

**EL PENSAMIENTO SOLIAL EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL
CONCEPTO DE GRUPOS ÉTNICOS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TERCERO**

KATHERINE CELIS VALENCIA. CÓDIGO: 1088288745

JULIETH PAOLA LÓPEZ VALENCIA. CÓDIGO: 1088012124

LUISA FERNANDA PÉREZ MILLÁN. CÓDIGO: 1088282826

**PROYECTO DEGRADO PARA OPTAR AL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA INFANTIL**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA. Enero de 2014**

**PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LOS GRUPOS ÉTNICOS APOYADO POR TIC, EN ESTUDIANTES DE TERCER
GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUGO ÁNGEL JARAMILLO DE
PEREIRA**

KATHERINE CELIS VALENCIA. CÓDIGO: 1088288745

JULIETH PAOLA LÓPEZ VALENCIA. CÓDIGO: 1088012124

LUISA FERNANDA PÉREZ MILLÁN. CÓDIGO: 1088282826

MG EN DIRECCIÓN DEL DESARROLLO LOCAL

*MARTHA LUCIA IZQUIERDO BARRERA
ASESORA DE PROYECTO*

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA, ENERO DE 2014**

Nota de aceptación

Firma del jurado

Pereira, Enero de 2014

AGRADECIMIENTOS

Al presentar nuestro proyecto de grado nos embarga un sentimiento de alegría y de satisfacción, pues llegamos al momento donde vamos viendo realizado nuestro sueño de ser Pedagogas.

Damos nuestros más sinceros agradecimientos a la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo por habernos facilitado sus instalaciones para ejecutar la unidad didáctica de la investigación de nuestro proyecto de grado; permitiendo así la aplicación paso a paso de la unidad construida.

Mil gracias a la profesora Lina Marcela Cardona por abrirnos su espacio y así; interactuando con los niños enamorarnos más de nuestra carrera, conociendo más la comunidad y enterándonos de sus carencias, de tal manera que en el tiempo que nos resta de carrera podamos hacer conciencia, preparándonos con nuestro conocimiento para ser útiles a la sociedad.

DEDICATORIA

Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo mi proceso.

Se lo dedico a mis padres, han sido mi mayor motivación para continuar con la carrera y hacer lo posible para salir adelante, siempre han estado ahí apoyándome moral y psicológicamente, también por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo mantenido a través del tiempo.

A mi hijo que ha sido una de mis mayores bendiciones y quien me ha dado la motivación suficiente para nunca rendirme y ser un excelente ejemplo para él.

A mi esposo, Juan David Vargas, quien me brindó su amor, su cariño, su estímulo y su apoyo constante. Su cariño, comprensión y paciente espera para que pudiera terminar con mis estudios.

A mi familia que me dieron su apoyo incondicional, en especial a mis tías Gladys, Fabiola y Olga quienes me apoyaron y brindaron la oportunidad de seguir con mis estudios ¡muchas gracias! Sin su ayuda no hubiera sido posible lograr esta etapa de mi vida.

Katherine Celis Valencia

Dedico este proyecto de grado a Dios por permitirme llegar a esta etapa de mi vida, a mi familia por apoyarme en cada paso que doy.

A la universidad tecnológica de Pereira porque me permitió realizar mi sueño como profesional.

A mi profesora Martha Lucia Izquierdo Becerra porque sin el apoyo de ella no hubiera sido posible este proyecto. Y que con sus conocimientos hemos logrado tan anhelado sueño.

En general agradezco a todas las personas que me apoyaron y confiaron en mí.

Y dedicare mi profesión a toda la niñez de mi País sea en el lugar que sea para brindarles mis conocimientos, para que en un futuro sean jóvenes con una cultura satisfactoria y con un porvenir agradable en donde las familias se sientan orgullosas de sus hijos.

Julieth Paola López Valencia

Dedico este proyecto de grado primeramente a Dios pues es mi padre, mi proveedor y con toda seguridad quien me da la sabiduría, paciencia y amor para culminar cada meta que inicio en mi vida.

A mi madre y a mi padre pues son el motor que Dios ha puesto para sustentarme, siendo ante todo un ejemplo de empuje, de trabajo con responsabilidad, de lucha y de amor incondicional.

A mi familia pues de alguna forma estuvieron allí, ayudándome en algún momento en el que los llegue a necesitar.

A mis amigos que aportaron muchos de sus conocimientos y de su tiempo para prestarme la ayuda que llegue a necesitar.

A todos y cada uno de ustedes Dios les continúe bendiciendo siempre.

Luisa Fernanda Pérez Millán

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	14
JUSTIFICACIÓN	15
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
2. OBJETIVOS	18
2.1 OBJETIVO GENERAL	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	18
3. ANÁLISIS CONTEXTUAL	19
4. REFERENTE TEÓRICO	22
4. REFERENTE TEÓRICO	22
4.1 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES:.....	24
4.2 LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS REFLEXIVAS	32
4.3 GRUPO ÉTNICO	36
4.3.1 LOS GRUPOS ÉTNICOS COMO PORTADORES DE CULTURA.....	41
4.3.2 LOS GRUPOS ÉTNICOS COMO TIPO DE ORGANIZACIÓN.....	41
4.3.3 LOS GRUPOS ÉTNICOS Y LA EVOLUCIÓN CULTURAL.....	43
4.4 EL USO DE LAS TIC EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	45
5. METODOLOGÍA:	47
5.1 INTRODUCCIÓN.....	47
5.2 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
5.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	47
5.4 ANÁLISIS DE DATOS	51
5.5 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	52
5.6 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	60
CONCLUSIONES	78
RECOMENDACIONES	84
BIBLIOGRAFIA	85

<i>ANEXOS</i>	87
<i>ENTREVISTA INICIAL</i>	88
<i>ENTREVISTA FINAL</i>	89
<i>UNIDAD DIDACTICA</i>	90

RESUMEN

El desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes es una de las metas que presentan los estándares básicos en ciencias sociales; hacia la búsqueda de una formación de ciudadanos capaces de comprender su realidad y transformarla, construyendo así las bases de su Pensamiento Social. En esta búsqueda se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles habilidades del pensamiento social se evidencian en el proceso enseñanza-aprendizaje en la unidad didáctica enfocada a los grupos étnicos con apoyo de TIC, en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira?

De acuerdo a Yin (2005) y Stake, (1999). “El método es el estudio de casos que permite describir, analizar e interpretar la realidad desde el contexto en que se produce el fenómeno estudiado, en su ámbito natural, habitual, y en su carácter dinámico”.

Es por ello que la presente investigación, se ubica en el enfoque hermenéutico interpretativo ya que pretende comprender una realidad desde adentro, que permita identificar, analizar e interpretar el fenómeno objeto de estudio, en este caso las habilidades de pensamiento social en grupos étnicos de los estudiantes de la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo con apoyo de las TICS.

La finalidad de la investigación es abordada desde la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales, teniendo en cuenta tres momentos: Planeación, Desarrollo y Reflexión.

El docente hace reflexiones críticas de la práctica educativa.

El estudiante desarrolla habilidades y competencias, permitiendo dar respuesta a la investigación en la comunidad elegida, identificando las habilidades del Pensamiento Social en el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla a partir de la unidad didáctica “grupos étnicos”.

Palabras claves: *Prácticas educativas, Pensamiento social, Grupos étnicos, TIC.*

ABSTRACT

The development of students' critical thinking is one of the goals that have basic standards in social sciences towards finding a formation of citizens able to understand their reality and transform, thus building the foundations of their Social Thought.

In this search raises the following research question: What is social thinking skills that are developed in the teaching and learning of a teaching unit aimed at ethnic groups with ICT support in the third grade students in the Hugo Angel Jaramillo in Pereira?

The method is the case study (Yin, 2005; Stake, 1999), which allows describing, analyzing and interpreting reality from the context in which the phenomenon is studied in its natural, habitual, and its dynamic nature.

This research study is the interpretive hermeneutic approach as it seeks to understand reality from within, to identify, analyze and interpret the phenomena of interest in this case, social thinking skills in ethnic group students of the educational institution Hugo Angel Jaramillo with ICT support.

The purpose of the research was approached from the teaching and learning of social science based on three stages: planning, development and reflection.

The teacher makes critical reflections educational practice.

The student develops skills and enabling competencies to respond well to research in the chosen community identifying skills Social Thought in the teaching and learning process that develops from the learning unit "ethnic groups".

Keywords: *Educational Practices, social thought, ethnic groups, ICT.*

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes pueden sentirse incómodos inicialmente cuando se enfrentan diariamente con un alumnado diverso. Sin embargo, este malestar a menudo pasa con el tiempo y ellos aprenden a trabajar en un salón con alumnos diversos, ayudándoles a ser más tolerantes, comprensivos y a aceptar a otros estudiantes a pesar de sus diferencias. Las actividades en clase a menudo requieren que los alumnos trabajen en equipos o grupos con el fin de completar con éxito una tarea, lo cual los obliga a superar todas sus diferencias y a valorar su equipo.

Por ello se pretende partir desde el desarrollo de la temática de diferencias entre grupos étnicos, como estrategia de fortalecimiento del pensamiento social en los y las estudiantes del sector, que les permita generar transformaciones en el entorno

Para lograr que todo lo anteriormente descrito contribuya al logro de los objetivos trazados, es necesaria la integración en el trabajo educativo el uso de las TIC en la propuesta pedagógica, trabajando de manera conjunta en la búsqueda, almacenamiento y construcción de la información.

Todas las actividades estarán orientadas a aprender a vivir socialmente, a aceptar que la convivencia armónica de un grupo depende de su capacidad para participar en la concertación de intereses y en la toma de decisiones. Cuando se aprende a concertar en grupo se puede alcanzar el máximo bienestar para la comunidad.

JUSTIFICACIÓN

El ser humano posee una tendencia natural a vivir con otros; sin embargo, la orientación de la convivencia social no es espontánea, sino que se construye a través de las pautas o los principios que se acuerdan. El interés es el de fortalecer la convivencia mediante prácticas que acepten la diferencia entre los distintos grupos étnicos; por esto existe la necesidad de articular dicha temática con las habilidades del pensamiento social como la descripción, explicación, interpretación y argumentación

Se pretende indagar a cerca de los conceptos previos de los estudiantes de la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira sobre los grupos étnicos, para que ellos tomen conciencia de que nuestra sociedad está en constantes cambios y que existe la intervención de los diferentes grupos étnicos, además en la institución educativa los estudiantes en ocasiones rechazan a las personas pertenecientes a estos grupos, por tal razón se quiere crear conciencia de lo que vive la sociedad, además que conozcan quienes son, cuáles son sus costumbres, de donde vienen y con esto lograr que el rechazo pase a ser aceptación y convivencia sana, valorando lo que ellos son.

Es importante que los estudiantes conozcan más a fondo sobre los grupos étnicos, ente ellos podemos encontrar a los afrodescendientes o afrocolombianos, indígenas y grupos ROM, los cuales se encuentran radicados en diferentes ciudades de nuestro país. Haciéndose necesario la identificación de la existencia de los diferentes grupos étnicos existentes en su entorno educativo.

Para Wsevolod W. Isajiw (1990): "un grupo étnico es un fenómeno que posee una organización social, que provee de estructura e identidad a la comunidad étnica, un fenómeno subjetivo que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y comunidad, un sentido de unicidad y un significado histórico" (p.35).

Para Frederick Barth los grupos étnicos deben considerarse como una forma de social, pero como aquella de las diferencias culturales, que generan límites que no considera problemáticos, originados del aislamiento y que implican la diferencia racial, cultural, el separatismo social, barreras de lenguaje, entre otros.

Por esta razón se pretende construir un sentido de pertenencia con comunidad de origen, pero tal auto-reconocimiento, no es un obstáculo para que sean y se identifiquen como colombianos. De este modo, comparten dos sentires: uno étnico y otro nacional.

Los grupos étnicos en Colombia están conformados por los pueblos indígenas, los Afrocolombianos o afro-descendientes, los Raizales y los Rom. La Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación atiende a los grupos étnicos colombianos a través del programa de Etnoeducación.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles habilidades del pensamiento social se evidencian en el proceso enseñanza-aprendizaje en la unidad didáctica enfocada a los grupos étnicos con apoyo de TIC, en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Describir las habilidades del pensamiento social en los procesos de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales en la temática de grupos étnicos en niños y niñas de grado Tercero de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira a partir de la implementación de las TIC.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Identificar las habilidades del pensamiento social planeadas para el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales de grupos étnicos.*
- *Identificar las habilidades del proceso social en la práctica educativa de las Ciencias Sociales de grupos étnicos.*
- *Argumentar las habilidades del pensamiento social desde las Ciencias Sociales sobre grupos étnicos e interpretarlas a la luz de la teoría.*

3. ANÁLISIS CONTEXTUAL

La institución educativa Hugo Ángel Jaramillo, está ubicada en el departamento de Risaralda en el sector de Málaga en el parque industrial de la ciudad de Pereira.

Esta institución se ha constituido como mega colegio; proyecto que se pudo realizar gracias a los recursos del Ministerio de Educación, el Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo FONADE y el municipio de Pereira.

Cuenta con capacidad para 1.440 estudiantes, tiene 6.600 M² de área construida y 6.300 M² de zonas exteriores que brindan amplios espacios y zonas deportivas. Su oferta educativa es para población del sector del Málaga y sectores aledaños, ya que por su entorno social son considerados población vulnerable.

Este Mega colegio inicio actividades a partir del 1 de marzo del año 2011, fue construido en respuesta a la necesidad educativa del sector, pertenece a la Comuna del Café, cuenta con una comunidad educativa conformada por los barrios aledaños como: Ciudad Boquía, Villa del Café, Álamos del Café, Paz verde - Sector D, Nuevo Horizonte Sector A, Sector B, Villa Comunales - Sector C, Bloques Horizontes, Altos De Los Ángeles, Comfamiliar I Etapa, Comfamiliar II, Altos De Llano Grande, Málaga y Portal de San Luis.

La institución educativa Hugo Ángel Jaramillo, tiene alianza educativa con la RED ALMA MATER y la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes la administran en concesión.

Desde la apertura del colegio en el año 2011, se evidenciaron problemáticas de convivencia, según entrevista al docente Jhon Jairo Sánchez (Diario del Otún, 2013) asesor de Convivencia del colegio, sin embargo la Institución ha trabajado en proyectos orientados al mejoramiento de la calidad de vida, en el entorno escolar y también en el entorno cercano, el barrio, la familia. En concordancia con estos esfuerzos y en vista de las demandas que actualmente presenta la sociedad a la educación, se pretende partir desde el desarrollo de la temática de diferencias entre grupos étnicos como estrategia de fortalecimiento del pensamiento social en las y los estudiantes del sector que les permita generar transformaciones en el entorno.

La oferta educativa de la institución, consta de: Transición, básica primaria, básica secundaria, regida por la Magister Rosa María Niño y excelentes docentes, además del apoyo de la Universidad Tecnológica de Pereira para profundizar en una segunda lengua (inglés) desde transición. De igual forma, ofrece capacitación a los estudiantes de grado 11 para que logren mejores resultados en las Pruebas Saber y de esta manera puedan obtener fácilmente las becas para ingresar a la universidad; también brinda a los estudiantes una serie de competencias tales como, Teatro, grupo de ajedrez, un grupo para la equidad de género, clases de Esgrima, artes, banda músico marcial, innovaciones

ecológicas y un semillero para la orquesta sinfónica del concierto entre otros proyectos, según la Rectora, profesores y estudiantes.

El colegio brinda seguridad alimentaria para estudiantes menores de 12 años y para quienes están en edad extraescolar o están cursando aceleración de aprendizajes.

4. REFERENTE TEÓRICO

La reflexión teórica que guía el problema de investigación, contiene dos partes: la primera relacionada con la enseñanza aprendizaje en las ciencias sociales y del pensamiento social en este campo del conocimiento. Y la segunda sobre las prácticas educativas en el aula, haciendo énfasis en las prácticas reflexivas enfocadas en el concepto de grupos étnicos y en la incorporación de las TICS en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

A partir de la unidad didáctica enfocada a los grupos étnicos, como contenido social, se esboza la importancia que desde el cumplimiento de las finalidades de Ciencias Sociales adquiere abordar esta temática hacia la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación de su realidad. En coherencia con los retos y finalidades que experimenta la enseñanza de las ciencias sociales, centrándose ésta en la formación de seres críticos, Vega (2007) se refiere a que los estudiantes adquieran la capacidad de conocer y argumentar para afrontar la realidad social y participar en ella como sujetos de transformación.

En el debate que gira en torno a la enseñanza de las ciencias sociales Zubiria, M. y J de (1987) citados por Pagès (2009) abren la reflexión, vigente aun en la actualidad, aluden que la problemática no se centra en el bajo nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, sino en que no logran una real comprensión de lo social, así que se plantea la necesidad de garantizar la comprensión antes de facilitar el conocimiento. Necesidad a la cual responde el trabajo con las

Habilidades de Pensamiento Social desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

4.1 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales:

Las ciencias sociales, tiene diversas tradiciones en la enseñanza aprendizaje. Autores como Benegas & Pagés (2004); Mauri & Valls (2002), entre otros, consideran que la enseñanza de estas disciplinas debe centrar su finalidad en facilitar a los estudiantes el conocimiento de lo social desde posturas epistemológicas interdisciplinarias o transdisciplinarias, que contemplen las interacciones entre lo temporal, lo espacial y lo cultural en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias para la toma de decisiones conscientes en el ejercicio de la ciudadanía.

Una de las tradiciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la humanista, para la que el propósito de la educación es facilitar la comprensión del mundo desde múltiples posibilidades, que tengan en cuenta la complejidad e intencionalidad en la interpretación de la realidad. Al respecto, la perspectiva constructivista de origen sociocultural, considera que la finalidad de su enseñanza y aprendizaje según Mauri & Valls,(2001) es proporcionar el conocimiento y comprensión del medio social desde las interacciones entre lo histórico, lo cultural y lo social. En este contexto, el proceso de construcción del conocimiento social en el aula, es producto de la interrelación entre lo que enseña el profesor y lo que aprenden los estudiantes con los contenidos escolares.

Según los autores Mauri & Valls, (2001). “La enseñanza es el proceso sistemático y planeado de ayuda educativa para la construcción de significados y atribución de sentido, en el que la mediación docente incluye la selección, organización, secuenciación de

contenidos, medios, formas de organización de la actividad y la evaluación” El aprendizaje es el proceso de construcción de significados y atribución de sentido, y aunque en éste no hay consensos que ayuden a identificar unidades básicas de análisis en los procesos de construcción de conocimiento (Mauri & Valls, 2001), esta perspectiva considera fundamental partir del análisis de los conocimientos previos en relación con los nuevos contenidos de tipo declarativo, procedimental, estratégico y metacognitivo implicados, para lograr una construcción desde explicaciones múltiples, con evidencias que diferencien el tiempo histórico y enseñen razonamiento crítico reflexivo.

En los contenidos, dada la amplitud, complejidad y variedad del conocimiento social, Mauri & Valls (2001), recomiendan que su selección se oriente a competencias de elaboración de conocimiento guiadas por el aprendizaje del pensamiento reflexivo social, que promueva el compromiso con el cambio. Su selección debe centrarse en visiones representativas de la realidad, que acepten la relatividad y la integración global del área desde procesos de razonamiento basados en diversidad de fuentes en evaluación permanente, para lograr interpretaciones argumentadas y toma de decisiones viables en los diferentes intercambios comunicativos.

En esta perspectiva, las prácticas educativas en las Ciencias Sociales deben reflejar la capacidad docente para facilitar el aprendizaje significativo a través de propuestas que desafíen las concepciones iniciales de los estudiantes, en las que construyan contextos con dimensión social y cultural del saber, planificadas desde situaciones didácticas que abarquen los componentes declarativo, procedimental y actitudinal del conocimiento, con

la utilización de diferentes recursos gráficos, visuales, tecnológicos y demás posibilidades que ayuden a ampliar las cosmovisiones de la realidad. En este tipo de propuestas hay dos conceptos fundamentales e interrelacionados que es preciso aclarar: el conocimiento social y el pensamiento social.

a. El conocimiento social

El conocimiento social es complejo dada la temática y la problemática que aborda, ya que se relaciona con la vida y con hechos sociales, sus concepciones, imaginarios, representaciones, valores, entre otros, de los que a la vez hacen parte las personas, por lo que además tiene implicaciones emocionales, y en él, es necesario asumir posturas racionales desde el diálogo y la participación, sin negar las diferencias y buscando acuerdos en función de la vida democrática.

En la perspectiva constructivista, el conocimiento social busca la comprensión de la realidad desde su complejidad y por tanto la enseñanza debe centrarse en la formación del pensamiento social, crítico y creativo para la solución de problemas sociales. El abordaje de este conocimiento tiene en cuenta tres características esenciales (Santisteban, 2009a): la multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad.

El conocimiento social es multicausal, no responde a leyes fijas ni cuantificables, por el contrario, son diversas las variables o factores vinculados a los fenómenos o a los acontecimientos sociales. Piaget (1989), considera fundamental enseñar el manejo de la

causalidad múltiple, que permita el aprendizaje del conocimiento social explicativo desde reglas de construcción lógicas que ayuden a establecer diferencias entre la información relevante y la accesorio.

Por su parte, la intencionalidad enseña a hacer juicios sobre los hechos sociales; se relaciona con la ética, los valores y el pensamiento reflexivo, sitúa al estudiante en diferentes ángulos para que logre la elaboración de una interpretación intencional propia. Santisteban (2009), considera fundamental enseñar el manejo de reglas de construcción lógicas de explicación intencional, en las que se aprenda a diferenciar causas, consecuencias, vivencia de los afectados, intenciones de los protagonistas, interpretaciones con sus contradicciones, expresión de ideas y experiencias propias, hasta llegar a la construcción de juicios y opciones personales.

Finalmente, el relativismo ayuda a la comprensión de la realidad social desde coordenadas espaciotemporales y contextuales que enseñan el carácter histórico, cambiante y diverso del conocimiento social. Se forma en el debate y la argumentación de diferentes puntos de vista, de modo que permita contrastar informaciones diferentes sobre un mismo hecho social para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo

b. El pensamiento social

El desarrollo del pensamiento social es uno de los propósitos esenciales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que, de acuerdo con Pipkin (2009, 16), "permita al

alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa".

Según ella (2009), este pensamiento debe proporcionar al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso, convirtiéndolo en sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad. Para su desarrollo se deben superar las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje, que den paso a prácticas educativas reflexivas, en las que el conocimiento social se vincule a los contenidos escolares a través de dispositivos didácticos basados en casos o problemas relevantes para los estudiantes y los contextos.

El concepto de pensamiento social es polisémico, ha sido desarrollado por diversas disciplinas y campos del conocimiento, entre ellos, la Sociología, la Psicología y las Ciencias Cognitivas, y la Didáctica de las Ciencias Sociales, cada una desde posturas y posiciones diferentes.

i) En la Sociología de la Educación las diversas perspectivas y autores abordan el estudio del pensamiento social desde posturas diferentes. En la perspectiva positivista, Durkheim considera que la escuela, a través de la instrucción, debe cumplir el papel de adaptadora al orden social establecido. Según la perspectiva reproductivista, la función social de la escuela es la reproducción de un orden desigual; en ella se da la consagración de la cultura legítima a partir de versiones culturales selectivas desde las relaciones

sociales dominantes. La teoría crítica de la sociedad y la educación, representada en autores como Giroux, Carr y otros, considera que la transformación de la escuela en lugares democráticos, requiere profesores intelectuales que desarrollen pedagogías contra hegemónicas para el perfeccionamiento de habilidades sociales, que permitan a los estudiantes interpretar críticamente el mundo o cambiarlo si fuera necesario.

ii) En la Psicología y las Ciencias Cognitivas el desarrollo del pensamiento social ha recibido diferentes denominaciones, entre ellas: pensamiento crítico, resolución de problemas, pensamiento reflexivo y otros, que sin ser equivalentes guardan relación con el significado del pensamiento social (Pagès, 2004). Uno de los aportes más reconocidos en el desarrollo de habilidades de pensamiento es el del "Proyecto Zero" de Harvard, con autores como Gardner y Perkins en la enseñanza para la comprensión, definida como la posibilidad de explicar un concepto o demostrarlo de forma flexible e innovadora en los diferentes contextos de uso. Para el autor, la finalidad de la educación debe ser el aporte a la solución de problemas de la realidad social; considera que el medio para lograrlo es la enseñanza y el aprendizaje reflexivo, que dote a los estudiantes de conceptos, principios y procedimientos para aprender a usar lo que saben en los distintos ámbitos de la vida.

iii) En la didáctica de las Ciencias Sociales, el pensamiento social se enseña en el contexto de la disciplina, en relación con contenidos específicos que permitan el análisis de procesos o problemáticas específicas que tengan sentido para los estudiantes (Pagès, 2004), y desde propuestas didácticas planeadas, sistemáticas y sostenidas en las que se enseñe y se aprenda a procesar información acerca de fenómenos o situaciones sociales,

para lograr una comprensión racional y adquisición de criterios propios en las decisiones ciudadanas y democráticas.

Para Canals (2007), Casas, Bosch y González (2005) y Benejan y Quinquer (2000), en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social el lenguaje es esencial en la construcción de significados y se concreta en diferentes discursos de acuerdo con la intencionalidad de la comunicación, que implica el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas como: la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, que contribuyen al desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones y compromisos relacionados con la ciudadanía y la democracia.

“La descripción ayuda a procesar información sobre las propiedades, características y cualidades de los fenómenos, objetos y hechos sociales. Su objetivo es informar acerca de cualidades, propiedades, hechos, acciones, objetos o fenómenos sociales, que identifiquen lo esencial de una realidad o fenómeno” (Casas, 2005).

Según Jorba (2000) la descripción debe proporcionar una representación exacta de lo que se está describiendo, parte de la observación, requiere de habilidades de comparación para encontrar semejanzas y diferencias, y posibilita procesos de clasificación.

La explicación busca el porqué de relaciones entre las distintas versiones de la información, para entender causas y consecuencias de los hechos, fenómenos, comportamientos o problemas sociales (Pipkin, 2006). De igual manera la explicación

debe “presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones (deben haber relaciones causales explícitamente) en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o a modificar un estado de conocimiento.” (Jorba, 2000)

La interpretación permite dar la visión propia de la realidad con razones apoyadas científicamente, que contribuyan a la solución de problemas sociales. Responde a interrogantes como: cómo lo harías, cómo podría ser, que razones avalan tu postura y otras que ayudan a construir significados”. (Gutiérrez, 2011)

La argumentación facilita la comprensión de la complejidad social, porque implica la necesidad de confrontar las propias interpretaciones o las de determinadas personas o autores con otras diferentes, para poner a prueba el conocimiento (Casas, 2005)

Argumentar implica la producción de razones o argumentos, “establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de las tesis desde el punto de vista del destinatario.” (Jorba, 2000)

En la enseñanza de habilidades de pensamiento tiene influencia los conocimientos específicos, en este caso se aborda el conocimiento social, lo cual propicia la configuración de representaciones significativas, el empleo de nuevos procedimientos y formas de organización, de acuerdo a las experiencias, conocimientos previos y el contexto en el que se encuentre. (Pozo, 2009).

La adquisición de habilidades lingüísticas favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo porque, según Benejan y Quinquer (2000), "están orientadas a crear ciudadanos críticos, capaces de distinguir puntos de vista diversos, de captar el relativismo propio del pensamiento social, de desarrollar un pensamiento creativo, divergente y dispuesto a producir ideas nuevas, de tomar decisiones y resolver problemas". El logro de estas metas requiere situaciones didácticas potenciadoras de la interacción en el aula, y entre las estrategias para lograrlo, están los estudios de casos y la solución de problemas, que involucran a los estudiantes como sujetos activos y partícipes en la construcción del conocimiento escolar.

4.2 Las prácticas educativas reflexivas .

La teoría de la práctica educativa reflexiva propuesta por autores como Bronckbank (1999), Barnett (1997), entre otros, define el diálogo reflexivo como la base para la transformación crítica de profesores, estudiantes y de la educación en general.

Para Bronckbank (1999) el diálogo es interacción docente-estudiantes y entre éstos, en su ser, saber y en las relaciones con el mundo, de manera reflexiva y teniendo en cuenta varios requisitos: el carácter consciente de la educación, el contexto, la intencionalidad, los procedimientos y a su vez, las formas de diálogo.

El carácter consciente remite a las percepciones, creencias, supuestos, formas de

construir y actuar sobre la experiencia, que son imperativas en la enseñanza y el aprendizaje.

La intencionalidad en las interacciones remite al diálogo reflexivo con finalidades explícitas y congruentes entre lo planeado y las prácticas realizadas.

El contexto hace referencia a todos los aspectos individuales, sociales y culturales del aprendizaje como fenómeno social y al mismo tiempo individual.

Las formas de diálogo intencionado que propone Bronckbank en el aprendizaje reflexivo son las interactivas y recíprocas, que promuevan la construcción conjunta, al estilo de la construcción dialógica descrita por Cazden (1991) o la construcción compartida del conocimiento de Mercer (2001).

El procedimiento es la relación y a la vez la diferencia entre las tareas y la actividad misma, donde la tarea es lo que se hace y el procedimiento es el cómo se hace, de manera que sean congruentes con las finalidades de enseñanza y aprendizaje. Se trata de articular la reflexión al aprendizaje. La importancia del procedimiento es hacer consciencia de la práctica, capacidad de reflexionar sobre ella para buscar congruencia con la acción educativa, logrando así una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva expuesta por Bronckbank tiene raíces en la propuesta de Schon del profesional reflexivo, capaz de emprender una práctica estimulado por la observación de sí

mismo y del diálogo con otros en situaciones de aprendizaje crítico y transformador. La propuesta de Schon (2002) surgió de las limitaciones de la preparación profesional para el desempeño ocupacional (arquitectos, músicos, médicos) desde lógicas técnico-rationales, en las que no es suficiente el saber explícito o teórico; porque también se requiere habilidades, competencias y capacidad de decisión para enfrentar y solucionar problemas complejos del mundo real, que surgen en el día a día.

Schon (2002) resalta la importancia de aprender observando, escuchando y haciendo, con el apoyo y la supervisión directa del hacer, en el que se exige una aplicación reflexiva permanente en la misma acción. A partir del análisis de varias profesiones, elabora la propuesta de la práctica reflexiva desde la "reflexión sobre la acción" y la "reflexión en la acción", cuyos principios y fundamentación pueden aplicarse a la educación en general.

La teoría de Schon ha generado propuestas educativas de la práctica reflexiva, por ser una opción explícita e intencionada para la formación (Bronckbank, 1999), la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en las diferentes disciplinas académicas, de manera más comprensiva, accesible y en la relación teórico-práctica, que permite al docente hacer más conscientes las finalidades de la educación, así como los principios y fundamentos que guían el aprendizaje. De igual forma, en los estudiantes favorece el aprendizaje crítico-reflexivo.

Para Barnett (1997) y Bronckbank (1999), la práctica reflexiva estimula el diálogo crítico consigo mismo y con los demás, lleva a la interrogación sobre el pensamiento y la

acción tanto de profesores como de estudiantes, y aunque reconocen que la propuesta inicial de Schon aplica para disciplinas teórico-prácticas dedicadas a la creación y divulgación del conocimiento, en las nuevas tendencias del aprendizaje basado en competencias también es valioso, porque tiene en cuenta los distintos saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, que contribuyan a la comprensión del conocimiento y sus posibilidades de aplicación.

Según Bronckbank, la importancia de la práctica reflexiva está en que el estudiante aprende no sólo lo conceptual, sino que, a la vez, desarrolla procedimientos que favorecen el aprendizaje en la acción y puede reflexionar sobre él en compañía de los profesores o solo, y así llega a la reflexión sobre la práctica, que le sirve de insumo para nuevos aprendizajes y prácticas, a medida que se da la interacción entre "la acción, el pensamiento y el ser" y aprende a "pensar sobre la marcha".

En el concepto de práctica reflexiva hay varias expresiones que Bronckbank aclara: el saber qué o conceptual; el saber en la acción y el saber de uso o procedimental; y la reflexión en la acción, que significa que el conocer y el conocimiento se construyen dentro y fuera de la práctica y no son sólo derivados del saber qué o saber conceptual.

En síntesis, el saber en la acción y la reflexión en la acción se apoyan mutuamente, y se diferencian en que, el primero, es parte de la práctica habitual y la segunda, surge ante la sorpresa e incertidumbre en las condiciones habituales que llevan a modificar la forma de hacer o aprender algo.

Para Bronckbank (1999), parte de la importancia de la teoría de Schon es su derivación de las teorías constructivistas del aprendizaje, que reconocen el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento; sin embargo, en el aprendizaje reflexivo es preciso avanzar en la "reflexión sobre la acción", definida por el autor, como "situaciones o acontecimientos en los que profesores y estudiantes, conjuntamente, trabajan con el saber en beneficio del aprendizaje; situaciones o acontecimientos que podemos considerar como acciones, aunque de un tipo especial".

4.3 Grupo Étnico

"Un grupo étnico es un fenómeno que posee una organización social, que provee de estructura e identidad a la comunidad étnica, un fenómeno subjetivo que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y comunidad, un sentido de unicidad y un significado histórico" (Isajiw, 1990, p. 35). Además decía que se constituye de dos variables:

- 1. Organización social: es un fenómeno objetivo que da estructura a la comunidad étnica.*
- 2. Identidad: es el fenómeno subjetivo que brinda a los individuos un sentido de pertenencia, así como a la comunidad un sentimiento histórico propio que comparten ciertos rasgos físicos y códigos de interacción entre los miembros y la comunidad, así como también comparten la herencia cultural, que se divide en aspectos internos y externos. Los cuales completan la construcción de la identidad étnica.*

Bonfil Batalla decía que un grupo étnico es un conglomerado social caracterizado por: Ser capaces de reproducirse biológicamente.- se refiere a que una colectividad existe en tiempo en que abarca sucesivas generaciones.

Reconocer un origen en común.- es un elemento cultural, es decir, forma parte de sus creencias, donde todos los miembros del grupo reconocen el mismo origen.

Identificarse en “nosotros” y de “otros”.- este elemento es parte de cualquier construcción de identidad ya sea individual o colectiva, pues crea límites donde es posible identificarse como parte de un nosotros y diferenciarse de un “otros”.

Compartir elementos y rasgos culturales.- son una serie de elementos característicos de un grupo étnico, por ejemplo, la organización política, el lenguaje, etc.

Para algunos autores como Roberto Cardoso Oliveira es indispensable para la persistencia de un grupo étnico la existencia de un territorio definido.

Para Frederick Barth los grupos étnicos deben considerarse como una forma de organización social, pero como aquella de las diferencias culturales, que generan límites que no considera problemáticos, originados del aislamiento y que implican la diferencia racial, cultural, el separatismo social, barreras de lenguaje, entre otros.

Ahora bien, los grupos étnicos para Bath son portadores de cultura y ésta es su primera característica, de acuerdo a los rasgos particulares de dicha cultura que presente un individuo o un grupo local será su clasificación dentro del grupo étnico. Éstos factores culturales reflejan las circunstancias externas a las cuales de debieron adaptar los actores. Los rasgos significativos y que determinan la clasificación son elegidos por los individuos mismos. Algunos rasgos los divide en:

- 1. Señales o signos manifiestos.- son los rasgos exhibidos para indicar la identidad correspondiente, generalmente son el vestido, la lengua, o un modo de vida.*
- 2. Las orientaciones de valores básicos.- son las normas de moralidad por las que se son enjuiciadas las acciones de los individuos.*

Max Weber definió al grupo étnico como: “aquellos grupos humanos que, fundándose en la semejanza del hábito exterior y de las costumbres, o de ambos a la vez, o en recuerdos de colonización y migración, abrigan una creencia subjetiva en una precedencia común” (Weber, 2008: 318) . Además de decir que la creencia de afinidad étnica genera, aunque no siempre, un límite para la “comunidad de intercambio social”.

Se pueden observar diferencias entre los autores, sin embargo todos coinciden en el sentimiento de pertenencia individual y colectivo hacia un grupo étnico, con lo cual queda respondida una de las preguntas más frecuentes ¿Quién pertenece y quién no a un grupo étnico? A lo que también advierte la profesora Virginia Molina que un grupo étnico no es exclusivo para indígenas, sino también para mestizos, pues el tipo de relaciones esta

determinado por una segregación social que alega razones étnicas, es decir, supuestas diferencias fundamentales entre unos y otros con base en las diferentes características culturales. No obstante ve a los grupos étnicos como comunidades imaginadas que se representan entre sí y están en constante construcción, es decir, se trata de una identificación, sentirse parte de un grupo cultural que excluye a su vez a otros.

*Para Frederick Barth en su libro *Los grupos étnicos y sus fronteras*. El término grupo étnico es utilizado generalmente en la literatura antropológica por ej., Narroll, 1964) para designar una comunidad que:*

- 1) En gran medida se autoperpetúa biológicamente*

- 2) Comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en formas culturales*

- 3) integra un campo de comunicación e interacción*

- 4) cuenta con unos miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden.*

Esta definición de tipo ideal según el autor no está muy alejada en contenido de la proposición tradicional que afirma que una raza = una cultura = un lenguaje, y que una sociedad = una unidad que rechaza o discrimina a otras. No obstante, en forma

modificada resulta suficientemente adecuada a muchas situaciones empíricas etnográficas, por lo que su significado continúa siendo útil a los propósitos de muchos antropólogos. Mi objeción no está dirigida fundamentalmente a la sustancia de estas características, aunque, como habré de demostrar, mucho ganaríamos con cierto cambio de énfasis; mi principal objeción es que tal formulación nos impide comprender el fenómeno de los grupos étnicos y su lugar en las sociedades y culturas humanas. Y esto se debe a que incurre en una petición de todos los principios, pues cuando se propone aportar un modelo típico ideal de una forma empírica recurrente, ya está presuponiendo una opinión preconcebida de cuáles son los factores significativos en la génesis, estructura y función de estos grupos.

A un nivel más crítico, permite suponer que la persistencia de límites no es problemática y que está originada en el aislamiento que implican las características antes enumeradas: diferencia racial, diferencia cultural, separatismo social, barreras de lenguaje, enemistad organizada o espontánea. De igual modo se reduce el número de factores que utilizamos para explicar la diversidad cultural: se nos induce a imaginar a cada grupo desarrollando su forma social y cultural en relativo aislamiento y respondiendo, principalmente, a factores ecológicos locales, inserto en el curso de una historia de adaptación fundada en la invención y la adopción selectiva.

Según ello, esta historia ha producido un mundo de pueblos separados con sus respectivas culturas y organizados en una sociedad que, legítimamente, puede ser aislada para su descripción como si fuese una isla.

4.3.1 Los grupos étnicos como portadores de cultura

De las características enumeradas antes, al hecho de compartir una cultura común le es atribuida generalmente una importancia central. En mi opinión, mucho se ganaría si se considerase este rasgo tan importante más bien como una implicación o un resultado que como una característica primaria y definitiva de la organización del grupo étnico. Si se insiste en considerar al aspecto de portadores de cultura de los grupos étnicos como característica primaria, nos tendremos que enfrentar a consecuencias de muy amplio alcance. Se propendería a identificar y distinguir a los grupos étnicos por las características morfológicas de las culturas de que son portadores. Esto implica un punto de vista prejuiciado de 1) la naturaleza de la continuidad en el tiempo de estas unidades; y 2) del "locus" de los factores que determinan la forma de las unidades

4.3.2 Los grupos étnicos como tipo de organización

Socialmente efectivo, los grupos étnicos son considerados como una forma de organización social. Una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen y su formación. En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización.

Aunque las categorías étnicas presuponen diferencias culturales, es preciso reconocer

que no podemos suponer una simple relación de paridad entre las unidades étnicas y las similitudes y diferencias culturales. Los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias "objetivas", sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas.

Las variaciones ecológicas no sólo señalan y exageran las diferencias; algunos rasgos culturales son utilizados por los actores como señales y emblemas de diferencia otros son pasados por alto, y en algunas relaciones, diferencias raciales son desdeñadas y negadas. Analíticamente, los contenidos culturales de las dicotomías étnicas parecen ser de dos órdenes: 1) señales o signos manifiestos: los rasgos diacríticos que los individuos esperan descubrir y exhiben para indicar identidad y que son, por lo general, el vestido, el lenguaje, la forma de vivienda o un general modo de vida, y 2) las orientaciones de valores básicos: las normas de moralidad y excelencia por las que se juzga la actuación.

Como pertenecer a una categoría étnica implica ser cierta clase de persona, con determinada identidad básica, esto también implica el derecho de juzgar y ser juzgado de acuerdo con normas pertinentes para tal identidad. Pero ninguna de estas clases de "contenidos culturales" se infiere de una lista descriptiva de los rasgos o diferencias culturales; ni a partir de principios básicos se puede predecir cuáles rasgos serán subrayados y considerados importantes para la organización.

En otras palabras, las categorías étnicas ofrecen un recipiente organizacional capaz de recibir diversas proporciones y formas de contenido en los diferentes sistemas

socioculturales. Pero aunque pueden resultar de gran importancia para la conducta, no es necesario que así sea; pueden penetrar toda la vida social o pueden ser pertinentes sólo en ciertos sectores limitados de la actividad. Evidentemente, existe un terreno propicio para descripciones etnográficas y comparativas de las diferentes formas de organización étnica.

4.3.3 Los grupos étnicos y la evolución cultural

La perspectiva y los análisis aquí presentados tienen gran importancia para el tema de la evolución cultural. Indudablemente, la historia humana es una historia de las formas que surgen en las culturas y en las sociedades. Para la antropología el problema ha sido cómo describir esta historia de la mejor manera posible y qué clases o tipos de análisis son los adecuados para descubrir los principios generales que intervienen en el curso de estas transformaciones. El análisis evolutivo, en el sentido riguroso que tiene en el campo de la biología, ha fundado su método en la construcción de líneas filéticas.

Este método presupone la existencia de unidades, cuyos límites, y los procesos que los mantienen, son posibles de descubrir, y que permiten, al mismo tiempo, especificar el sitio de continuidad. Concretamente, las líneas filéticas son significativas pues estos límites específicos impiden el intercambio de material genético; de este modo, se puede insistir en que el aislado reproductor es la unidad, y que ha conservado una identidad inalterada por los cambios en las características morfológicas de la especie.

El autor sostiene que en las unidades étnicas sus límites también se conservan y que, en

consecuencia, es posible especificar la naturaleza y continuidad de estas unidades. Estos ensayos intentan demostrar que las fronteras étnicas son conservadas en cada caso por un conjunto de rasgos culturales. Por tanto, la persistencia de la unidad dependerá de la persistencia de estas diferencias culturales y su continuidad puede ser especificada por los cambios en la unidad producidos por cambios en las diferencias culturales que definen sus límites.

Sin embargo, gran parte del contenido cultural que en un momento dado es asociado con una comunidad humana no está restringido por estos límites; puede variar, puede ser aprendido y modificarse sin guardar ninguna relación crítica con la conservación de los límites del grupo étnico. Por esta razón, cuando se traza la historia de un grupo étnico en el curso del tiempo, no se está trazando, simultáneamente y en el mismo sentido, la historia de una "cultura"; los elementos de la cultura actual de ese grupo étnico no han surgido del conjunto particular de elementos constitutivos de la cultura del grupo en el pasado, ya que el grupo tiene una existencia continua organizada dentro de ciertos límites (normas para establecer pertenencia) que, a pesar de las modificaciones, la señalan como una unidad continua. Si no es posible especificar los límites de las culturas, tampoco es posible construir

4.4 El uso de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje

El ámbito educativo ha debido recurrir al uso de las TIC ya que las transformaciones constantes que genera el ser humano obliga estar sumergidos en la globalización ya lo largo de la historia, desde el paso de las tecnologías de la comunicación eminentemente orales (basadas en el habla, la mímica, los relatos...), al empleo de la imprenta y el libro de texto impreso (Coll & Monereo, 2008), que originaron una segunda gran revolución educativa, denominada técnica o artificial, que trajo consigo la masificación y el desarrollo de la sociedad industrial, hasta lo que hoy se considera una nueva y tercera revolución, derivada del uso de medios de información y comunicación analógicos, digitales y ahora inalámbricos, que han permitido el desarrollo de diversas modalidades educativas, entre ellas, la enseñanza a distancia, la enseñanza asistida por ordenador, el e learnig y el m learning.

Por lo anteriormente mencionado Alcántara(2009) las TIC se consideran como las herramientas ,soportes y canales que procesan ,almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de una forma variada. Y algún modo, satisfacen las necesidades de la sociedad, es así como es necesario la integración en el trabajo educativo de las TIC en las propuestas pedagógicas trabajando de manera conjunta en la búsqueda , almacenamiento y construcción de la información.

En la consecución de diversas realidades comunicativas e interactivas Coll (2007) plantea ,esta potencialidad de las TIC pueden desplegarse en dos direcciones en el marco

de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde en primer lugar se tomará su uso para facilitar las relaciones entre los participantes en especial los estudiantes y los contenidos de aprendizaje y en segundo lugar mediarlas interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes, ya sea entre profesores y estudiantes.

Por ello, es que la investigación está acompañada por el uso de TIC , ya que esta ayuda a la transformación de la educación dentro y fuera de las aulas de clase ,y que funcionaran como herramientas didácticas aplicadas en la enseñanza y el aprendizaje implementándolas al tema Grupos étnicos, que se implementará en la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira.

5. METODOLOGÍA:

5.1 Introducción.

Este estudio se realizará en la Institución Educativa Hugo Angel Jaramillo localizada en la ciudad de Pereira , Risaralda . Sólo se estudiará a los y las estudiantes de grado tercero de Básica primaria , para poder identificar cuáles habilidades del pensamiento social se evidencian en el proceso enseñanza-aprendizaje en la unidad didáctica enfocada a los grupos étnicos con apoyo de TIC, de la Institución Educativa .

5.2 Descripción de la Investigación.

Este proyecto de grado Pretende Describir las habilidades del pensamiento social en los procesos de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales en la temática de grupos étnicos en niños y niñas de grado Tercero de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira a partir de la implementación de las TIC.

5.3 Tipo de Investigación.

La investigación se ubica en el enfoque cuantitativo-descriptivo dado que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Sampieri & Fernández , 2010 , pág 80), a partir de la recolección de datos con

base a la medición numérica y el análisis estadístico, en este caso a través de la recolección de información acerca de la manifestación de las Habilidades de Pensamiento Social en el desarrollo de una unidad didáctica, con apoyo de TIC, con 43 niños (divididos en 22 niñas y 21 niños) niños y niñas del grado tercero dos, entre 8 y 10 años de edad. Cabe señalar que en esta investigación no se plantearon hipótesis, ya que como señala Hernández (2006: 122) estas no se formulan cuando el estudio es exploratorio o de tipo descriptivo, excepto que este último intente pronosticar un hecho o dato, lo cual no es el caso de esta investigación.

Los estudios descriptivos buscan “medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo, no es indicar cómo se relacionan las variables medidas” (Hernández; 2006: 102).

Con anterioridad se establecieron las variables a observar a partir de la ejecución de la unidad didáctica Grupos Étnicos en el grado tercero dos de la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo, definidas desde las Habilidades de Pensamiento Social: Describir, Explicar, Interpretar y Argumentar, para posteriormente presentar la descripción de las características y propiedades de estas variables como interpretación de los resultados.

Es necesario establecer que “los estudios de alcance descriptivo pretenden

exclusivamente medir y recoger información de manera independiente o conjunta acerca de los conceptos o variables a las que se refiere, sin establecer relaciones entre estos”. (Sampieri & Fernández , 2010 , pág 80). Así pues, los resultados obtenidos se presentan a modo de descripción estableciendo cómo son y cómo se manifiestan las Habilidades de Pensamiento Social durante el proceso de intervención pedagógica.

Esta investigación se realiza con la estrategia de estudio de casos (Yin & Stake, 2007), caracterizada por dar respuestas a cómo y por qué ocurren los fenómenos desde múltiples perspectivas, permitiendo describir, analizar e interpretar la realidad desde el contexto en que se produce el fenómeno estudiado, en su ámbito natural, habitual, y en su carácter dinámico, que atienda tanto los comportamientos esperables como los imprevistos, los más comunes y los más específicos.

Dentro de esta metodología se distinguen diversos tipos de estudio de casos, encontrando pertinente para este problema de investigación, el simple, ya que según Madera & colaboradores, (2009) se basa en el estudio de un único caso, en el que se busca profundizar en el pensamiento social a través de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de Grupos Étnicos.

Los casos fueron seleccionados con criterios del muestreo teórico (Flick, 2007) de carácter apropiados y pertinentes para abordar el problema objeto de estudio; estos fueron variados e incluyeron el uso de TIC, en particular el trabajo desde videos y fotos de

los trabajos y producto final de los niños y niñas. La pretensión no es la generalización, sino dar una explicación de lo encontrado con la contrastación de los supuestos teóricos de la investigación.

La unidad de análisis e interpretación de la investigación es una unidad didáctica completa de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de Grupos Étnicos (Anexo 1º A), en la que se emplea la observación, el análisis y la interpretación de lo que sucede con el pensamiento social en un grupo de con 43 niños (divididos en 22 niñas y 21 niños) quienes cursan el grado tercero dos en la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, pertenecientes a una población en condiciones de vulnerabilidad social.

El proceso para la recolección de la información consta de dos momentos, antes de la práctica educativa donde se planea, se hacen acuerdos, se indagan las expectativas de los estudiantes a través del cuestionario inicial. Durante el desarrollo de la unidad didáctica en donde se realizan auto-informes, observación participante, diario de campo , producciones de estudiantes para evidenciar el cumplimiento de los objetivos y las expectativas.

Una vez realizada la unidad didáctica se hace la transcripción y organización de los documentos para el análisis de la información, el cual tiene tres momentos:

El primero basado en el análisis de las habilidades de pensamiento social planeadas en la unidad didáctica, siguiendo la matriz propuesta por Zabala, (2008) en la que se tienen en cuenta los factores que median el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el segundo momento se identifican las habilidades de pensamiento social durante la práctica, desde la codificación y categorización, siguiendo la teoría de Corbin & Strauss, (2001) donde se realiza un proceso analítico por medio de la conceptualización e integración de los datos. En el tercer momento se contrasta la práctica planeada, la desarrollada y la teoría a partir de la estrategia de triangulación, y es a partir de este momento en el que se explican las habilidades de pensamiento social planeadas, evidenciadas.

Por su parte, la unidad de trabajo estaba compuesta por el grupo de estudiantes del grado tercero dos de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, compuesto por con 43 niños (divididos en 22 niñas y 21 niños) estudiantes con edades que oscilan entre los 8 y 10 años.

5.4 Análisis de Datos

En este punto se seleccionará el tipo de análisis que permitirá realizar esta investigación. El análisis de datos consiste en estudiar la información recabada, la cual debe ir ligada con los requerimientos de la información identificados con los objetivos de la investigación.

Una vez que la información ha sido procesada, se hará el análisis adecuado para el estudio.

Ya que éste es un análisis cuantitativo se necesita usar la estadística descriptiva, pues se busca escribir datos y posteriormente efectuar análisis estadísticos.

5.5 Presentación de Resultados

A continuación se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados a los y las estudiantes de grado tercero de básica primaria que conformaron la muestra de estudio, con el objetivo de describir las habilidades del pensamiento social en los procesos de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales en la temática de grupos étnicos de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de Pereira a partir de la implementación de las TIC, durante seis sesiones.

La información registrada, fue tabulada en función de las dimensiones establecidas y de acuerdo a los indicadores de la variable en estudio, donde los datos fueron transformados y presentados en cuadros de frecuencia y porcentajes representados a su vez en gráficos de barras sectorizados. Estos cuadros y gráficos presentan las frecuencias y porcentajes de acuerdo a cada indicador con su respectivo análisis.

Tabla 1: Representación general de las Habilidades de Pensamiento

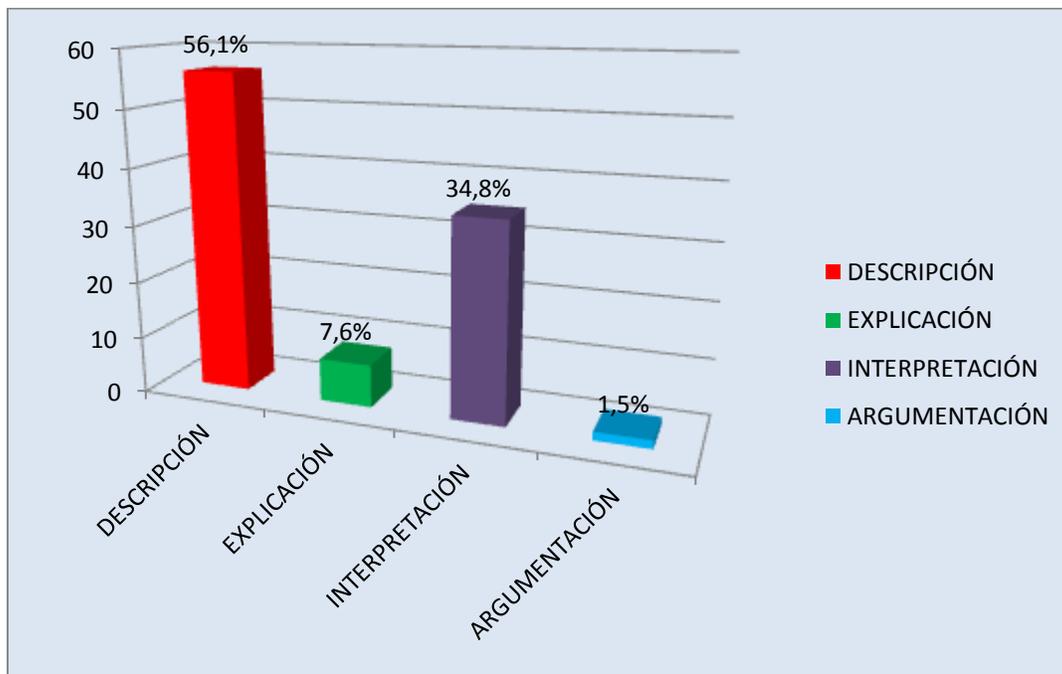
Social.

HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL	NUMERO DE VECES	PORCENTAJE TOTAL
DESCRIPCION	37	56,1
EXPLICACION	5	7,6
INTERPRETACION	23	34,8
ARGUMENTACION	1	1,5
TOTAL	66	100

Fuente : Creación Propia

Grafica 1: Representación general de las Habilidades de Pensamiento

Social.



Fuente: Creación Propia

En la ejecución de la unidad didáctica Grupos Étnicos se trabajaron seis sesiones con diferentes actividades como rompe hielo, caso, historia, dramatización, exposición, lectura, ficha, debate y producto final.

Para identificar las habilidades del pensamiento social en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación de las Ciencias Sociales, viéndose avances y retrocesos en las diferentes habilidades.

Al observar el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social a través del proceso de ejecución de la unidad didáctica, tal como lo muestra la Tabla y Gráfico N°1, se evidencia que la Habilidad de la Descripción alcanzó el nivel más alto de desarrollo con 37 repeticiones equivalentes a un 56,1 %, por su parte la Interpretación se presentó con una incidencia de 23 repeticiones correspondientes a un 34,8%, la Explicación por su parte presenta 5 repeticiones equivalentes al 7,6 %, finalmente la Argumentación se presentó con 1 repeticiones correspondientes a un 1,5% del total.

Analizando la Habilidad de Descripción, esta se presenta en un 56,1% durante todo el proceso de intervención, ante lo cual los estudiantes demuestran su capacidad “para definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar” (Casas, 2005) produciendo enunciados desde los cuales se caracteriza la realidad.

Según Benejam (1997) citada por Casas (2005) “La descripción es necesaria como el primer paso de la información y es importante que los estudiantes aprendan a describir,

pero no es suficiente, también hay que comprender y para comprender hay que profundizar en las causas y las consecuencias de los hechos y fenómenos sociales y en su interpretación.” Lo que otorga la importancia que conlleva adquirir habilidades de descripción encaminadas a un desarrollo posterior de explicaciones que consoliden el abordaje de la realidad

En cuanto a la Habilidad de la Interpretación, la cual se ubica en un nivel de desarrollo del 34,8 %, se hace evidente que durante el proceso los estudiantes alcanzan logros considerables en cuanto a la formación de criterio propio, el compromiso personal para emitir opinión, la adquisición de relatividad para encontrar posibles alternativas en la interpretación y resolución de un mismo problema, acciones que se favorecen desde el uso de esta Habilidad.

A partir de las producciones de los estudiantes se logra observar que desde las justificaciones que proponen, se agrega como valor de interpretación razones o argumentos que surgen de “convicciones personales basadas en el conocimiento científico, pero también en convicciones ideológicas y de compromiso individual.” (Casas, 2005)

En cuanto a la Habilidad de la Explicación, la cual se ubica en un nivel de desarrollo del 7,6 %, lo cual refiere que los estudiantes buscan el porqué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos, es decir, que al explicar se “supone el primer paso para convertir la información en conocimiento” (Casas, 2005)

Ante esto, los estudiantes a través de su discursos, orales y escritos, pretenden establecer “las causas, que quiere decir el por qué?, las motivaciones o intencionalidades, que quiere decir el para qué?, y las consecuencias” (Casas, 2005) de un hecho, fenómeno o acontecimiento social.

Abordando la Habilidad de Argumentación, ésta alcanzo un nivel de desarrollo de 1,5%, el porcentaje más bajo de todo el proceso, lo cual representa las limitaciones en el desarrollo de esta Habilidad de Pensamiento Social en los y las estudiantes de tercer grado de básica primaria.

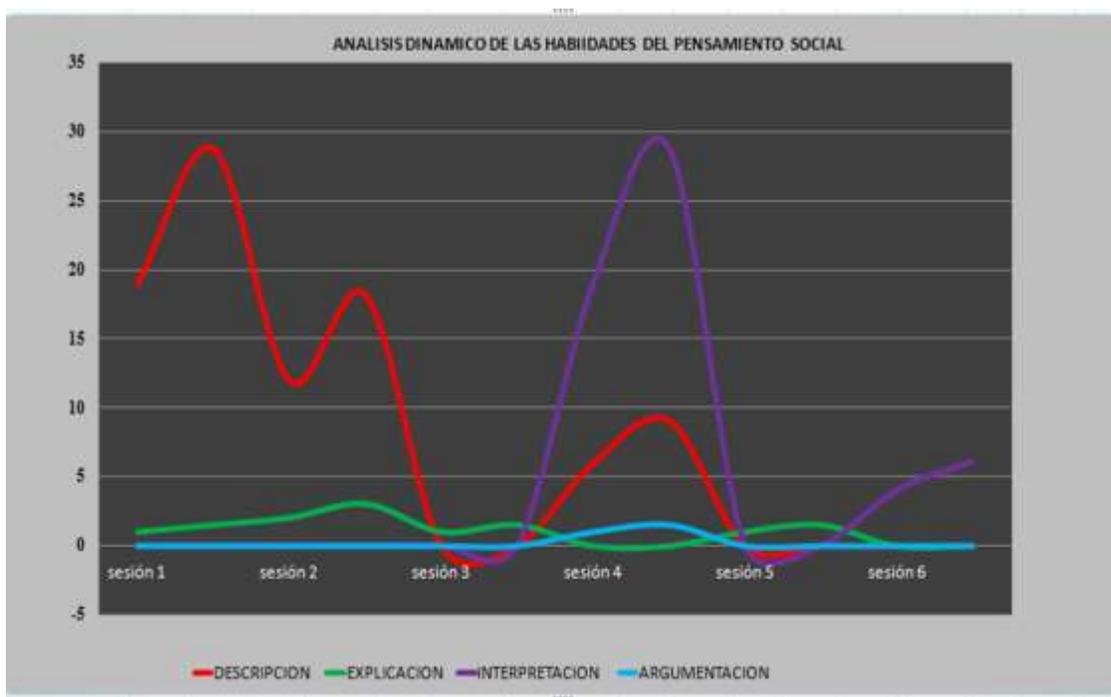
Para fomentar el desarrollo de esta Habilidad de Pensamiento Social es pertinente propiciar estrategias en el aula desde las cuales los estudiantes aprendan a “escuchar, a negociar, a ceder, a consensuar, pero también a defender las convicciones propias con rigor y coherencia desde actitudes dialogantes y democráticas.” (Casas, 2005) Como lo plantea este autor la organización de la clase en grupos de trabajo, los momentos de discusión, de diálogo y de debate, son en los cuales los estudiantes deben argumentar y defender sus puntos de vista, adquiriendo así la habilidad de la argumentación.

Tabla 1: Comportamiento de las Habilidades de Pensamiento Social Desarrolladas en cada sesión.

HABILIDADES	SESIÓN 1		SESIÓN 2		SESIÓN 3		SESIÓN 4		SESIÓN 5		SESIÓN 6	
	Nº	%										
DESCRIPCIÓN	19	95	12	86	0	0	6	23	0	0	0	0
EXPLICACIÓN	1	5	2	14	1	100	0	0	1	100	0	0
INTERPRETACIÓN	0	0	0	0	0	0	19	73	0	0	4	100
ARGUMENTACIÓN	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0
TOTAL	20	100	14	100	1	100	26	100	1	100	4	100

Fuente: Creación Propia

Grafica 2: Comportamiento de las Habilidades de Pensamiento Social Desarrolladas en cada sesión.



Fuente: Creación Propia

Se puede observar en la Tabla N° 2 el comportamiento dinámico de las Habilidades de Pensamiento Social a través de las seis sesiones de intervención pedagógica, La Descripción logró mayor incidencia durante la sesión uno, con una repetición de 19 veces y un porcentaje del 95%, la Explicación por su parte, sobresale durante la sesión dos, con una repetición de 2 veces y un porcentaje de 14%, la Interpretación logró una repetición de 19 veces con un porcentaje de 73% durante la sesión cuatro, finalmente la Argumentación sobresale durante la sesión cuatro con 1 repetición y un porcentaje de 4%.

Al observar la dinámica del desarrollo de las habilidades de pensamiento social durante las seis intervenciones pedagógicas, tal como lo muestra la Grafica N°2, se logró determinar que la Descripción alcanzó su desarrollo máximo durante la sesión uno con un 95 %, de igual manera en las sesiones dos y cuatro conserva altos niveles de desarrollo con un 86% y 23 % respectivamente, mientras que los niveles de menor desarrollo tuvieron lugar durante las sesiones tres, cinco y seis con ninguna manifestación.

Tal como lo plantea Jorba (2000) la descripción debe proporcionar una representación exacta de lo que se está describiendo, parte de la observación, requiere de habilidades de comparación para encontrar semejanzas y diferencias, y posibilita procesos de clasificación, es así como según el desarrollo evidenciado de esta habilidad los estudiantes presentaron, en sus producciones orales y escritas, mayores representaciones de la

realidad a medida que avanzaba y culminaba el proceso, lo cual determina la necesidad de implementar estrategias dirigidas hacia el desarrollo de cada una de las Habilidades de Pensamiento Social.

Por su parte la habilidad de la Explicación presenta su mayor desarrollo durante las sesiones tres y cinco con un porcentaje de 100 %, siendo la única habilidad que se presenta para esta sesión, durante las sesión dos con un porcentaje de 14% , mientras que en las sesión uno baja su incidencia con un 5% y en las sesiones cuatro y seis no presenta ninguna manifestación.

Como se logra evidenciar en la Tabla N° 2 la habilidad que alcanzó el mayor desarrollo durante todo el proceso de aplicación de la unidad didáctica fue la Descripción lo cual soporta el comportamiento constante reseñado sesión por sesión, a través de cada intervención pedagógica los estudiantes estuvieron en la capacidad “para definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar” (Casas, 2005) produciendo enunciados desde los cuales se caracteriza la realidad.

Analizando la Interpretación alcanzó su punto máximo de desarrollo durante la sesión seis con un porcentaje de 100 %, manteniendo cierto nivel durante la sesión cuatro con un 73% mostrando descenso durante las sesiones uno, dos , tres y cinco con ninguna manifestación.

Desde esta perspectiva se constata la dificultad que para los estudiantes denota el responder “a interrogantes como: cómo lo harías, cómo podría ser, que razones avalan tu postura y otras que ayudan a construir significados”. (Gutiérrez, 2011)

Finalmente la Argumentación alcanzó su máximo desarrollo durante la sesión cuatro con un porcentaje de 4%, sin embargo durante las sesiones uno, dos, tres, cinco y seis, no se evidencia ningún nivel de desarrollo.

La argumentación facilita la comprensión de la complejidad social, porque implica la necesidad de confrontar las propias interpretaciones o las de determinadas personas o autores con otras diferentes, para poner a prueba el conocimiento (Casas, 2005) De ahí que en el proceso de desarrollo se enmarca las limitaciones que en cuanto a esta habilidad presentan los estudiantes, dado la complejidad que supone alcanzar niveles de argumentación desde la tradición educativa que han experimentado los estudiantes en su proceso de escolarización.

5.6 Interpretación de los Resultados

A continuación se presenta el tercer momento del análisis de la información, a partir del cual se contrasta lo planeado, lo ejecutado y la teoría, momento entendido como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en

esencia constituye el corpus de resultados de la investigación a partir de lo planeado, lo ejecutado y su contrastación con la teoría.” (Cabrera, 2005)

A partir de la sistematización de los datos obtenidos en la ejecución de la Unidad Didáctica “Grupos Étnicos”, se aborda a continuación la interpretación cuantitativa descriptiva entre el análisis de lo planeado, la unidad didáctica, lo ejecutado, la intervención pedagógica, y el referente teórico que apoya el trabajo investigativo.

Para la implementación del proyecto se llevó a cabo la planeación de una unidad didáctica planteada desde el área de Ciencias Sociales, la cual estaba dirigida al desarrollo de Habilidades de Pensamiento Social a partir de la enseñanza - aprendizaje de temáticas relacionadas con el conocimiento social, en este caso, el concepto de grupos étnicos. La ejecución de esta unidad didáctica se llevó a cabo en un periodo de seis sesiones, una sesión por semana, contando con dos horas cada sesión.

La unidad didáctica fue planeada a partir del uso de materiales curriculares dirigidos al acceso a las herramientas TIC, específicamente, videos, fotografías, tablero que plantea Coll (s.f) cuando afirma que "la incorporación de las TIC puede llegar a modificar algunos parámetros esenciales de las prácticas de educación formal y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven mediante este tipo de prácticas" Coll (s.f).

El trabajo planeado se dio a partir de la utilización de grabación de cada actividad pedagógica desde el inicio hasta el final , con el fin de recolectar la información de una forma más eficaz, permitiendo no perder ningún detalle de la observación. Se plantea de esta manera la utilización de recursos y herramientas TIC en las intervenciones pedagógicas como posibilidades para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes áreas, en este caso desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La primera sesión estaba dirigida a la presentación del proyecto y explicación de las actividades que se realizaran durante el proceso en el aula, durante esta sesión los estudiantes tienen el primer acercamiento con las docentes practicantes manifestando interés, curiosidad y entusiasmo frente a la misma , el mayor atractivo que expresan encontrar en la las actividades son los videos, imágenes, cuentos y juegos .

Así es como las herramientas TIC en el aula se constituyen como elementos mediadores en la construcción de nuevos conocimientos ya que “las TIC han sido siempre, en sus diferentes estadios de desarrollo, instrumentos utilizados para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos.” (Coll, s.f)

Sin embargo, desde la experiencia, se puede constatar que presenta ciertas dificultades a la hora de centrar la atención de los estudiantes, ya que ofrecen un sinnúmero de posibilidades de entretenimiento que el docente debe enfrentar desde su reflexión en la acción pedagógica, planear y transformar estrategias que permitan el aprovechamiento

potencial de estas herramientas mediante el acceso a videos, presentaciones, cuestionarios, encuestas.

Ante estas circunstancias que tienen lugar en la acción pedagógica el docente utiliza su capacidad de reflexionar sobre la acción y en la acción tal como lo plantea Schon (1996) fortaleciendo de esta manera un desempeño docente crítico reflexivo y en continua transformación. Se propone considerar las prácticas educativas reflexivas en los procesos de enseñanza - aprendizaje hacia la transformación de la labor docente, refiriéndose a una práctica reflexiva como “la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (Perrenoud, 2001)

La convivencia es la principal distracción que tuvo lugar en el aula de clase mientras se llevó a cabo la ejecución de la unidad didáctica, ante estas conductas el establecimiento de normas y compromisos frente al uso de las herramientas TIC se constituye en una posibilidad de resolución de estos obstáculos en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

De igual manera, estas situaciones son propicias para fomentar el desarrollo del Pensamiento Social apoyándose desde las finalidades de la educación para la aceptación de la diversidad cultural en Ciencias Sociales, como lo plantea Pagés “El objetivo no es [educar] ciudadanos comprometidos que no saben lo que están haciendo; ni es [educar]

ciudadanos expertos que no estén comprometidos con los problemas de la convivencia”

(Pagés, 2009)

Analizando la utilización de los videos como espacio virtual en el cual tiene lugar la interacción académica y social, se evidencia que es un espacio propicio para el intercambio y construcción de conocimientos, para la discusión y expresión de ideas y opiniones. Así pues, las actividades planeadas y presentadas, estaban encaminadas a la generación de debates, diálogos, resolución de problemas de interés común, manifestaciones de acuerdos o desacuerdos frente al estudio de caso presentado, de tal manera que a partir de las Habilidades Cognitivas Lingüísticas se diera lugar al establecimiento de relaciones entre las temáticas y las experiencias vividas, esto evidenciado en las producciones orales y escritas.

La dinámica de trabajo con videos, cuentos , dramatizados y debates al inicio es desconocida, el tiempo destinado a las acciones de instrucción abarcan gran espacio en las primeras sesiones, el trabajo requiere de la secuenciación del paso a paso para la ejecución de las actividades , las instrucciones inician desde aspectos como el encuadre , la búsqueda de las asignaciones, de los recursos, de las fuentes de información, entre otras, con respecto al abordaje de la temática.

Para abordar las nuevas estrategias que se plantean con la incorporación de las TIC en el aula de clase, es necesario la adquisición por parte de los estudiantes de ciertas competencias que les permitan saber, hacer y saber ser en competencias sociales como

trabajo en equipo, respeto, responsabilidad, entre otras como la capacidad crítica frente a un contenido, aprendizaje autónomo, autorregulación y adaptación a los entornos cambiantes.

En el momento de planear la unidad didáctica que guiaría la intervención pedagógica se plantea como objetivo general la de Describir las habilidades del pensamiento social en la temática de grupos étnicos en niños y niñas de grado Tercero de básica primaria, a través de seis sesiones con la recolección, el registro, la sistematización de los datos obtenidos, durante el proceso es posible llegar a la contrastación de los mismos y plantear las interpretaciones del caso. De esta manera el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social es interpretado desde la generalidad del proceso y desde la dinámica específica en cada sesión de intervención.

En la planeación inicial de las docentes, las sesiones estaban compuestas por estrategias metodológicas dirigidas al desarrollo de Habilidades de Pensamiento Social específicas, una por sesión, esto según los planteamientos de Jorba (1998) acerca del sistema de relaciones y la gradación que tiene lugar en el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social, la aparición que supone de la descripción hacia la explicación, de la justificación a la argumentación, sin embargo, según lo constata la experiencia, a medida que avanzaba la ejecución de lo planeado, se evidenciaba la presencia de otras Habilidades de Pensamiento Social no planeadas para la sesión correspondiente.

Esto a razón de que además de presentarse esta gradación, es posible que incluso en situaciones sencillas puedan activarse una variedad de habilidades, que de acuerdo a la orientación que se les proporcione pueden movilizarse hacia diferentes niveles de complejidad (Jorba, 1998).

El desarrollo del Pensamiento Social tiene lugar de manera articulada, por lo tanto abordarlo de manera fragmentada no garantiza el desarrollo de habilidades específicas, al contrario, se logra evidenciar el desarrollo integrado de las Habilidades de Pensamiento Social, teniendo en cuenta que “en el trabajo pedagógico con habilidades cognitivas lingüísticas, todas ellas están relacionadas, contribuyen al proceso de construcción de significados compartidos y a la atribución de sentido.” (Gutiérrez, 2012) Así pues, el desarrollo del Pensamiento Social se determina como un proceso integral que tiene lugar en la experiencia con los otros hacia la apropiación de conocimiento social en el aula, hacia la comprensión de los problemas sociales.

Para dar inicio al proceso de enseñanza-aprendizaje que diera lugar a la recolección de la información, las docentes planean la aplicación de una encuesta al grupo de clase asignado para llevar a cabo la intervención pedagógica, el grado 3° de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo. A partir de este instrumento se pretendía realizar dos diagnósticos, uno inicial y otro final, de tal manera que se logrará identificar los conocimientos previos y los conocimientos desarrollados durante el proceso acerca de la temática principal, los grupos étnicos, así como la incidencia de los niveles de desarrollo

de las habilidades de pensamiento social en el primer momento y en el último de la intervención.

Para la aplicación de la encuesta inicial, el grupo clase estaba conformado por 40 estudiantes, quienes respondieron a la encuesta en forma de entrevista, observando la aparición de Habilidades de Pensamiento Social en las respuestas entregadas por los estudiantes, tal como lo muestra la Tabla N° 1, se determina que la habilidad que se presenta con mayor incidencia es la Descripción en un 56,1 %, seguida de la Interpretación en un 34,8 %, la Explicación en un 7,6 % y finalmente la Argumentación cuya aparición es del 1,5%.

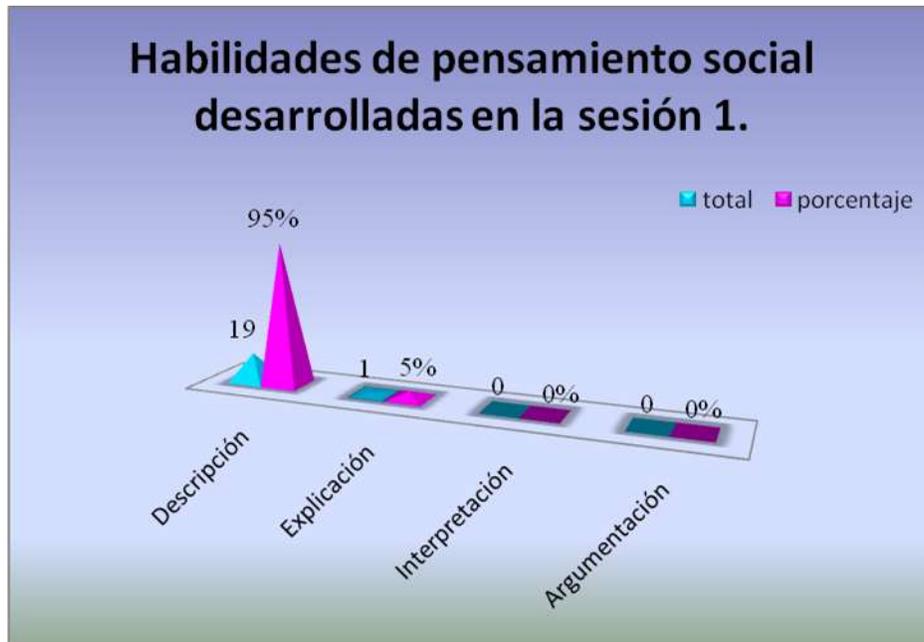
A continuación se realiza el análisis dinámico del desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social sesión por sesión, de tal manera que se logre observar la movilización de las mismas a través del proceso.

Tabla 3: Habilidades de Pensamiento Social desarrolladas en la sesión 1.

HABILIDADES	SESIÓN 1	
	N°	%
DESCRIPCIÓN	19	95
EXPLICACIÓN	1	5
INTERPRETACIÓN	0	0
ARGUMENTACIÓN	0	0
TOTAL	20	100

Fuente : Creación Propia

gráfica 3: Comportamiento Dinámico de las Habilidades de Pensamiento Social en la sesión 1.



Fuente: creación propia

Como se observa en la Tabla N°3, para la sesión número 1, durante la cual se realiza el primer acercamiento al grupo se evidencia la Habilidad de Descripción presente con 19 repeticiones que constituyen el 95 % y la Explicación con 1 repetición que constituye el 5% de las Habilidades evidenciadas durante esta jornada. El nivel de desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social para esta sesión se observa con dificultad dado que los propósitos estaban encaminados a realizar actividades de acercamiento al grupo de clase, por lo tanto no se planean estrategias específicamente encaminadas al desarrollo de las habilidades.

Ante esto es necesario “revisar el espacio objetivo concreto de cada competencia lingüística, a fin de encontrar las estrategias más adecuadas para facilitar tanto al profesorado como a los estudiantes su aplicación en el aula, potenciar su intencionalidad formadora y asegurar el aprendizaje.”(Casas, 2005) Estrategias que se planean para las sesiones siguientes en las cuales los propósitos pedagógicos se orientan al desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social.

Tabla 4: Habilidades de Pensamiento Social desarrolladas en la sesión 2.

HABILIDADES	SESIÓN 2	
	Nº	%
DESCRIPCIÓN	12	86
EXPLICACIÓN	2	14
INTERPRETACIÓN	0	0
ARGUMENTACIÓN	0	0
TOTAL	14	100

Fuente: Creación propia

Gráfica 4: Comportamiento Dinámico de las Habilidades de Pensamiento Social en la sesión 2.



Fuente: Creación propia

Durante la sesión N°2, como se constata en la Tabla N°4, la Habilidad que obtuvo mayor nivel de desarrollo fue la Descripción con un porcentaje de 86 % seguida de la Habilidad de Explicación con un porcentaje de 14 %, las Habilidades que menor desarrollo presentaron fueron la interpretación y la Argumentación con 0 %.

Para esta sesión se plantean los grupos étnicos (afro descendientes-gitanos-indígenas) y como actividad se realizó una dramatización donde se pudo evidenciar que la descripción presenta el nivel más alto de desarrollo durante esta sesión, así como lo afirma Casas (2005) “ los estudiantes desde la observación del entorno y las experiencias propias pueden comparar y hacer diferenciaciones de las cosas, pocas veces definir las exactamente pero pueden dar ellas características que permiten reconocerlas, dan por ello información que logra dar una idea de lo que conocen mediante la comunicación”.

Tabla 5: Habilidades de Pensamiento Social desarrolladas en la sesión 3.

HABILIDADES	SESIÓN 3	
	N°	%
DESCRIPCIÓN	0	0
EXPLICACIÓN	1	100
INTERPRETACIÓN	0	0
ARGUMENTACIÓN	0	0
TOTAL	1	100

Fuente: Creación propia

Gráfica 5: Comportamiento Dinámico de las Habilidades de Pensamiento Social

en la sesión 3.



e: Creación propia

Durante la sesión N°3, como se constata en la Tabla N°5, la Habilidad que obtuvo mayor nivel de desarrollo fue la Explicación con un porcentaje de 100% , las Habilidades que menor desarrollo presentaron fueron la Descripción, la Interpretación y la Argumentación por su parte no se hacen evidentes.

Para esta sesión se habló sobre ¿Qué son los afro descendientes y gitanos? Y ¿Cuáles son sus costumbres? realizando como actividad una exposición explicando que son cada

de uno de ellos, donde se pudo evidenciar que la Explicación presenta el nivel más alto de desarrollo durante esta sesión, así como lo afirma Casas “Cuanto más amplia sea la capacidad de registrar la información, más completa será también la comprensión, porque se tendrán más elementos para poder relacionar y profundizar en la comprensión del objeto de estudio.”(Casas, 2005) En este caso, los estudiantes logran dar explicaciones acerca de la situación y acerca de las posibles soluciones que plantean para la misma, esta habilidad ayuda al establecimiento de relaciones entre las informaciones, para entender el porqué de las causas y consecuencias, de los hechos y sus relaciones, intencionalidades y motivaciones. Recurre en términos de Duval (citado por Casas y otros, 2005); esta habilidad se presenta una sola vez con una explicación como “los afro colombianos son los que nacen en Colombia, los afro descendientes son los que nacen en África”

Tabla 6: Habilidades de Pensamiento Social desarrolladas en la sesión 4.

HABILIDADES	SESIÓN 4	
	Nº	%
DESCRIPCIÓN	6	23
EXPLICACIÓN	0	0
INTERPRETACIÓN	19	73
ARGUMENTACIÓN	1	4
TOTAL	26	100

Fuente: Creación propia

Gráfica 6: Comportamiento Dinámico de las Habilidades de Pensamiento

Social en la sesión 4.



Fuente: Creación propia

Según los datos presentados en la Tabla N°6, lo que concierne a la sesión N°4, la Habilidad que obtuvo el nivel más alto de desarrollo fue la Interpretación en un 73% seguida de la Descripción presente con un 23%, por su parte la argumentación se presenta en un 4% y la Explicación en un 0%.

La actividad propuesta para esta sesión gira en torno a ¿Qué son los indígenas? y ¿Cuáles son sus costumbres? Donde como actividad se realizó una ficha donde debían leer e interpretar por medio de esta misma, ante el nivel de desarrollo que alcanza la Habilidad de Interpretación, se plantea que “Los razonamientos propios de la interpretación favorecen la formación de criterio propio, potencian el compromiso personal para emitir opinión y facilitan que el estudiante capte la relatividad de las posibles alternativas para la interpretación y resolución de un mismo problema.” (Casas, 2005).

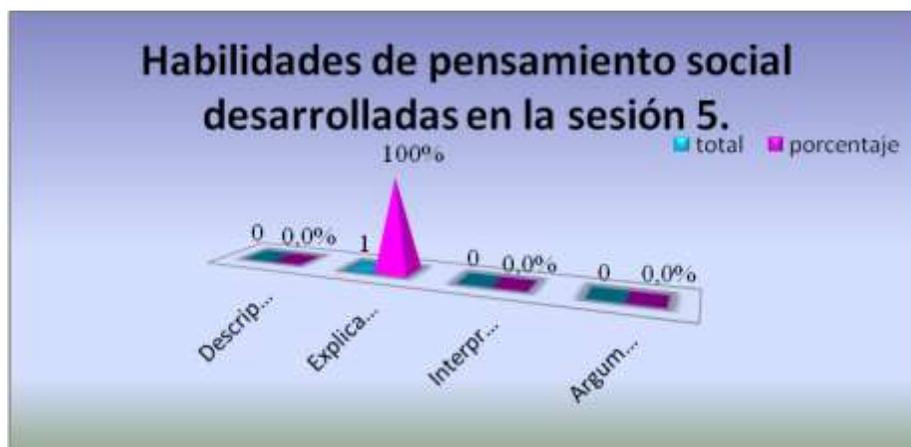
Según, Casas y colaboradores (2005) y Canals (2007), la Interpretación “facilita la comprensión de la complejidad social, porque implica la necesidad de confrontar las propias interpretaciones o las de determinadas personas o autores con otras interpretaciones diferentes, para poner a prueba el conocimiento, esta habilidad se presenta una vez en toda la investigación “los indios eran buenos con la tierra porque la tierra es un mundo único, maravilloso y bueno”

Tabla 7: Habilidades de Pensamiento Social desarrolladas en la sesión 5.

HABILIDADES	SESIÓN 5	
	Nº	%
DESCRIPCIÓN	0	0
EXPLICACIÓN	1	100
INTERPRETACIÓN	0	0
ARGUMENTACIÓN	0	0
TOTAL	1	100

Fuente: Creación propia

Gráfica 7: Comportamiento Dinámico de las Habilidades de Pensamiento Social en la sesión 5.



Fuente: Creación propia

Observando la dinámica de la sesión N°5, como lo presenta la Tabla N° 7, la Habilidad de mayor presencia es la Explicación con un porcentaje de 100%, se observa la Descripción, la Interpretación y la Argumentación por su parte no alcanza nivel alguno de desarrollo durante esta sesión.

Durante esta sesión se presenta los tipos de indígenas (Embera, Chamí, los Cubeo, los Wayuu y los Inga), se realizó como actividad un debate acerca de los diferentes tipos de indígenas, donde se evidencia que solo la habilidad de Explicación se presenta, es por ello que se resalta la importancia de establecer estrategias que posibiliten el desarrollo de Habilidades como la Descripción, Interpretación y Argumentación, ya que durante la intervención fueron las Habilidades que obtuvo el menor grado de desarrollo, como lo establece Casas (2005) ” hay que pensar en qué dificultades se puede encontrar el alumno en la hora de hacer estos procesos, para poder planificar y enseñar, de modo que la comunicación oral y escrita sirva realmente para la reconstrucción del conocimiento de todos y cada uno de los estudiantes”

Es necesario que al momento de abordar las Habilidades de Pensamiento Social, el docente desde su planeación establezca que capacidades y competencias lingüísticas pretende fomentar a la hora de abordar el conocimiento social, ya que como lo afirma Casa (2005) “el lenguaje es la herramienta que posibilita la construcción del conocimiento” y es allí donde toman fuerza las Habilidades en función de la construcción y comunicación de conocimiento.

Tabla 8: Habilidades de Pensamiento Social desarrolladas en la sesión 6.

HABILIDADES	SESIÓN 6	
	N°	%
DESCRIPCIÓN	0	0
EXPLICACIÓN	1	100
INTERPRETACIÓN	0	0
ARGUMENTACIÓN	0	0
TOTAL	1	100

Fuente: Creación propia

Gráfica 8: Comportamiento Dinámico de las Habilidades de Pensamiento Social en la sesión 6.



Fuente: Creación propia

Finalmente durante la sesión N° 6, la Habilidad de mayor desarrollo es la Interpretación con un 100% , en cuanto a la Descripción, Explicación y Argumentación se hace evidente en un 0%.

Para esta sesión se planea el producto final haciéndose un video donde los estudiantes contaron y dramatizaron todo lo aprendido y vivido durante las sesiones, en esta se pudo evidenciar que la interpretación es la mayor participación , lo que permite es hacer claro o explícito una información, de manera que el receptor o interlocutor puede también interpretarlo.

Según Pages (2010) hoy podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que los resultados de la investigación existentes nos permiten saber que los estudiantes aprenden mejor ciencias sociales cuando son activos en su aprendizaje, creativos y no meramente receptivos y cuando se les propone ejercer su pensamiento crítico y no simplemente memorizar información factual.

CONCLUSIONES

Las conclusiones presentadas en este apartado dan respuesta a los objetivos planteados al iniciar el proyecto investigativo, encuentran su fundamento en la información recopilada y analizada con anterioridad y pretenden exponer los resultados generales y específicos obtenidos.

En el marco de las Ciencias Sociales, al abordar las finalidades que orientan su quehacer educativo, la planeación fundamentada en el desarrollo de Habilidades de Pensamiento Social responde a la transformación que demanda la Didáctica en torno a las problemáticas que actualmente atraviesa la enseñanza - aprendizaje de las Ciencias Sociales, como lo plantea Zubiria, M. y J de (1987) citados por Pagés (2009) la problemática no se centra en el bajo nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes en el área de Ciencias Sociales, sino en que no logran una real comprensión de lo social, así que se plantea la necesidad de garantizar la comprensión antes de facilitar el conocimiento.

Así pues, se determina que desde la planeación de Habilidades como la Descripción, la Explicación, la Interpretación y la Argumentación, los docentes transforman los espacios tradicionales de transmisión de contenidos hacia aquellos en los cuales con la interacción con el otro y al abordaje de la realidad social, los estudiantes logran desarrollar competencias de producción, expresión y comunicación de información , conocimientos, opiniones, puntos de vista acerca de hechos, fenómenos o acontecimientos sociales.

Pensar en el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social desde estrategias que promuevan actitudes y comportamientos críticos y reflexivos frente a la realidad, fomenta propósitos de formación ciudadana, tal como lo plantea Casas (2005) al enunciar que ésta “prepara a los ciudadanos para la participación política y el compromiso social”, lo cual se hace evidente desde la planificación de la Unidad Didáctica “Grupos Étnicos ” en la cual su objetivo general pretende describir las Habilidades del Pensamiento Social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de Básica Primaria (Grado 3°).

Al revisar la información recopilada a partir de la ejecución de la Unidad Didáctica “Grupos Étnicos ” se logra evidenciar que la Habilidad de Pensamiento Social que alcanza el mayor nivel de desarrollo fue la Descripción con una incidencia del 56,1 %, lo cual refiere que los estudiantes del grado 3° de la Institución Educativa , al finalizar la intervención pedagógica, se encuentran en capacidad “para definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar” (Casas, 2005) produciendo enunciados desde los cuales se caracteriza la realidad.

A través de todo el proceso los estudiantes logran dar razón al por qué de los hechos, fenómenos o comportamientos sociales, lo cual supone una respuesta al sistema de relaciones y de gradación de desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social propuesto por Jorba (1998) ante lo cual se plantea que desde la descripción, enumeración de características y propiedades de los hechos sociales, los estudiantes estarán en

capacidad de avanzar hacia el establecimiento de relaciones causales, identificando causas y consecuencias de las situaciones sociales.

A través de la estrategia del estudio de caso utilizada durante la Unidad Didáctica, los estudiantes se acercan a la realidad social con el objetivo de alcanzar su comprensión desde el establecimiento de las causas, las motivaciones o intencionalidades y las consecuencias, tal como plantea Casas (2005). En este sentido, cobran importancia las actitudes de empatía promovidas desde la estrategia utilizada ya que los estudiantes al ponerse en el lugar de los otros, de los protagonistas de las situaciones sociales presentadas por las docentes, avanzan hacia la comprensión de las causas y consecuencias de los hechos, fenómenos o acontecimientos sociales.

La Habilidad de Interpretación alcanza un nivel de desarrollo considerable equivalente a un 34,8%, lo cual indica en cuanto al desarrollo de la Interpretación los resultados obtenidos demandan orientar el trabajo desde el aula para fomentar la apropiación de esta habilidad ya que “los razonamientos propios de la interpretación favorecen la formación de criterio propio, potencian el compromiso personal para emitir opinión y facilitan que el estudiante capte la relatividad de las posibles alternativas para la interpretación y resolución de un mismo problema.” (Casas, 2005)

A partir de las producciones de los estudiantes se logra observar que desde las justificaciones que proponen, se agrega como valor de interpretación razones o

argumentos que surgen de “convicciones personales basadas en el conocimiento científico, pero también en convicciones ideológicas y de compromiso individual.” (Casas, 2005).

La Habilidad de Argumentación es la de menor incidencia comparados con la habilidad de descripción e interpretación, es necesario establecer que el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social corresponde a un proceso que se complejiza a medida que se avanza en la experiencia de las mismas, como lo plantea Jorba (1998) así pues tanto la Justificación como la Argumentación corresponden a competencias que desde la formación tradicional han sido relegadas y por lo tanto, actitudes y comportamientos como la toma de posición frente a un problema social, la intervención en el mismo desde la confrontación, la discusión, el debate, el consenso y el disenso.

En la experiencia se evidencia la necesidad de planear estrategias que posibiliten la incorporación del punto de vista propio en el manejo del conocimiento científico, de tal manera que los estudiantes al acercarse al conocimiento social produzcan discursos en los cuales relacionen convicciones individuales e ideológicas para dar razón de la comprensión de la realidad.

Por su parte, la gran limitación que se observa en cuanto al desarrollo del Pensamiento Social, se centra en el deficiente nivel de desarrollo de la Habilidad de Argumentación, atendiendo que esta “facilita la comprensión de la complejidad social, porque implica la necesidad de confrontar las propias interpretaciones o las de determinadas personas o autores con otras interpretaciones diferentes, para poner a

prueba el conocimiento.” (Casas, 2005) Es necesario otorgar la prioridad que demanda los espacios en los cuales los estudiantes a partir del lenguaje contrasten, comparen, refuten, amplíen, puntos de vista frente a los de los demás, el debate cobra fuerza en este sentido y se posiciona como una estrategia metodológica que promueve la construcción de argumentos frente a los hechos, fenómenos y acontecimientos sociales.

La implementación de las estrategias encaminadas al desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social se establecen desde el momento de la planeación del docente a partir del cual se visualiza el abordaje didáctico en torno al uso de las Habilidades, teniendo en cuenta que al momento de la ejecución de la unidad didáctica, se requiere de la capacidad reflexiva del docente para reorientar sus acciones de acuerdo a los avances y limitaciones que presenta el grupo durante el proceso.

El desarrollo del Pensamiento Social presenta un trabajo integrado y sistemático, secuenciado en periodos de tiempo suficientes para dar lugar a los procesos cognitivos que deben iniciarse y modificarse hacia el uso del lenguaje en las Ciencias Sociales para la apropiación de contenidos y comprensión de la realidad social.

La incorporación de herramientas TIC en el aula, se destaca la potencialidad, dinamismo e innovación que estas representan a la hora de planear y ejecutar Unidades Didácticas referidas al desarrollo del Pensamiento Social, tal como lo señala Coll (s.f) "la incorporación de las TIC puede llegar a modificar algunos parámetros esenciales de las prácticas de educación formal y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se

promueven mediante este tipo de prácticas.”

El respeto hacia los otros es el fundamento de la convivencia y permite valorar la vida del otro como a la propia vida. Respetar y respetarse implica dejar a un lado toda actitud agresiva sin que por ello se pierda la competitividad; también implica ser fuerte sin perder la ternura y la comprensión del otro, quien por ser diferente, puede ser un complemento o quizá un opositor, pero nunca un enemigo, los estudiantes tienen la posibilidad de acercarse al conocimiento social, pero también de establecer diálogos, debates, confrontaciones frente a una situación común, avanzando de esta manera a la adquisición de competencias ciudadanas referidas para el logro de la formación democrática que orienta las finalidades de las Ciencias Sociales.

La incorporación de herramientas TIC en el aula, requiere del docente capacidad para orientar a sus estudiantes a partir del buen uso de las mismas, el fomento de actitudes y comportamientos coherentes con el aprovechamiento de los recursos disponibles, dado que si bien presenta una oportunidad para el aprendizaje, de igual manera presenta los riesgos de la distracción en cuanto a juegos , videos, redes sociales, entre otros.

La sana convivencia supone aprender a cuidar el bienestar físico y psicológico de sí mismo y de los otros; ésta es una forma de expresa el amor por la vida. Aprender a cuidarse significa también aprender a crear condiciones de vida adecuadas para todos.

RECOMENDACIONES

A partir del presente proyecto se hace necesario dirigir las siguientes recomendaciones a docentes, directivos y comunidad en general.

En primer lugar, el trabajo hacia el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento Social fomenta el logro de las finalidades que enmarcan la Didáctica de las Ciencias Sociales, así pues, es necesario que los docentes incorporen estrategias desde su quehacer educativo que permitan a los estudiantes poner en juego habilidades y competencias hacia la construcción de pensamiento crítico y reflexivo que les permita enfrentar la realidad social, comprenderla y participar en su transformación.

La incorporación de las TIC en los procesos de intervención pedagógicas aportan innovación, transformación y mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se hace eminente que los docentes contemplen su implementación en el aula desde la transversalidad de las áreas de conocimiento, reconociendo sus aportes y limitaciones para planear las estrategias que apoyen la consecución de los propósitos de formación de sus estudiantes.

El uso de las TIC en los procesos educativos, requiere de la organización y compromiso de la Institución Educativa a la hora de ofrecer el acceso a las herramientas TIC, donde todas las áreas del conocimiento estén integradas y no solo maneje tic el área de informática.

BIBLIOGRAFIA

- *Benejam, P. (1997). Las Finalidades de la Educación Social.*
- *Brockbanck, A. (2002). Aprendizaje Reflexivo en la Educación. Madrid: Ediciones Morata.*
- *Denzin, N.K. (1970) : Sociological Methods: a Source Book. Chicago. Aldine Publishing Company.*
- *DANE. (2005). [On line]. Disponible:*
http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/risaralda/comuna_villa_santana_Pereira.pdf
- *Grupos étnicos y sus fronteras. [On line]. Disponible:*
http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/uami/lauv/Barth_intr_Los_grupos_eticos_y_sus_fronteras.pdf
- *Gutiérrez, M. C. (2011). “Interactividad e Influencia Educativa en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las Ciencias Sociales, en escenarios presenciales y apoyados por TIC.*
- *Gutiérrez, M. C. (2011). El pensamiento Reflexivo en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Unipluriversidad .*
- *Gutiérrez, M. C. (2012). El Pensamiento Social en las Prácticas Educativas en las Ciencias Sociales.*

- *Jesús Alberto Andrade, M. C. (s.f). Apropoiación Social de las Nuevas Tecnologías de la Información: Políticas Públicas para la Participación Ciudadana. Universidad del Zulia/ Venezuela/ Quórum Académico/ quorum_academico@yahoo.com / ISSN 1690-7582 .*
- *Majó, Joan (2003). Nuevas tecnologías y educación. [On line]. Disponible: http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html*
- *Martínez, J.B. (2006). Educación y ciudadanía. Revista de Filosofía ,II*
- *Ministerio de Educación Nacional.. serie lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>*
- *Pagés, J. (2009). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente,II Congreso Internacional.Libro 2 . Medellín, Colombia.*
- *Pagés, J. (Febrero de 2010). La Didáctica de las Ciencias Sociales y sus Retos. II Congrès Internacional de Didàctiques. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació . Girona, España.*
- *Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Paris: ESF éditeur.*
- *Pipkin, D. (2009). Pensar lo social.Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la Escuela Media. Ciudad Autónoma de Bs. As: LA CRUJIA Ediciones.*
- *Schon, D. (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones . Barcelona : Paidós.*

ANEXOS

- *Entrevista inicial (ver anexo 1)*
- *Entrevista final (ver anexo 2)*
- *Unidad didáctica (ver anexo 3)*
- *Corpus*



ANEXO 1



ENTREVISTA INICIAL

Desarrollaremos en las próximas clases un trabajo relacionado con la inclusión desde los grupos étnicos como forma de respeto y aceptación para cada persona en una sociedad, para eso queremos saber qué piensas, qué sabes y que esperas acerca de este tema.

LEE CON ATENCIÓN

Lee las siguientes preguntas y respóndelas, ten en cuenta que no hay respuestas malas ni buenas, conocer tus respuestas será muy importante para nosotros.

PREGUNTAS

¿Para ti que son grupos étnicos?

¿Por qué es importante saber de grupos étnicos?

¿En qué momento nos encontramos con personas pertenecientes a estos grupos étnicos?

¿Alguna vez has conocido algún perteneciente de estos grupos étnicos? ¿A qué grupo pertenecía?

¿Qué te gustaría aprender acerca de los grupos étnicos?

¿En qué momento crees que debes relacionarte con personas pertenecientes a los diferentes grupos étnicos?

Gracias por tu colaboración. Recuerda que las respuestas no serán publicadas.

ANEXO 2

ENTREVISTA FINAL

Desarrollaremos en las próximas clases un trabajo relacionado con la inclusión desde los grupos étnicos como forma de respeto y aceptación para cada persona en una sociedad, para eso queremos saber qué piensas, qué sabes y que esperas acerca de este tema.

LEE CON ATENCIÓN

Lee las siguientes preguntas y respóndelas, ten en cuenta que no hay respuestas malas ni buenas, conocer tus respuestas será muy importante para nosotros.

PREGUNTAS

¿Para ti que son grupos étnicos?

¿Por qué es importante saber de grupos étnicos?

¿En qué momento nos encontramos con personas pertenecientes a estos grupos étnicos?

¿Alguna vez has conocido algún perteneciente de estos grupos étnicos? ¿A qué grupo pertenecía?

¿Qué te gustaría aprender acerca de los grupos étnicos?

¿En qué momento crees que debes relacionarte con personas pertenecientes a los diferentes grupos étnicos?

Gracias por tu colaboración. Recuerda que las respuestas no serán publicadas.

ANEXO 3

UNIDAD DIDACTICA



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Hugo Ángel Jaramillo NIVEL/GRADO: Tercero

*NOMBRE DE ESTUDIANTES: Katherine Celis Valencia
Julieth Paola López Valencia
Luisa Fernanda Pérez Millán*

UNIDAD DIDÁCTICA

ENFOQUE PEDAGÓGICO: *Socio-constructivista.*

La teoría del Constructivismo social, iniciada por el filósofo ruso Lev Semionovich Vygotsky, aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje parte de la noción de que el aprendizaje es un proceso social activo que se desencadena por la interacción dinámica entre docente, estudiantes y la tarea a desarrollar; en esta construcción del aprendizaje intervienen tanto componentes y factores individuales, como sociales y relacionados con el contexto físico y cultural en que se desarrolla. Este tipo de interacción ha venido a denominarse "aprendizaje situado", el cual se considera facilita la creación de un entorno óptimo para un aprendizaje eficaz.

Desde la perspectiva socio-constructivista se considera que el aprendizaje es colaborativo y la construcción del conocimiento constituye una experiencia socialmente significativa. Esta concepción supone un claro distanciamiento de la idea de que el aprendizaje tiene lugar exclusivamente en la mente del aprendiz y localiza este proceso en la interacción intersubjetiva que se produce entre instructores y aprendices en el evento del aprendizaje. Así pues, este enfoque contempla la colaboración no sólo entre aprendices, sino también entre éstos y sus profesores, lo cual crea una dinámica en la que todos los participantes obtienen beneficios del proceso de aprendizaje, liberando la relación estudiante-profesor de todo sentido de opresión. Esto constituye un avance esencial, pues en un entorno de aprendizaje de estas características los participantes tienen más posibilidades de explotar al máximo su autonomía y poder sobre su propio

aprendizaje, lo cual fomenta una serie de respuestas psicológicas que favorecen el aprendizaje, tales como la curiosidad y la creatividad.

OBJETIVOS:

Objetivo General: *Interpretar las habilidades del pensamiento social desarrollados en los procesos de enseñanza- aprendizaje en las habilidades de pensamiento social de las Ciencias Social del concepto de inclusión y la participación ciudadana en niños y niñas de grado Tercero de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira a partir de la implementación de las TIC.*

Objetivos Específicos:

- ❖ *Realizar la Presentación, contrato didáctico, presentación del caso e historia de los grupos étnicos por medio de actividades como: quien soy y porque soy diferente“, lectura del caso, realización de la línea del tiempo. Con el fin de iniciar el proceso de investigación con los niños de grado tercero del colegio Hugo Ángel Jaramillo.*
- ❖ *Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de describir que son los grupos étnicos y cuáles son los tres grandes grupos*
- ❖ *Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de explicar que son los grupos étnicos (afrodescendientes y gitanos), cuáles son sus costumbres y defensores*
- ❖ *Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de interpretar que son los grupos étnicos (indígenas), cuáles son sus costumbres y defensores*
- ❖ *Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de argumentar cuales son los tipos de indígenas y sus características*
- ❖ *Al finalizar la última sesión de clase los niños estarán en la capacidad de elaborar el producto final el cual representará todo lo realizado durante las sesiones anteriores*

TEMPORALIZACIÓN:

Los tiempos estarán distribuidos así:

Cada sesión tendrá una duración de dos horas: los primeros 10 minutos serán para saludo, llamado a lista y para recordar las normas y lo realizado en la sesión anterior, los siguientes 90 minutos estarán destinados para realizar la actividad central, es decir para trabajar la habilidad de pensamiento que corresponda para este día, los últimos 20 minutos serán para realizar la retroalimentación, evaluación de la sesión y tareas para la siguiente sesión.

Los tiempos establecidos para cada actividad serán aproximadamente de 15 a 20 minutos de acuerdo al ritmo de trabajo de los estudiantes.

CONTENIDOS:

Con los contenidos que se presentarán a continuación se pretende formar seres autónomos, críticos y reflexivos.

SESIÓN	CONTENIDOS		
	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
1	<p>Caso sobre los grupos étnicos.</p> <p>Historia de los grupos étnicos.</p>	<p>*Actividad rompe-hielo “quien soy y por qué soy diferente”</p> <p>*Contrato didáctico.</p> <p>*Presentación del caso “situación problema”(preguntas de comprensión y planteamiento de posibles soluciones).</p> <p>*Historia de los grupos étnicos.</p>	<p>Respetar los turnos conversacionales.</p> <p>Participar activamente en las actividades.</p>
2	<p>Grupos étnicos</p> <p>Afrodescendientes</p> <p>Gitanos</p> <p>indígenas</p>	<p>*¿Qué son los grupos étnicos?</p> <p>*Historia de cada uno de ellos</p> <p>*Dramatización</p>	<p>Respetar los turnos conversacionales.</p> <p>Participar activamente en las actividades.</p>

<p>3</p>	<p><i>*¿Qué son los afrodescendientes y gitanos?</i></p> <p><i>*Costumbres</i></p> <p><i>*Defensores.</i></p>	<p><i>Exposición de cada uno de los afrodescendientes y gitanos para explicar que son cada uno.</i></p>	<p><i>Respetar los turnos conversacionales.</i></p> <p><i>Participar activamente en las actividades.</i></p>
<p>4</p>	<p><i>*Tipos de indígenas</i></p> <p><i>*Envera chamí</i></p> <p><i>*Cubeo</i></p> <p><i>*Los wayuu</i></p> <p><i>*Los inga</i></p>	<p><i>Debate acerca de los tipos de indígenas.</i></p>	<p><i>Respetar los turnos conversacionales.</i></p> <p><i>Participar activamente en las actividades.</i></p>
<p>5</p>	<p><i>*¿Qué son los indígenas?</i></p> <p><i>*Costumbres</i></p> <p><i>*Defensores</i></p>	<p><i>Se le entregara a cada estudiante una hoja con la información acerca de los indígenas.</i></p> <p><i>Leer el texto e interpretar la información por medio de una ficha.</i></p>	<p><i>Respetar los turnos conversacionales.</i></p> <p><i>Participar activamente en las actividades.</i></p>

6	<i>Producto final</i>	<i>Realización de un video donde los estudiantes contarán y dramatizarán todo lo vivido durante estas sesiones.</i>	
----------	-----------------------	---	--

ACTIVIDADES:

Los temas a trabajar durante las seis sesiones de clase serán

- ❖ Historia de los grupos étnicos.*
- ❖ Que son los grupos étnicos.*
- ❖ Tipos de grupos étnicos.*
- ❖ Gitanos (que son, costumbres, defensores).*
- ❖ Afrodescendientes (que son, costumbres, defensores).*
- ❖ Indígenas (que son, tipos de indígenas, costumbres, defensores).*

PRIMERA SESIÓN

Título: Grupos étnicos

Tema: historia de los grupos étnicos

INDICADORES:

- *Dibuja con interés*
- *Explica porque se siente diferente a los demás*
- *Dramatiza una norma de clase*
- *Presta atención en la narración del caso*
- *Busca posibles soluciones al caso*
- *Realiza la línea del tiempo*

OBJETIVO ESPECIFICO:

Realizar la Presentación, contrato didáctico, presentación del caso e historia de los grupos étnicos por medio de actividades como: quien soy y porque soy diferente“, lectura del caso, realización de la línea del tiempo. Con el fin de iniciar el proceso de investigación con los niños de grado tercero del colegio Hugo Ángel Jaramillo.

DESCRIPCION:

En esta primera sesión se realizara la presentación de cada una de nosotras y los estudiantes por medio del juego “quien soy y porque soy diferente”, luego se realizara el contrato didáctico con los estudiantes con la actividad dramatiza tu norma, después de realizar dichas actividades se les planteara a los estudiantes el caso donde resolverán preguntas de comprensión y planteamiento de posibles soluciones, para finalizar los estudiantes deberán hacer una línea del tiempo con el caso planteado que estará basado en la historia de los grupos étnicos.

SEGUNDA SESIÓN

Título: Grupos étnicos

Tema: ¿Qué son los grupos étnicos?

INDICADORES:

- Indagación saberes previos
- Lee con atención la información de los grupos étnicos
- Dramatizado de los grupos étnicos

OBJETIVO ESPECIFICO:

Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de describir que son los grupos étnicos y cuáles son los tres grandes grupos

DESCRIPCION:

Para la segunda sección la docente indagaran los conceptos previos que tiene los estudiantes sobre ¿Qué son los grupos étnicos? al escuchar sus respuestas la docente practicante deberá escribir algunas de las respuestas que más se acerquen a el concepto para luego si decirles el verdadero, enseguida se les pedirá a los niños que se organicen en tres grupos para entregarle la información de algunos de los grupos (indígenas, afrodescendientes, ron) cuando ya hayan terminado de leer bien la información de estos grupos deberán hacer una dramatización en base a esta información.

TERCERA SESIÓN

Título: Grupos étnicos

Tema: afrodescendientes y gitanos

INDICADORES:

- Lee con atención sobre (afrodescendientes y gitanos)
- Expone sobre (afrodescendientes y gitanos)

OBJETIVO ESPECIFICO:

Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de explicar que son los grupos étnicos (afrodescendientes y gitanos), cuáles son sus costumbres.

DESCRIPCION:

En la tercera sesión se hablara de dos de los subgrupos (afrodescendientes y gitanos) para realizar esta actividad se le entregara a cada estudiante la información de estos subgrupos donde ellos deberán leerla, para luego hacer dos grupos donde deberán exponer acerca de estos diciendo ¿Qué son? Y ¿Cuáles son sus costumbres?

CUARTA SESIÓN

Título: Grupos étnicos

Tema: Tipos de indígenas (Envera chamí, Cubeo, Los wayuu, Los inga)

INDICADORES:

- Lee atentamente el texto
- Participa activamente en el debate
- Argumenta a acerca de los tipos de indígenas

OBJETIVO ESPECIFICO:

Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de argumentar cuales son los tipos de indígenas y sus características

DESCRIPCIÓN:

Para esta sesión de clase se trabajará a cerca de los tipos de indígenas, por esto se formarán grupos de 4 estudiantes, donde cada uno leerá un texto, luego de leerlo se organizará el grupo en mesa redonda donde se nombrará moderadores, proponentes y público. El debate tendrá los siguientes momentos: inicio, discusión, conclusiones y cierre. Con esta actividad se pretende trabajar la argumentación.

QUINTA SESIÓN

Título: Grupos étnicos

Tema: que son los indígenas y sus costumbres

INDICADORES:

- Lee atentamente el texto
- Identifica las ideas principales del texto
- Elabora conclusiones sobre los indígenas

OBJETIVO ESPECIFICO:

Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de interpretar que son los grupos étnicos (indígenas), cuáles son sus costumbres y defensores

DESCRIPCIÓN:

Para esta cuarta sesión de clase se trabajará a acerca de los indígenas y sus costumbres en la cual se pretende que los niños utilicen una habilidad de pensamiento como lo es la interpretación, se le entregará a cada niño un texto donde ellos deberán leer e interpretar su significado, y escribir las ideas principales en una ficha que se les entregará. Luego de esto se formarán grupos de 3 niños para que cada uno cuente lo interpretado a cerca de los indígenas y realicen conclusiones a cerca de estos. Al final se socializarán las conclusiones con los demás grupos nombrando un representante de cada uno.

SEXTA SESIÓN

Título: Grupos étnicos

Tema: producto final

INDICADORES:

- *Participa activamente en la realización de producto final*

OBJETIVO ESPECIFICO:

Al finalizar la última sesión de clase los niños estarán en la capacidad de elaborar el producto final el cual representará todo lo realizado durante las sesiones anteriores

DESCRIPCIÓN:

Para esta última sesión se realizará la elaboración del producto final, donde se organizará el grupo por comisiones, y se organizará el salón con la temática de los grupos étnicos, para la realización de un video donde los niños contarán y dramatizarán lo comprendido durante las 5 sesiones anteriores, cada comisión estará encargada de dramatizar o hacer alguna presentación sobre una parte de los temas vistos.

METODOLOGÍA:

Estudio de casos: se trabaja tanto en aprendizaje basado en problemas como proyectos de aula, se eligen dependiendo del contexto.

*El **método es el estudio de casos** (Yin, 2005; Stake, 1999), que permita describir, analizar e interpretar la realidad desde el contexto en que se produce el fenómeno estudiado, en su ámbito natural, habitual, y en su carácter dinámico, que atienda tanto los comportamientos esperables como los imprevistos, los más comunes y los más específicos.*

Los casos serán seleccionados con criterios del muestreo teórico (Flick, 2004), que sean apropiados y pertinentes para abordar el problema objeto de estudio.

Los casos serán variados y deberán incluir el uso de TIC. La pretensión no es la generalización, sino hacer análisis en profundidad, contrastación de los supuestos teóricos de la investigación.

RECURSOS DIDÁCTICOS:

❖ Físicos y tecnológicos

Imágenes

Hojas

Papel bond

Marcadores

Fotocopias

Fichas

Vestuario

Guion

Video cámara

❖ Humanos

Estudiantes grado tercero

Estudiantes investigadoras

Profesora titular

❖ Financieros

*Para este recurso se incluye el transporte, y recursos físicos a utilizar, lo que determina un valor aproximado de **\$896.600**.*

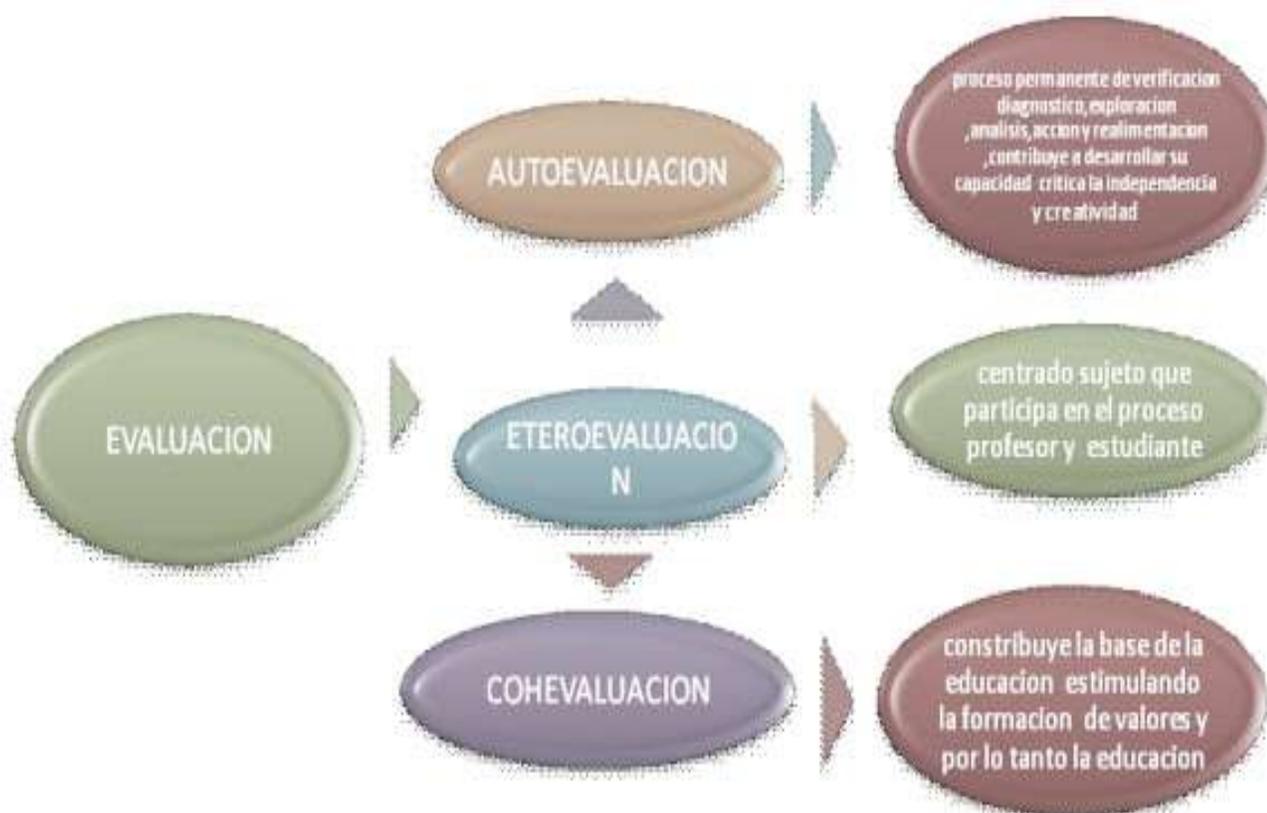
INTERACCIÓN DIDÁCTICA:

Las relaciones pedagógicas a trabajar durante las seis sesiones son

- ❖ Trabajo individual (resolución de fichas)*
- ❖ Trabajo en grupo (debates)*
- ❖ Trabajo en pequeños grupos (dramatizaciones, exposiciones)*

EVALUACIÓN:

La evaluación que se realizará en este proyecto será de proceso, donde se trabajará la autoevaluación, Coevaluación y heteroevaluación.



ANEXOS

ANEXO 1

HISTORIA GRUPOS ETNICOS

El 12 de octubre de 1492, con la llegada de Colón a tierras de América, se inició una de las transformaciones culturales más grandes en la historia de la humanidad. La mezcla de las culturas amerindias, residentes siglos atrás en el suelo americano, con la recién llegada cultura hispánica, (ya de por sí una fusión de moros, gitanos, y pueblos íberos), y posteriormente, con la introducción de los africanos (traídos como esclavos para trabajar en las plantaciones de caña de azúcar y en la extracción de minerales), dio como resultado la rica diversidad étnica existente en toda Latinoamérica.

Desde luego, Colombia fue uno de los países más influidos por este hecho histórico, debido en gran medida a su excelente ubicación geográfica, la cual la llevo a ser considerada como la puerta de entrada de América del Sur. Ciudades como Cartagena, fueron convertidas durante los primeros siglos de la colonia, en grandes centros de acopio y comercialización de esclavos, no solo para abastecer la mano de obra del Nuevo Reino de Granada (Como se conocía a nuestro país en esa época), sino para despachar a toda Centro y Sur América.

Hoy, más de 500 años después, nuestro país es reconocido como pluricultural y multilingüe, en la actualidad existen 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de población afrocolombiana y desde luego el pueblo ROM o gitano. A su vez, cuenta con 64 lenguas amerindias, el bandé, lengua de los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, el palanquero, lengua criolla de las comunidades de San Basilio de Palenque, (primer pueblo libre de América, declarado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como obra maestra del patrimonio oral e inmaterial de la humanidad) y el Romaní o Romanes lengua del pueblo ROM.

ANEXO 2

¿QUÉ ES UN GRUPO ÉTNICO?

Un grupo étnico es aquel que se diferencia en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones.

Estas últimas le permiten construir un sentido de pertenencia con comunidad de origen, pero tal auto reconocimiento, no es un obstáculo para que sean y se identifiquen como colombianos. De este modo, comparten dos sentires: uno étnico y otro nacional.

Los grupos étnicos en Colombia están conformados por los pueblos indígenas, los afrocolombianos o afrodescendientes, los ROM

Afrocolombiano o Afrodescendiente

Son descendientes de múltiples generaciones y procesos de mestizaje de los antiguos esclavos africanos. El término "afrodescendiente" denota a los descendientes de africanos que sobrevivieron a la trata esclavista en las Américas. Así mismo busca abarcar a todos los pueblos descendientes, directa o indirectamente, de la diáspora africana en el mundo.

Los términos afrocolombiano y afrodescendiente son equivalentes, ya que el primero se desprende del etnónimo afrodescendiente y denota una doble pertenencia: tanto a las raíces negro-africanas ("afro") como a la nación colombiana.

La población afrocolombiana o afrodescendiente se construye como un grupo étnico en la medida en que auto-reconozca su ascendencia negro-africana y reside en todo el territorio nacional, ya sea en las cabeceras o en las áreas dispersas. Se concentra principalmente en las grandes ciudades del país y en sus áreas metropolitanas, en las dos costas colombianas, en el valle geográfico del río Cauca y en el valle del Patía. Algunos ejemplos de poblaciones afrocolombianas o afrodescendientes en las dos costas son los asentamientos étnico-territoriales con título de propiedad colectiva denominados "comunidades negras" por la Ley 70 o Ley de Negritudes, especialmente en el Pacífico colombiano, y la comunidad de San Basilio de Palenque en el Caribe colombiano.

Pueblos indígenas

Personas que se auto-reconocen como pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas (amerindias), formando parte de un grupo específico, en la medida en que comparten su cosmovisión, sus costumbres, su lengua y sus códigos relacionales (socialización). Es indígena quien pertenece a una tradición cultural (de acuerdo a procesos de socialización, comunicación, trabajo, cosmovisión), descendiente de los pueblos originarios que habitaban

América antes de la Conquista y colonización europea. Según el Departamento Nacional de Planeación, DNP, en Colombia se reconocen 90 pueblos distintos.

Rom

Grupo étnico de tipo nómada, originario del norte de la India, establecido desde la conquista y colonización europea en lo que hoy en día es Colombia. Se auto-reconocen al mantener rasgos culturales que los diferencian de otros sectores de la sociedad nacional como su idioma propio, llamado Romaní o Romanés, la ley gitana y descendencia patrilineal organizada alrededor de clanes y linajes. Se encuentran concentrados especialmente en las ciudades de Cúcuta, Girón, Itagüí, Bogotá, Envigado, Duitama, Santa Marta, Cali, Sampués y Cartagena.

ANEXO 3

GRUPOS ROM

Tomando en cuenta los ítems planteados por los convocantes a este significativo ciclo de conferencias sobre diversidad cultural y diálogo de saberes, llamado “Sabores y Saberes de Nuestras Culturas”, a continuación se hace una somera presentación de algunos aspectos del patrimonio cultural e intelectual del pueblo Rom (Gitano) de Colombia:

MITOS, ARTE Y CULTURA ROM

Como provenientes del norte de la India, de donde irrumpimos en el año mil de la era común para itinerar por todos los países del orbe, nuestro arte y nuestra cultura tienen impregnada una huella que delata nuestro origen en Oriente. En ese sentido, una presencia de algo más de quinientos años en América y en Colombia, en lugares en donde nos encontramos desde la época de la dominación hispánica, no han borrado los sabores y saberes que nuestro pueblo trajo de Oriente.

Pese a que en su periplo por el mundo, el patrimonio cultural e intelectual del pueblo Rom se ha enriquecido a partir del contacto con otros pueblos y culturas, la esencia de nuestro ser, sentir y pensar se han mantenido incólumes a lo largo de diez siglos.

Es así como nuestra enorme capacidad de adaptación ha posibilitado que nuestros valores identitarios más preciados, zakono, y nuestras señas nacionalitarias más relevantes, rompen, antes que debilitarse y diluirse, se afirmen en el permanente interactuar con “los otros”.

Puede decir que los Rom nos caracterizamos por poseer un especial sentido de la estética, tanto física como artística, que ha llevado, por ejemplo, a que nuestra música y nuestra danza tengan un reconocimiento mundial por su inmenso colorido y su contagiante alegría y que la enorme riqueza de nuestros paramichi, historias tradicionales, hayan influido también en la literatura universal.

Además de los que ya se han mencionado a lo largo de esta reflexión, el pueblo Rom se configura también a partir de la presencia de los siguientes elementos culturales: i) “se es Rom por derecho de nacimiento”, ii) tradición nómada y reconversión en nuevas maneras de itinerar, iii) sui generis conciencia histórica fundada en una conciencia del eterno presente, iv) vigencia de nuestra propia lengua, shib romaní, v) organización social basada en la configuración de grupos de parentesco o patrigrupos, vi) articulación del sistema social a través de linajes patrilineales, vitsi, dispersos independientes y autónomos, vi) existencia de autoridades propias o seré romengue, entre otros.

AFROCOLOMBIANOS O AFRODECENDIENTES

VERTIENTE CULTURAL AFROCOLOMBIANA

La población negra de Colombia se constituye con los descendientes de africanos de las etnias provenientes del África ecuatorial, esclavizados y traídos a América desde la época de la Colonia, en el siglo XVI. Su llegada tiene lugar dentro de los inicios del capitalismo mundial, cuando la colonización europea introduce esclavos en el continente americano para la explotación de materias primas como el algodón, azúcar, arroz, tabaco entre otros. Ingresan legalmente al país por Cartagena de indias, haciendo parte de la trata de negros, en un mercado dominado por Holandeses y Portugueses; como contrabando, llegan por el Litoral Pacífico a Buenaventura, Charambirá y Gorgona, o por el Atlántico a las costas de Riohacha, Santa Marta, Tolú y el Darién.

Hasta 1550, el asentamiento de población africana en el que hoy es el territorio colombiano era escaso y se limitaba a pequeñas poblaciones de litoral Caribe. A finales del siglo XVI, la mano de obra para la explotación minera era en su mayoría de origen africano, sustituyendo de este modo al indígena en estas labores, debido al rápido descenso poblacional de los aborígenes y a las disposiciones de la Corona en cuento a su protección. También se les incorpora a otros trabajos como la agricultura, las artesanías, la ganadería y el servicio doméstico. Sin embargo, también eran objeto de operaciones de inversión y de las modalidades de compra y venta o de alquiler de fuerza de trabajo, así como, créditos, permutas, trueques, hipotecas e incluso pago de servicios.

Así pues el tráfico esclavista se impone en las Antillas como puente de entrada al continente ante la escasez de mano de obra aborígen aniquilada por los españoles. En 1513 se establecen las primeras medidas para la trata de negros a gran escala, periodo conocido como el de las Licencias, que consistía en cobrar un impuesto de dos ducados por esclavo introducido en las indias, lo que necesitaba una licencia previa que representó una importante fuente de ingresos para la Corona. En 1789 se opta por la libertad del comercio de la mano de obra esclava por lo que la oposición inglesa a la esclavitud y los movimientos independentistas americanos, debilitan el comercio y favorecen su gradual extinción.

Los afrocolombianos fueron ubicados en zonas cálidas, selváticas o en las costas, en ambientes similares a los de su natal Nigeria, Gabón, Congo, entre otros. La mayor concentración se encuentra actualmente en las zonas costeras de la región del Pacífico (Departamentos del Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño) y del Caribe (departamentos de La Guajira, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Sucre y Antioquia). Así mismo, se sitúan en las regiones cálidas de los valles del Magdalena, Cauca, San Jorge, Sinú, Cesar, Atrato, San Juan, Baudó, Patía y Mira. Algunos enclaves de antiguos palenques, haciendas, minas, o plantaciones bananeras, son hoy en día, núcleos significativos de población negra en casi todas las regiones del territorio colombiano.

El Departamento Nacional de Planeación especifica como áreas socioculturales de comunidades negras, las siguientes zonas: Costa Atlántica, Litoral Pacífico, Chocó, Atrato medio, Zona minera de Antioquia, Magdalena medio, Valle del Cauca, Valle del Patía, Urabá,

San Andrés y Providencia, y el eje cafetero. Actualmente se estima que del total de la población, el 29% es afrocolombiana, es decir, alrededor de 13'000.000 de habitantes, lo que ubica a Colombia como uno de los países de América con mayor número de población negra, después de los Estados Unidos y el Brasil. Los departamentos con mayor población afrocolombiana son Valle (1'900.000); Antioquia (1'400.000) y Bolívar (1'300.000).

LA POBLACION AFRODESCENDIENTE O AFROCOLOMBIANA

Dentro de la población Afrodescendiente o afrocolombiana se pueden diferenciar cuatro grupos importantes: los que se ubican en el corredor del pacífico colombiano, los raizales del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina, la comunidad de San Basilio de Palenque y la población que reside en las cabeceras municipales o en las grandes ciudades.

Los primeros residen tradicionalmente en la región occidental costera de bosques húmedos ecuatoriales, cuencas hidrográficas, esteros, manglares y litorales; tienen prácticas culturales propias de los pueblos descendientes de africanos entre las que se destacan la música, las celebraciones religiosas y la comida; el cultivo de la tierra tiene raíces fundamentalmente campesinas. En esta región se encuentran los 132 Territorios Colectivos de Comunidades Negras titulados hasta el día de hoy, los cuales ocupan un territorio de 4.717.269 hectáreas que corresponde al 4,13% de las tierras del país.

El segundo, correspondiente a las comunidades raizales del archipiélago de San Andrés, Providencia de raíces culturales afro-anglo-antillanas, cuyos integrantes mantienen una fuerte identidad caribeña, con rasgos socioculturales y lingüísticos claramente diferenciados del resto de la población afrocolombiana. Utilizan el bandé, como lengua propia y como religión originaria la protestante.

El tercero, la comunidad de San Basilio de Palenque, en el municipio de Mahates del departamento de Bolívar, pueblo que alcanzó su libertad en 1603, constituyéndose en el primer pueblo libre de América, allí se habla la otra lengua criolla afrocolombiana: el palanquero. Este pueblo ha logrado existir, en parte, gracias al relativo aislamiento en que ha vivido hasta hace poco.

Los departamentos con mayor porcentaje de afrocolombianos son Chocó, el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Valle, Bolívar y Cauca. Los que concentran aproximadamente el 50% de la población afro del país son: Valle del Cauca, Antioquia y Bolívar. La población afrocolombiana vive en la actualidad un proceso acelerado de migración hacia centros urbanos como consecuencia del desplazamiento forzado ocasionado por el enfrentamiento de los grupos ilegales, en las regiones de Urabá y del medio Atrato y por la expansión de los cultivos ilícitos en las regiones de los ríos Patía y Naya; es así como en las ciudades de Cartagena, Cali, Barranquilla, Medellín y Bogotá reside el 29,2% de dicha población.

ANEXO 4

EMBERA CHAMI

La mayor parte de su población, habita en el alto río San Juan en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató ubicados en el departamento de Risaralda. El segundo núcleo de población Chamí se encuentra en los ríos Garrapatas y Sanquininí, municipios de Dovio y Bolívar, departamento del Valle del Cauca y en el resguardo de Cristianía, municipios de Jardín y Andes en el departamento de Antioquia. También se encuentran asentamientos Chamí en los departamentos de Quindío, Caldas, el Valle del Cauca y en el Caquetá.

POBLACIÓN EMBERA CHAMI

Su población se estima en 5.511 habitantes.

CULTURA EMBERA CHAMI

Los chamí comparten la historia prehispánica y colonial de los embera, caracterizada por su continúa resistencia a las incursiones conquistadoras hasta el siglo XVII, cuando la mayoría de los pueblos huyeron hacia las selvas. En el proceso de asentamiento en su actual territorio, han estado en permanente contacto con poblaciones mestizas y afrocolombianas con las que comparten su área de ocupación, así como con otros actores de la sociedad mayoritaria que han configurado la dinámica social y económica de sus asentamientos.

Durante las últimas décadas han enfrentado el problema de la reducción considerable de sus territorios debido a la expansión de la frontera agrícola así como el deterioro de sus suelos; estos fenómenos han propiciado transformaciones en su patrón de residencia y explotación del medio ambiente.

CUBEO

Se localizan en los departamentos del Amazonas, Vaupés y Vichada. Viven en el norte de la Amazonia, a lo largo de los ríos Vaupés, Querarí y Cuduyarí. Su territorio está comprendido en el Resguardo Parte Oriental del Vaupés.

POBLACIÓN CUBEO

Su población es de 6.647 personas.

HISTORIA CUBEO

Su contacto con los europeos se inició con las exploraciones de estos territorios y posteriormente con el establecimiento de las misiones católicas hacia 1852; sin embargo, el avance de los “blancos” solo se acrecentaría hacia principios del siglo XX con el surgimiento de la explotación cauchera propiciada por la primera guerra mundial.

Al igual que otros grupos de la región, hacia mediados del siglo, se vieron nuevamente afectados por la extracción del caucho, batata, pandeare y pieles de animales. En esta misma década, la misionera protestante Sofía Müller y el Instituto Lingüístico de Verano, iniciaron su

labor de evangelización en el río Cuduyarí, introduciendo en la educación elementos culturales diferentes a los de su tradición. Así mismo, la economía de la producción de estupefacientes incidió en la vida de estas comunidades sin que su efecto haya terminado de analizarse.

CULTURA CUBEO

Dentro de su cosmovisión, su origen se encuentra asociado al ciclo mítico de la Anaconda Ancestral. Kuwai es el principal héroe cultural y el ritual del “Yuruparí” se destaca entre sus celebraciones.

WAYUU

El pueblo Wayú habita la árida península de la Guajira al norte de Colombia y noroeste de Venezuela, sobre el mar Caribe. Es una región con un clima cálido, seco e inhóspito, bañada por los ríos Ranchería (Colombia) y El Limón (Venezuela). Presenta unas estaciones climáticas marcadas por una primera temporada de lluvias, denominada Jayapa, que se desarrolla durante los meses de septiembre a diciembre, seguida de una época de sequía, conocida como Jemial, que va desde diciembre hasta abril. Posteriormente, viene la segunda temporada de lluvias, llamada Iwa, para rematar con una larga temporada de sequía que va desde mayo a septiembre.

HISTORIA WAYUU

Hasta el momento no existe consenso entre los investigadores sobre el panorama de la península de la Guajira en tiempos prehispánicos. A partir de las crónicas y documentos coloniales es claro que para principios del siglo XVI, convivían allí varios grupos étnicos diferenciados, denominados posteriormente como “guajiros”. Una vez establecidos los europeos, los indígenas de la región adoptaron el pastoralismo como forma de vida e iniciaron un largo proceso de resistencia contra los intentos de reducción por parte de la corona.

Desde este período, los “guajiros” establecieron lazos comerciales y culturales con la sociedad mayoritaria, tal como lo han hecho a través de su historia. En el siglo XX se han visto afectados por la explotación petrolera del lago de Maracaibo y por la apertura de la mina de carbón El Cerrejón y de su puerto en la Alta Guajira, a mediados de los años ochenta.

CULTURA WAYUU

El sistema de representación de este pueblo integra una serie de deidades importantes en su universo mítico. La figura central es Maleiwa, dios creador de los Wayú y fundador de la sociedad. También están Pulowi y Juyá, esposos asociados a la generación de la vida. Pulowi, la mujer, se asocia a la sequía y los vientos, y algunos lugares que habita. Juyá, su esposo, es un errante que caza y mata. Wanülü representa el mal de la enfermedad o la muerte.

Entre los Wayú, el nacimiento de un niño ocurre en la casa, asistido por la madre de la mujer o una pariente próxima. Mientras la supervivencia del niño no sea segura, los miembros de su familia se alimentan con una dieta estrictamente reducida.

“No se destaca la pubertad en los varones, pero las niñas están sometidas a un severo rito de paso. Cuando la muchacha empieza a menstruar, es sometida a un período de reclusión, al término del cual se ha convertido en mujer equipada para casarse. Durante el inicio de esta

reclusión, la joven es completa o parcialmente rapada y luego instalada en una hamaca colgada cerca del techo de la casa. Durante los días siguientes es cuidada con alimentos vegetales especiales, llamados jaguaní, y observa una dieta rigurosa. En ese tiempo la bañan con frecuencia y la instruyen en las tareas femeninas, tejido, hilado, le imparten conocimientos sobre los procesos tradicionales de control natal, embarazo y quizás algunas técnicas eróticas.

Los Wayú, no concluyen el ciclo de vida con la muerte, ya que la gente continúa relacionada con los huesos del difunto. Los entierros son acontecimientos importantes en los que los parientes del muerto actúan determinada manera. Esta relación con los muertos tiene su contrapartida en su sentido de pertenencia e identidad, en su noción misma del territorio, pues como lo afirma Rosario Epieyú, " los wayuú son de donde son sus muertos ". Los entierros se hacen en dos etapas: primero se sepulta el cadáver con algunas pertenencias y luego, dos años después, se hace una exhumación del cuerpo, se incinera y se sepulta nuevamente en el cementerio clánico, dentro de ollas de barro o tumbas de cemento.

ANEXO 5

INGA – INGAÑO

Los inga se localizan en el Valle del Sibundoy, Yunguilla y Condagua, en el departamento del Putumayo. También existen grandes concentraciones en Aponte, departamento de Nariño, en el departamento del Cauca y en centros urbanos como Bogotá y Cali.

POBLACIÓN INGA - INGAÑO

Se estima su población en 19.079 personas.

HISTORIA INGA - INGAÑO

Algunos estudios han propuesto como hipótesis sobre el origen de este grupo su pertenencia a las comunidades del gran Imperio Inca en la época prehispánica, quienes cumplían la misión de “resguardadores” de las fronteras para impedir la sublevación de las tribus sometidas al tributo.

De acuerdo a esta perspectiva, a finales del siglo XV llegaron al Valle de Sibundoy y para evitar la resistencia de los kwaiker de Nariño, dirigiéndose a la zona del actual Putumayo, donde quedaron aislados de los demás grupos quechuas. Durante la conquista, se desplazaron a zonas de los departamentos de Caquetá y Nariño. Una vez asentados en su territorio, el establecimiento de las misiones capuchinas tuvo un gran impacto en su cultura.

La tradición migratoria ha marcado la vida y la identidad cultural del pueblo Inga, como lo demuestran las generaciones de indígenas nacidas en ciudades y centros urbanos. La migración a zonas urbanas data de los años treinta cuando la guerra contra el Perú y la colonización militar hicieron que cerca de mil ingas del Alto Putumayo se desplazaran a otros pueblos vecinos e incluso a Venezuela.

En años recientes se han extendido a casi todas las ciudades importantes de Colombia. Su estrategia de supervivencia en la ciudad está basada no solo en el alto grado de cohesión social manifestado en el desarrollo y colaboración del cabildo, sino además en su inserción en la economía informal como curanderos y vendedores ambulantes de plantas medicinales y otros productos curativos y mágicos -religiosos. También comercializan artesanías e instrumentos musicales. Los sitios de trabajo se hallan en las zonas de comercio popular y, en menor proporción, cerca de las plazas de mercado.

CULTURA INGA - INGAÑO

Los inga son médicos tradicionales por excelencia y poseedores de un gran conocimiento de las plantas. El yagé, planta que manejan en diferentes formas, es considerado como el medio a través del cual se revela el mundo terrenal y espiritual de los inga y kamëntsá. Es por medio del uso del yagé como el Chamán hace contacto con los creadores. Para este grupo, el matrimonio representa un vínculo indisoluble realizado tanto por la ceremonia católica como tradicional. La familia de carácter nuclear y el espacio familiar gira alrededor del fogón. Las viviendas son de tipo campesino, por lo general rectangulares con tres o cuatro habitaciones.

Pueblos indígenas

Colombia es un gran exponente de la cultura indígena en el mundo. Aunque las cifras sobre la cantidad exacta de los pueblos es aún discutida; pues aunque se han reconocido legalmente 87 pueblos, el DANE registra 93 en el Censo 2005 y la Organización Indígena de Colombia - ONIC afirma son 102; es innegable el valor que el territorio nacional significa como espacio de congregación de una amalgama de cosmologías, lenguas y prácticas de usos y costumbres; que florecieron desde el arribo de los primeros pobladores a la región como una forma de entender, representar, interactuar y adaptarse al mundo y las realidades particulares de cada territorio.

De acuerdo al Censo DANE 2005, habitan en Colombia 1.392.623 indígenas, que representan el 3.36% del total de la población nacional. Se localizan principalmente en los departamentos de La Guajira (19.98%), Cauca (17.85%), Nariño (11.14%) y Córdoba (10.85%), concentrando estos el 59.83% del total poblacional. En la región de la Amazonía, donde se ubican la mayoría de los territorios titulados bajo la forma de resguardos, se concentra el 8.18% de esta población (113.858 indígenas) (ver Mapa siguiente). Los resguardos de mayor extensión a nivel nacional, y que se encuentran en esta región, son Selva Matavén, Predio Putumayo y Mirití

El Convenio 169 de la OIT define a los pueblos indígenas como aquellos descendientes de “poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

A pesar de la gran variabilidad existente entre los diferentes pueblos indígenas de Colombia, mantienen algunas características culturales comunes, como el fuerte arraigo al territorio ancestral. Este no es concebido por este grupo poblacional como un bien económico transable, sino como un ente sagrado, determinante de la cosmología de los pueblos; base de su sentido de identidad y pertenencia. El territorio está igualmente asociado a la subsistencia física y cultural de los pueblos, pues además de brindarles los alimentos básicos de la dieta y plantas medicinales para el tratamiento de una gran variedad de patologías, ofrece las materias primas necesarias para la reproducción material e inmaterial de su cultura.

Los elementos constitutivos del entorno natural; como los ríos; las montañas, la biota y la fauna; tienen igualmente connotaciones sagradas. Por esta razón -y una concepción del orden social como principalmente colectivo- las formas de uso de los recursos naturales están basadas en la gran mayoría de los casos en prácticas sostenibles.

La organización social está determinada por los mitos de origen de cada uno de los pueblos, sus formas particulares de parentesco y descendencia, y los linajes. Las autoridades tradicionales las representan los adultos mayores, que se agrupan en el “Consejo de Ancianos” y son considerados sabedores por ser portadores del conocimiento histórico y cosmológico de los pueblos; los taitas, conocidos también como chamanes, mamos y médicos tradicionales, quienes se encargan del bienestar físico y espiritual de los pueblos; y los gobernadores, que encabezan los cabildos, y se encargan entre otras cosas, de interlocutor con las autoridades municipales, departamentales y nacionales, y cumplen una función administrativa dentro de las

comunidades. A pesar de que cada pueblo indígena tiene solo un Consejo de Ancianos, puede tener varios cabildos.

Otras características particulares de los pueblos indígenas es que son culturas ágrafas (que no poseen signos propios para la escritura), por lo cual el conocimiento, el sistema de valores y la cosmología son transmitidos por tradición oral; la concepción del tiempo se rige por los ciclos naturales; y poseen amplias y fuertes redes sociales, que se configuran como una importante fuente de capital social.

Actualmente son variadas la problemáticas que afectan a los pueblos indígenas, muchas de las cuales son la consecuencia histórica de procesos de exclusión, racismo, desvaloración y desconocimiento de sus culturas y costumbres, así como la falta de representatividad y visibilizarían. Entre las más sentidas se encuentran el empobrecimiento, precario cubrimiento de servicios básicos, bajos niveles educativos (relacionados con la ausencia y dificultad de para el desarrollo de programas de Etnoeducación), amplia incidencia de necesidades básicas insatisfechas, deficiente estado salubre y precario acceso a servicios de salud, falta de articulación entre los Planes de Vida y los Planes de Desarrollo municipales, departamentales y nacionales, negativo impacto de un proceso de descentralización que aún está en configuración en el país y, el riesgo de extinción demográfica de por lo menos 12 pueblos, entre otras.

Adicional a estas problemáticas mencionadas, y que pone en riesgo de manera profunda la subsistencia de los pueblos indígenas, afectando de manera transversal las distintas dimensiones que configuran el ser indígena, se encuentran los riesgos que se ciernen sobre los territorios donde habitan estos pueblos, que han suscitado amplios procesos de desterritorialización.

Esta desterritorialización está asociada a la amalgama de problemáticas ya mencionadas, a procesos de colonización y, principalmente, a procesos de desplazamiento forzado del que son objeto.

Dado el fuerte arraigo de este grupo poblacional al territorio, y la significancia que este tiene para el desarrollo de sus procesos culturales y sociales, la pérdida territorial o de autonomía sobre estos, ha tenido graves repercusiones; entre las que se encuentran la pérdida de las redes sociales, mecanismos de asociatividad e intercambio; pérdida de referentes naturales y territoriales, relacionados con las prácticas de usos y costumbres (actividades rituales, productivas, políticas y de reproducción cultural); ruptura de procesos organizativos, políticos, de reafirmación cultural y de reclamación de derechos; aumento de la inseguridad alimentaria y creciente dependencia a productos exógenos a la dieta tradicional; detrimento de la gobernanza y representatividad dadas las dificultades para el ejercicio efectivo de la autonomía, autodeterminación y el gobierno propio; y, aumento de los procesos de aculturación (que afecta especialmente a los jóvenes), como resultado de la inserción e interacción forzada en condiciones desiguales de acceso a bienes y servicios básicos, en un contexto de exclusión y discriminación.

Aunado a lo anterior, se encuentra la creciente afectación del cambio climático y las transformaciones en el medio ambiente y los ciclos naturales que este está generando, que pone en especial riesgo a los pueblos indígenas, a pesar de ser estos los menores contribuyentes de emisiones de gases con efecto invernadero.

Como se puede observar, la lista de afectaciones es larga y sus ramificaciones varias, lo que

contrasta con las serias dificultades que implican las marcadas diferencias culturales que existen entre los indígenas y la sociedad mayoritaria, que se traduce en una precaria eficacia de las políticas públicas con un enfoque diferencial que, estando en concordancia con las prácticas de usos y costumbres de estos pueblos, aseguren su goce efectivo de derechos.

Al respecto se están llevando a cabo significativos procesos en procura del mejoramiento de la situación de los pueblos indígenas, como lo es el dictamen del Auto 04 por la Honorable Corte Constitucional, como medida para la protección y goce de derechos de los indígenas desplazados, focalizado hacia 34 pueblos determinados como en alto grado de vulnerabilidad y riesgo de extinción; la ampliación del programa de Defensores Comunitarios de la Defensoría del Pueblo que vela por la protección de los Derechos Humanos en las regiones más apartadas del país; y, los programas para la promoción del reconocimiento, representación, visibilización e inclusión por parte del Ministerio de Cultura, entre otros



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTÍL**

PLANEADOR #1

INSTITUCION EDUCATIVA: *Hugo Ángel Jaramillo*

GRADO: *tercero*

NOMBRE DE ESTUDIANTES: *Luisa Fernanda Pérez Millán
Julieth Paola López
Katherine Celis Valencia*

OBJETIVO:

Realizar la Presentación, contrato didáctico, presentación del caso e historia de los grupos étnicos por medio de actividades como: quien soy y porque soy diferente“, situación problema. Con el fin de iniciar el proceso de investigación con los niños de grado tercero del colegio Hugo Ángel Jaramillo.

INDICADORES:

- *Dibuja con interés.*
- *Explica porque se siente diferente a los demás.*
- *Dramatiza una norma de clase.*
- *Presta atención en la narración del caso.*
- *Busca posibles soluciones al caso.*
- *Da respuestas a las preguntas realizadas.*

DESCRIPCIÓN:

Se iniciará la clase saludando a los niños y diciéndoles las actividades a realizar en este día.

Para empezar se realizará una actividad para romper el hielo “quien soy y porque soy diferente“, donde deberán realizar un dibujo de ellos mismos, luego escribir o decir ¿por qué son diferentes? todos los niños deberán participar siguiendo las instrucciones de la profesora

Luego, se realizará la presentación de las profesoras las cuales dirán su nombre y lo que esperan de ellos, luego, se realizará un contrato didáctico donde por grupos de 3 niños, establecerán una norma, pero esta la deberán representar para que sus compañeros la adivinen y digan si la aceptan o no, cuando todos los niños salgan a dramatizar su obra, estas quedarán plasmadas en un papel bond que estará en un lugar visible del salón de clase.

Para continuar se les presentará un caso por medio de un cuento llamado “PABLITO” (ver anexo1). Luego de contarles por medio de imágenes esta situación, se les realizarán preguntas de comprensión, además cada niño reflexionará, escribirá y socializará lo que piensa y opina del trato que se le da al niño del cuento. Y deberá responder la siguiente pregunta ¿Cómo reaccionaría usted, o que actitud tomaría si estuvieras involucrado en una situación parecida a la del cuento?

Luego de esto, por medio de frisos se les presentara fotos de los diferentes grupos étnicos realizándoles preguntas como: ¿Los han visto? ¿Los conocen? ¿Han tenido algún contacto con ellos? ¿Qué conocen de ellos? ¿Dónde creen que viven? ¿Qué creen que comen? ¿Cómo creen que son? ¿Cómo creen que hablan? De esta manera se les hablara un poco del tema a trabajar durante estas sesiones que estaremos con ellos.

Terminaremos la jornada preguntando ¿Qué fue lo que más les gusto? ¿Por qué? ¿Qué dudas les surgen acerca del tema a trabajar? Y se les dará las gracias por su comportamiento en esta jornada. De esta manera se dará por terminada la jornada.

ANEXOS

ANEXO 1.



Pablito

Cierta tarde mientras regresaban a casa Pablito con un gesto triste dice a su madre:

- ¡mamá estoy cansado!,

Su madre con rostro comprensivo le dice:

-no te preocupes ya casi llegamos a casa, ¡quieres que te cuente un cuento!

-Sí, mamá.

-había una vez un niño que no tenía amigos.

-¡pero mamá! ¡Todos tenemos amigos!

-Sí. Pero no era que fuera muy malo simplemente no lo querían por su color de piel él era negro, entonces el niño tenía un sueño, él quería ir a la escuela del barrio. Cuando llegó a la escuela se dirigió a la oficina del director.

-Dime dulce niño, así que quieres entrar a nuestra escuela, dime quien de aquí es tu amigo.

-mmm mi amigo...yo no tengo amigos.

-Entonces dime ¿Por qué quieres estudiar acá?

-mmm...no lo sé, pero quiero estudiar acá.

-Entonces debes tener en algún lado un amigo. ¿Tienes una familia?

-...si lo sé, pero quiero estudiar acá.

-Entonces el niño se fue muy triste. Cuando iba por la calle encontró otros niños que jugaban, él les pidió que lo dejaran jugar con ellos pero ellos se burlaron de él y no lo dejaron jugar porque era negro. Mientras el niño negro veía como jugaban, la pelota rodó deteniéndose justo a mitad de calle, uno de los niños corrió a recogerla sin percatarse que venía un enorme camión, el niño negro pegó un saltó empujando al niño, el camión se detuvo pero el niño estaba un poco herido...

- ¡Hay mamá! ¡El niño negro se murió! Pregunto Pablito.

-¡No hijo! lo llevaron a un hospital. Pero allí hubo otro problema como el niño herido era negro y nadie sabía su nombre no sabían cómo lo podrían llamar, una de las niñas dijo que podrían llamarlo José, otro que Mario, otro que Rubén, lo cierto es que decidieron llamarle Juanito Valdez. Al sentirse mejor, regresó a la escuela del barrio porque él quería estudiar allá.

-Señor director ya tengo amigos, ¿Ahora ya puedo estudiar acá?

-Ah! Ahora si te puedo recibir, pues ya tienes amigos y ya puedes entrar y hacer parte de nuestra escuela.

-el niño se preocupó un poco más pues no veía a nadie de su color en la escuela y pensaba que esto le podría traer muchos problemas.

-Con los días fue viendo que en la escuela iban entrando niños que eran indígenas, otros que eran negros y otros que eran rom (gitanos) y vio que ya todos en la escuela empezaban a aceptarlo tal y como era, ya no se burlaba de él, ni de los demás niños que eran diferentes.

- No te preocupes, él muy pronto encontraría lo que buscaba, entró a una gran pastelería; alguien le preguntó:

-Quieres un poco. Pero él no respondía.

-¿Quieres un poco? Es pastel de mora. Y a él le encantaba la mora.

-Está bien, sólo un poquito.

-En ese momento entró a la pastelería una niña blanca de cabellos negros, un traje blanquísimo y pidió torta de chocolate.

Preguntó: ¿Y... quién eres?

-¿yo?

-si tú. ¿Comes torta de chocolate?

-¿No? Es un trozo de rico pastel de mora.

-Aquí todos los niños comen pastel de chocolate. Por eso deberías marcharte con tu pastel de mora a otro lado.

El niño que ya tenía nombre pero que buscaba una familia y quería ser soldado, se fue más triste que nunca, ahora quiso sentarse a llorar, y grito fuerte como nunca lo había hecho. Amigo...

-¡espera mamá él no tenía amigos!

La madre mira a Pablito y suspira.

-Su madre le estaba despertando para ofrecerle una rica merienda.

- ¡Ah! Esta rica merienda, no lo puedo creer que me haya quedado dormido mientras hacía la tarea.

- Pero mamá todos los niños tienen amigos y si quiero ser un buen amigo...

-Si hijo todos los niños deben tener amigos, ser buenos amigos y deben ir a la escuela y ser aceptados tal y como son.

(Adaptación del cuento “La niña que no tenía nombre”)¹



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTÍL**

PLANEADOR #2

INSTITUCION EDUCATIVA: *Hugo Ángel Jaramillo*

GRADO: *tercero*

NOMBRE DE ESTUDIANTES: *LUISA FERNANDA PÉREZ MILLÁN
JULIETH PAOLA LOPEZ
KATHERINE CELIS VALENCIA*

OBJETIVO:

Al finalizar esta sección los estudiantes del grado tercero de la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo estarán en la capacidad de describir el caso, que son los grupos étnicos y cuáles son los grupos étnicos lo cual realizaran por medio de un dramatizado.

INDICADORES:

- *Escucha atentamente el caso "aceptando la diferencia"*
- *Busca posibles soluciones al caso*
- *Comprende que son los grupos étnicos y sus clases*
- *Describe que son los grupos étnicos por medio de una dramatización*
- *Responde activamente a las actividades propuestas en clase.*

DESCRIPCIÓN:

Se iniciará la clase saludando a los niños y diciéndoles las actividades a realizar en este día.

Para empezar se les recordaran las normas que deberán cumplir durante el tiempo que estemos con ellos.

*Para continuar, se les presentará el caso por medio de un cuento llamado "aceptando la diferencia" (**anexo 1**), a medida que se va leyendo el cuento se realizarán preguntas de comprensión, luego al finalizar la lectura, se les preguntará sobre las posibles soluciones del caso. Luego de que los niños den las ideas de este se pasará a la siguiente actividad, pues en la siguiente clase de iniciará con la resolución del caso.*

enseguida docente practicante indagaran los conceptos previos que tiene los estudiantes sobre ¿Qué son los grupos étnicos? (ver anexo 2) al escuchar sus respuestas la docente practicante deberá escribir algunas de las respuestas que más se acerquen a el concepto para luego si decirles el verdadero, enseguida se les pedirá a los niños que se organicen en tres grupos para entregarle la información de algunos de los grupos (indígenas, afrodescendientes, ron) cuando ya hayan terminado de leer bien la información de estos grupos deberán hacer una dramatización en base a esta información.

ANEXOS

ANEXO 1

ACEPTANDO LA DIFERENCIA

Jaime vivía con sus padres en el país de Alemania, un día a su padre los trasladaron del trabajo para Colombia en Bogotá, entonces Jaime y su mamá también vinieron a vivir allí.

Vivía en una bonita casa con jardín a las afueras de la ciudad. Por las mañanas iba al cole en el autobús que le recogía en la puerta y por las tardes se entretenía jugando con su balón, sus coches y sus piezas

de construcción en el jardín. Las horas le pasaban volando mientras disfrutaba saltando en la hierba, a pesar de que Mamá a veces le regañase por estropearle los geranios. Ella cuidaba de sus flores y sus tres árboles frutales con ilusión, pero le costaba subirse a la escalera y cargar con las ramas secas.

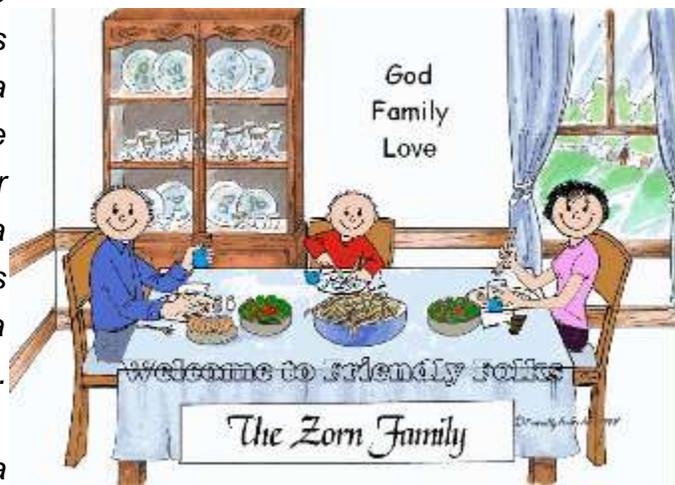
Un día dijo papá en la cena:

- Hoy ha llegado a la fábrica una persona buscando trabajo. Parecía muy

triste y cansado. Ahora no tenemos puestos libres, pero como le he visto grande y fuerte se me ha ocurrido ofrecerle cuidar del jardín para que mamá pueda descansar un poco. ¿Qué te parece?

- ¡Creo que es una idea muy buena! Así podrá ayudarme con la poda pues casi no llego a las últimas ramas de los árboles.

A la semana siguiente, mientras Jaime jugaba con un tren entre las piedras del jardín, llegó papá y le dijo:



- Mira Jaime, quiero presentarte a Yumadi, nos ayudará a cuidar del jardín.

Yumadi, tímidamente, extendió la mano para saludarle. Jaime se quedó muy quieto, mirando con ojos grandes y asustados al gran hombre que tenía delante. No se atrevió a abrir la boca y después de unos segundos sin moverse salió corriendo hacia la casa. Se metió en su cuarto y cerró la puerta. No quiso salir hasta la hora de la cena y no sin antes preguntar si se había ido ya ese señor tan raro. Durante la cena, papá le preguntó:

- Jaime, ¿por qué no has querido saludar al nuevo jardinero? Se ha quedado un poco triste cuando te ha visto huir sin decir nada.

- ¡Es que me da miedo! – exclamó sorprendido de que no le entendiesen- ¿No habéis visto que es todo negro?



- ¡Claro que sí! – dijo mamá.– Hay gente de otras razas y de otros colores, pero lo importante es que sean personas buenas y, en este caso, ha venido con ganas de trabajar.

- ¡Pues a mí no me gusta! Además, ¡es feo!

- Jaime, eso lo dices porque le ves diferente, pero tienes que aprender que no todos somos iguales y no por eso somos peores personas.

Ese día Jaime se acostó enfadado con sus padres, enfadado con Yumadi y hasta enfadado con el jardín por tener que necesitar que viniera alguien de fuera a cuidarlo. Se sentía incomprendido, le atemorizaba la imagen de ese hombre de manos grandes que le miraba con ojos saltones. “¡No y no! ¡No seré su amigo!”, pensó justo antes de dormirse.

Al llegar del colegio al día siguiente, Yumadi estaba ya subido a una escalera con las tijeras de podar y saludó al niño con la mano cuando pasó a su lado. Jaime se dirigió directamente a la casa y se metió en su cuarto sin merendar. Después de un



rato, aburrido por no salir fuera, se asomó a la ventana y vio como Yumadi hacía un montón con las ramas secas, después se fijó en el cuidado que ponía en plantar unas petunias y finalmente se entretuvo viéndole regar los setos. La tarde se le hizo así más entretenida, aunque no salió al jardín a pesar de que Papá le animó varias veces.

La tarde siguiente Jaime se encerró también en su dormitorio, pero cuando esta vez se asomó a la ventana se encontró en su alféizar una rama de hierbaluisa que, con su fuerte olor a limón, llenaba toda la habitación de un fresco perfume. Al mirar hacia el jardín Yumadi le saludó con su gorra. Jaime sonrió, pero no se atrevió a salir al exterior. Dos días después, Jaime se animó a ir al jardín con su colección de muñecos articulados. Mientras jugaba con ellos, miraba de reojo cómo Yumadi iba de un lugar a otro acarreando macetas, tierra, semillas y agua. Le sorprendía su agilidad y su fuerza y, al mismo tiempo, la delicadeza con la que trataba a las plantas. Al final de la tarde, pudo más la curiosidad y se acercó mirándole con intensidad. Yumadi no decía nada, pues se daba cuenta de que el niño necesitaba tomarse su tiempo.

Después de pensárselo mucho, Jaime dijo:

- ¿Por qué tienes los ojos y los dientes tan blancos?



Yumadi se echó a reír, pero al ver la cara de susto de Jaime, le respondió con suavidad:

- Mis ojos son castaños, casi negros, pero te parecen blancos porque contrastan con el color oscuro de mi piel. ¡Mis dientes sí que son blancos de verdad!

- Nunca había visto a nadie así...

- En mi ciudad, el choco, somos todos así. Mi mujer y mis hijos también son negros.

- ¿Tienes hijos? Pero, ¿dónde están?

- Muy lejos, – dijo Yumadi con tristeza. – Espero volver a verles algún día. Pues por tener trabajo me toco venirme para Bogotá

A partir de esa tarde, Jaime volvió a jugar en el jardín. Le gustaba sentirse acompañado cuando extendía sus juguetes entre los arbustos. De vez en cuando se acercaba a Yumadi a preguntarle sobre su ciudad y su familia, le parecía muy interesante todo lo que le contaba sobre ese lugar tan lejano, sobre todo por poder contárselo luego a los amigos de su clase con todo lujo de detalles.

Unos meses después, papá se acercó a Jaime y le dijo:

- Esta tarde Yumadi vendrá con su hijo mayor. Su familia acaba de llegar desde el chocó y la madre tiene que cuidar del bebé pequeño. Espero que te portes bien con él.

- ¡Qué emocionante!

Después de tanto hablar de ellos iba a conocerles. Al llegar del colegio Jaime fue directamente al jardín a buscar al nuevo visitante lleno de curiosidad. Encontró a Yumadi junto a los acebos y a un niño delgadito con el pelo muy rizado sentado a su lado.



Jaime se acercó y exclamó muy contento:

- ¡Hola!, ¿cómo te llamas?

De repente el niño rompió a llorar agarrándose a las piernas de su padre. Jaime no entendía nada.

Yumadi intentaba consolarlo diciéndole:

- Se llama Melaku. Y le parece extraño que alguien blanco como tú quiera hablarle

Mamá llegó en ese momento y cogiendo suavemente de la mano a Jaime le dijo:

- Mira, hijo, ¿te acuerdas de que cuando llegó Yumadi a esta casa tú te asustaste mucho y no querías hablar con él? Pues a este niño le pasa algo parecido. Acaba de



llegar de un viaje muy largo y todo es nuevo para él. Yo creo que incluso le asusta ver a personas de piel tan blanca y tan distinta de las que él conoce.

- ¿De verdad? – dijo Jaime a quien le costaba entender que un niño tuviese miedo de él.

Entonces Jaime se fue a su cuarto a buscar en la caja de juguetes su tren favorito. Lo llevó al jardín donde Melaku seguía enroscado a las piernas de su padre secándose las lágrimas. Le tendió el juguete, pero el niño miraba hacia abajo sin querer cogerlo. Jaime se lo dejó en la tierra y se echó unos pasos hacia atrás sentándose en una roca. Al principio Melaku no se atrevía a levantar los ojos, pero después de unos minutos miró al tren, después a Jaime y, luego, otra vez al tren. Muy despacito se puso de pie y lentamente se acercó al juguete cogiéndolo con cuidado. Jaime no decía nada, pero le observaba sonriente.

Jaime volvió a la casa a por su pelota, su barco pirata y sus coches de carreras y lo puso todo alrededor de Melaku. La mirada del niño se iluminó con alegría y al poco rato estaban los dos jugando sin darse cuenta de que ni siquiera les hacía falta hablar el mismo idioma. Esa noche, cuando su padre se acercó a darle un beso de buenas noches le dijo:

- Lo has hecho muy bien, hijo.

- ¿Vendrá Melaku mañana a jugar conmigo?

- Sí. Además, así podrás seguir ayudándole a perder su miedo a lo nuevo y desconocido.

Aquella noche Jaime durmió feliz por haber encontrado a un amigo tan diferente y especial.

Pero Jaime al siguiente día le dijo a su madre que le explicara acerca de las personas diferentes, porque él quería saber si en Colombia habían más personas diferentes, entonces la mamá le dijo que ella no sabía pero buscaría los recursos para poder

resolver las dudas de su hijo. Por eso quiere que nosotras la ayudemos a investigar que otros grupos étnicos existen y cuáles son las características de estos

ANEXO 2

¿Qué es un grupo Étnico?

Un grupo étnico es aquel que se diferencia en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones.

Estas últimas le permiten construir un sentido de pertenencia con comunidad de origen, pero tal auto reconocimiento, no es un obstáculo para que sean y se identifiquen como colombianos. De este modo, comparten dos sentires: uno étnico y otro nacional.

Los grupos étnicos en Colombia están conformados por los pueblos indígenas, los afrocolombianos o afrodescendientes, los ROM

Afrocolombiano o Afrodescendientes

Son descendientes de múltiples generaciones y procesos de mestizaje de los antiguos esclavos africanos. El término "afrodescendiente" denota a los descendientes de africanos que sobrevivieron a la trata esclavista en las Américas. Así mismo busca abarcar a todos los pueblos descendientes, directa o indirectamente, de la diáspora africana en el mundo.

Los términos afrocolombiano y afrodescendiente son equivalentes, ya que el primero se desprende del etnónimo afrodescendiente y denota una doble pertenencia: tanto a las raíces negro-africanas ("afro") como a la nación colombiana.

La población afrocolombiana o afrodescendiente se construye como un grupo étnico en la medida en que auto reconozca su ascendencia negro-africana y reside en todo el territorio nacional, ya sea en las cabeceras o en las áreas dispersas. Se concentra principalmente en las grandes ciudades del país y en sus áreas metropolitanas, en las dos costas colombianas, en el valle geográfico del río Cauca y en el valle del Patía. Algunos ejemplos de poblaciones afrocolombianas o afrodescendientes en las dos costas son los asentamientos étnico-territoriales con título de propiedad colectiva denominados "comunidades negras" por la Ley 70 o Ley de Negritudes, especialmente en el Pacífico colombiano, y la comunidad de San Basilio de Palenque en el Caribe colombiano.

Pueblos indígenas

Personas que se auto reconocen como pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas (amerindias), formando parte de un grupo específico, en la medida en que comparten su cosmovisión, sus costumbres, su lengua y sus códigos relacionales (socialización). Es indígena quien pertenece a una tradición cultural (de acuerdo a procesos de socialización, comunicación, trabajo, cosmovisión), descendiente de los pueblos originarios que habitaban América antes de la Conquista y colonización europea. Según el Departamento Nacional de Planeación, DNP, en Colombia se reconocen 90 pueblos distintos.

Rom

Grupo étnico de tipo nómada, originario del norte de la India, establecido desde la conquista y colonización europea en lo que hoy en día es Colombia. Se auto reconocen al mantener rasgos culturales que los diferencian de otros sectores de la sociedad nacional como su idioma propio, llamado Romaní o Romanés, la ley gitana y descendencia patrilineal organizada alrededor de clanes y linajes. Se encuentran concentrados especialmente en las ciudades de Cúcuta, Girón, Itagüí, Bogotá, Envigado, Duitama, Santa Marta, Cali, Sampués y Cartagena.



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTÍL

PLANEADOR #3

INSTITUCION EDUCATIVA: Hugo Ángel Jaramillo

GRADO: tercero

NOMBRE DE ESTUDIANTES: LUISA FERNANDA PÉREZ MILLÁN.
JULIETH PAOLA LOPEZ.
KATHERINE CELIS VALENCIA.

Título: Grupos étnicos

Tema: afro-descendientes, indígenas y gitanos

INDICADORES:

- Lee con atención la información dada (afro-descendientes-indígenas-gitanos).
- Comprende que son los grupos étnicos y sus clases.
- Describe que son los grupos étnicos por medio de una exposición.
- Responde activamente a las actividades propuestas en clase.
- Expone sobres (afro-descendientes-indígenas-gitanos).

OBJETIVO:

Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de explicar que son los grupos étnicos (afro-descendientes-indígenas-gitanos), cuáles son sus costumbres.

DESCRIPCION:

En esta sesión se hablara de tres de los grupos étnicos (afro-descendientes-indígenas-gitanos) para realizar esta actividad se le entregara a cada estudiante la información de estos subgrupos donde ellos deberán leerla, para luego hacer dos grupos donde deberán exponer acerca de estos diciendo ¿Qué son? Y ¿Cuáles son sus costumbres?

ANEXO

GRUPOS ROM

Tomando en cuenta los ítems planteados por los convocantes a este significativo ciclo de conferencias sobre diversidad cultural y diálogo de saberes, llamado “Sabores y Saberes de Nuestras Culturas”, a continuación se hace una somera presentación de algunos aspectos del patrimonio cultural e intelectual del pueblo Rom (Gitano) de Colombia:

MITOS, ARTE Y CULTURA ROM

Como provenientes del norte de la India, de donde irrumpimos en el año mil de la era común para itinerar por todos los países del orbe, nuestro arte y nuestra cultura tienen impregnada una huella que delata nuestro origen en Oriente. En ese sentido, una presencia de algo más de quinientos años en América y en Colombia, en lugares en donde nos encontramos desde la época de la dominación hispánica, no han borrado los sabores y saberes que nuestro pueblo trajo de Oriente.

Pese a que en su periplo por el mundo, el patrimonio cultural e intelectual del pueblo Rom se ha enriquecido a partir del contacto con otros pueblos y culturas, la esencia de nuestro ser, sentir y pensar se han mantenido incólumes a lo largo de diez siglos.

Es así como nuestra enorme capacidad de adaptación ha posibilitado que nuestros valores identitarios más preciados, zakono, y nuestras señas nacionalizarias más relevantes, rompen, antes que debilitarse y diluirse, se afirmen en el permanente interactuar con “los otros”.

Puede decir que los Rom nos caracterizamos por poseer un especial sentido de la estética, tanto física como artística, que ha llevado, por ejemplo, a que nuestra música y nuestra danza tengan un reconocimiento mundial por su inmenso colorido y su contagiante alegría y que la enorme riqueza de nuestros paramichi, historias tradicionales, hayan influido también en la literatura universal.

Además de los que ya se han mencionado a lo largo de esta reflexión, el pueblo Rom se configura también a partir de la presencia de los siguientes elementos culturales: i) “se es Rom por derecho de nacimiento”, ii) tradición nómada y reconversión en nuevas maneras de itinerar, iii) sui generis conciencia histórica fundada en una conciencia del eterno presente, iv) vigencia de nuestra propia lengua, shib romaní, v) organización social basada en la configuración de grupos de parentesco o patrigrupos, vi) articulación del sistema social a través de linajes patrilineales, vitsi, dispersos independientes y autónomos, vi) existencia de autoridades propias o seré romengue, entre otros.

AFROCOLOMBIANOS O AFRODECENDIENTES

VERTIENTE CULTURAL AFROCOLOMBIANA

La población negra de Colombia se constituye con los descendientes de africanos de las etnias provenientes del África ecuatorial, esclavizados y traídos a América desde la época de la Colonia, en el siglo XVI. Su llegada tiene lugar dentro de los inicios del capitalismo mundial, cuando la colonización europea introduce esclavos en el continente americano para la explotación de materias primas como el algodón, azúcar, arroz, tabaco entre otros. Ingresan legalmente al país por Cartagena de indias, haciendo parte de la trata de negros, en un mercado dominado por Holandeses y Portugueses; como contrabando, llegan por el Litoral Pacífico a Buenaventura, Charambirá y Gorgona, o por el Atlántico a las costas de Riohacha, Santa Marta, Tolú y el Darién.

Hasta 1550, el asentamiento de población africana en el que hoy es el territorio colombiano era escaso y se limitaba a pequeñas poblaciones de litoral Caribe. A finales del siglo XVI, la mano de obra para la explotación minera era en su mayoría de origen africano, sustituyendo de este modo al indígena en estas labores, debido al rápido descenso poblacional de los aborígenes y a las disposiciones de la Corona en cuento a su protección. También se les incorpora a otros trabajos como la agricultura, las artesanías, la ganadería y el servicio doméstico. Sin embargo, también eran objeto de operaciones de inversión y de las modalidades de compra y venta o de alquiler de fuerza de trabajo, así como, créditos, permutas, trueques, hipotecas e incluso pago de servicios.

Así pues el tráfico esclavista se impone en las Antillas como puente de entrada al continente ante la escasez de mano de obra aborígen aniquilada por los españoles. En 1513 se establecen las primeras medidas para la trata de negros a gran escala, periodo conocido como el de las Licencias, que consistía en cobrar un impuesto de dos ducados por esclavo introducido en las indias, lo que necesitaba una licencia previa que representó una importante fuente de ingresos para la Corona. En 1789 se opta por la libertad del comercio de la mano de obra esclava por lo que la oposición inglesa a la esclavitud y los movimientos independentistas americanos, debilitan el comercio y favorecen su gradual extinción.

Los afrocolombianos fueron ubicados en zonas cálidas, selváticas o en las costas, en ambientes similares a los de su natal Nigeria, Gabón, Congo, entre otros. La mayor concentración se encuentra actualmente en las zonas costeras de la región del Pacífico (Departamentos del Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño) y del Caribe (departamentos de La Guajira, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Sucre y Antioquia). Así mismo, se sitúan en las regiones cálidas de los valles del Magdalena, Cauca, San Jorge, Sinú, Cesar, Atrato, San Juan, Baudó, Patía y Mira. Algunos enclaves de antiguos palenques, haciendas, minas, o plantaciones bananeras, son hoy en día, núcleos significativos de población negra en casi todas las regiones del territorio colombiano.

El Departamento Nacional de Planeación especifica como áreas socioculturales de comunidades negras, las siguientes zonas: Costa Atlántica, Litoral Pacífico, Chocó, Atrato

medio, Zona minera de Antioquia, Magdalena medio, Valle del Cauca, Valle del Patía, Urabá, San Andrés y Providencia, y el eje cafetero. Actualmente se estima que del total de la población, el 29% es afrocolombiana, es decir, alrededor de 13'000.000 de habitantes, lo que ubica a Colombia como uno de los países de América con mayor número de población negra, después de los Estados Unidos y el Brasil. Los departamentos con mayor población afrocolombiana son Valle (1'900.000); Antioquia (1'400.000) y Bolívar (1'300.000).

LA POBLACION AFRODESCENDIENTE O AFROCOLOMBIANA

Dentro de la población Afrodescendiente o afrocolombiana se pueden diferenciar cuatro grupos importantes: los que se ubican en el corredor del pacífico colombiano, los raizales del Archipiélago de San Andrés Providencia y Santa Catalina, la comunidad de San Basilio de Palenque y la población que reside en las cabeceras municipales o en las grandes ciudades.

Los primeros residen tradicionalmente en la región occidental costera de bosques húmedos ecuatoriales, cuencas hidrográficas, esteros, manglares y litorales; tienen prácticas culturales propias de los pueblos descendientes de africanos entre las que se destacan la música, las celebraciones religiosas y la comida; el cultivo de la tierra tiene raíces fundamentalmente campesinas. En esta región se encuentran los 132 Territorios Colectivos de Comunidades Negras titulados hasta el día de hoy, los cuales ocupan un territorio de 4.717.269 hectáreas que corresponde al 4,13% de las tierras del país.

El segundo, correspondiente a las comunidades raizales del archipiélago de San Andrés, Providencia de raíces culturales afro-anglo-antillanas, cuyos integrantes mantienen una fuerte identidad caribeña, con rasgos socioculturales y lingüísticos claramente diferenciados del resto de la población afrocolombiana. Utilizan el bandé, como lengua propia y como religión originaria la protestante.

El tercero, la comunidad de San Basilio de Palenque, en el municipio de Mahates del departamento de Bolívar, pueblo que alcanzó su libertad en 1603, constituyéndose en el primer pueblo libre de América, allí se habla la otra lengua criolla afrocolombiana: el palanquero. Este pueblo ha logrado existir, en parte, gracias al relativo aislamiento en que ha vivido hasta hace poco.

Los departamentos con mayor porcentaje de afrocolombianos son Chocó, el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Valle, Bolívar y Cauca. Los que concentran aproximadamente el 50% de la población afro del país son: Valle del Cauca, Antioquia y Bolívar. La población afrocolombiana vive en la actualidad un proceso acelerado de migración hacia centros urbanos como consecuencia del desplazamiento forzado ocasionado por el enfrentamiento de los grupos ilegales, en las regiones de Urabá y del medio Atrato y por la expansión de los cultivos ilícitos en las regiones de los ríos Patía y Naya; es así como en las ciudades de Cartagena, Cali, Barranquilla, Medellín y Bogotá reside el 29,2% de dicha población.

Pueblos indígenas

Colombia es un gran exponente de la cultura indígena en el mundo. Aunque las cifras sobre la cantidad exacta de los pueblos es aún discutida; pues aunque se han reconocido legalmente 87 pueblos, el DANE registra 93 en el Censo 2005 y la Organización Indígena de Colombia - ONIC afirma son 102; es innegable el valor que el territorio nacional significa como espacio de congregación de una amalgama de cosmologías, lenguas y prácticas de usos y costumbres; que florecieron desde el arribo de los primeros pobladores a la región como una forma de entender, representar, interactuar y adaptarse al mundo y las realidades particulares de cada territorio.

De acuerdo al Censo DANE 2005, habitan en Colombia 1.392.623 indígenas, que representan el 3.36% del total de la población nacional. Se localizan principalmente en los departamentos de La Guajira (19.98%), Cauca (17.85%), Nariño (11.14%) y Córdoba (10.85%), concentrando estos el 59.83% del total poblacional. En la región de la Amazonía, donde se ubican la mayoría de los territorios titulados bajo la forma de resguardos, se concentra el 8.18% de esta población (113.858 indígenas) (ver Mapa siguiente). Los resguardos de mayor extensión a nivel nacional, y que se encuentran en esta región, son Selva Matavén, Predio Putumayo y Mirití

El Convenio 169 de la OIT define a los pueblos indígenas como aquellos descendientes de “poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

A pesar de la gran variabilidad existente entre los diferentes pueblos indígenas de Colombia, mantienen algunas características culturales comunes, como el fuerte arraigo al territorio ancestral. Este no es concebido por este grupo poblacional como un bien económico transable, sino como un ente sagrado, determinante de la cosmología de los pueblos; base de su sentido de identidad y pertenencia. El territorio está igualmente asociado a la subsistencia física y cultural de los pueblos, pues además de brindarles los alimentos básicos de la dieta y plantas medicinales para el tratamiento de una gran variedad de patologías, ofrece las materias primas necesarias para la reproducción material e inmaterial de su cultura.

Los elementos constitutivos del entorno natural; como los ríos; las montañas, la biota y la fauna; tienen igualmente connotaciones sagradas. Por esta razón -y una concepción del orden social como principalmente colectivo- las formas de uso de los recursos naturales están basadas en la gran mayoría de los casos en prácticas sostenibles.

La organización social está determinada por los mitos de origen de cada uno de los pueblos, sus formas particulares de parentesco y descendencia, y los linajes. Las autoridades tradicionales las representan los adultos mayores, que se agrupan en el “Consejo de Ancianos” y son considerados sabedores por ser portadores del conocimiento histórico y cosmológico de los pueblos; los taitas, conocidos también como chamanes, mamos y médicos tradicionales, quienes se encargan del bienestar físico y espiritual de los pueblos; y los gobernadores, que encabezan los cabildos, y se encargan entre otras cosas, de interlocutor con las autoridades

municipales, departamentales y nacionales, y cumplen una función administrativa dentro de las comunidades. A pesar de que cada pueblo indígena tiene solo un Consejo de Ancianos, puede tener varios cabildos.

Otras características particulares de los pueblos indígenas es que son culturas ágrafas (que no poseen signos propios para la escritura), por lo cual el conocimiento, el sistema de valores y la cosmología son transmitidos por tradición oral; la concepción del tiempo se rige por los ciclos naturales; y poseen amplias y fuertes redes sociales, que se configuran como una importante fuente de capital social.

Actualmente son variadas la problemáticas que afectan a los pueblos indígenas, muchas de las cuales son la consecuencia histórica de procesos de exclusión, racismo, desvaloración y desconocimiento de sus culturas y costumbres, así como la falta de representatividad y visibilización. Entre las más sentidas se encuentran el empobrecimiento, precario cubrimiento de servicios básicos, bajos niveles educativos (relacionados con la ausencia y dificultad de para el desarrollo de programas de Etnoeducación), amplia incidencia de necesidades básicas insatisfechas, deficiente estado salubre y precario acceso a servicios de salud, falta de articulación entre los Planes de Vida y los Planes de Desarrollo municipales, departamentales y nacionales, negativo impacto de un proceso de descentralización que aún está en configuración en el país y, el riesgo de extinción demográfica de por lo menos 12 pueblos, entre otras.

Adicional a estas problemáticas mencionadas, y que pone en riesgo de manera profunda la subsistencia de los pueblos indígenas, afectando de manera transversal las distintas dimensiones que configuran el ser indígena, se encuentran los riesgos que se ciernen sobre los territorios donde habitan estos pueblos, que han suscitado amplios procesos de desterritorialización.

Esta desterritorialización está asociada a la amalgama de problemáticas ya mencionadas, a procesos de colonización y, principalmente, a procesos de desplazamiento forzado del que son objeto.

Dado el fuerte arraigo de este grupo poblacional al territorio, y la significancia que este tiene para el desarrollo de sus procesos culturales y sociales, la pérdida territorial o de autonomía sobre estos, ha tenido graves repercusiones; entre las que se encuentran la pérdida de las redes sociales, mecanismos de asociatividad e intercambio; pérdida de referentes naturales y territoriales, relacionados con las prácticas de usos y costumbres (actividades rituales, productivas, políticas y de reproducción cultural); ruptura de procesos organizativos, políticos, de reafirmación cultural y de reclamación de derechos; aumento de la inseguridad alimentaria y creciente dependencia a productos exógenos a la dieta tradicional; detrimento de la gobernanza y representatividad dadas las dificultades para el ejercicio efectivo de la autonomía, autodeterminación y el gobierno propio; y, aumento de los procesos de aculturación (que afecta especialmente a los jóvenes), como resultado de la inserción e interacción forzada en condiciones desiguales de acceso a bienes y servicios básicos, en un contexto de exclusión y discriminación.

Aunado a lo anterior, se encuentra la creciente afectación del cambio climático y las transformaciones en el medio ambiente y los ciclos naturales que este está generando, que pone en especial riesgo a los pueblos indígenas, a pesar de ser estos los menores contribuyentes de emisiones de gases con efecto invernadero.

Como se puede observar, la lista de afectaciones es larga y sus ramificaciones varias, lo que contrasta con las serias dificultades que implican las marcadas diferencias culturales que existen entre los indígenas y la sociedad mayoritaria, que se traduce en una precaria eficacia de las políticas públicas con un enfoque diferencial que, estando en concordancia con las prácticas de usos y costumbres de estos pueblos, aseguren su goce efectivo de derechos.

Al respecto se están llevando a cabo significativos procesos en procura del mejoramiento de la situación de los pueblos indígenas, como lo es el dictamen del Auto 04 por la Honorable Corte Constitucional, como medida para la protección y goce de derechos de los indígenas desplazados, focalizado hacia 34 pueblos determinados como en alto grado de vulnerabilidad y riesgo de extinción; la ampliación del programa de Defensores Comunitarios de la Defensoría del Pueblo que vela por la protección de los Derechos Humanos en las regiones más apartadas del país; y, los programas para la promoción del reconocimiento, representación, visibilización e inclusión por parte del Ministerio de Cultura, entre otros.



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PLANEADOR #4**

INSTITUCION EDUCATIVA: Hugo Ángel Jaramillo

GRADO: tercero

NOMBRE DE ESTUDIANTES: LUISA FERNANDA PÉREZ MILLÁN.
JULIETH PAOLA LOPEZ.
KATHERINE CELIS VALENCIA.

Título: Grupos étnicos

Tema: Tipos de indígenas (Envera chamí, Cubeo, Los wayuu, Los inga)

INDICADORES:

- Lee atentamente el texto
- Participa activamente en el debate
- Argumenta sobre de los tipos de indígenas

OBJETIVO ESPECIFICO:

Al finalizar la sesión de clase los niños estarán en la capacidad de argumentar cuales son los tipos de indígenas y sus características

DESCRIPCIÓN:

Para esta sesión de clase se trabajará sobre los tipos de indígenas, por esto se formarán grupos de 4 estudiantes, a cada grupo se le entregará una bolsita con varios rompecabezas, cada grupo deberá armarlos y leer la información que se encuentra allí, para esta actividad tendrán un tiempo estipulado entre 30 y 40 minutos, después se organizaran en mesa redonda y se realizara un debate de acuerdo a la información que encontraron en estos rompecabezas. El debate tendrá los siguientes momentos: inicio, discusión, conclusiones y cierre. Con esta actividad se pretende trabajar la argumentación.

PREGUNTAS:

LOS ENVERA CHAMI	¿Cuál es la historia de Envera chamí? ¿Cuánta es la población de Envera chamí? ¿Cómo es la cultura de los Envera chamí?
	¿Cuál es la historia de Cubeo?

<i>LOS CUBEO</i>	<i>¿Cuánta es la población de Cubeo? ¿Cómo es la cultura de los Cubeo?</i>
<i>LOS WAYUU</i>	<i>¿Cuál es la historia de Los wayuu? ¿Cuánta es la población de Los wayuu? ¿Cómo es la cultura de los wayuu?</i>
<i>LOS INGAS</i>	<i>¿Cuál es la historia de Los ingas? ¿Cuánta es la población de Los ingas? ¿Cómo es la cultura de los ingas?</i>

EMBERA CHAMI

La mayor parte de su población, habita en el alto río San Juan en los municipios de Pueblo Rico y Mistrató ubicados en el departamento de Risaralda. El segundo núcleo de población Chamí se encuentra en los ríos Garrapatas y Sanquininí, municipios de Dovio y Bolívar, departamento del Valle del Cauca y en el resguardo de Cristianía, municipios de Jardín y Andes en el departamento de Antioquia. También se encuentran asentamientos Chamí en los departamentos de Quindío, Caldas, el Valle del Cauca y en el Caquetá.

POBLACIÓN EMBERA CHAMI: *Su población se estima en 5.511 habitantes.*

CULTURA EMBERA CHAMI

Los chamí comparten la historia prehispánica y colonial de los embera, caracterizada por su continua resistencia a las incursiones conquistadoras hasta el siglo XVII, cuando la mayoría de los pueblos huyeron hacia las selvas. En el proceso de asentamiento en su actual territorio, han estado en permanente contacto con poblaciones mestizas y afrocolombianas con las que comparten su área de ocupación, así como con otros actores de la sociedad mayoritaria que han configurado la dinámica social y económica de sus asentamientos.

Durante las últimas décadas han enfrentado el problema de la reducción considerable de sus territorios debido a la expansión de la frontera agrícola así como el deterioro de sus suelos; estos fenómenos han propiciado transformaciones en su patrón de residencia y explotación del medio ambiente.

CUBEO

Se localizan en los departamentos del Amazonas, Vaupés y Vichada. Viven en el norte de la Amazonia, a lo largo de los ríos Vaupés, Querarí y Cuduyarí. Su territorio está comprendido en el Resguardo Parte Oriental del Vaupés.

POBLACIÓN CUBEO: *Su población es de 6.647 personas.*

HISTORIA CUBEO

Su contacto con los europeos se inició con las exploraciones de estos territorios y posteriormente con el establecimiento de las misiones católicas hacia 1852; sin embargo, el avance de los "blancos" solo se acrecentaría hacia principios del siglo XX con el surgimiento de la explotación cauchera propiciada por la primera guerra mundial.

Al igual que otros grupos de la región, hacia mediados del siglo, se vieron nuevamente afectados por la extracción del caucho, batata, pandare y pieles de animales. En esta misma década, la misionera protestante Sofía Müller y el Instituto Lingüístico de Verano, iniciaron su labor de evangelización en el río Cuduyarí, introduciendo en la educación elementos culturales diferentes a los de su tradición. Así mismo, la economía de la producción de estupefacientes incidió en la vida de estas comunidades sin que su efecto haya terminado de analizarse.

CULTURA CUBEO

Dentro de su cosmovisión, su origen se encuentra asociado al ciclo mítico de la Anaconda Ancestral. Kuwai es el principal héroe cultural y el ritual del "Yuruparí" se destaca entre sus celebraciones.

WAYUU

El pueblo Wayú habita la árida península de la Guajira al norte de Colombia y noroeste de Venezuela, sobre el mar Caribe. Es una región con un clima cálido, seco e inhóspito, bañada por los ríos Ranchería (Colombia) y El Limón (Venezuela). Presenta unas estaciones climáticas marcadas por una primera temporada de lluvias, denominada Juyapu, que se desarrolla durante los meses de septiembre a diciembre, seguida de una época de sequía, conocida como Jemial, que va desde diciembre hasta abril. Posteriormente, viene la segunda temporada de lluvias, llamada Iwa, para rematar con una larga temporada de sequía que va desde mayo a septiembre.

HISTORIA WAYUU

Hasta el momento no existe consenso entre los investigadores sobre el panorama de la península de la Guajira en tiempos prehispánicos. A partir de las crónicas y documentos coloniales es claro que para principios del siglo XVI, convivían allí varios grupos étnicos diferenciados, denominados posteriormente como "guajiros". Una vez establecidos los europeos, los indígenas de la región adoptaron el pastoralismo como forma de vida e iniciaron un largo proceso de resistencia contra los intentos de reducción por parte de la corona.

Desde este período, los "guajiros" establecieron lazos comerciales y culturales con la sociedad mayoritaria, tal como lo han hecho a través de su historia. En el siglo XX se han visto afectados por la explotación petrolera del lago de Maracaibo y por la apertura de la mina de carbón El Carrejón y de su puerto en la Alta Guajira, a mediados de los años ochenta.

CULTURA WAYUU

El sistema de representación de este pueblo integra una serie de deidades importantes en su universo mítico. La figura central es Maleiwa, dios creador de los Wayú y fundador de la sociedad. También están Pulowi y Juyá, esposos asociados a la generación de la vida. Pulowi, la mujer, se asocia a la sequía y los vientos, y algunos lugares que habita. Juyá, su esposo, es un errante que caza y mata. Wanülü representa el mal de la enfermedad o la muerte.

Entre los Wayú, el nacimiento de un niño ocurre en la casa, asistido por la madre de la mujer o una pariente próxima. Mientras la supervivencia del niño no sea segura, los miembros de su familia se alimentan con una dieta estrictamente reducida.

"No se destaca la pubertad en los varones, pero las niñas están sometidas a un severo rito de paso. Cuando la muchacha empieza a menstruar, es sometida a un período de reclusión, al término del cual se ha convertido en mujer equipada para casarse. Durante el inicio de esta reclusión, la joven es completa o parcialmente rapada y luego instalada en una hamaca colgada cerca del techo de la casa. Durante los días siguientes es cuidada con

alimentos vegetales especiales, llamados jaguapi, y observa una dieta rigurosa. En ese tiempo la bañan con frecuencia y la instruyen en las tareas femeninas, tejido, hilado, le imparten conocimientos sobre los procesos tradicionales de control natal, embarazo y quizás algunas técnicas eróticas.

Los Wayú, no concluyen el ciclo de vida con la muerte, ya que la gente continúa relacionada con los huesos del difunto. Los entierros son acontecimientos importantes en los que los parientes del muerto actúan determinada manera. Esta relación con los muertos tiene su contrapartida en su sentido de pertenencia e identidad, en su noción misma del territorio, pues como lo afirma Rosario Epieyú, " los wayuú son de donde son sus muertos". Los entierros se hacen en dos etapas: primero se sepulta el cadáver con algunas pertenencias y luego, dos años después, se hace una exhumación del cuerpo, se incinera y se sepulta nuevamente en el cementerio clánico, dentro de ollas de barro o tumbas de cemento.

INGA - INGAÑO

Los inga se localizan en el Valle del Sibundoy, Yunguillo y Condagua, en el departamento del Putumayo. También existen grandes concentraciones en Aponte, departamento de Nariño, en el departamento del Cauca y en centros urbanos como Bogotá y Cali.

POBLACIÓN INGA – INGAÑO: Se estima su población en 19.079 personas.

HISTORIA INGA - INGAÑO

Algunos estudios han propuesto como hipótesis sobre el origen de este grupo su pertenencia a las comunidades del gran Imperio Inca en la época prehispánica, quienes cumplían la misión de "resguardadores" de las fronteras para impedir la sublevación de las tribus sometidas al tributo.

De acuerdo a esta perspectiva, a finales del siglo XV llegaron al Valle de Sibundo y para evitar la resistencia de los kwaiker de Nariño, dirigiéndose a la zona del actual Putumayo, donde quedaron aislados de los demás grupos quechuas. Durante la conquista, se desplazaron a zonas de los departamentos de Caquetá y Nariño. Una vez asentados en su territorio, el establecimiento de las misiones capuchinas tuvo un gran impacto en su cultura.

La tradición migratoria ha marcado la vida y la identidad cultural del pueblo Inga, como lo demuestran las generaciones de indígenas nacidas en ciudades y centros urbanos. La migración a zonas urbanas data de los años treinta cuando la guerra contra el Perú y la colonización militar hicieron que cerca de mil ingas del Alto Putumayo se desplazaran a otros pueblos vecinos e incluso a Venezuela.

En años recientes se han extendido a casi todas las ciudades importantes de Colombia. Su estrategia de supervivencia en la ciudad está basada no solo en el alto grado de cohesión social manifestado en el desarrollo y colaboración del cabildo, sino además en su inserción en la economía informal como curanderos y vendedores ambulantes de plantas medicinales y otros productos curativos y mágicos -religiosos. También comercializan artesanías e

instrumentos musicales. Los sitios de trabajo se hallan en las zonas de comercio popular y, en menor proporción, cerca de las plazas de mercado.

CULTURA INGA - INGAÑO

Los inga son médicos tradicionales por excelencia y poseedores de un gran conocimiento de las plantas. El yagé, planta que manejan en diferentes formas, es considerado como el medio a través del cual se revela el mundo terrenal y espiritual de los inga y kamëntsá. Es por medio del uso del yagé como el Chamán hace contacto con los creadores. Para este grupo, el matrimonio representa un vínculo indisoluble realizado tanto por la ceremonia católica como tradicional. La familia de carácter nuclear y el espacio familiar gira alrededor del fogón. Las viviendas son de tipo campesino, por lo general rectangulares con tres o cuatro habitaciones.