de enseñanza recíproca, para reflejar las estrategias que usan los historiadores cuando leen fuentes primarias, establecí procedimientos que capacitaron a los estudiantes para leer y cuestionar juntos de maneras en las que no lo hacían cada uno por su cuenta.

La clave aquí fue una división del trabajo específica de la Historia: le asigné a cada estudiante o par de estudiantes la tarea de «convertirse» en un tipo particular de interrogante o interrogador histórico. Por ejemplo, algunos estudiantes tenían la tarea de preguntar: «¿Qué otras fuentes de información respaldan o ponen en tela de juicio esta fuente?», y de esta manera se convertían en «corroboradores»; otros tenían como tarea preguntar acerca del creador de una fuente, y así se convertían en «documentadores». Asumiendo papeles específicos, los estudiantes interrogaron a sus compañeros acerca de los documentos que estábamos leyendo juntos y de esta manera se llevó a cabo la discusión. Algunos estudiantes plantearon interrogantes reflejados en estrategias generales de lectura y pidieron a sus compañeros identificar lenguaje confuso, definir palabras difíciles o resumir puntos claves. Sin embargo, los roles/interrogantes restantes —e. g. corroborador, documentador, contextualizador— eran específicos de la disciplina de la Historia, que estimulaban a los estudiantes a formular preguntas que los historiadores podrían hacer. Al emplear las estrategias de los historiadores —tales como corroborar, contextualizar y documentar— los estudiantes hacían a sus compañeros preguntas acerca de quién creó la fuente de información, a qué público (audiencia) estaba dirigida, el guión de la narración, qué otras cosas sabían ellos que respaldaran lo que aparecía en la fuente, y qué más sabían ellos que pusiera en tela de juicio lo que se encontraba en la fuente de información.

De esta manera, una vez equipados con un conjunto particular de preguntas para hacerle a sus compañeros, volvimos a leer los relatos de Colón y la tierra plana (recuadro 4-1):

²⁴ El texto ha sido editado por las autoras del curso con fines pertinentes a este curso.

MAESTRO	¿Alguien tiene preguntas para hacerle a sus compañeros acerca de estas fuentes de información? Empecemos tal vez con una pregunta sobre el vocabulario o los resúmenes, ¿está bien? ¿Quién quiere comenzar?
CHRIS	Creo que yo. ¿Cómo resumiría usted estos relatos?
MAESTROS	¿Usted quiere que alguien resuma todos los relatos, todas las citas? O ¿tal vez un aspecto de los relatos?
CHRIS	Bueno, creo que un aspecto. ¿Qué piensas que estos relatos dicen acerca de Colón, Ellen?
ELEN	Él es inteligente.
CHRIS	¿Algo más?
ELEN	¿Valiente?
AEYSHA	La pregunta de Chris me puso a pensar acerca de mis preguntas. ¿Qué dicen todos estos relatos sobre la clase de persona que fue Colón? ¿Concuerdan en ciertos aspectos [...] acerca de él?
MAESTRO	Detengámonos y pensemos acerca de esta pregunta, y escribamos en nuestros diarios un ensayo de “dos minutos” acerca de lo que estos [relatos] nos dicen sobre la clase de persona que fue Colón.

La escritura en los diarios les dio tiempo para preparar informalmente, en el papel, una respuesta antes de hablar en público respecto a sus ideas. Luego de algunos minutos de escritura, los estudiantes habían preparado cuadros más detallados de Colón, de acuerdo a como lo representaban los relatos. Por ejemplo, Ellen escribió: **En estos relatos, Colón parece ser inteligente. Él es un ser particular y bastante valiente. Todos los demás seguían simplemente las ideas del momento y él era una persona que estaba en desacuerdo, un rebelde contra todos los demás. Estos [relatos] lo glorifican.**

Después de leer en voz alta las notas del diario de algunos estudiantes, pregunté si alguien más tenía otras preguntas para hacerle a los compañeros acerca de las fuentes de información:

SARENA	Yo. ¿Alguien se fijó en los años en que estos fueron escritos? ¿Más o menos cuántos años tienen estos relatos, Andrew?
ANDREW	Fueron escritos en 1889 y 1836. Así que algunos de ellos tienen cerca de 112 años; y otros, cerca de 165 años.
MAESTRO	¿Por qué preguntaste, Sarena?
SARENA	Se supone que yo haga preguntas acerca de cuándo fue escrita la fuente y quién la escribió. Así que simplemente estoy haciendo mi trabajo.
ANDREW	En realidad, me preguntaba si en ese momento estaba pasando algo que hiciera popular a Colón y su historia. ¿Descubrieron los historiadores algo nuevo acerca de Colón en los años 1800?
RITA	¿Cómo sabes que quienes escribieron estos [relatos] eran historiadores?
ANDREW	Porque el título dice: «Relatos de historiadores».
RITA	Sí; pero Washington Irving escribió acerca del caballo sin cabeza. ¿Era él historiador? Y escribió relatos para niños. ¿Las tomó de libros para niños? ¿Quizá sea por eso por lo que cuentan esas historias sobre Colón, pintándolo como si él fuera un gran héroe?

A medida que hacían preguntas, los compañeros regresaban a los documentos, hacían anotaciones en los diarios y discutían sus respuestas. Así, en esta forma estructurada, el grupo formuló múltiples preguntas que orientaron la lectura de cada uno y la discusión del texto. Y los estudiantes formularon un número de preguntas que no podían responderse a partir de los textos que tenían a la mano. Lanzaron conjeturas y especulaciones que exploraríamos mediante fuentes posteriores, entre las que se contaban fuentes primarias, fuentes secundarias, textos escolares, y conferencias.

Al comienzo, esta actividad de lectura no solo fue difícil de manejar, sino que tomaba mucho tiempo con su asignación de roles, interrogatorios complejos, escritura de diarios y discusión. Difería de las actividades cooperativas en las que un grupo divide un tema histórico tal como la exploración europea, y luego investiga un componente particular del tema tal como los exploradores españoles o los exploradores ingleses o las respuestas de los nativos a la exploración, antes de informar a sus compañeros de clase lo que han aprendido acerca de su porción de conocimiento. En este ejemplo, la división del trabajo ocurrió a lo largo de las líneas de pensamiento necesarias para leer y analizar un texto

de Historia. Las facetas del pensamiento histórico complejo —no meramente los aspectos temáticos— definieron entonces y dividieron el trabajo intelectual de los estudiantes. Al utilizar estos roles para leer y luego interrogarse recíprocamente, los estudiantes evitaron su hábito de tratar el texto de Historia como lo harían con otro texto, meramente para buscar información provista por alguna «autoridad».

Empleé y organicé esta actividad de lectura y discusión porque inicialmente no esperaba que los estudiantes pudieran realizar individualmente un análisis histórico completo y complejo de un documento o conjunto de documentos. Paradójicamente, los estudiantes necesitaban hacer, este análisis, desde el comienzo, para realizar las tareas de Historia y de instrucción que les asigné. En lugar de rebajar los estándares disciplinares o permitir a los principiantes simplemente imitar a los expertos, utilizamos esta estrategia de lectura para capacitar a los estudiantes —como grupo— para que participaran en esta compleja actividad disciplinar. Inicialmente, las herramientas cognitivas diseñadas (e. g., procedimiento de lectura en grupo) y el maestro, llevaron la mayor parte de la carga intelectual que capacitaba a los estudiantes para participar en la actividad.

Como se explica en *Cómo Aprende la Gente*,²⁵ los maestros de Historia deben diseñar ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, el contenido y la evaluación, para apoyar al joven en su estudio de la Historia. En cierto modo, los maestros trabajan para construir una cultura específica de la Historia que, por medio de sus patrones de interacciones, tareas de instrucción, y artefactos, ayude a los estudiantes a pensar Históricamente (para otros ejemplos, ver Bain, 2000 [...]) Al diseñar este ambiente, los maestros tratan de posibilitar a los estudiantes el acceso a los aspectos claves del pensamiento histórico de los expertos, para que lo empleen según sus necesidades —durante las discusiones de clase o cuando están trabajando en grupos, en casa o en sus exámenes.

«Usted le está dando muletas a sus estudiantes», me han dicho algunos maestros, «y no debería permitir que sus estudiantes utilicen muletas». Sin embargo, me gusta la analogía: conozco pocas personas que sin necesitar muletas, las usen. Una vez pueden moverse sin ellas, las echan a un lado. Esto es lo que ha pasado en mi aula con las herramientas específicas de la Historia. Una vez que los estudiantes han interiorizado las diferencias entre «el pasado» y «la historia», o las múltiples estrategias diseñadas para ayudarles a leer fuentes de información con más poder, ellos encuentran que nuestras ayudas de aula los hacen ir más lentamente o les obstaculizan el paso. Cuando eso sucede, dejan de usarlas. Pero, los soportes permanecen disponibles para cuando los estudiantes necesiten apoyo.

²⁵ Bain, Robert (2005), «¿Ellos pensaban que la tierra era plana?». Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. En: Eduteka, Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. En: <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>. En línea: 9 de octubre de 2010.

En un ambiente tal, lo dicho por el maestro en clase, y el texto escolar adquieren nuevo significado. Dado nuestro foco en relatos históricos, los estudiantes comienzan a usar las clases y los textos escolares como ejemplos de relatos históricos. Ellos pueden aplicar a los textos escolares y a mis conferencias los mismos conjuntos de preguntas que formulan a otros relatos históricos y fuentes de información. Por ejemplo, «¿Cómo apoya, amplía o pone en tela de juicio esta conferencia lo que yo ya entiendo? ¿Qué más corrobora este relato? ¿Qué le dio forma?»

También, podemos reconsiderar como posibles soportes, los textos y las clases del maestro —herramientas cognitivas específicas de la Historia— para ayudar a los estudiantes a pensar históricamente, y no como simples vehículos para transmitir información. Los maestros pueden diseñar y usar estratégicamente, conferencias y textos escolares para ayudar a los estudiantes a contextualizar o recontextualizar problemas historiográficos; situar su trabajo en contextos más amplios; ver interpretaciones que podrían respaldar, ampliar o cuestionar sus puntos de vista emergentes; trabajar más eficazmente con contradicciones dentro de las fuentes de información y entre estas; y encontrar explicaciones y fuentes que, por causa del tiempo, disponibilidad o destreza, los estudiantes no podrían emplear. Con ayuda, los estudiantes pueden aprender a «leer» activamente el material de las clases y los textos escolares, y luego, usarlos tanto crítica como eficazmente en su estudio de la Historia.



ANEXO 9

¿VE QUE SE PUEDE? APRENDAMOS DE UN CONCURSO DE UN PAÍS VECINO: COLOMBIA

¿QUÉ ES HISTORIA HOY?²⁶

Historia Hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia, es un plan amplio, participativo y plural que encuentra en la celebración de los 200 años de la Independencia nacional, un argumento perfecto para estimular el desarrollo de pensamiento científico y para reflexionar sobre la manera como estamos enseñando y aprendiendo historia y ciencias sociales.

El programa cuenta con tres etapas que son: **Los estudiantes preguntan (I)**, **Construyendo respuestas (II)** y **Historias locales, memoria plural (III)**. La primera etapa se inició en agosto de 2008. En esta, los niños, niñas y jóvenes de educación básica, media y superior del país pudieron hacer y enviar sus preguntas sobre cualquier tema, evento, personaje, acción, idea que desearan saber sobre el periodo de la Independencia en Colombia. Estas preguntas participaron en un concurso («Los estudiantes preguntan»), en el cual se seleccionaron 200 ganadoras, que se publicaron en la cartilla «200 años, 200 preguntas».

Teniendo ya las 200 preguntas elegidas, lo que se busca en la segunda etapa del Programa (que va de 2009 hasta 2010) es que los estudiantes mismos puedan responderlas a través de la investigación. Para tal fin el programa ha proveído de herramientas e insumos a los estudiantes (como la «Colección Bicentenario», «Libros de texto digitalizados» y el «Metabuscar» del «Archivo Virtual»). Estas respuestas podrán participar en dos concursos, uno para estudiantes de básica y media y otro para estudiantes de educación superior.

Revisemos algunos proyectos ganadores...:

²⁶ Colombia aprende: La red del conocimiento. Ministerio de Educación de Colombia. En: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-221275.html>. En línea: 3 de marzo 2011.

CONCURSO «CONSTRUYENDO RESPUESTAS»

MITOS Y SECRETOS DE LA MUJER Y EL MATRIMONIO EN LA SOCIEDAD COLONIAL SANTAFEREÑA ENTRE LOS SIGLOS XVIII Y XIX

I.E.D. Alfonso Reyes Echandía

Bogotá, D.C.

Categoría: Los personajes desconocidos de la Independencia

Este grupo de investigación quiso apartarse de la historia tradicional de batallas y héroes y se inclinó por estudiar las mujeres. La elección de la pregunta se debió al interés por indagar en otras corrientes historiográficas como la de la ciencia, la historia de la mujer, la historia cultural, y por qué persisten tabúes frente temas como la sexualidad, la virginidad y el erotismo. El grupo se propuso investigar sobre la mujer más allá de las heroínas.

La revisión bibliográfica inicial se hizo a partir de textos escolares de Ciencias Sociales donde los estudiantes encontraron que la mujer no es un tema recurrente, mencionando solamente las heroínas de la historia como Policarpa Salavarrieta, Manuela Beltrán, Antonia Santos y Manuelita Sáenz. En un primer acercamiento no encontraron suficiente información para dar respuesta a la pregunta, sin embargo, les permitió plantearse nuevos interrogantes que hacían aun más interesante la investigación, alejándose de la «historia tradicional».

Entre los hallazgos que más llamaron la atención de los estudiantes fue el papel importante de la dote al momento de establecer alianzas matrimoniales. Asimismo, los ideales de mujeres que algunos historiadores ha definido en torno a las figuras bíblicas de la Virgen María o Eva.

Dentro de los nuevos interrogantes que el grupo se plantea se encuentran: ¿Por qué temas relacionados con la sexualidad, la vida cotidiana no hacen parte de los libros de texto de ciencias sociales? ¿Por qué el tema de la mujer no hace parte del currículo de Ciencias Sociales?

¿CÓMO SE VESTÍAN LOS INDÍGENAS, ESCLAVOS Y ESPAÑOLES HACE 200 AÑOS?

Institución Educativa La Merced, Cali, Valle del Cauca

Categoría: Artes, tradiciones y vida cotidiana en la Independencia



Foto original del artículo

La experiencia de enseñar historia en estudiantes de segundo grado, implicó una alta dosis de creatividad por parte de la docente, a través de representaciones y diseño de vestidos de la época (los muñecos de los estudiantes sirvieron como maniqués). La docente se propuso estructurar un pensamiento de la memoria por medio de la comparación y de la puesta en escena de herramientas en donde los niños puedan preguntar y responder aunque sea de manera gráfica a preguntas del pasado.

De esta manera, la docente considera que los estudiantes comienzan a conformar un pensamiento histórico, de modo que puedan unir hechos o características del pasado con cosas de su presente cercano, como es el caso de la forma en que se viste una persona, con respuestas o atisbos de respuestas que aunque a nivel descriptivo, inciden en que los niños vayan mejorando sus competencias lectoras y de escritura, al igual que se preparan para afrontar el conocimiento histórico de manera diferente. Utilizando las representaciones de los vestidos y la lectura de imágenes, la docente fue desarrollando habilidades de deducción necesarias en el análisis histórico, o como dice ella, es una manera de «tener en la mente una historia hoy de su pasado».

CONCURSO «CONSTRUYENDO RESPUESTAS»

RELACIONES FAMILIARES COLOMBIANAS XVII - XIX

Centro Educativo Distrital Los Comuneros

Bogotá, D.C.

Categoría: Artes, tradiciones y vida cotidiana en la Independencia

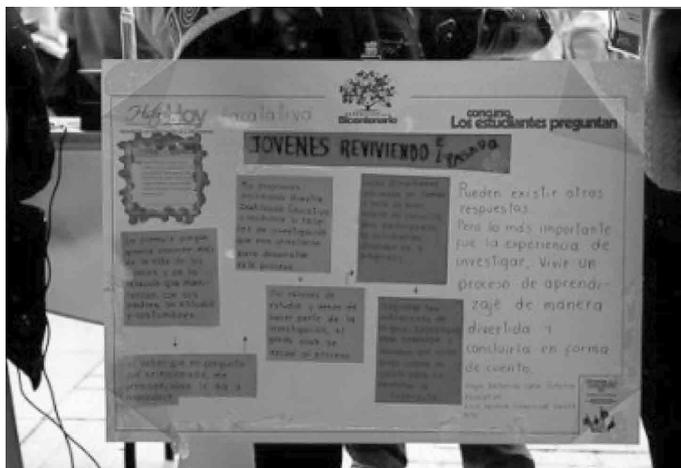


Foto original del artículo

Los estudiantes indagaron sobre las relaciones familiares en las que se destacó el papel de la mujer y la educación que recibía para tal fin. Sin embargo, pudieron establecer que la categoría de niños y adolescente no existían. De hecho, no se encontraron diferencias marcadas entre las labores que debían desarrollar los niños y jóvenes frente a los adultos. La búsqueda, sin embargo, generó nuevos interrogantes que los motivan a seguir en la línea de investigación: ¿será que en estos años los integrantes de las familias coloniales no enfrentaban el suicidio? ¿Qué lugares o instituciones apoyaban a las familias maltratadas? ¿Estas familias no vivieron la experiencia del secuestro? ¿Cuándo y por qué surge el término adolescente para caracterizar a las y los niños del hoy? ¿Qué instituciones se encargan durante la época colonial de orientar los problemas familiares?

LOS ABUELOS NOS ENSEÑAN LOS JUEGOS ANCESTRALES DE LA SELVA DE VAUPÉS

Institución Educativa Integrada José E. Rivera; Mitú, Vaupés

Categoría: Artes, tradiciones y vida cotidiana en la Independencia

El objetivo principal de esta investigación histórica como estrategia pedagógica es sentar un precedente en la ciudad de Mitú para rescatar, revalorar y promover la identidad cultural que caracteriza al departamento del Vaupés, que según el grupo de investigación

ha sido desplazada a partir de la llegada de misioneros religiosos de Holanda, Estados Unidos y de Yarumal, Antioquia, así como de colonos extranjeros y del interior del país, quienes implantaron nuevas formas de vida con costumbres brasileras, paisas, costeñas, santandereanas, tolimenses, cundiboyacenses, entre otros. Por eso, el grupo encontró que a través la tradición oral pueden recuperar los juegos ancestrales de la región, y cómo su práctica puede exaltar los valores ancestrales propios de la unión familiar y comunitaria que ha existido y caracterizado desde hace más de 200 años a los pueblos indígenas de Vaupés.

En diálogo con el abuelo sabedor, Enrique Llanos, de origen Kubeo o mejor dicho «~Pamiva» (traduce gente), también conocido como Tukuari, les enseñó la importancia de los juegos ancestrales de Vaupés, a través de cuentos y mitos y les explicó cómo hacer algunos juguetes artesanales con hojas de la palma de Inayá, que abunda en la zona. El grupo realizó diversas entrevistas a sabedores tradicionales, profesores de la institución educativa y habitantes de Mitú, quienes se mostraron muy interesados en apoyar la investigación. De hecho, la comunidad está pendiente de los resultados de la misma y quiere vincularse al semillero de investigación que se inició en el departamento.

El grupo reconoce de manera especial el apoyo que les brindaron sus familiares de origen ancestral, quienes les transmitieron las enseñanzas que ellos a su vez recibieron de sus abuelos a través del acto de jugar y preguntar. Este es un fragmento del diálogo con uno de los abuelos:

ABUELO: «Los mitos de un pueblo solo existen en la práctica de juegos y rituales. Estos se enseñan y se aprenden de acuerdo al interés y la curiosidad de cada quien de conocer el mundo que nos rodea. La memoria ancestral del territorio Vaupés siempre se ha recreado por medio el juego, porque con ella se dan los espacios de comunicación de la sabiduría ancestral que entretiene a las familias. Contaban mis abuelos que antes, para que la gente no fuera perezosa debía jugar. Pero también los abuelos dicen que antes las personas eran perezosas y que no sabían hacer nada. El que jugaba era una buena persona, como un Payé rezador. Para que no fueran perezosos inventó sus propios juegos y así aprendieron a hacer bien las cosas. Así fueron creando juegos como la abeja, tábano, piña, yuca, araña, chicharra. A medida que las personas jugaban se iban volviendo más inteligentes y aprendieron a pensar, a ser creativos. Después de jugar y hacer cosas, tuvieron hijos y la gente fue poblando el territorio. Las mujeres cocinaban y los hombres iban a pescar. Mientras los niños jugaban y querían ser alguien los padres y madres decían que los hijos eran su futuro por lo que estaban orgullosos».



SERIE GUÍAS N° 7



Estándares Básicos de Competencias

Ciencias Sociales

Formar en ciencias: ¡el desafío!

Lo que necesitamos saber y saber hacer

Libro Estándares Nacionales Colombianos de Ciencias Naturales y
Sociales, edición 2004, ISBN 958-691-185-3

**Revolución
Educativa**
Colombia aprende

Ministerio de
Educación Nacional
República de Colombia



PDF processed with CutePDF evaluation edition www.CutePDF.com

²⁷ Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, *Formar en Ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, Programa Revolución Educativa Colombia Aprende, serie guías n.º 7, julio 2004. En: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81033_archivo_pdf.pdf. En línea: 16 al 18 de septiembre de 2011.

Formar en ciencias: ¡el desafío!

© Ministerio de Educación Nacional, 2004

Estos Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales están enmarcados en el Proyecto Ministerio de Educación Nacional - Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) para la formulación de los estándares en competencias básicas.

Ministra de Educación Nacional
Cecilia María Vélez White

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media
Juana Inés Díaz Tafur

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media
Sonia Cristina Prieto Zártha

Subdirectora de Estándares y Evaluación
Ingrid Vanegas Sánchez

Jefa de la Oficina Asesora de Comunicaciones
Yirama Castaño Güiza

**Coordinación del proyecto MEN-Ascofade
para la formulación de los estándares en competencias básicas**
Asociación Colombiana de Facultades de Educación -Ascofade-
Miryam Ochoa
Decana de la Facultad de Educación
Universidad Externado de Colombia

Coordinación del contrato MEN-CIFE
Claudia Ordóñez
Centro de Investigación y Formación en Educación -CIFE-
Universidad de los Andes

Primera edición
Julio de 2004

Coordinación editorial
Espantapájaros Taller

Diseño y diagramación
Vínculos Gráficos - Ana Milena Piedrahita

Ilustración
Daniel Rabanal

ISBN 958-691-185-3

Impresión
Cargraphics S.A.

Impreso y hecho en Colombia

El contexto de esta cartilla



Este documento hace parte de una serie de guías que el Ministerio de Educación Nacional ha venido publicando para dar a conocer a la comunidad educativa colombiana el resultado de un proceso conjunto de trabajo, en el cual han participado numerosas personas e instituciones, con el propósito de establecer los Estándares Básicos de Competencias en diversas áreas y niveles de la Educación Básica y Media.

Por eso, antes de adentrarnos en la lectura de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, conviene recordar algunos postulados generales en los que se inscribe esta propuesta.

¿Qué son los estándares básicos de competencias?

Son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de *saber* y *saber hacer*, en cada una de las áreas y niveles.

Por lo tanto, son guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia.

Saber y saber hacer, para ser competente

Los estándares pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir.

La organización de los estándares

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares se articulan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en conjuntos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben *saber* y *saber hacer* al finalizar su paso por ese conjunto de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo.

Lo que no se evalúa, no se mejora

Al establecer lo que se debe *saber* y *saber hacer* en las distintas áreas y niveles, los estándares se constituyen en herramienta privilegiada para que cada institución pueda reflexionar en torno a su trabajo, evaluar su desempeño, promover prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de sus estudiantes y diseñar planes de mejoramiento que permitan, no solo alcanzarlos, sino ojalá superarlos.

El desafío: formar en ciencias naturales y en ciencias sociales

En un entorno cada vez más complejo, competitivo y cambiante, formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo.

Este desafío nos plantea la responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente; una educación que se constituya en puente para crear comunidades con lazos de solidaridad, sentido de pertenencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional.

La propuesta que aquí presentamos al país busca crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son las ciencias naturales y las ciencias sociales, y también para que puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos.

Los estándares que formulamos pretenden constituirse en derrotero para que cada estudiante desarrolle, desde el comienzo de su vida escolar, habilidades científicas para:

- Explorar hechos y fenómenos.
- Analizar problemas.
- Observar, recoger y organizar información relevante.
- Utilizar diferentes métodos de análisis.
- Evaluar los métodos.
- Compartir los resultados.

Tarea para la vida:
Aproximarnos a la Ciencia para comprender el pasado, vivir y dar significado al presente y ayudar a construir el futuro.

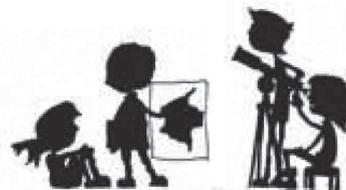


Teniendo en cuenta que las competencias básicas en ciencias naturales y sociales requieren una serie de actitudes, los estándares pretenden fomentar y desarrollar:

- La curiosidad.
- La honestidad en la recolección de datos y su validación.
- La flexibilidad.
- La persistencia.
- La crítica y la apertura mental.
- La disponibilidad para tolerar la incertidumbre y aceptar la naturaleza provisional, propia de la exploración científica.
- La reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro.
- El deseo y la voluntad de valorar críticamente las consecuencias de los descubrimientos científicos.
- La disposición para trabajar en equipo.

Investigaciones en marcha:

- ¿Por qué la luna no se cae del cielo?
- ¿Qué tiene por dentro mi televisor?
- ¿Será que ya casi puedo votar?
- ¿Por qué en unos países es de noche y en otros de día?



Investigación para mi profe:

¿Cómo estimular la curiosidad y las ganas que tenemos de saber más?

Cómo están estructurados los estándares: claves generales

Antes de leer las tablas de estándares para cada conjunto de grados, es importante saber que todas ellas comparten la misma estructura.

En la parte superior de cada tabla, se formulan los estándares generales que hacen referencia a aquello que los niños, niñas y jóvenes deben *saber* y *saber hacer* al finalizar un conjunto de grados. Veamos un ejemplo de ciencias naturales y otro de ciencias sociales.



A continuación, esos estándares generales se desglosan en tres columnas (ver página siguiente) para indicar las **acciones de pensamiento y de producción concretas** que los estudiantes deben realizar. En esas columnas, se conectan los conocimientos propios de las ciencias, naturales o sociales, así:

La primera columna, *me aproximo al conocimiento como científico-a natural o social*, se refiere a la manera como los estudiantes se acercan a los conocimientos de las ciencias –naturales o sociales– de la misma forma como proceden quienes las estudian, utilizan y contribuyen con ellas a construir un mundo mejor.

La segunda columna, *manejo conocimientos propios de las ciencias naturales o sociales*, tiene como propósito crear condiciones de aprendizaje para que, a partir de acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimientos, los estudiantes logren la apropiación y el manejo de conceptos propios de dichas ciencias.

Y la tercera columna, *desarrollo compromisos personales y sociales*, indica las responsabilidades que como personas y como miembros de la sociedad se asumen cuando se conocen y valoran críticamente los descubrimientos y los avances de las ciencias, ya sean naturales o sociales.

Veamos, a manera de ejemplo, cómo se desglosan los estándares en esas tres columnas. ¡Ojo!, la columna central en ambas áreas se subdivide a su vez, pero de ello nos ocuparemos más adelante.

Ciencias naturales

Primera columna	Segunda columna			Tercera columna
...me aproximo al conocimiento como científico-a natural	...manejo conocimientos propios de las ciencias naturales			...desarrollo compromisos personales y sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Observo el mundo donde vivo. • Hago preguntas a partir de una observación o experiencia y escojo algunas de ellas para buscar posibles respuestas. • Propongo explicaciones provisionales para responder mis preguntas. • Identifico condiciones que influyen en los resultados de una experiencia y que pueden permanecer constantes o cambiar (variables). 	Entorno vivo	Entorno físico	Ciencia, tecnología y sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Escucho activamente a mis compañeros, reconozco puntos de vista diferentes y los comparo con los míos. • Reconozco y acepto el escepticismo de mis compañeros ante la información que presento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Explico la importancia de la célula como unidad básica de los seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describo y verifico el efecto de la transferencia de energía térmica en los cambios de estado de algunas sustancias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico máquinas simples en objetos cotidianos y describo su utilidad. 	

Ciencias sociales

Primera columna	Segunda columna			Tercera columna
...me aproximo al conocimiento como científico-a social	...manejo conocimientos propios de las ciencias sociales			...desarrollo compromisos personales y sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Hago preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos sociales y culturales estudiados (Prehistoria, pueblos prehispánicos colombianos...). • Planteo conjeturas que respondan provisionalmente a estas preguntas. • Utilizo diferentes tipos de fuentes para obtener la información que necesito (textos escolares, cuentos y relatos, entrevistas a profesores y familiares, dibujos, fotografías, recursos virtuales...). • Organizo la información obtenida utilizando cuadros, gráficas... y la archivo en orden. 	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco y respeto diferentes puntos de vista acerca de un fenómeno social. • Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto con la de otras personas, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas si lo considero pertinente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y explico fenómenos sociales y económicos que permitieron el paso del nomadismo al sedentarismo (agricultura, división del trabajo...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Me ubico en el entorno físico utilizando referentes espaciales (izquierda, derecha, puntos cardinales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y describo algunas características de las organizaciones político-administrativas colombianas en diferentes épocas (Real Audiencia, Congreso, Concejo Municipal...). 	

¿Será que ahora que terminé quinto sé y sé hacer esto que aparece aquí ?



La lectura de los estándares debe hacerse en forma integral. Así, para el manejo de conocimientos propios de las ciencias naturales o sociales (segunda columna) resulta fundamental aproximarse al conocimiento tal como lo hacen los científicos y las científicas (primera columna) y, a la vez, deben asumirse compromisos personales y sociales (tercera columna).

Los estándares de ciencias naturales: un derrotero

Estos estándares son un derrotero para:

Establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben *saber* y *saber hacer* en la escuela y entender el aporte de las ciencias naturales a la comprensión del mundo donde vivimos. Por eso buscan que, paulatinamente:

- Comprendan los conceptos y formas de proceder de las diferentes ciencias naturales (biología, física, química, astronomía, geografía...) para entender el universo.
- Asuman compromisos personales a medida que avanzan en la comprensión de las ciencias naturales.
- Comprendan los conocimientos y métodos que usan los científicos naturales para buscar conocimientos y los compromisos que adquieren al hacerlo.



Un científico o una científica natural...

- Enfrenta preguntas y problemas y, con base en ello, conoce y produce.
- Vive procesos de búsqueda e indagación para aproximarse a solucionarlos.
- Considera muchos puntos de vista sobre el mismo problema o la misma pregunta y se enfrenta a la necesidad de comunicar a otras personas sus experiencias, hallazgos y conclusiones.
- Confronta los resultados con los de los demás.
- Responde por sus acciones, hallazgos, conclusiones, y por las aplicaciones que se hagan de ellos.

¿Investigar?
eso me gusta.
¿Será que pasito a pasito
me enseñan a hacerlo?



Cómo leer los estándares de ciencias naturales: claves específicas

Después de conocer la estructura general de las tablas, fijemos la atención en la columna central: *manejo conocimientos propios de las ciencias naturales*.

Esta columna se divide en tres subcolumnas, donde se presentan las acciones de pensamiento para producir el conocimiento propio de las ciencias naturales. Es necesario establecer relaciones entre los tres ejes básicos: *entorno vivo*, *entorno físico y ciencia*, *tecnología y sociedad*. Veamos:

...manejo conocimientos propios de las ciencias naturales		
Entorno vivo	Entorno físico	Ciencia, tecnología y sociedad
Esta columna se refiere a las competencias específicas que permiten establecer relaciones entre diferentes ciencias naturales para entender la vida, los organismos vivos, sus interacciones y transformaciones.	Esta otra se refiere a las competencias específicas que permiten la relación de diferentes ciencias naturales para entender el entorno donde viven los organismos, las interacciones que se establecen y explicar las transformaciones de la materia.	Y esta se refiere a las competencias específicas que permiten la comprensión de los aportes de las ciencias naturales para mejorar la vida de los individuos y de las comunidades, así como el análisis de los peligros que pueden originar los avances científicos.

Nota: En los grados 10° y 11°, las columnas *entorno vivo* y *entorno físico* se subdividen en *procesos biológicos*, *procesos físicos* y *procesos químicos*, para facilitar la comprensión y la diferenciación de los problemas específicos relacionados con la biología, la química y la física. Esta distinción contribuye a que los jóvenes de este nivel entiendan más en detalle las diferencias y el objeto de estudio de cada disciplina científica y puedan ir escogiendo, con mayor seguridad, opciones de estudio o de trabajo relacionadas con sus intereses.



Para lograrlo...

...me aproximo al conocimiento como científico-a natural

- Observo fenómenos específicos.
- Formulo preguntas específicas sobre una observación o experiencia y escojo una para indagar y encontrar posibles respuestas.
- Formulo explicaciones posibles, con base en el conocimiento cotidiano, teorías y modelos científicos, para contestar preguntas.
- Identifico condiciones que influyen en los resultados de un experimento y que pueden permanecer constantes o cambiar (variables).
- Diseño y realizo experimentos y verifico el efecto de modificar diversas variables para dar respuesta a preguntas.
- Realizo mediciones con instrumentos y equipos adecuados a las características y magnitudes de los objetos y las expreso en las unidades correspondientes.
- Registro mis observaciones y resultados utilizando esquemas, gráficos y tablas.
- Registro mis resultados en forma organizada y sin alteración alguna.
- Establezco diferencias entre descripción, explicación y evidencia.
- Utilizo las matemáticas como una herramienta para organizar, analizar y presentar datos.
- Busco información en diferentes fuentes.
- Evalúo la calidad de la información, escojo la pertinente y doy el crédito correspondiente.
- Establezco relaciones causales entre los datos recopilados.
- Establezco relaciones entre la información recopilada en otras fuentes y los datos generados en mis experimentos.
- Analizo si la información que he obtenido es suficiente para contestar mis preguntas o sustentar mis explicaciones.
- Saco conclusiones de los experimentos que realizo, aunque no obtenga los resultados esperados.
- Persisto en la búsqueda de respuestas a mis preguntas.
- Propongo respuestas a mis preguntas y las comparo con las de otras personas y con las de teorías científicas.
- Sustento mis respuestas con diversos argumentos.
- Identifico y uso adecuadamente el lenguaje propio de las ciencias.
- Comunico oralmente y por escrito el proceso de indagación y los resultados que obtengo, utilizando gráficas, tablas y ecuaciones aritméticas.
- Relaciono mis conclusiones con las presentadas por otros autores y formulo nuevas preguntas.

...manejo conocimientos

Entorno vivo

- Explico la estructura de la célula y las funciones básicas de sus componentes.
- Verifico y explico los procesos de ósmosis y difusión.
- Clasifico membranas de los seres vivos de acuerdo con su permeabilidad frente a diversas sustancias.
- Clasifico organismos en grupos taxonómicos de acuerdo con las características de sus células.
- Comparo sistemas de división celular y argumento su importancia en la generación de nuevos organismos y tejidos.
- Explico las funciones de los seres vivos a partir de las relaciones entre diferentes sistemas de órganos.
- Comparo mecanismos de obtención de energía en los seres vivos.
- Reconozco en diversos grupos taxonómicos la presencia de las mismas moléculas orgánicas.
- Explico el origen del universo y de la vida a partir de varias teorías.
- Caracterizo ecosistemas y analizo el equilibrio dinámico entre sus poblaciones.
- Propongo explicaciones sobre la diversidad biológica teniendo en cuenta el movimiento de placas tectónicas y las características climáticas.
- Establezco las adaptaciones de algunos seres vivos en ecosistemas de Colombia.
- Formulo hipótesis sobre las causas de extinción de un grupo taxonómico.
- Justifico la importancia del agua en el sostenimiento de la vida.
- Describo y relaciono los ciclos del agua, de algunos elementos y de la energía en los ecosistemas.
- Explico la función del suelo como depósito de nutrientes.



Establezco relaciones entre las características macroscópicas y microscópicas de la materia y las propiedades físicas y químicas de las sustancias que la constituyen.



Evalúo el potencial de los recursos naturales, la forma como se han utilizado en desarrollos tecnológicos y las consecuencias de la acción del ser humano sobre ellos.

propios de las ciencias naturales

Entorno físico

- Clasifico y verifico las propiedades de la materia.
- Verifico la acción de fuerzas electrostáticas y magnéticas y explico su relación con la carga eléctrica.
- Describo el desarrollo de modelos que explican la estructura de la materia.
- Clasifico materiales en sustancias puras o mezclas.
- Verifico diferentes métodos de separación de mezclas.
- Explico cómo un número limitado de elementos hace posible la diversidad de la materia conocida.
- Explico el desarrollo de modelos de organización de los elementos químicos.
- Explico y utilizo la tabla periódica como herramienta para predecir procesos químicos.
- Explico la formación de moléculas y los estados de la materia a partir de fuerzas electrostáticas.
- Relaciono energía y movimiento.
- Verifico relaciones entre distancia recorrida, velocidad y fuerza involucrada en diversos tipos de movimiento.
- Comparo masa, peso y densidad de diferentes materiales mediante experimentos.
- Explico el modelo planetario desde las fuerzas gravitacionales.
- Describo el proceso de formación y extinción de estrellas.
- Relaciono masa, peso y densidad con la aceleración de la gravedad en distintos puntos del sistema solar.
- Explico las consecuencias del movimiento de las placas tectónicas sobre la corteza de la Tierra.

Ciencia, tecnología y sociedad

- Analizo el potencial de los recursos naturales de mi entorno para la obtención de energía e indico sus posibles usos.
- Identifico recursos renovables y no renovables y los peligros a los que están expuestos debido al desarrollo de los grupos humanos.
- Justifico la importancia del recurso hídrico en el surgimiento y desarrollo de comunidades humanas.
- Identifico factores de contaminación en mi entorno y sus implicaciones para la salud.
- Relaciono la dieta de algunas comunidades humanas con los recursos disponibles y determino si es balanceada.
- Analizo las implicaciones y responsabilidades de la sexualidad y la reproducción para el individuo y para su comunidad.
- Establezco relaciones entre transmisión de enfermedades y medidas de prevención y control.
- Identifico aplicaciones de diversos métodos de separación de mezclas en procesos industriales.
- Reconozco los efectos nocivos del exceso en el consumo de cafeína, tabaco, drogas y licores.
- Establezco relaciones entre deporte y salud física y mental.
- Indago sobre los adelantos científicos y tecnológicos que han hecho posible la exploración del universo.
- Indago sobre un avance tecnológico en medicina y explico el uso de las ciencias naturales en su desarrollo.
- Indago acerca del uso industrial de microorganismos que habitan en ambientes extremos.

...desarrollo compromisos personales y sociales

- Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos.
- Reconozco y acepto el escepticismo de mis compañeros y compañeras ante la información que presento.
- Reconozco los aportes de conocimientos diferentes al científico.
- Reconozco que los modelos de la ciencia cambian con el tiempo y que varios pueden ser válidos simultáneamente.
- Cumplo mi función cuando trabajo en grupo y respeto las funciones de las demás personas.
- Identifico y acepto diferencias en las formas de vivir, pensar, solucionar problemas o aplicar conocimientos.
- Me informo para participar en debates sobre temas de interés general en ciencias.
- Diseño y aplico estrategias para el manejo de basuras en mi colegio.
- Cuido, respeto y exijo respeto por mi cuerpo y por los cambios corporales que estoy viviendo y que viven las demás personas.
- Tomo decisiones sobre alimentación y práctica de ejercicio que favorezcan mi salud.
- Respeto y cuido los seres vivos y los objetos de mi entorno.

CIENCIAS NATURALES

Ideas para exploradores de ciencias naturales

Observación del cielo

Grados sugeridos: primero a tercero

Esta actividad nos permite:

- Observar el movimiento del Sol, la Luna y las estrellas en el cielo en un periodo de tiempo y registrar las observaciones.
- Comunicar a los compañeros los resultados de las observaciones, compararlos con los de ellos y escuchar sus puntos de vista.
- Presentar los resultados de las observaciones de diversas maneras.

Observamos y registramos con dibujos el Sol, la Luna y diversas estrellas, por lo menos una vez a la semana, a la misma hora, durante varios meses. Una vez al mes, presentamos a nuestros compañeros y compañeras los registros hechos, comparamos observaciones y discutimos qué cambios vemos en las posiciones y en la apariencia del Sol y la Luna, así como qué estrellas de las registradas por todos son comunes y cómo logramos identificar algunas para seguir su movimiento.

Nos hacemos preguntas e intentamos resolverlas a partir de la información recolectada en nuestras observaciones y también consultando muchas fuentes de información (miembros de nuestra familia, docentes, expertos, libros y otras que tengamos al alcance).

El profesor o la profesora nos pregunta sobre las observaciones, nos ayuda a organizar la información y nos estimula a hacer comparaciones y más preguntas.

Después de un tiempo presentamos, en grupos, los resultados de nuestra indagación usando carteleras, afiches, tablas, dibujos y todos los recursos que hayamos utilizado.

Máquinas simples

Grados sugeridos: cuarto y quinto

Esta actividad nos permite:

- Observar el entorno e identificar en él objetos específicos que ayudan al ser humano en su trabajo diario.
- Diseñar objetos útiles para solucionar problemas específicos.
- Comparar estos objetos con los diseñados por otros compañeros y por gente de otras épocas históricas.

Observamos, manipulamos y dibujamos objetos de uso cotidiano y vamos descubriendo cómo muchos de ellos son máquinas simples (tijeras, alicates, depiladores, poleas, cuerdas, carros y tantos otros). Los describimos, teniendo en cuenta sus partes y sus funciones. Establecemos semejanzas y diferencias entre ellos y los clasificamos, según diferentes criterios.

La maestra o el maestro acompaña nuestro trabajo y nos motiva a preguntarnos sobre las clasificaciones realizadas y sobre su uso y funcionamiento, para que podamos identificar esos objetos como máquinas simples. También nos estimula a realizar experiencias para establecer relaciones entre la fuerza que aplicamos y la fuerza de salida de la máquina; la distancia a la que se aplican las fuerzas de entrada y de salida; el movimiento que se produce... Registramos los resultados de las experiencias de diferentes maneras, con énfasis en los puntos donde se aplica la fuerza y donde se realiza la resistencia.

Presentamos nuestras experiencias y debatimos para encontrar modelos o leyes que expliquen el funcionamiento de las máquinas y que relacionen fuerzas y distancias de aplicación (momentos de torsión). Sacamos conclusiones sobre las ventajas del uso de las máquinas y buscamos nueva información en diferentes fuentes sobre otras máquinas simples que se usan, por ejemplo, en mecánica automotriz o en construcción. Complementamos nuestros descubrimientos con lecturas sobre la historia del uso de las máquinas y sus beneficios para la sociedad.



Movimiento de un péndulo

Grados sugeridos: sexto y séptimo

Esta actividad nos permite:

- Observar fenómenos específicos y encontrar en ellos relaciones que pueden ser expresadas utilizando las matemáticas como lenguaje.
- Diseñar experimentos para probar hipótesis y verificar el resultado de modificar algunas de las condiciones del experimento que se está realizando.
- Escuchar a los compañeros y presentar los resultados de indagaciones y experimentos.

Cada estudiante busca información sobre el péndulo simple e identifica las variables que afectan su movimiento como longitud de la cuerda, masa del objeto colgante, ángulo de apertura del movimiento, material de la cuerda, etc. Luego, en grupos, planeamos experimentos mediante los cuales podamos verificar diferentes relaciones entre estas variables y el periodo de un péndulo.

El profesor o la profesora observa cómo planeamos los experimentos y nos ayuda a generar experiencias en las que se modifiquen variables. Es clave saber que una sola medición no basta para llegar a una conclusión.

Registramos los datos en forma sistemática (tablas, gráficas, dibujos, etc.) para facilitar la observación de los resultados.

En grupos, discutimos los resultados obtenidos y explicamos el efecto de modificar algunas variables. Cada uno puede escribir un informe para presentar los experimentos realizados, los resultados obtenidos y las relaciones establecidas.

Fenómenos ondulatorios

Grados sugeridos: octavo y noveno

Esta actividad nos permite:

- Buscar en el entorno ejemplos de fenómenos ondulatorios y formular hipótesis sobre ellos y sus usos en la industria.
- Diseñar experimentos para verificar las propias hipótesis y comparar los resultados con los modelos teóricos y los resultados obtenidos por otros compañeros.
- Expresar los resultados obtenidos utilizando herramientas matemáticas, sacar conclusiones -así no se obtengan los resultados esperados- y formular nuevas preguntas sobre las ondas y sus interacciones.

Investigamos en qué consisten algunos fenómenos ondulatorios como reflexión, refracción, difracción, dispersión, interferencia y resonancia.

En grupos compartimos la información recolectada, discutimos y diseñamos algunos experimentos que nos permitan observar y verificar que dichos fenómenos ocurren y qué los caracteriza. Registramos nuestras discusiones y el diseño experimental propuesto.

El profesor o la profesora discute con los grupos los diseños experimentales, hace preguntas que enfatizan en la determinación de variables y en la importancia de los materiales e instrumentos que se emplean en las mediciones.

Llevamos a cabo los experimentos y registramos, tanto los resultados, como los aciertos y desaciertos de nuestras propuestas. Durante el proceso el maestro o la maestra nos ayuda a mantener el rigor en los procedimientos y a registrar cualquier modificación que hagamos sobre el diseño original, nos pregunta acerca del desarrollo experimental, la pertinencia, la funcionalidad de los diseños y los resultados. Discutimos los resultados y los contrastamos con la investigación inicial.

Esto se lo presentamos a todo el curso y analizamos los distintos experimentos y los conceptos ondulatorios estudiados.



Diversidad biológica y evolución

Grados sugeridos: décimo y undécimo

Esta actividad nos permite:

- Comparar diversas hipótesis de los estudiantes sobre evolución con las que encuentran en distintas fuentes bibliográficas y presentarlas al curso de manera creativa.
- Buscar aplicaciones de las teorías evolutivas y de las herramientas genéticas para solucionar diferentes problemas científicos.
- Apreiciar la diversidad colombiana como una de nuestras mayores riquezas.
- Relacionar la evolución de esa diversidad biológica con las interacciones entre los factores ambientales y las diferentes formas de selección natural que modifican a los seres vivos.

Comenzamos investigando, en forma individual, cómo afectan a las poblaciones los diferentes eventos evolutivos (la selección natural, la mutación, las migraciones y la selección artificial).

Luego compartimos, en grupo, la información recolectada, discutimos, escogemos un grupo taxonómico de interés y proponemos posibles explicaciones evolutivas que nos permitan ilustrar cómo dichos fenómenos han actuado sobre él. Podemos utilizar información de tipo morfológico, molecular, fisiológico, fósil o de comportamiento. Estas características se podrán comparar de modo que se establezcan jerarquías temporales de aparición o desaparición de las características.

Discutimos con nuestro profesor o profesora posibles explicaciones y su fundamentación teórica; nos preguntamos acerca de los eventos específicos que generaron los cambios y sobre la importancia de manejar información para contestar preguntas. Analizamos los resultados y los contrastamos con la investigación inicial y con lo dicho por otros autores.

Cada grupo presenta su indagación de reconstrucción evolutiva: la hipótesis planteada y las evidencias encontradas, las ventajas y problemas de su hipótesis y los resultados. Debatimos, tanto las explicaciones evolutivas presentadas, como los conceptos que fundamentan estos trabajos, su importancia en los estudios teóricos y su posible aplicación a las actividades humanas.





Para lograrlo...

...me aproximo al conocimiento como científico-a social

- Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.
- Planteo conjeturas que respondan provisionalmente estas preguntas.
- Recolecto y registro sistemáticamente información que obtengo de diferentes fuentes (orales, escritas, iconográficas, virtuales...).
- Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla...).
- Clasifico correctamente las fuentes que utilizo (primarias, secundarias, orales, escritas, iconográficas...).
- Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo y archivo la información obtenida.
- Establezco relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propongo respuestas a las preguntas que planteo.
- Analizo los resultados y saco conclusiones.
- Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con mis conjeturas iniciales.
- Reconozco que los fenómenos estudiados pueden observarse desde diversos puntos de vista.
- Identifico y tengo en cuenta los diversos aspectos que hacen parte de los fenómenos que estudio (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).
- Reconozco redes complejas de relaciones entre eventos históricos, sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes involucrados.
- Utilizo diversas formas de expresión (escritos, exposiciones orales, carteleras...), para comunicar los resultados de mi investigación.
- Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida.

...manejo conocimientos

Relaciones con la historia y las culturas

- Describo características de la organización social, política o económica en algunas culturas y épocas (la democracia en los griegos, los sistemas de producción de la civilización inca, el feudalismo en el medioevo, el surgimiento del Estado en el Renacimiento...).
- Establezco relaciones entre estas culturas y sus épocas.
- Comparo diferentes culturas con la sociedad colombiana actual, y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.
- Comparo legados culturales (científicos tecnológicos, artísticos, religiosos...) de diferentes grupos culturales y reconozco su impacto en la actualidad.
- Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales.
- Identifico algunas características sociales, políticas y económicas de diferentes períodos históricos a partir de manifestaciones artísticas de cada época.
- Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales (el uso de la mano de obra en el imperio egipcio, la expansión de los imperios, la tenencia de la tierra en el medioevo...).
- Identifico y comparo las características de la organización social en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.
- Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa - América - África.



propios de las ciencias sociales

Relaciones espaciales y ambientales

- Reconozco características de la Tierra que la hacen un planeta vivo.
- Utilizo coordenadas, convenciones y escalas para trabajar con mapas y planos de representación.
- Reconozco y utilizo los husos horarios.
- Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.
- Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas.
- Identifico sistemas de producción en diferentes culturas y períodos históricos y establezco relaciones entre ellos.
- Comparo las organizaciones económicas de diferentes culturas con las de la actualidad en Colombia y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.
- Describo las características que permiten dividir a Colombia en regiones naturales.
- Identifico factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas y períodos históricos.
- Comparo características de la organización económica (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación) de las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.
- Explico el impacto de las culturas involucradas en el encuentro Europa - América - África sobre los sistemas de producción tradicionales (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación).

Relaciones ético-políticas

- Identifico normas en algunas de las culturas y épocas estudiadas y las comparo con algunas normas vigentes en Colombia.
- Identifico las ideas que legitimaban el sistema político y el sistema jurídico en algunas de las culturas estudiadas.
- Reconozco y describo diferentes formas que ha asumido la democracia a través de la historia.
- Comparo entre sí algunos sistemas políticos estudiados y al vez con el sistema político colombiano.
- Identifico variaciones en el significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas a través del tiempo.
- Identifico criterios que permiten establecer la división política de un territorio.
- Comparo y explico cambios en la división política de Colombia y América en diferentes épocas.
- Identifico y comparo las características de la organización política en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.

...desarrollo compromisos personales y sociales

- Reconozco y respeto las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
- Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.
- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas.
- Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, organización juvenil, equipos deportivos...).
- Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco.
- Participo activamente en la conformación del gobierno escolar.
- Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con los demás (drogas, relaciones sexuales...).
- Apoyo a mis amigos y amigas en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo.
- Asumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su protección.
- Identifico diferencias en las concepciones que legitiman las actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas (esclavitud, Inquisición...).

CIENCIAS SOCIALES

Ideas en marcha para desarrollar competencias en ciencias sociales

A las maestras y maestros:

Desarrollar competencias en ciencias sociales implica un compromiso constante de todos los miembros de la comunidad educativa para cambiar las prácticas de recibir y repetir información. Por ejemplo, la comprensión de conceptos como la democracia o el respeto por las diversas posiciones frente a un hecho histórico requiere que nos comprometamos en la creación de espacios de debate que permitan la participación de cada estudiante en las decisiones de la escuela y del salón de clase. También debe facilitarse la acción de los niños, niñas y jóvenes fuera de clases y, ojalá, más allá de la institución escolar, de modo que puedan vivir, en la acción, sus procesos de aprendizaje.

Los ejemplos que presentamos son una pequeña muestra de las múltiples opciones que existen para desarrollar las competencias propuestas en estos estándares. ¡Los invitamos a desarrollar su creatividad y la de sus estudiantes para idear muchas más páginas de actividades novedosas que favorezcan la práctica de estas competencias en ciencias sociales en el salón, en las diversas comunidades y en la vida.

La historia de mi escuela

Grado sugerido: primero

Esta actividad nos permite:

- Identificar y describir algunos elementos que llevan a cada estudiante a reconocerse como miembro de su escuela.
- Reconocer que hay semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente y proponer explicaciones posibles para la existencia de estas semejanzas y diferencias.
- Utilizar diferentes tipos de fuentes para obtener información y diversas formas de expresión para comunicar a otros los resultados de una investigación.

Para investigar la historia de nuestra institución educativa, entrevistamos a directivas, docentes, estudiantes más grandes, trabajadores y a otros miembros de nuestra comunidad. (¿Habría algún abuelo

ex alumno o una mamá que haya estudiado aquí?). Así vamos documentando cuándo se fundó nuestro colegio, cómo ha sido su proceso de desarrollo, qué características tiene ahora y qué función ha cumplido en la comunidad.

Al terminar el proceso de búsqueda de información, utilizamos diversos medios de expresión para comunicar los resultados de nuestra investigación. Como último paso, discutimos en grupo esos resultados y proponemos explicaciones –conjeturas– que den cuenta de las semejanzas y diferencias entre las características que tenía nuestra institución en el pasado y las que tiene en el presente. ¿Qué tal recoger nuestra investigación en un álbum de recuerdos para guardar la historia de nuestra institución educativa? ¿Qué tanto habrá cambiado cuando seamos mayores?

Mi familia

Grado sugerido: segundo

Esta actividad nos permite:

- Formular preguntas.
- Utilizar diferentes tipos de fuentes para obtener información y diversas formas de expresión para comunicar a otros los resultados de una investigación.
- Identificar y describir algunas características socioculturales de comunidades propias y diferentes a las propias.

Comenzaremos resolviendo el siguiente ejercicio de exploración:

1. ¿Qué sé sobre la vida de mis padres y abuelos cuando eran chiquitos?
2. ¿Qué otras cosas quisiera conocer sobre ellos?
3. ¿Qué relaciones hay entre la vida de mis padres y abuelos y mi vida?
4. ¿Dónde puedo buscar esa información?

Cada uno escribe sus respuestas a las preguntas 1, 2 y 3 y luego las comentamos en pequeños grupos. Después, el maestro o la maestra organiza una mesa redonda para compartir las respuestas. Entre todos respondemos la pregunta 4 y vemos la variedad de fuentes que se pueden usar para conseguir información (orales, escritas e iconográficas). Tomamos nota de todas esas fuen-

tes, para no olvidarlas: anécdotas familiares, fotografías, objetos, "tesoros", cartas, certificados, libros, entrevistas, etcétera.

A continuación, nos concentramos en las fuentes orales, por ejemplo, en la entrevistas.

Trabajamos el significado, la utilidad y la organización de una entrevista y, otra vez en grupos, proponemos preguntas que nos permitirán conocer mejor el pasado de nuestras familias. Hacemos una puesta en común de esas preguntas, elegimos diez que sean fundamentales para obtener más información y pensamos en una forma efectiva de registrar las respuestas. Luego escogemos un pariente mayor (papá, mamá, tía, abuelo o...), le hacemos una entrevista y registramos sus respuestas.

Con esa información, cada uno responde individualmente cómo era su familia y reconstruye la información de la entrevista a través de una historieta que incluya dibujos, viñetas y palabras.

Organizamos una exposición con nuestras historietas y la recorremos, buscando semejanzas y diferencias entre familias. Luego las compartimos en pequeños grupos, las presentamos a toda la clase y nos enriquecemos con nuestra gran diversidad familiar.

¿Qué tal invitar a nuestros parientes para que se vean en la exposición?

Organización jurídica – Código de Hammurabi

Grado sugerido: sexto

Esta actividad nos permite:

- Recolectar y registrar sistemáticamente información obtenida de diferentes fuentes cuyas características básicas se han identificado.
- Describir características de la organización social, política o económica de una cultura y época, que permitan establecer vínculos con el propio presente.
- Describir semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente y proponer explicaciones posibles para la existencia de estas semejanzas y diferencias.

Mediante un trabajo de exploración en grupo, discutimos los siguientes puntos: ¿Cuáles son las principales normas que rigen la sociedad actual? ¿Cómo controla la sociedad el cumplimiento de las normas de convivencia social? ¿Dónde se consignan las normas que rigen a las sociedades? Tomamos nota de los acuerdos y desacuerdos a los que llegamos.

Nuestra maestra o maestro guía una puesta en común y hace las aclaraciones pertinentes; además, extracta en el tablero las principales conclusiones de la discusión. Luego hace una presentación sobre el sistema jurídico sumerio.

De nuevo volvemos a organizarnos en los mismos grupos de trabajo para analizar y discutir una selección de las normas contenidas en el Código de Hammurabi. Debemos decidir qué tipo de fuente

es el Código de Hammurabi, estudiar cada una de las normas seleccionadas, analizar el sentido que tenía la norma para la época en la antigua Mesopotamia, acordar si la norma tiene alguna aplicación en la actualidad, identificar los mecanismos de control que utilizaban los sumerios para obligar a las personas a acatar las normas, compararlos con los que identificamos para la sociedad actual y justificar cada una de nuestras conclusiones. (Ojo: cada uno consigna en el cuaderno los resultados de la discusión).

Para terminar, escribimos un texto individual de tres a cuatro párrafos y en él comparamos las normas y los mecanismos de control que rigen la sociedad actual con las normas y los mecanismos de control del Código de Hammurabi. (Clave: plantear las semejanzas y diferencias, exponer posibles razones que den cuenta de ellas e ilustrarlas con ejemplos).



Alimentos orgánicos

Grado sugerido: décimo

Esta actividad nos permite:

- Explicar factores que ponen en riesgo el derecho del ser humano a una alimentación sana y suficiente, y evaluar el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre la estabilidad de medio ambiente y del ser humano.
- Reconocer cómo se producen, transforman y distribuyen bienes y servicios, e identificar la relación entre estos procesos y la distribución de los recursos naturales y humanos.
- Recolectar y registrar sistemáticamente información que se obtiene de diferentes fuentes, proponiendo una investigación que tenga en cuenta los presupuestos básicos que sigue un científico social.

Visitamos un cultivo tradicional y una granja de producción orgánica. En ambos casos entrevistamos a los agricultores para conocer el tipo de pesticidas, herbicidas, abonos... que emplean, la productividad del cultivo, los tiempos de producción, los costos y otra información que nos parezca pertinente.

Al terminar este proceso, investigamos los contenidos, propiedades y efectos de los agroquímicos utilizados. Discutimos en grupo el impacto social y ambiental de cada uno de los cultivos visitados, lo mismo que las ventajas y desventajas que cada uno supone.

Para finalizar, cada uno escribe un ensayo crítico en el cual recoja la experiencia vivida, plantee su posi-

ción frente al uso de agroquímicos en la producción de alimentos y reflexione en torno a la responsabilidad que, como consumidor, le compete en el asunto.

Espacio libre para apuntar otras ideas en marcha

Título

Grado sugerido: ...

Esta actividad nos permite:

- _____
- _____
- _____

Y así se desarrolla:



ANEXO 11

ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA²⁸

¿Qué elementos debe tener una planificación?

La planificación debe iniciar con una reflexión sobre cuáles son las capacidades y limitaciones de los estudiantes, sus experiencias, intereses y necesidades, la temática a tratar y su estructura lógica (seleccionar, secuenciar y jerarquizar), los recursos, cuál es el propósito del tema y cómo se lo va a abordar.

Elementos esenciales para elaborar la planificación didáctica:

La planificación didáctica no debe ceñirse a un formato único; sin embargo, es necesario que se oriente a la consecución de los objetivos desde los mínimos planteados por el currículo y desde las políticas institucionales. Por lo tanto, debe tomar en cuenta los siguientes elementos, en el orden que la institución y/o el docente crean convenientes:

- **Datos informativos:** contiene aspectos como el área, año lectivo, año de Educación General Básica, título, tiempo de duración, fecha de inicio y de finalización, entre otros.
- **Objetivos educativos específicos;** son propuestos por el docente y buscan contextualizar la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, los mismos que se desagregan de los objetivos educativos del año.
- **Destrezas con criterios de desempeño:** Se encuentra en el documento curricular. Su importancia en la planificación estriba en que contienen el saber hacer, los conocimientos asociados y el nivel de profundidad.
- **Estrategias metodológicas:** están relacionadas con las actividades del docente, de los estudiantes y con los procesos de evaluación. Deben guardar relación con los componentes curriculares anteriormente mencionados.
- **Indicadores esenciales de evaluación:** planteados en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, que se deben cumplir por todos los estudiantes del país al finalizar un año escolar. Estos indicadores se evidenciarán en

²⁸ Ministerio de Educación del Ecuador, *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica. Área de Estudios Sociales*. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, pp. 20. En: http://www.educacion.gov.ec/_upload/LIBROESTUDIOSSOCIALES.pdf. En línea: 1 de septiembre de 2011.

actividades de evaluación que permitan recabar y validar los aprendizajes con registros concretos.

- **Recursos:** son los elementos necesarios para llevar a cabo la planificación. Es importante que los recursos a utilizar se detallen; no es suficiente con incluir generalidades como “lecturas”, sino que es preciso identificar el texto y su bibliografía. Esto permitirá analizar los recursos con anterioridad Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010 y asegurar su pertinencia para que el logro de destrezas con criterios de desempeño esté garantizado. Además, cuando corresponda, los recursos deberán estar contenidos en un archivo, como respaldo.
- **Bibliografía:** se incluirán todos los recursos bibliográficos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los materiales bibliográficos y de Internet que emplearán tanto los estudiantes como los docentes. Es importante generar en el país una cultura de respeto por los derechos de propiedad intelectual. Es cierto que los recursos bibliográficos son muy variados, dependiendo del contexto socio-geográfico de la institución; sin embargo, se sugiere incluir una bibliografía, aunque esta sea mínima.

Es necesario que los docentes seleccionen los indicadores esenciales de evaluación y los relacionen con las destrezas con criterios de desempeño y las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes con la situación didáctica que va a ser planificada, considerando la atención a las diversidades.

El docente buscará integrar los conocimientos de su planificación con los de otras áreas cuando sea pertinente y sin forzar o crear relaciones interdisciplinarias inexistentes.

ANEXO 12

MAPA DE CONOCIMIENTOS²⁹

Eje máximo del área: Comprender el mundo donde vivo y la identidad ecuatoriana						
Ejes del aprendizaje: El buen vivir o sumak kawsay, identidad local y nacional, unidad en la diversidad, ciudadanía responsable						
Geografía del Ecuador						
Año	BLOQUE 1: El mundo en el que vivimos	BLOQUE 2: La tierra ecuatoriana	BLOQUE 3: La gente ecuatoriana	BLOQUE 4: Soy ciudadano o ciudadana	BLOQUE 5: Mi provincia	BLOQUE 6: Organización de mi provincia
CUARTO	<ul style="list-style-type: none"> Un punto en el universo El Sistema Solar La Tierra, nuestro planeta Las líneas imaginarias de la Tierra, la latitud y la longitud geográfica Husos horarios Tenemos un mundo que cuidar 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué parte de la Tierra es Ecuador? El territorio del Ecuador Relieves y suelos, las regiones naturales Los climas y su influencia Los vegetales y animales del Ecuador Ecuador es un país maravilloso Todos somos parte de la naturaleza Cuidar nuestra tierra ecuatoriana y nuestro planeta 	<ul style="list-style-type: none"> Los ecuatorianos somos diversos Indígenas, mestizos, afroecuatorianos y otros ecuatorianos? ¿Cuántos somos los ecuatorianos? ¿Dónde estamos los ecuatorianos? Ecuadorianos niños, niñas, jóvenes y mayores El respeto a los otros y la convivencia Nuestro país es uno solo, es nuestra Patria 	<ul style="list-style-type: none"> Todos somos parte del Ecuador, por eso somos ciudadanos y ciudadanas Los ciudadanos y ciudadanas tenemos derechos Tengo derecho a la educación Tengo derecho a que me oigan Tengo derecho a ser feliz También tengo obligaciones Debo respetar a los demás Las autoridades deben servir a la gente 	<ul style="list-style-type: none"> Vivo en una provincia del Ecuador. ¿Cuál es mi provincia? ¿Cómo es el territorio de mi provincia? ¿Cómo se formó? La historia de mi provincia Las tierras, los ríos, montes de la provincia Las riquezas naturales de la provincia. ¿Cuánta gente hay en mi provincia? ¿En qué trabaja la gente de la provincia? Los problemas económicos de la provincia. Rasgos culturales (costumbres, tradición oral, lenguas, religiones, expresiones artísticas) Los símbolos provinciales Mi familia, mis compañeros y yo somos parte de la provincia 	<ul style="list-style-type: none"> Cantones y parroquias Lugares importantes de la provincia Las autoridades de la provincia Debo colaborar con mi provincia La provincia está en una región

²⁹ Ministerio de Educación del Ecuador, «Mapa de conocimientos», en Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica. Área de Estudios Sociales. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, pp. 20. En: http://www.educacion.gov.ec/_upload/LIBROESTUDIOSOCIALES.pdf. En línea: 1 de septiembre de 2011.

Ejes del aprendizaje: El buen vivir o sumak kawsay, identidad planetaria, unidad en la diversidad, ciudadanía responsable						
Geografía de América Latina y el Mundo						
Año	BLOQUE 1: El mundo, nuestra casa común	BLOQUE 2: Los continentes y los océanos	BLOQUE 3: La población del mundo	BLOQUE 4: Los problemas del mundo	BLOQUE 5: América Latina: Nuestra región	BLOQUE 6: Subregiones y países de América Latina
QUINTO	<ul style="list-style-type: none"> La biografía de la Tierra. Formación de los continentes. ¿Cómo se mide a la Tierra? ¿Cómo nos ubicamos en el globo terráqueo? Líneas imaginarias (paralelos y meridianos). El mundo como la casa de todos El cuidado y la conservación del planeta 	<ul style="list-style-type: none"> Los continentes (África, América, Antártida Asia, Europa, y Oceanía) Los océanos del mundo Los climas del planeta El mundo tiene grandes recursos naturales Todos somos parte del mismo mundo 	<ul style="list-style-type: none"> El mundo está poblado por personas Características de la gente del mundo No hay razas sino culturas ¿Cuántas personas hay en el mundo? La población de los continentes Distinción por grupo etario en el mundo Mujeres y hombres en el mundo. La gente trabajan en todo el mundo La gente del mundo es diversa, pero igual 	<ul style="list-style-type: none"> Quienes vivimos en la Tierra podemos hacerle daño La atmósfera de la Tierra se calienta La pobreza de muchos Problemas sociales del mundo, como la discriminación, la violencia, Los problemas ambientales (contaminación de agua y aire, basura, entre otros), de la tierra son nuestros problemas Debemos cuidar el mundo en que vivimos 	<ul style="list-style-type: none"> América es nuestro continente América Latina como una parte del continente americano El territorio de América Latina Población de América Latina Poblaciones indígenas, mestizas, afroamericanas, migrantes Niños, jóvenes y adultos Las desigualdades sociales y económicas El trabajo en América Latina ¿Qué es ser latinoamericano? 	<ul style="list-style-type: none"> Las subregiones latinoamericanas México y Centroamérica El Caribe Sudamérica: (la Subregión Andina y el Cono Sur) Latinoamérica es una y diversa

Ejes del aprendizaje: Identidad planetaria, unidad en la diversidad						
Historia del Ecuador I - Época Aborigen, Colonia e Independencia						
Año	BLOQUE 1: Época aborigen I	BLOQUE 2: Época aborigen II	BLOQUE 3: Conquista e inicios de la Colonia	BLOQUE 4: Organización colonial	BLOQUE 5: Nuestra independencia	BLOQUE 6: La etapa colombiana
SEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ¿De dónde vinieron los primeros pobladores de estas tierras? Origen de los primeros pobladores de América y lo que hoy es nuestro país ¿Qué hacían los primeros pobladores? Producción económica y organización social de los primeros pobladores ¿Cómo aprendieron la agricultura? Desarrollo de la agricultura como un gran esfuerzo de organización y conocimiento El paso del nomadismo al sedentarismo Origen de la cerámica. Los instrumentos cerámicos en las sociedades agrícolas Los primeros poblados. Surgimiento, organización y función social de los poblados Todos vivimos del trabajo. Trabajo como actividad productiva 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de los pueblos aborígenes y las regiones. Presencia de varias culturas aborígenes en el actual territorio del Ecuador. La organización social y política de los señorios étnicos Origen del Imperio Inca, como expresión de una gran civilización que surgió en América Andina; su expansión hacia Andinoamérica Ecuatorial Ascenso del Inca Atahualpa, los enfrentamientos y la crisis del Inca Las formas de organización militar y política. Siempre se necesita una organización de la sociedad Nuestro patrimonio arqueológico. Sitios arqueológicos y las piezas que se han conservado 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios que se dieron en el mundo: incremento del comercio, la navegación y la tecnología España en los siglos XV-XVI y el desplazamiento de parte de su población al Nuevo Mundo Conquista y resistencia indígena. Irrupción de los conquistadores españoles en Andinoamérica Ecuatorial. Los criollos como colonizadores españoles que se asentaron en estas tierras Desplazamiento forzoso de grandes poblaciones negras desde África a América y a nuestras tierras Surgimiento y desarrollo del mestizaje, como producto de la unión de españoles, indígenas y afros. Reconocimiento de las diversidades 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué era ser colonia? Carácter colonial de la sociedad quiteña entre los siglos XVI y XIX Mecanismos de organización del sistema colonial El trabajo en la Audiencia de Quito en el siglo XVII: mitas, especialmente para la producción textil La crisis del siglo XVIII y consolidación de los grandes latifundios Los cambios en la relación colonial, las rebeliones y el surgimiento de las identidades locales y regionales y las reformas borbónicas El arte colonial. Obras artísticas de la colonia La identidad del país en la obra de Juan de Velasco La calidad del trabajo de nuestra gente 	<ul style="list-style-type: none"> Gran cambio en la escena internacional La caída de la monarquía La Revolución de Quito Actores colectivos de la Revolución de Quito Reactivación del proceso independentista centrado en Guayaquil Insertión del proceso guayaquileño en el sudamericano, liderado por Simón Bolívar La guerra por la liberación de la Sierra Lucha del pueblo por su libertad, y el compromiso por defenderla 	<ul style="list-style-type: none"> La Gran Colombia y Simón Bolívar. Los hechos de las guerras independentistas Colombia, una gran república que integraba varias antiguas jurisdicciones coloniales. Los territorios que hoy son parte de Ecuador formaron el "Distrito del Sur" de Colombia El plan de unidad de Bolívar. Proyecto de unidad de Colombia y de integración de los países americanos La integración de nuestros pueblos es necesaria. La integración de los países andinos y latinoamericanos

Ejes del aprendizaje: Identidad nacional, unidad en la diversidad, ciudadanía responsable						
Historia del Ecuador II - Época Republicana						
Año	SEPTIMO					
	<p>BLOQUE 1: El nacimiento del Ecuador</p> <ul style="list-style-type: none"> Las regiones se juntan. La fundación del Ecuador como país independiente en el marco de una realidad regionalización El nombre del Ecuador. Al país naciente se le dio el nombre de Ecuador, fruto de las tensiones regionales Los habitantes del nuevo Estado, los grupos sociales del país La vida de las ciudades y la del campo Actores fundamentales de la vida urbana Estructura de la sociedad. El nuevo Estado como un lugar aislado en un mundo creciente dominado por el capitalismo Sociedad tradicional ecuatoriana del siglo XIX en la vida cotidiana de la gente El Ecuador es un país con sus raíces e historia 	<p>BLOQUE 2: Los primeros años</p> <ul style="list-style-type: none"> Un país pobre y desunido en las primeras décadas de su historia La vida del Ecuador (1830 - 1845): predominio de los caudillos militares e influencia del clero La administración de Vicente Rocafuerte como el primer intento de organización del país La abolición de la esclavitud de los negros, durante el gobierno de José María Urbina. La situación de inestabilidad y continuas guerras en los primeros años Consolidación del Estado bajo el régimen de García Moreno La etapa entre 1875 y 1895, sus conflictos sociales y políticos Varios esfuerzos por explicar el país y su identidad La lucha por consolidar la identidad y soberanía 	<p>BLOQUE 3: Entre los siglos XIX y XX</p> <ul style="list-style-type: none"> La situación mundial de inicios del siglo XX, dominada por el avance del capitalismo La vinculación del país al mercado mundial con la exportación de cacao Terratenientes, banqueros y campesinos La Revolución Liberal Rasgos fundamentales del Estado Laico, fruto de la Revolución Liberal La libertad de conciencia implantada por el liberalismo Los cambios que se dieron en la sociedad la etapa de predominio del "liberalismo plutocrático" 	<p>BLOQUE 4: Años de agitación y lucha</p> <ul style="list-style-type: none"> La etapa entre 1925 y 1947, una crisis persistente. El proceso desde 1925 a 1938, varias reformas del Estado La sociedad reaccionó ante la crisis con la lucha por la justicia social y la organización popular El desarrollo de las manifestaciones artísticas comprometidas con el cambio social La expansión del sistema educativo La vida cotidiana de la gente entre 1925 y 1947 La invasión peruana y la desmembración territorial del Ecuador La etapa de estabilidad entre 1948 y 1960 El "auge bananero" y el avance de los derechos políticos y los derechos sociales 	<p>BLOQUE 5: El Ecuador contemporáneo</p> <ul style="list-style-type: none"> Los cambios que han sufrido el mundo y América Latina desde los años sesenta Las transformaciones agrarias y los procesos de industrialización que de los años sesenta La transformación del país en exportador de petróleo El crecimiento poblacional del país, especialmente la expansión de las ciudades El desarrollo de los medios de comunicación La presencia de nuevos actores sociales, del movimiento indígena, los grupos de reivindicación de género, ecologistas, entre otros Las modificaciones en la vida de la gente Administraciones que se sucedieron desde 1960 a 1979 Avance de la conciencia de la diversidad 	<p>BLOQUE 6: Los años recientes</p> <ul style="list-style-type: none"> La economía nacional en el marco de una economía mundial dominada por el neoliberalismo Los rasgos económicos, sociales y políticos de la prolongada crisis Las condiciones en que se da la masiva migración ecuatoriana al exterior El proceso histórico que viene de 1979 al presente La superación de la pobreza. La integración y la defensa del planeta La lucha histórica del pueblo ecuatoriano por consolidar la democracia y la vigencia de los derechos humanos

Ejes del aprendizaje: Identidad nacional, unidad en la diversidad, ciudadanía responsable						
Realidad actual del Ecuador						
Año	BLOQUE 1: Vida económica	BLOQUE 2: La sociedad ecuatoriana	BLOQUE 3: Necesidades fundamentales	BLOQUE 4: Democracia, derechos y deberes	BLOQUE 5: Organización del Estado	BLOQUE 6: La cultura
OCTAVO	<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos naturales: agricultura, ganadería y pesca • Las manufacturas (industrias y artesanías) • El comercio del Ecuador • Los servicios, en especial del turismo • El sector financiero • El Estado participa en la economía • El trabajo y el sentido del emprendimiento • La concentración de la riqueza, la escasa industrialización, la falta de capacitación profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • La familia • Organizaciones de la sociedad • Los grupos religiosos • Desigualdad y pobreza • Conflictos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación y salud • Vivienda, transporte y otros servicios • El deporte. • Las diversiones de la gente • Situación de las personas con capacidades diferentes • El buen vivir como necesidad del desarrollo humano 	<ul style="list-style-type: none"> • La democracia como base de la participación • Participación de varios sectores de la sociedad • La Constitución • Derechos fundamentales • Las responsabilidades en el hogar y en la escuela • La protección de los derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno del Ecuador • Las funciones del Estado • Los gobiernos seccionales • La fuerza pública • El Estado debe estar al servicio de la gente. • La política es una cosa seria 	<ul style="list-style-type: none"> • Culturas del Ecuador • Manifestaciones artísticas del Ecuador • Comunicación social • La interculturalidad • La cultura popular ecuatoriana • El respeto a la libre expresión

Ejes del aprendizaje: Identidad planetaria, unidad en la diversidad

Historia latinoamericana y mundial

Año

BLOQUE 1:
El viejo mundo

- Origen de la humanidad en África y su difusión hacia los cinco continentes
- El desarrollo de los grandes imperios antiguos
- Grandes culturas mediterráneas: Grecia antigua
- El Imperio Romano y su expansión en el espacio mediterráneo
- Nacimiento del cristianismo en el seno la cultura mediterránea y su expansión en el Imperio Romano
- El surgimiento del Islam
- Las características de la sociedad en Europa Occidental luego de la Edad Media
- La diversidad de la humanidad

BLOQUE 2:
Las culturas americanas

- Origen de los primeros pobladores de América
- En nuestro continente se desarrollaron grandes culturas
- Sociedades mesoamericanas
- El desarrollo de las sociedades en América Andina
- Distintas raíces de la población americana

BLOQUE 3:
Conquistas y colonizaciones

- Las consecuencias de la irrupción de los europeos en América
- Los diversos procesos de conquista en América
- Rechazar la violencia y la imposición
- La conquista americana
- América y su vinculación irreversible al resto del mundo
- Los grandes imperios en América
- La gran diversidad de las culturas americanas

BLOQUE 4:
El mundo y las independencias latinoamericanas

- Grandes avances científicos en los siglos XVII y XVIII
- Avance del sistema capitalista
- Naturaleza de las revoluciones políticas
- La crisis del antiguo régimen en España
- Las ciudades y regiones de América Española y sus pronunciamientos contra el régimen colonial
- A mediados de la segunda década del siglo XIX, se generalizó la demanda de independencia
- Los esfuerzos de crear grandes países y de establecer un sistema de cooperación entre los nuevos estados
- La independencia y la soberanía

BLOQUE 5:
Formación de los estados-nación

- Los cambios sociales y el liberalismo en Europa y América
- Desarrollo de los nacionalismos y los estados-nación en la Europa del siglo XIX
- Los nuevos estados latinoamericanos y sus proyectos nacionales
- Sociedades latinoamericanas del siglo XIX
- Grandes países de Europa emprendieron un nuevo proceso de colonización

BLOQUE 6:
Consolidación de los estados nacionales

- Avance del capitalismo en el mundo hacia finales del siglo XIX, definiéndose su fase imperialista
- El primer mundo y el tercer mundo
- Los mecanismos y relaciones mediante los cuales las economías latinoamericanas se vincularon al mercado mundial
- Los procesos de consolidación de los estados latinoamericanos
- Definición de una identidad latinoamericana

NOVENO

Ejes del aprendizaje: El buen vivir o sumak kawsay, identidad nacional y planetaria, unidad en la diversidad, ciudadanía responsable						
Latinoamérica y el mundo contemporáneo						
Año	BLOQUE 1: Primera mitad del siglo XX	BLOQUE 2: Los últimos años del siglo XX	BLOQUE 3: Pueblos ricos y pueblos pobres	BLOQUE 4: Las migraciones	BLOQUE 5: América Latina: dependencia e integración regional	BLOQUE 6: Lucha por la paz en el mundo
DÉCIMO	<ul style="list-style-type: none"> Los antecedentes y trayectoria de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias El ascenso de Estados Unidos como potencia mundial, y el impacto de la crisis financiera Cambios socioeconómicos y el proceso de industrialización sustitutiva de importaciones Las causas, consecuencias y los fenómenos posteriores de la Segunda Guerra Mundial La necesidad de desarrollar una cultura de la paz 	<ul style="list-style-type: none"> Los grandes cambios culturales La "Guerra fría", el enfrentamiento de las "superpotencias" El proceso de descolonización de Asia y África La construcción de la democracia y la vigencia de los derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> La pobreza frente a concentración de la riqueza mundial La caída del comunismo El predominio estadounidense y la llamada "globalización" El surgimiento de nuevas potencias Los antiguos y nuevos movimientos sociales Un mundo con equidad y justicia 	<ul style="list-style-type: none"> El mundo actual está en constante movimiento, desde la perspectiva poblacional y migratoria La pobreza y el trabajo como causas de las migraciones Los países de origen y de destino Las consecuencias sociales de las migraciones desde y hacia el Ecuador 	<ul style="list-style-type: none"> Las economías de los países de América Latina Cambios agrarios en la región El proceso de urbanización y las migraciones internas Los procesos de integración La integración andina y sudamericana 	<ul style="list-style-type: none"> Los conflictos mundiales de la actualidad El tráfico de drogas Las guerras y la pobreza El armamentismo y sus consecuencias. El Ecuador y los conflictos mundiales El diálogo de civilizaciones Los pueblos necesitan el uno del otro La igualdad basada en los derechos humanos



ANEXO 13

LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados de investigación se presentan de la siguiente forma:

1. Sintetice el resultado en enunciados o ideas, después de sacar un acuerdo a partir de la revisión de las fuentes.
2. Respalde su idea con evidencia...

Cualitativa	Cualitativa	Cuantitativa
<p>Seleccione fragmentos de citas de observaciones, entrevistas o grupos.</p> <p>Seleccione más de una observación o cita para demostrar que no es sólo el caso de una entrevista u observación</p> <p>Identifique la evidencia colocando el nombre de la persona que dijo eso o sus iniciales, el número de la entrevista , grupo u observación (por ejemplo, entrevista 2) y datos del perfil (sexo, edad, procedencia, etc.)</p>	<p>Seleccione fragmentos o citas de los documentos. Pueden ser imágenes.</p> <p>Seleccione más de una cita de documento, si es que tiene varias fuentes.</p> <p>Identifique el documento: autor, año, lugar donde lo obtuvo.</p> <p>Si es una cita textual, deberá colocar entre paréntesis: autor, año del documento: página. Si no es una cita textual, y usted está resumiendo un documento, basta con colocar autor y año.</p> <p>No olvide colocar el documento en la bibliografía</p> <p>Si tiene dudas de las citas, revise el documento cómo citar fuentes en anexos.</p>	<p>Convierta en tablas o gráficos estadísticos la información.</p> <p>En el caso de gráficos, prefiera los gráficos con barras.</p> <p>Cada gráfico o tabla debe tener:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título o pregunta/ tema al que corresponde 2. Identificación de ejes 3. Una nota que diga "Fuente", por ejemplo: Fuente: 200 encuestas realizadas a migrantes de Guayas en julio de 2005. 4. Identifique los porcentajes

1. Después de presentar la evidencia, realice un comentario o conclusión sobre ésta.

EJEMPLOS DE PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1. Resultado cualitativo: Análisis de documentos:

[...] En Francia los desarrollos teóricos hechos por una fundación acerca de la transcultura dicen que los espacios de pensamientos sociales, políticos y culturales de los migrantes toman espacio ante las mayorías culturales y se permite un avance territorial subjetivo o sea desterritorialización como lo aseguran Gilles Deleuze y Feliz Guattari en 1980. La transcultura permite respetar al otro, fijar territorio, pensamiento y socializar mediante tu identidad, esto ocurre con las mayorías y las minorías variadas.

Por lo cual la revista *Vice Versa*, candiense revela según Tassinari en 1999, en su texto «Exhnicité, inaccomplissement et transculture», página 74:

En Canadá, después de la reforma del multiculturalismo, las relaciones entre las comunidades se complicaron mucho más. Al inmigrante se le garantiza, en el marco del multiculturalismo, la conservación de su cultura, de su lengua y de su identidad. En consecuencia, se lo insta a vivir y evolucionar al interior de su comunidad de origen, y establecer con el conjunto de la sociedad tan solo una relación débil y formal.

El migrante bajo estas políticas se vuelve un personaje que aporta con su cultura y adquiere una nueva, acepta más abiertamente y sin miedos las nuevas políticas y leyes, además que demarca con su identidad la territorialización y emprende la crisis de identidad al adquirir la multiculturalidad...”

Bibliografía

Pardo, María Fabiola. *La inmigración y el devenir de las sociedades multiculturales: perspectivas políticas y teóricas*. En publicación: *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias* Novick, Susana. Catalogos - CLACSO, Buenos Aires, 2008 p. 161.

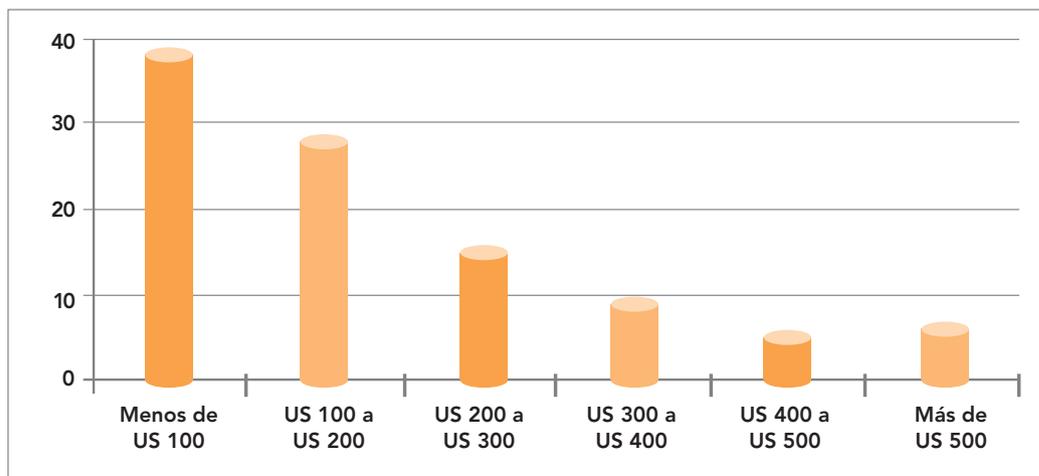
2. Resultado cuantitativo o análisis estadístico

Monto de remesas

La muestra presenta los envíos de remesas en distintos períodos de tiempo: semanal, mensual, trimestral, semestral y anual. Para efectos del análisis, se procedió a estandarizar todos los montos de remesas declarados en la muestra a una misma frecuencia: mensual. Una vez estandarizados todos los valores de la muestra, se encontró que el monto promedio de envío de remesas es de US \$225 mensuales; valor que es 28% mayor al monto mensual que tomaba lugar en el año 2003 (US \$175).

Gráfico 16

Valores mensuales recibidos por concepto de remesas



Elaboración: autores de la tesis

Bibliografía

Mendoza Viera, Marlon Andrés; González Casares, Guido Gabriel y Ordeñana Rodríguez Xavier, «El Destino De Las Remesas En El Ecuador: Un Análisis Microeconómico Sobre Los Factores Que Determinan Su Utilización En Actividades De Inversión.»ESPOL. 19 de agosto. 2009. En <http://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/6867>. En línea: 16 al 18 de septiembre 2011. P. 81

3. Resultado cualitativo: Análisis de entrevistas

Al preguntar a los entrevistados las razones por las cuales unos de sus parientes había decidido salir del país su respuesta es inmediata: «le calentaron los oídos», «estaba de moda», «los otros le ilusionaron», «amigos y vecinos le dijeron», etc. Todas estas son respuestas que sorprenden por su simpleza (y que harían desvelar a los economistas de la migración) pero que encierran la certeza sociológica del funcionamiento de las redes migratorias y de como a través de sus nodos se va creando un posible campo de acción legítimo para quienes están expuestos a ellas.

...El sueldo de ella aquí no le alcanzaba. Era cajera en un hotel, después puso un comedor pero no le alcanzaba porque el esposo no se buscaba la vida... Yo no quería que mi hija se fuera con cuatro niños. Ella se iba porque a veces no tenía con qué darles de comer. Se fue a Milano porque tenía siete primos allá.

Una de las razones por las que la gente se va es porque acá no está buena la situación económica. A una chica que era secretaria de la Universidad Laica se le ocurrió irse

a Italia. Cuidó un viejito que luego se murió y le dejó el departamento. De allí ella empezó a llevarse a sus amigas de la Universidad Laica.

...La opción de abandonar el país se produce, entonces, en la búsqueda de romper ciertos vínculos afectivos o encontrar remedio a situaciones de maltrato doméstico. Ello es más frecuente en el caso de mujeres casadas y con hijos.

Tengo una hija, la mamá del bebe que está acá conmigo y que es una compañía muy grande. El esposo de mi hija le salió malo por lo que se fue a España hace cuatro años diciendo que era la única manera de separarse de ese hombre.

Bibliografía

Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul. «La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria (Segunda edición actualizada). Centro de Investigaciones CIUDAD, Quito, Ecuador. Julio 2005. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 16 al 18 de septiembre 2011, p. 126.

ANEXO 14

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La entrevista

Ejemplo de guía de entrevista con familiares de emigrante (goycoechea, 2003)

Pregunta de investigación:

¿Cómo imaginan la migración internacional las familias quiteñas de emigrantes establecidos en Europa en el año 2000?

(Guía de preguntas construida por las autoras a partir de la revisión de las entrevistas anexadas al estudio)

Perfil del entrevistado

Sexo:

Edad:

Estado civil:

Trabajo actual:

Familiar migrante:

Tiempo que lleva el familiar viviendo en otro país:

Ciudad y país en donde se encuentra:

Trabajo en el otro país:

1. Preguntas de contexto: Datos del perfil. Hábleme de su familia. ¿Tiene hijos? ¿Dónde están ellos?...
2. Preguntas descriptivas (preguntas del pasado, experiencia): Me gustaría que me contara de la migración en su familia, cómo empezó todo. En definitiva, que me hable de su experiencia...
3. Cuénteme cómo su sobrina tomó la decisión de migrar.
4. ¿Cómo surgió la idea? ¿Qué edad tenía cuando viajó? ¿Por qué viajó en ese momento?
5. ¿En qué situación se fueron sus hijos (legal, ilegal)?
6. ¿Qué expectativas tenía su familiar sobre el viaje?
7. ¿Era lo que esperaba?
8. ¿Cómo se comunica con su familiar?
9. ¿Qué le cuenta su familiar respecto a España?
10. ¿Cómo lo tratan los españoles?
11. ¿Qué le cuenta con respecto al Ecuador? ¿Qué es lo que extraña?
12. ¿Cuánto tiempo espera quedarse allá?

13. ¿Qué noticias le llegan a usted del lugar al que migró su familiar? ¿Quiénes se las dan?
14. ¿Cómo se imagina usted ese lugar? ¿Cómo se imagina el lugar en el que viven sus familiares?
15. Preguntas de razonamiento, significados: ¿Por qué cree que la gente se va?
16. ¿Qué ventajas le ha proporcionado la migración? ¿Qué desventajas encuentra?
17. Preguntas de proyección, futuro: ¿Qué piensa hacer si se va?
18. ¿A dónde se iría? ¿Por qué a ese país y no a otros?
19. Hay otros países en América Latina que también están mal, pero en los que no se ha presentado una migración tan alta en el Ecuador. ¿Por qué cree que se da este fenómeno aquí?

La observación cualitativa o no estructurada

La guía de observación

La guía de observación es sólo un punteo de aspectos a observar.

1. Datos generales

El registro empieza con datos generales:

Nombre del observador:

Fecha en que se realizó la observación:

Fecha en que se realizó el registro:

Lugar:

Situación observada:

Hora de inicio de la observación:

Hora de finalización de la observación:

Realice un mapa o croquis del espacio

2. Descripción del lugar

Haga un listado de elementos del lugar que vale la pena observar. En el registro, describa el espacio, el tamaño, los materiales de la construcción, la decoración, la iluminación, el ruido.

Imagine que hace su registro para otra persona, de tal manera que alguien que no haya estado allí pueda imaginar con bastante exactitud el lugar en el que estuvo.

3. Descripción de las personas

Realice un listado de aspectos a describir de las personas observadas. Usualmente se describe su físico y otros aspectos no verbales: sexo, edad aproximada, color de piel, vestimenta, etc.

4. Descripción de las acciones

Haga un listado de las acciones que va a registrar. Por ejemplo, digamos que usted observa una fiesta de bienvenida para un familiar migrante. Usted podría observar y registrar:

- Relaciones con los miembros de la familia.
- Conversaciones sobre este país y el país vecino.
- Uso del lenguaje en las conversaciones (usa extranjerismos o no).
- Obsequios que entrega.
- Discursos de recepción o bienvenida.

Al registrar, describir y escribir

1. Al hacer su registro, tome en cuenta que es un registro descriptivo de lo que observa; es decir, no *contamine* su descripción con percepciones o subjetividades propias, por ejemplo: «El obsequio que entregó J, familiar migrante, fue caro». En cambio, escriba:

«J le entregó un Ipod a su hijo como regalo del viaje e indicó que había costado 100 euros». Recuerde que los adjetivos son siempre ambiguos: feo, sucio, adecuado pueden significar para usted una cosa y para el que lee otra.

2. Si desea hacer comentarios u opiniones, escríbalos entre paréntesis, con la finalidad de que sea claro que esa idea le corresponde a usted y no a los sujetos observados.
3. Trate de registrar las conversaciones con detalle. Por ejemplo, no indique «J habló bien de Ecuador», sino que debe describir exactamente lo que el sujeto dijo: «En Ecuador, las personas son más pobres, pero más felices». Para esto, es fundamental observar y describir cómo lo hace un antropólogo al citar y analizar un comentario realizado por un migrante; por ejemplo, el caso de un marroquí de Andalucía:

Ves algunos bares que te pone cartel y sabemos que es solo socios, que no quiere gente extranjera, otros que te ponen precio más alto. [...] pero aquí puedes encontrar esto totalmente, por ejemplo, vas a una cafetería que es sólo socio, o que te vaya a pedir un tarjeta de socio, o va a decirte «yo no quiero marroquí» o «no quiero extranjero». Te digo que puede haber alguien que te diga cosas que te molesten y hay otros que no [...] yo no voy a ser culpable por otros, hay excepciones [...] pero si yo no te he hecho nada ¿por qué me rechazas? Tú cómo no vas a dejarme tomar un café [...] yo tengo mi dinero para pagarlo...³⁰

4. Al final de su observación, puede colocar preguntas para hacerlas posteriormente a las personas. También puede colocar comentarios.

Explique quién es y el estudio sin detalles. Garantice la confidencialidad y el anonimato. Converse naturalmente y, en medio del diálogo, indague sobre lo que le interesa.

La observación cuantitativa o estructurada

La guía de observación

La guía de observación puede tener diferentes aspectos.

1. Datos

En la primera parte de la ficha se colocan los datos de la observación:

Nombre del observador:

³⁰ Grupo de Estudios de Historia Actual de la Universidad de Cádiz, sf.

Fecha (día, fecha, año):

Inicio de la observación: Fin de la observación:

Lugar de la observación:

Ejemplo de cuestionario ampliado de observación estructurada de características de las viviendas de los Estados Unidos Mexicanos en 2010³¹

Censo de población y vivienda 2010

Cuestionario básico

1. Identificación geográfica

5. Nombre y clave de los responsables

7. Clase de vivienda colectiva

Entrevistador (a)

Supervisor (a)

Validador (a)

Verificador (a)

Anote la clase de vivienda colectiva

.....
.....

I. Características de la vivienda

Disponibilidad de agua

Lea las opciones hasta obtener una respuesta afirmativa y encierra un sólo un código.

¿En esta vivienda tienen:

- Agua entubada dentro de la vivienda? 1
- agua entubada fuera de la vivienda, pero dentro del terreno? 2
- agua entubada de llave pública (o hidrante)? 3
- agua entubada que acarrear de otra vivienda? 4
- agua de pipa? 5
- agua de un pozo, río, lago, arroyo u otra? 6

³¹ Los ítems de la guía de observación ha sido editada por las autoras para resaltar los aspectos pertinentes para este curso. Cfr. (INEGI, 2010).

¿De qué material es la mayor parte del piso de esta vivienda?

Tierra	1
Cemento o firme	2
Madera, mosaico u otro recubrimiento	3

¿Esta vivienda tiene drenaje o desagüe conectado a:

la red pública?.....	1
una fosa séptica?	2
una tubería que va a dar a una barranca o grieta?	3
una tubería que va a dar a un río, lago o mar?	4
¿No tiene drenaje?.....	5

7. Admisión de agua

¿El servicio sanitario:

tiene descarga directa de agua?.....	5
le echan agua con cubeta?.....	6
¿No se le puede echar agua?.....	7

¿Cuántos cuartos tiene en total esta vivienda contando la cocina? (No cuente pasillos ni baños. Anote un número)

¿Cuántos cuartos se usan para dormir sin contar pasillos? (Anote un número)

¿Hay luz eléctrica en esta vivienda?

Sí	1
No	3

¿Tienen excusado, retrete, sanitario, letrina u hoyo negro?

Sí.....	1
No	3

9. Bienes y TIC

¿En esta vivienda tienen:

radio?.....	1 2
televisor?.....	3 4
refrigerador?	1 2
lavadora?.....	3 4
automóvil o camioneta?.....	1 2
computadora?	3 4
línea telefónica fija?.....	1 2
teléfono celular?.....	3 4
internet?.....	1 2

La encuesta o cuestionario

1. Las preguntas o partes del cuestionario

Un cuestionario empieza por ubicar los datos de los encuestados para clasificarlos:

Sexo: F

M

Edad: 15-18

19-25

26-30

Lugar donde vive: Centro Norte Sur (Colocar zonas más específicas)

Después el cuestionario ubica unas *preguntas-filtro*, que sirven para ubicar el perfil de las personas que son parte de nuestro estudio y descartar a las que no estén dentro de los criterios de selección.

Por ejemplo, podríamos decir que nuestro estudio tiene como unidad de análisis a las mujeres que tienen pareja o esposo que ha migrado a Europa o Norteamérica cinco años atrás o más y que tengan hijos en edad escolar.

2. Preguntas filtro

1. ¿Tiene hijos?

Sí

No

(Si no tiene hijos, dé por finalizada la entrevista)

2. ¿De qué edad son sus hijos?

0-12 años

13-18 años

Más de 18 años

(Si sólo tiene hijos mayores de 18 años, dé por finalizada la entrevista)

3. ¿Tiene una pareja que haya migrado a Europa o Norteamérica?

Sí

No

(Si no tiene pareja en Europa o Norteamérica, dé por finalizada la entrevista)

4. ¿Hace cuánto migró?

Tiene menos de 5 años fuera del país

Tiene 5 años o más fuera del país

Si tiene menos de 5 años fuera del país, dé por finalizada la entrevista

Tipos de preguntas

Según Baptista Hernández Fernández, existen diferentes tipos de preguntas en un cuestionario.

1. Las preguntas cerradas

Las preguntas cerradas presentan alternativas u opciones de respuestas únicas.

Por ejemplo:

El familiar que ha migrado, ¿le envía dinero o remesas? Marque una sola respuesta

Sí No

¿Con qué frecuencia le envía remesas? Marque una sola respuesta

- Quincenalmente o cada quince días
- Mensualmente o una vez al mes
- Cada 2-3 meses
- Cada 4-5 meses
- Cada 6 meses
- Una vez al año

Es importante que las opciones sean claras y no ambiguas; es decir que una opción no se parezca a la otra. Es importante indicar el número de respuestas a marcar: «Marque una sola respuesta», de lo contrario las personas podrían marcar varias. También podría decirles que pueden marcar un número determinado de respuestas.

2. Las preguntas abiertas

Las preguntas abiertas no tienen alternativas de respuestas. Se utilizan cuando no es posible anticipar o conocer de antemano cuáles pueden ser las opciones.

Por ejemplo:

- ¿Qué opina del Plan de Retorno del Migrante del Gobierno Nacional del Ecuador?
- ¿Qué **opina del trato de los europeos hacia los migrantes ecuatorianos?**

Cuando se realiza este tipo de preguntas, el investigador puede leer todas las respuestas y clasificarlas después.

3. Las escalas de actitud o escalas de *likert*

La escala de actitudes no es una pregunta, sino un enunciado, una opinión o afirmación sobre un tema. El encuestado debe colocar su grado o nivel de acuerdo con la afirmación.

Por ejemplo:

Marque la opción que represente su opinión:

1. ND Nada de acuerdo
2. PD Poco de acuerdo
3. I Indeciso: ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. BD Bastante de acuerdo
5. TD Totalmente de acuerdo

Enunciado	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los hijos de migrantes tienen más problemas de rendimiento académico, que los hijos de los no migrantes.					
Los hijos de migrantes son más tristes que los hijos de los no migrantes.					
Los hijos de migrantes tienen más problemas de conducta o desarrollan más conductas negativas (irrespeto hacia los mayores, fumar, beber alcohol, etc.) que los hijos de los no migrantes.					

Existen otras escalas, como por ejemplo: «completamente verdadero o falso», «muy importante o indispensable».

Los enunciados pueden hablar de una creencia: «Los hijos de los migrantes valoran menos el país que los hijos de los no migrantes»; una emoción: «Los hijos de los migrantes son más tristes que los hijos de los no migrantes»; o un comportamiento: «Los hijos de los migrantes tienen más problemas de conducta». Es importante desarrollar una sola idea en cada afirmación y no varias.



Número de hijos y/o dependientes:

¿Dónde vive actualmente? (país de destino)

País:

Ciudad:

Localidad:

¿Cuánto tiempo vive en el extranjero?

Años:

Formación: (datos no obligatorios)

Nivel de formación académica:

- Primaria completa
- Primaria incompleta
- Secundaria completa
- Secundaria incompleta
- Universidad completa
- Universidad incompleta
- Postgrado completo
- Postgrado incompleto

3. Tipo de Retorno: (datos obligatorios)

¿Qué tipo de retorno le interesa? (Se puede elegir más de un tipo)

Retorno cultural y político:

No implica el regreso físico, sino consiste en involucrarse en programas para reforzar los lazos con su familia y su Patria.

Retorno económico:

No implica necesariamente el regreso físico, sino consiste en poder realizar inversiones con el Ecuador, desde afuera o en el Ecuador.

Retorno físico:

Regresar al Ecuador a residir temporal o permanentemente

¿Cuándo tiene planeado regresar al Ecuador?

Año:

Mes:

¿A qué lugar del Ecuador desearía regresar?

- | | | | |
|--|------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Azuay | <input type="checkbox"/> Bolívar | <input type="checkbox"/> Cañar | <input type="checkbox"/> Carchi |
| <input type="checkbox"/> Chimborazo | <input type="checkbox"/> Cotopaxi | <input type="checkbox"/> El Oro | <input type="checkbox"/> Esmeraldas |
| <input type="checkbox"/> Galápagos | <input type="checkbox"/> Guayas | <input type="checkbox"/> Imbabura | <input type="checkbox"/> Loja |
| <input type="checkbox"/> Los Ríos | <input type="checkbox"/> Manabí | <input type="checkbox"/> Morona Santiago | <input type="checkbox"/> Napo |
| <input type="checkbox"/> Orellana | <input type="checkbox"/> Pastaza | <input type="checkbox"/> Pichincha | <input type="checkbox"/> Santa Elena |
| <input type="checkbox"/> Santo Domingo | <input type="checkbox"/> Sucumbíos | <input type="checkbox"/> Tungurahua | <input type="checkbox"/> Zamora Chinchipe |
| <input type="checkbox"/> No sabe | | | |

En caso de haber ya regresado, ¿en qué fecha lo hizo?

Año:

En caso de haber ya regresado, ¿a qué lugar regresó?

- | | | | |
|--|------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Azuay | <input type="checkbox"/> Bolívar | <input type="checkbox"/> Cañar | <input type="checkbox"/> Carchi |
| <input type="checkbox"/> Chimborazo | <input type="checkbox"/> Cotopaxi | <input type="checkbox"/> El Oro | <input type="checkbox"/> Esmeraldas |
| <input type="checkbox"/> Galápagos | <input type="checkbox"/> Guayas | <input type="checkbox"/> Imbabura | <input type="checkbox"/> Loja |
| <input type="checkbox"/> Los Ríos | <input type="checkbox"/> Manabí | <input type="checkbox"/> Morona Santiago | <input type="checkbox"/> Napo |
| <input type="checkbox"/> Orellana | <input type="checkbox"/> Pastaza | <input type="checkbox"/> Pichincha | <input type="checkbox"/> Santa Elena |
| <input type="checkbox"/> Santo Domingo | <input type="checkbox"/> Sucumbíos | <input type="checkbox"/> Tungurahua | <input type="checkbox"/> Zamora Chinchipe |
| <input type="checkbox"/> No sabe | | | |

Desea regresar de forma:

- Temporal
 Definitiva

¿Qué tipo de asesoramiento necesitaría para realizar su retorno a Ecuador?

- Legal
 Psicosocial
 Académico
 Laboral
 Económico
 Vínculos
 Ninguno
 Otros

4. Iniciativa empresarial: (datos no obligatorios)

Desea invertir en el Ecuador:

- Desde el Ecuador
 Desde otro país
 No deseo invertir

¿Qué tipo de inversión desearía realizar?

- En negocio propio
- En empresas productivas de terceros
- En bienes raíces
- Otro

¿Qué sector económico le interesa?

- Agricultura
- Comercio
- Construcción
- Hostelería
- Manufactura
- Servicios
- Transporte
- Turismo
- Otro



Análisis de documentos

El análisis cualitativo

Existen muchos análisis cualitativos. Para realizarlos, el investigador deberá primero partir de una serie de preguntas que aplicará al documento abordado.

El análisis cualitativo no busca tendencias, sino ideas que están explícitas o implícitas en un texto.

Se realiza también por medio de fichas.

Identificación

Al inicio, lo más importante es identificar el documento:

1. Nombre o título del documento
2. Autor
3. Fecha
4. Procedencia del documento
5. Archivo

Pregúntese: ¿es auténtico el documento?

Preguntas descriptivas

Las preguntas descriptivas surgen inspiradas en el estudio y tratan de ubicar las ideas principales de éste:

- ¿Qué requisitos de entrada a España se solicitan en los documentos oficiales?
- ¿De qué temas hablan los hijos con sus padres migrantes en las cartas o mails que les envían?
- Las preguntas descriptivas se plantean por los *qué, cómo, cuándo, dónde*.

Preguntas críticas

Las preguntas críticas apuntan a tratar de entender los porqués detrás de esos documentos, las intenciones —usualmente escondidas— que tienen sus autores, ubican si el autor parte de estereotipos, supuestos, juicios de valor; como por ejemplo en relación al tema de la migración:

- ¿Son los requisitos de entrada a España discriminatorios? ¿Parten de estereotipos positivos o negativos sobre los migrantes?
- ¿Cómo se presenta el poder en la relación padres e hijos?
- ¿Qué verbos usan para hablar? ¿Son verbos que dan órdenes?
- ¿Quiénes tienen el poder en la relación?
- ¿Exigen los padres comportamientos distintos a sus hijos que a sus hijas?

Como leer críticamente

1. Busque los datos que se usan para apoyar los argumentos.
2. ¿De fuentes cita el autor? ¿Son relevantes y válidas?
3. ¿Qué fuentes utiliza? ¿Son relevantes y válidas?
4. No espere concordar con todo lo que el autor dice.

Ejemplo de guía de análisis de documento cualitativo

Las guías de análisis de documento tienen una serie de preguntas, por ejemplo:

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los eventos históricos principales en la historia de migración en el Ecuador entre 1990 y 2000?

Preguntas:

- ¿Qué cantidad de ecuatorianos migraron entre 1990 y 2000 por cada año?
- ¿Qué cantidad de personas migraron en la región Costa, Sierra y Amazonía entre 1990 y 2000?
- ¿A qué provincias y cantones pertenecen las personas que más han migrado en el Ecuador entre 1990 y 2000?
- ¿Qué cantidad de hombres y mujeres han migrado en el Ecuador entre 1990 y 2000?

Fuentes: INEC, SISSE, páginas web de migración, estudios de universidades

Formas de citar partes de un documento para informes

Citas textuales. Son las que contienen las palabras, frases o ideas exactas que contiene el texto original citado. Para usar esas palabras, debe colocar la cita entre comillas y entre paréntesis el nombre del autor, el año y la página.

«A nivel nacional y durante el ciclo 1996-2001, el porcentaje de inmigrantes de sexo masculino es de 53% y de sexo femenino es de 47%». (Ramírez, Ramírez, 2005, p. 80)

Citas no textuales. Cuando usted parafrasea o coloca las ideas de otro autor con sus propias palabras, también realiza una cita. Para usar esas ideas, debe colocar la cita sin comillas y entre paréntesis el autor y el año.

Según Ramírez y Ramírez (2005), entre 1996 y 2001 ha migrado un porcentaje similar de hombres y mujeres: un 53% de los migrantes son hombres, mientras que un 47% son mujeres.

Es importante que usted **no plagie, siempre informe cuando una idea es de otra persona**. Si solo cambia un par de palabras, usted está plagiando el documento y al autor, es decir que está robando una idea.

Al final de cada cita, coloque siempre datos de la fuente:

1. Apellidos
2. Nombre
3. Título del artículo o libro
4. Subtítulo (si lo tiene)
5. Editorial o institución que lo publica
6. Ciudad
7. País
8. Año
9. Si la referencia es tomada de Internet indique la fuente a continuación de todos estos datos previos: En: <http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltConsulta?lema=item>, y coloque la fecha de acceso a la página: En línea: 31 de agosto de 2011.

Ramírez Gallegos, Franklin; Ramírez, Jacques Paul. *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*, segunda edición actualizada, Quito, Centro de Investigaciones CIUDAD, julio de 2005. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/ciudad/ramirez.pdf>. En línea: 31 de agosto de 2011.

Bibliografía

- Goycochea, Alba Gabriela. *Imaginario de la migración internacional en las familias de emigrantes ecuatorianos*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2001.
- Grupo de Estudios de Historia Actual de la Universidad de Cádiz. *La discriminación percibida en Proyectos sobre la inmigración marroquí en Andalucía*. En: http://www.uca.es/grupos-inv/migraciones/inmigrante_marroqui/percepcion_3/temas_2_3. En línea: 22 de febrero de 2011.
- Guber, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*, Grupo Editorial Norma, 2001.
- Hernández Fernández, Baptista. *Metodología de la Investigación*, tercera edición. México, Mc Graw Hill, 2003.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía de los Estados Unidos Mexicanos), *Cuestionario ampliado del Censo de Población y Vivienda*. En: <http://cedua.colmex.mx/eventos/talleresinegi/PDFs/cuestionario%20ampliado%2003nov%20modular%20preliminar%202010.pdf>. En línea: 22 de febrero de 2011.
- SENAMI (Secretaría Nacional del Migrante–Ecuador), *Cuestionario para plan «Bienvenidos a Casa»*. En: <http://www.migranteecuatoriano.gov.ec/content/view/1370/211/>. En línea: 22 de febrero de 2011.

Nombre: Lic. Pedro Muñoz
Docente
Fecha: 13 de Abril de 2012



- 1.- ¿Está capacitado profesionalmente para ser mi profesor?
 sí NO
- 2.- ¿Participó en los nuevos concursos de méritos y oposición?
 sí NO
- 3.- ¿Rinde evaluaciones sobre sus conocimientos pedagógicos desde el internet?
 sí NO
- 4.- ¿Su salario y su jubilación son ahora justos y dignos?
 sí NO
- 5.- ¿Está motivado para ser cada vez un mejor profesor o incluso ascender de categoría?
 sí NO

DOCENTES PROFESIONALES, CAPACITADOS Y MOTIVADOS
Un beneficio más de la
Ley Orgánica de Educación Intercultural.

ministerio de
educación
ECUADOR



1800-EDUCACIÓN
3 3 8 2 2 2

info@educacion.gob.ec
www.educacion.gob.ec



LA REVOLUCIÓN
CIUDADANA
Avanza!

LOEI
Ley Orgánica de Educación Intercultural

ministerio de
educación
ECUADOR





ISBN 978-9942-07-216-0



9 789942 072160

Ministerio de Educación

Educamos para tener Patria

www.educacion.gob.ec



Información: 1800 33 82 22 o info@educacion.gob.ec

