



República de Costa Rica
Ministerio de Educación Pública

Educar para una Nueva Ciudadanía

Programas de Estudio de Estudios Sociales
Tercer ciclo de la Educación General Básica
y Educación Diversificada



Ciudadanía digital con equidad social
Ciudadanía para el Desarrollo Sostenible
Ciudadanía planetaria con identidad nacional



REPÚBLICA DE COSTA RICA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESTUDIOS SOCIALES
TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
Y EDUCACIÓN DIVERSIFICADA

San José, Costa Rica

2016

Educar para una nueva ciudadanía

Tabla de contenidos

Presentación.....	6
INTRODUCCIÓN	7
El bienestar del ser humano como aspiración del siglo XXI: Fundamentación del programa de Estudios Sociales para el III ciclo y educación diversificada y técnica.....	10
Marco legal y normativo	10
Marco Epistemológico.....	13
a. El bienestar humano y el desarrollo de capacidades en el estudiantado:.....	13
a.1.-La importancia de la educación para el acceso a capacidades humanas y el disfrute del bienestar humano	15
b.- El papel de los Estudios Sociales en el marco de una educación a favor del bienestar humano	16
b.1.- Acerca del objeto de estudio de Estudios Sociales. ¿Qué concebimos por Estudios Sociales?	16
b.2.- Las disciplinas estructurantes de los Estudios Sociales	17
b.2.1.- La contribución de la ciencia histórica dentro de los Estudios Sociales	18
¿Cómo se aprende en Historia?	19
b.2.2. La educación geográfica en el contexto de los Estudios Sociales	25
Fundamentación pedagógica	34
a.- ¿Por qué los Estudios Sociales se consideran como un “conocimiento valioso ”?	34
b. ¿Cómo llevar a la práctica esta visión de los Estudios Sociales?.....	37
b.1.- La mediación pedagógica a partir de un aprendizaje centrado en el estudiantado.....	39
b.2.- Una evaluación acorde con la visión del aprendizaje centrado en el estudiante.....	43
Componentes curriculares	46
1.- Estructura del plan de Estudios Sociales.....	46
2.- Operacionalización del plan de estudios: ejes temáticos integradores, temas generadores por periodo, aprendizajes esperados y unidades de trabajo	47
Aprendizajes esperados	47
Unidad de trabajo.....	48
La evaluación de los aprendizajes en el contexto del plan de estudio	49
Observaciones sobre el trabajo cotidiano.....	50
Observaciones sobre la prueba escrita	51
3.- Secuencia de ejes temáticos integradores, temas generadores y unidades de trabajo.....	52
Tercer ciclo de la Educación General Básica	52

Educación Diversificada (académica)	54
Educación Diversificada y Técnica).....	55
4.- Perfil de salida del estudiantado en el campo de los Estudios Sociales:	57
Programa de Estudios Sociales Tercer Ciclo de Educación General Básica.....	66
SÉTIMO NIVEL. La ocupación humana y el uso del espacio geográfico: lecciones espacio-temporales del pasado para pensar el presente y el futuro	67
Presentación.....	67
7.1.- El mundo antiguo y la huella humana en el espacio geográfico (70.000 a. C. al 3000 a. C.)	69
7.1.1.- Del nomadismo a las sociedades agrícolas: movilidad y ocupación del espacio geográfico	70
7.1.2.- El mundo antiguo: las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto	72
7.1.3.- Las civilizaciones de la Antigüedad Clásica -Grecia y Roma- y el origen de las sociedades occidentales (siglos V a. C. al V d. C.)	75
7.2.-. De las sociedades complejas de América y la huella ecológica del ser humano en la sociedad global contemporánea	78
7.2.1.- Sociedades complejas y sociedades autóctonas de lo que hoy es América y Costa Rica	79
7.2.2.- La huella ecológica en nuestro único hogar y espacio común, el planeta Tierra	83
7.3.- El espacio geográfico transformado: ecosistemas terrestres y producción alimentaria.....	86
7.3.1.-Los ecosistemas terrestres desde la mirada geográfica: entre transformaciones y desafíos	87
7.3.2.- La Geografía de la producción alimentaria: problemáticas y retos para la sostenibilidad planetaria	90
OCTAVO NIVEL. La adaptación del ser humano a un medio cambiante: gestión del riesgo, recursos hídricos y cambio climático	93
8.1.- La adaptación del ser humano ante un espacio geográfico dinámico y un recurso hídrico limitado	95
8.1.1.- La dinámica de la superficie terrestre: la búsqueda de la adaptación y mitigación ante los eventos sísmicos y volcánicos.....	96
8.1.2.- El recurso hídrico en el planeta: distribución espacial y desafíos para garantizar su sostenibilidad	101
8.2.- La participación del ser humano en la naturaleza del cambio climático	104
8.2.1.- La dimensión geográfica del cambio climático global	105
8.3.- Propuestas locales y globales para la adaptación y mitigación ante el cambio climático..	110
8.3.1.- De Costa Rica al mundo: medidas de adaptación y mitigación ante un cambio climático de alcance global	111

NOVENO NIVEL. El recorrido de la Humanidad desde la Edad Media (siglos V- XV) a la Costa Rica del siglo XIX	116
9.1.- Los procesos económicos, sociales, políticos y culturales desde la Edad Media al Renacimiento (de los siglos V al XVI).....	118
9.1.1.- Las sociedades medievales (siglo VI al siglo XV)	119
9.1.2.- El encuentro de las sociedades cristiana y musulmana en la Edad Media	120
9.1.3.- El tránsito a la Edad Moderna (siglos XII al XV).....	123
9.1.4.- Un mundo en cambio: Renacimiento, reforma y exploración marítima del imperio español (siglos XV y XVI).....	125
9.2.- La Edad Moderna: la formación de los estados absolutos, la Ilustración, la Revolución Francesa y las sociedades coloniales de América (siglos XVI-XVIII e inicios XIX)	128
9.2.1.- La conquista española en el continente americano	129
9.2.2.- Las características sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades coloniales en América y Costa Rica (siglos XVI-XIX)	131
9.2.3.- La formación de los estados absolutos, la Ilustración y la Revolución Francesa (siglos XVI al XVIII).....	135
9.3.- De los procesos de independencia en América y la Revolución Industrial a la construcción del Estado-nación en Costa Rica y las repercusiones sociales de la integración al mundo global durante el siglo XIX.....	138
9.3.1.- El surgimiento de naciones en el continente americano: los procesos independentistas	139
9.3.2.- La Revolución Industrial durante el siglo XIX	141
9.3.3.- La formación y consolidación del Estado costarricense (1821-1890).....	143
9.3.4.- La inserción económica de Costa Rica al mercado mundial: el modelo agroexportador en el siglo XIX.....	146
9.3.5.- La vida cotidiana costarricense en la segunda mitad del siglo XIX	149
Programa de Estudios Sociales Educación Diversificada.....	150
DÉCIMO NIVEL. La sociedad contemporánea: procesos históricos, geopolíticos y poblacionales a escala global desde el siglo XIX hasta el presente.....	151
10.1.- Transformaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo desde mitad del siglo XIX a 1945.....	153
10.1.1.- La expansión imperialista europea (siglos XIX e inicios del XX)	154
10.1.2.- El mundo en guerra: cambios sociales, económicos y políticos de 1914 a 1945	156
10.2.- El contexto histórico y geopolítico de la sociedad contemporánea a partir de la segunda mitad del siglo XX	162
10.2.1.- Un mundo bipolar: transformaciones sociales, económicas y políticas de la guerra fría	163

10.2.2.- Procesos geopolíticos contemporáneos	169
10.3.- Dinámica poblacional y movilización espacial: una mirada a problemáticas contemporáneas	174
10.3.1.- Dinámica poblacional en la sociedad contemporánea: patrones espaciales, problemáticas y desafíos.....	175
10.3.2.- Perspectivas contemporáneas de la movilidad espacial interna e internacional en un mundo global.....	180
UNDÉCIMO NIVEL. La sociedad contemporánea: la interdependencia e interconexión global y los procesos históricos que definen la Costa Rica actual.	184
11.1.- Los patrones espaciales de interdependencia e interconexión en la actual sociedad globalizada.....	185
11.1.1.- La interconexión e interdependencia global desde la mirada geográfica	186
11.2.- Costa Rica en el siglo XX hasta la crisis de la década de 1980 (1900 - 1980).....	193
11.2.1.- La sociedad costarricense en la primera mitad del siglo XX	194
11.2.2.- La sociedad costarricense de 1950 a 1980.....	199
11.3.- Costa Rica actual: desde la crisis de la década de 1980 a los desafíos del presente	202
11.3.1.- La Costa Rica actual: Estado, economía y sociedad desde 1980 al presente	203
Referencias bibliográficas	206

Transformación curricular: un avance decisivo hacia la Nueva Ciudadanía

En el marco de una concepción renovada del fortalecimiento educativo, visión integral que hemos denominado Educar para una nueva ciudadanía, distintas iniciativas innovadoras hemos puesto en marcha. Estas incluyen procesos de gestión más dinámicos y abarcadores, proyectos ambiciosos con un impacto integral dentro del Ministerio de Educación Pública, y evidentemente una serie de cambios sustantivos en el ámbito propiamente educativo. La transformación curricular que ha producido nuevos programas de estudio para el ciclo lectivo 2017 es un claro ejemplo de ello.

Hablamos de una transformación curricular pues se trata de un cambio integral que supone el dominio de habilidades y, en el caso de los idiomas, de competencias. Buscamos que la persona estudiante no solo esté en el centro del hecho educativo, sino que se haga cada vez más responsable de su propio proceso de aprendizaje, el cual responda claramente a las expectativas, ilusiones, sueños y retos de un ciudadano, una ciudadana del nuevo milenio. Propiciamos un aprendizaje más dinámico, más creativo, más desafiante.

De la misma forma, hemos ubicado toda labor de renovación y cambio dentro del MEP en el contexto de las tendencias internacionales del presente en el ámbito educativo. La transformación curricular no es una excepción: de ahí la importancia de que los nuevos programas se ubiquen en el marco de parámetros internacionales de calidad y pertinencia.

Con los nuevos programas pretendemos dar pasos significativos para construir una verdadera ciudadanía planetaria: orientada hacia sí misma y hacia la sociedad, hacia lo local, -con una fuerte marca de identidad-, y hacia lo global. Una ciudadanía que actúa para el beneficio de la colectividad, que asume la responsabilidad de pensar, de soñar y de crear las condiciones idóneas para desarrollar una sociedad participativa que asegure una mejor calidad de vida para todas y para todos. Buscamos seres humanos libres, autónomos, críticos y autocríticos, con un desarrollo integral.

Buscamos un ser humano conocedor profundo de su contexto y de su historicidad, capaz de interiorizar las necesidades de los demás, de ser respetuoso de la diferencia, colaborador, activo, socialmente responsable, que asuma compromisos, que participe activamente en la búsqueda de soluciones, que piense por sí mismo, que establezca conexiones y que genere cambios; una persona capaz de trabajar con otras, con pensamiento holístico, que se reconecte con el arte, la cultura y las tradiciones, que piense y contextualice lo local y lo global, conocedora de los grandes desafíos de nuestro tiempo, que valore la naturaleza y contribuya a reproducirla; una persona con inteligencia emocional y espiritual, que piense integralmente. Ciudadanía respetuosa de los derechos humanos, comprometida con el desarrollo sostenible. Una nueva ciudadanía digital que convierta las posibilidades que brindan las tecnologías de información y comunicación en una oportunidad inédita de aprendizaje, participación, colaboración y proyección.

En fin, con una educación renovada construimos una Nueva Ciudadanía para la vida en común y le abrimos novedosas posibilidades de desarrollo a nuestros niños, niñas y jóvenes. Este es nuestro compromiso y también nuestra inspiración.

Sonia Marta Mora Escalante

Ministra de Educación

INTRODUCCIÓN

El presente programa de Estudios Sociales responde a una renovación curricular acorde con las características y necesidades actuales y futuras de la sociedad costarricense, enmarcada en un contexto global. El siglo XXI nos plantea una sociedad que enfrenta seriamente un conjunto abundante y variado de fenómenos económico- sociales, políticos, culturales y riesgos ambientales de larga data, al lado de otros de reciente surgimiento y a la vez, algunos sin precedentes, que recién se asoman a la transformación del planeta y de la Humanidad, colocándose en el orden de los desafíos. Del mismo modo, la sociedad del siglo XXI está marcada por la transición, la incertidumbre, la pluralidad, el carácter provisional de los conocimientos y el auge tecno globalizado, lo que impone retos inminentes a la educación.

Es una época donde existen una serie de situaciones que necesitan ser abordadas integralmente por la o el estudiante, así como la sociedad costarricense en general. De este modo, existen procesos que deben llamar la atención de cada ser humano en el planeta como la transformación acelerada de ecosistemas, el desarrollo de innovaciones tecnológicas, los cambios en las condiciones ambientales del Planeta producto del cambio climático, los problemas que enfrentan los sistemas económicos y políticos vigentes, los movimientos migratorios de población de enormes dimensiones, la creciente desigualdad dentro y entre las naciones.

Asimismo, el aumento de las preocupaciones sobre el futuro de la democracia, la lucha por el respeto y goce de los derechos humanos, la amenaza constante de conflictos armados que socaven la convivencia social y el bienestar de las personas, los esfuerzos por fortalecer las identidades culturales de los pueblos entre otros elementos más, son sólo algunos indicadores que nos muestran cómo nuestro mundo está cambiando a pasos rápidos, y lo continuará haciendo en nuestro futuro cercano. Estos procesos se encuentran modificando la geografía y la Historia del Planeta, alteran el carácter y la organización de la superficie de la Tierra y las relaciones que existen entre sus pueblos y entornos (National Research Council, 2010).

La educación para una nueva ciudadanía:

El Siglo XXI ofrece retos que van más allá del acceso a la educación, dilemas que se relacionan con ese mundo complejo, dinámico y cambiante en donde estamos. Lo cual exige a pensar en procesos educativos de calidad, más dinámicos, diversos y creativos, centrados en la construcción continua y en las posibilidades de acceso al conocimiento y no en impartir conocimientos acabados. Para ello, la educación también debe renovar la forma

en que contribuye a potenciar en el individuo capacidades para vivir en un mundo sostenible y globalizado en donde se requiere fortalecer el desarrollo humano integral y la inserción responsable, proactiva y solidaria de cada persona en su rol de la ciudadanía planetaria y en donde se busque forjar el bienestar individual, colectivo, regional y mundial.

Se requieren, por lo tanto, procesos educativos que eduquen para una nueva ciudadanía, aborden la promoción de valores, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, para la innovación y la creatividad en el quehacer individual y colectivo, y para la promoción de aspectos como: el respeto y la coexistencia pacífica en un mundo cada vez más global. Asimismo, se debe potenciar el reconocimiento de la fragilidad de nuestro ambiente y de la incidencia de fenómenos globales en nuestra vida cotidiana, como parte de la toma de conciencia de que toda acción repercute en la vida de las personas y en la de otros seres vivos.

Por tanto, la propuesta de “Educar para una nueva ciudadanía”, implica forjar estudiantes con un espíritu emprendedor, que sean capaces de luchar por una sociedad equitativa, más igualitaria, y solidaria; pretende la formación de personas responsables de sí mismas y de las consecuencias de sus actos para con la sociedad, busca formar individuos creativos, innovadores, ciudadanos del planeta que posean una visión internacional, pero muy seguros de sus orígenes e identidad. En síntesis, que logren ser sujetos activos, propositivos y agentes de cambio ante un mundo en vertiginoso cambio a diversas escalas.

Así, bajo el marco de “educar para una nueva ciudadanía” y en el contexto de los cambios acelerados que experimenta el Planeta y nuestra sociedad, junto al deber del sistema educativo de formar ciudadanos para este nuevo mundo pero fortaleciendo al mismo tiempo su identidad nacional, es que se fundamenta la necesidad de robustecer la asignatura de los Estudios Sociales. Las perspectivas y enfoques histórico-geográficos que se propician en este campo, responden a una demanda social, la cual plantea al sistema educativo la formación de un estudiante, que logre participar activamente en la sociedad y la resolución, con sentido crítico, de las problemáticas que enfrentamos en la actualidad, dado que “ninguna generación a lo largo de la Historia de la humanidad había conocido cambios tan drásticos en lo que se refiere a las formas de vida cotidiana” (Hernández 2002, p. 28).

El desarrollo de un nuevo programa de Estudios Sociales es un aporte fundamental a la construcción de esa nueva ciudadanía pues desde aquí se abordan perspectivas, enfoques y habilidades geográficas e históricas, que permiten oportunidades al estudiantado para comprender, explicar y actuar en la sociedad compleja, dinámica y

retadora que vivimos. A partir del desarrollo del pensamiento crítico y por medio de un aprendizaje socioconstructivista enfocado en la resolución de problemáticas, se procura potenciar las oportunidades que el estudiante tendrá para su desarrollo de un ser pleno y activo de la sociedad nacional y ejercer también con responsabilidad su ciudadanía planetaria.

La oportunidad planteada para una renovación de los Estudios Sociales implica así, además de enfatizar su propósito en el marco de “educar para una nueva ciudadanía”, la puesta en marcha de las tendencias innovadoras en la enseñanza de la Historia y Geografía, las cuales enfatizan en el trabajo indagador y colaborativo del estudiantado, el estudio y desarrollo de conocimiento y habilidades de ambas disciplinas para la comprensión de nuestro mundo y la proposición de acciones concretas con miras al desarrollo sostenible y la búsqueda del bienestar humano. Esta nueva visión que hoy se plasma en esta propuesta renovadora de Estudios Sociales, procura apartarse de una visión tradicionalista de la Historia y Geografía centrada en el dato y la memorización, y reconoce en la confluencia de esas dos disciplinas, el potencial que tienen para generar en el ser humano el pensamiento crítico, desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y su involucramiento en una sociedad que requiere cada día más, ciudadanos comprometidos con la construcción de un mundo mejor.

La visión de los Estudios Sociales renovados, fortalece la aspiración de educar para una nueva ciudadanía, e incorpora los tres ejes que la sustentan: *El de la ciudadanía para el desarrollo sostenible, el de la ciudadanía planetaria con identidad nacional, el de la ciudad virtual con equidad social*. Estos ejes se retoman continuamente en *las habilidades* que se forjan a lo largo de la propuesta del plan de estudio, a partir de la *mediación pedagógica* que fortalece las actividades para lograr los aprendizajes esperados en las y los estudiantes. Esta formación se integra en una propuesta novedosa de las principales temáticas que no son sólo tendencia actual en Geografía e Historia, sino que poseen una relación directa con nuestro presente y futuro como ciudadanos y ciudadanas costarricenses así como miembros de un mundo global. Para ello, un elemento novedoso dentro del presente programa radica en el desarrollo de habilidades y perspectivas histórico-geográficas a partir de las temáticas que se consideran fundamentales tanto para las disciplinas en estudios así como la sociedad contemporánea.

El bienestar del ser humano como aspiración del siglo XXI: Fundamentación del programa de Estudios Sociales para el III ciclo y educación diversificada y técnica

La búsqueda de un mundo justo y sostenible constituye uno de los principales ideales de la sociedad contemporánea. Para tal fin, es necesario lograr alcanzar el desarrollo del bienestar humano, a partir del aprovechamiento de una serie de oportunidades, que permitan al individuo el desarrollo de las capacidades necesarias para convertirse en un sujeto de activo y transformador de la sociedad. Por tanto, cuando un ser humano logra el fortalecimiento de sus capacidades como individuo, tiene mayores posibilidades de contribuir efectivamente en sociedad a la búsqueda de un mundo equitativo, justo y sostenible, al lograr incidir de mejor manera en el ámbito social, político, económico y ambiental.

El ser humano aspira a alcanzar un bienestar general, pues le permite incidir de manera más adecuada en la búsqueda de soluciones efectivas a los desafíos locales, nacionales y globales que enfrentamos como especie. Para ello, la educación se constituye en un pilar fundamental, pues garantiza a niños, niñas, jóvenes y adultos la provisión de oportunidades para el desarrollo de conocimientos y habilidades que le permitan desarrollarse integralmente. Puede decirse, que el sistema educativo funciona como uno de los principales motores para alcanzar el bienestar humano, canaliza las oportunidades necesarias para que las personas contribuyan a crear un mundo mejor.

En este programa, el marco normativo y legal, así como el marco epistemológico y pedagógico de los Estudios Sociales que fundamentan la propuesta, representan el planteamiento de cómo nuestro sistema educativo procura fomentar el desarrollo de dichas oportunidades, hacia el desarrollo del bienestar humano, a partir de la asignatura de los Estudios Sociales.

Marco legal y normativo

El marco legal y normativo del país contemplan la forma en que el sistema educativo procura se estructura para la consecución de oportunidades al estudiantado costarricense, así como el desarrollo conocimientos y habilidades que favorezcan el disfrute del bienestar humano.

La Constitución Política de Costa Rica ubica a la educación como un aspecto fundamental en el desarrollo del bienestar humano e identifica apoyos económicos y de otra índole para

garantizar el desarrollo educativo. Se identifican también ahí las características generales del sistema educativo costarricense, a saber, la correlación desde el preescolar hasta la educación superior, la gratuidad de la enseñanza (primaria y secundaria) y una oferta educativa flexible, contextualizada e inclusiva. También establece como director general del sistema educativo nacional a un consejo presidido por el Ministro del ramo¹, de forma tal que el 8 de octubre de 1951 (Ley No. 1362) se instituye al Consejo Superior de Educación el cual es reglamentado en 1953 (Alfaro, 1999).

En 1957 se emite la Ley Fundamental de Educación, documento que cristaliza a través de los fines del sistema educativo nacional, las aspiraciones de la sociedad costarricense en cuanto al tipo de formación que anhela para las generaciones venideras. Entre ellas están: la educación de los individuos en un marco democrático en donde confluyan los intereses individuales y sociales a través del estímulo hacia la solidaridad y la comprensión humana aunado a la conservación y la transmisión de los conocimientos sobre la historia, la literatura y la filosofía² (Alfaro, 1999).

La Ley Fundamental de Educación especifica que las instituciones de educación media, a través de las diferentes estructuras y modalidades contribuyen con la adquisición de una cultura general que propicia el desarrollo biológico, psicológico y social de los estudiantes. Los conocimientos y los valores nacionales y universales facilitan el análisis reflexivo de la realidad para la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales en aras del progreso.

Los fines de la educación son llevados a la práctica a través de la política educativa cuyos planes y programas, según la Ley 1362 y el Decreto Ejecutivo N° 14 de 1953, deben ser conocidos y son parte de las funciones y atribuciones del Consejo Superior de Educación. El currículo nacional se revisa y varía de acuerdo con las condiciones y necesidades del país (Art. 9, Ley Fundamental de Educación).

La Política educativa hacia el siglo XXI propuso el tránsito de una concepción del desarrollo económico deshumanizado a una de carácter espiritual-humanista y humanizadora donde prevalezca una perspectiva basada en la sostenibilidad de los recursos naturales, de la tecnología al servicio de la persona y la mejora de los servicios educativos. Este cambio de pensamiento incluyó una visión transdisciplinaria de las ciencias naturales y

¹ Artículos 77, 78 y 81 de la Constitución Política de Costa Rica.

² Del Art. 2 de la Ley Fundamental de Educación, se revisaron los incisos a), d) y e) que están más directamente relacionados con la asignatura de Estudios Sociales.

sociales, cuya interacción contribuya con soluciones éticas a los problemas de sobrevivencia futura; sin renunciar al dominio disciplinar. También suscribió como fuentes filosóficas al humanismo, el racionalismo y el constructivismo (CSE, 1994).

El humanismo consideró a la educación como un derecho inalienable basado en la igualdad de oportunidades que favorece la personalización y la dignidad humana mediante una oferta educativa de calidad garantizada por sistemas de convivencia democrática. Además, promovió la inserción responsable de la persona al desarrollo social partiendo de una educación integral y holística, crítica y creativa contribuyendo a la construcción de una sociedad solidaria, justa, libre y respetuosa de la diversidad cultural y del medio.

De igual forma el humanismo dio paso al **racionalismo**. El conocimiento desde una visión racionalista se cimentó en la búsqueda de la verdad de forma tal que, la aproximación y la comprensión de los fenómenos naturales y sociales, parten de la abstracción de esa realidad (creación de un marco conceptual). El racionalismo racionaliza la realidad por lo cual es factible el análisis de esta.

La posibilidad de conocer parte del ser humano, y por ende de la racionalización de la realidad, también es factible establecer que la finalidad del conocimiento es el ser humano, de ahí su matiz eminentemente humanista. En otras palabras, el conocimiento es un producto cultural de la sociedad y este es determinado por el contexto histórico en que se efectúa (Flórez, R., 2000).

Tal conocimiento desde la visión **constructivista**, se formula y reformula desde el aprendizaje humano como construcción interior de cada individuo y, en este proceso, la enseñanza facilita y potencia el procesamiento de la información. De esta proposición se derivan las principales características del constructivismo, a saber: en primer lugar, se parte de los preconceptos e ideas que el alumno trae consigo como producto de su experiencia de vida, en segundo lugar, se visualiza un cambio conceptual entre el conocimiento previo de estudiante y el nuevo conocimiento; en tercer lugar, el estudiante coteja sus preconceptos con los conceptos científicos, y por último, el estudiante aplica el nuevo concepto a situaciones nuevas a través de lo cual elabora nuevas conexiones y transfiere el conocimiento (Flórez, R., 2000).

Tomando en consideración los aspectos anteriores, se proyecta una persona digna, libre y justa, que participe de la democracia y del ejercicio de sus derechos y deberes ciudadanos en procura de su autorrealización personal y social, que mediante el uso de sus habilidades y destrezas contribuya al desarrollo del país, que sea solidario y vele por la

calidad de vida de las sociedad a través de la práctica del desarrollo sostenible y, por último, que sea capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente sustentado en sus valoraciones personales y la idiosincrasia del ser costarricense (CSE, 1994).

El Plan Nacional de Desarrollo Alberto Cañas Escalante (2015-2018) establece las bases para pensar la transformación curricular de la gestión gubernamental actual. En su quinto capítulo presenta las estrategias del sector educativo, en la búsqueda de una educación equitativa y de calidad para la cual se establecen vías como el “desarrollar capacidades en el uso de TIC en los estudiantes para innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (PND, 2015-2018, p.210).

Aunado al Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018, **las Orientaciones Estratégicas del Ministerio de Educación Pública** en donde se fundamenta la visión estratégica denominada “Educar para la nueva ciudadanía”, pretende desarrollar una política de Estado en Educación que da sustento a la transformación curricular con el fin de brindar una educación para la vida, que fomente la creatividad e innovación y potencie el desarrollo humano con equidad y sostenibilidad, en el contexto de centros educativos de calidad. (MEP. 2014. Orientaciones Estratégicas 2015-2018. San José, Costa Rica)

En relación con el programa de estudios de Estudios Sociales que se propone, el marco legal costarricense garantiza el desarrollo de una educación académica y técnica de calidad, en donde lo primordial una articulación de la educación con las necesidades sociales buscando así la transformación de los seres humanos mediante el desarrollo de habilidades que les permita aportar al desarrollo social y forjar su bienestar individual y colectivo.

Marco Epistemológico

a. El bienestar humano y el desarrollo de capacidades en el estudiantado:

Una de las principales aspiraciones de la sociedad contemporánea consiste en la búsqueda del bienestar humano, el cual permite mayores posibilidades de alcanzar la justicia social, la equidad, la erradicación de la pobreza, el fomento de la libertad y de los derechos humanos. Para alcanzar y procurar la plena realización del ser humano, la sociedad ha optado por instituciones como la educación, la cual constituye un motor esencial para la transformación social.

¿Cuál es el primer paso para alcanzar el bienestar humano? Para mejorar las condiciones de bienestar humano o también llamado riqueza humana, se requiere

desarrollar capacidades, que implica el aprovechamiento de oportunidades por igual para favorecer el crecimiento personal, es decir, expandir las capacidades de que disfrutaban los individuos (Sen, 1999). Según expresa Sen (1999), el desarrollo de un país es entonces, el desarrollo de las personas de la sociedad y más que todo, el desarrollo de capacidades.

Por ejemplo, cuando se ofrece y cumplen las oportunidades de alimentación de una persona (capacidad), logrará disfrutar la “funcionalidad” o acción de estar bien nutrido, la cual tiene un valor intrínseco para el bienestar de un ser humano. Cuando una persona aprovecha las oportunidades que el sistema educativo ofrece, por ejemplo, para aprender a leer y escribir, a realizar operaciones matemáticas básicas, indagar y discernir información relevante, argumentar sus ideas, defender sus ideas o leer un mapa, le será posible mejorar su nivel educativo. Esto sin duda, constituye un elemento valioso para una sociedad, pues abre las puertas a cada individuo para alcanzar un mejor bienestar humano.

Las capacidades humanas, según Nussbaum (2011), se pueden plantear bajo la premisa de ¿Qué es capaz, una persona de hacer y ser? Lo que una persona es, se relaciona con el conjunto de oportunidades que ha tenido y tiene a disposición durante su vida, las cuales pueden ser ofrecidas por el sistema educativo a los habitantes del país.

La inexistencia de estas oportunidades para que cada persona desarrolle lo que considera valioso para su bienestar, constituye una privación o carencia que va en detrimento del bienestar de las personas y su desarrollo integral (Nussbaum, 2011; Shahani y Denauli, 2009; Yadav, 2014). Así, el sistema educativo costarricense procura garantizar al estudiantado el acceso a dichas oportunidades que conlleven a una mejor calidad de vida.

El desarrollo de las capacidades para el bienestar humano, depende en gran medida del contexto ya que están relacionadas, con el valor que le asignan las personas a diversos aspectos. Nussbaum y Sen (1993) agrupan las capacidades en los siguientes elementos:

- Uso de los sentidos, imaginación y pensamiento: ser capaz de usar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar desde una forma “verdaderamente humana”, informada y cultivada por la educación, incluyendo (pero no limitado) a la alfabetización y la preparación científica y matemática básica.
- Razonamiento práctico: ser capaz de formar una concepción de lo bueno y participar de una reflexión crítica sobre la planificación de nuestra vida.
- Afiliación: ser capaz de vivir con respeto hacia los demás, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, para involucrarse en diferentes formas de interacción social y ser capaz de imaginarse en la situación de otro.

-Control sobre nuestro entorno (en un sentido amplio): ser capaz de participar efectivamente en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; teniendo el derecho personal de la participación política, la protección a la libertad de expresión y asociación.

a.1.-La importancia de la educación para el acceso a capacidades humanas y el disfrute del bienestar humano

El desarrollo de capacidades en el sistema educativo, significa que la educación posee un valor esencial en las personas, pues genera oportunidades para el acceso al conocimiento con ello, con lo cual se evita la privación de posibilidades de crecimiento personal (Boni y Walker, 2013; Lambert, Solem y Tani, 2015).

Dentro de este contexto, el conocimiento no constituye el fin en sí mismo, sino que se representa el elemento esencial que potencia el desarrollo integral del ser humano y el disfrute del bienestar general. Por tanto, aun cuando existan oportunidades para acceder al conocimiento, si este no responde a la finalidad de potenciar el desarrollo del individuo, también provoca la privación de oportunidades para que las personas logren crecer personalmente y superen las limitaciones existentes en el plano social, económico, político o cultural (Lambert, Solem y Tani, 2015).

Siguiendo esta perspectiva, es fundamental la creación de posibilidades para que el estudiantado desarrolle un “conocimiento valioso” desde los Estudios Sociales, que le permita tener mayores posibilidades de alcanzar su bienestar. *El conocimiento se considera valioso para un estudiante cuando:* provee explicaciones o formas de pensar que son confiables y comprobables; es la base para proponer alternativas o soluciones realistas; permite a aquellos que lo adquieren, ver más allá de las experiencias diarias o cotidianas; que consideren lo conceptual pero basado en la experiencia y evidencia; siempre es abierto a los retos o desafíos; es adquirido en instituciones especializadas (entendido como la instituciones del sistema educativo) y; está organizado en dominios con fronteras que no son arbitrarias (por ejemplo en el campo de los Estudios Sociales, constituida principalmente por Geografía e Historia) (Young, 2010 citado en Beck, 2013 y Merrill-Glover, 2015).

Lambert, Solem y Tani (2015) reiteran en que cuando el conocimiento es valioso brinda oportunidades para alcanzar el bienestar humano, a partir del logro de un pensamiento y razonamiento autónomo así como la toma de decisiones y acciones con criterio sobre aspectos sociales, ambientales, económicos o la participación política.

Los conocimientos valiosos permiten el desarrollo de una nueva ciudadanía, pues permiten al estudiante desarrollarse como un ciudadano conocedor, crítico, propositivo participativo y activo en sociedad con miras a la sostenibilidad. Los Estudios Sociales desarrollan conocimientos valiosos en la medida que la o el docente “da un sentido” a las experiencias previas del estudiantado, de forma tal que se conecten sus objetivos con las experiencias de vida.

b.- El papel de los Estudios Sociales en el marco de una educación a favor del bienestar humano

b.1.- Acerca del objeto de estudio de Estudios Sociales. ¿Qué concebimos por Estudios Sociales?

Los Estudios Sociales no refieren explícitamente a una ciencia o disciplina, en el sentido de que no poseen un objeto de estudio, teorías y métodos particulares en comparación con otras áreas del conocimiento (Salas 2014; Morales, 2010). Desde esta perspectiva, son una asignatura o campo de trabajo, de carácter interdisciplinario, cruzado por distintas ciencias, con un enfoque holístico, en el que se aprecia el diálogo de ciencias sociales, biofísicas y humanísticas, que desarrolla unas determinadas competencias personales y ciudadanas (National Council for Social Studies, 2010; Salas, 2014 y Marín, 2014), a partir de la resolución de problemas, ya sea de forma integrada o con base en la predominancia de una perspectiva histórica o geográfica.

Los Estudios Sociales apuesta por enfoques vinculados a la indagación, investigación y la experiencia para que la acción educativa logre la confluencia del saber, el hacer y el ser; revisan la construcción espacio-temporal del pasado pero también, interrogan el presente y crean las condiciones para imaginar el futuro.

En el ámbito costarricense, recientemente las resoluciones DG-399-2010 de la Dirección General del Servicio Civil del 9 de diciembre de 2010 y DG-366-2011 del 11 de agosto de 2011 crearon una nueva especialidad denominada “Estudios Sociales/Educación Cívica”, la que quedó definida de la manera siguiente:

“Esta especialidad se orienta en dos planos del conocimiento, primero la relación entre los ciudadanos, la sociedad y el Estado y el segundo; la Historia y la Geografía, ambos, como elementos fundamentales para la comprensión del ser humano en sociedad, en la búsqueda de la verdad de los procesos históricos, sociales, políticos, culturales y económicos del país. Esto le permite al educando fortalecer sus valores

patrios, sensibilidad ante las necesidades y prioridades de la sociedad y el desarrollo cronológico de los hechos que han forjado las instituciones de la Patria” (Dirección General Servicio Civil, 2011 p.3).

Los Estudios Sociales como tal, tienen un fin claro dentro del sistema educativo costarricense pues brindan oportunidades y fomentan el logro de acciones que tienen como meta común, el logro del bienestar humano. Por tanto, se reconoce que este campo de trabajo tiene como propósito fundamental la formación de ciudadanos que participen activamente en la sociedad en el marco de una vida democrática, lo cual tiene varias implicaciones.

Por un lado, significa el desarrollo de pensamiento crítico, resolución de problemas, habilidades de indagación recolección-análisis de datos e información, colaboración, para evaluar y tomar posición sobre diversos recursos y temas, así como reconocer las diferencias entre el interés individual y el colectivo. Por otra parte, también significa el desarrollo de conocimiento en diversas disciplinas de las ciencias sociales, en particular la Historia y la Geografía, con el fin de comprender los diferentes elementos que inciden o afectan la sociedad pasada, presente y futuro (Johnson, 2009; National Council for Social Studies, 2010). Cada uno de estos elementos entrelazados procuran hacer del estudiante, al finalizar su preparación en educación general básica y media, un ciudadano con mayores posibilidades de incidir efectivamente en la búsqueda de mejores condiciones de vida y bienestar humano.

b.2.- Las disciplinas estructurantes de los Estudios Sociales

El enfoque interdisciplinario e integrador de los Estudios Sociales, permite al estudiantado el desarrollo de diferentes perspectivas, conocimientos y habilidades para comprender con mayor sentido nuestro mundo, así como pensar más profunda y críticamente lo que acontece en nuestra sociedad (Johnson, 2009).

En este sentido, la Historia y la Geografía son las “*disciplinas estructurantes*” de los Estudios Sociales (Hernández, 2002) por una variedad de razones, siendo principalmente que constituyen dos disciplinas amplias y holísticas que integran el conocimiento relativo al estudio de la sociedad desde dos dimensiones trascendentales para el ser humano como lo son el espacio-tiempo.

Esta postura implica la contribución teórica, técnica, metodológica y educacional de ambas disciplinas, además de propiciar un marco ideal para la incorporación de aportes de otras Ciencias Sociales o Naturales, las cuales progresivamente se pueden incorporar al campo de estudio, al tiempo que contribuyen en el desarrollo de perspectivas históricas y

geográficas. Además, no puede ser ignorado el hecho de que ambas disciplinas han constituido la base de la reflexión, investigación y prácticas en el ámbito educacional en los Estudios Sociales, siendo de conocimiento del educador los fundamentos, perspectivas y habilidades de ambas disciplinas, dada su formación en el ambiente universitario (Hernández, 2002).

Asimismo, las perspectivas históricas y geográficas dentro de los Estudios Sociales, responden a una demanda social, la cual plantea al sistema educativo la formación de un estudiante, que logre participar activamente en la sociedad y la resolución, con sentido crítico, de las problemáticas que enfrentamos en la actualidad, dado que “ninguna generación a lo largo de la Historia de la humanidad había conocido cambios tan drásticos en lo que se refiere a las formas de vida cotidiana” (Hernández 2002, p. 28).

b.2.1.- La contribución de la ciencia histórica dentro de los Estudios Sociales

La Historia es un componente esencial de la enseñanza de los Estudios Sociales y es una herramienta central en el desarrollo crítico y analítico de los jóvenes estudiantes. Estudiar Historia dentro de los Estudios Sociales implica, en ese sentido, el desarrollo de una sensibilidad para poder ubicar históricamente (en tiempo) las formas de desarrollo, continuidad y transformación de la humanidad. La Historia le brinda además a los estudiantes un conjunto de herramientas que les permitirá desarrollar destrezas para entender la política, la economía, la sociedad y la cultura y les ayudará a profundizar en el uso de textos históricos para construir argumentos que evalúen el presente y el futuro. En resumen, la enseñanza de la Historia permite crear ciudadanos conocedores de su pasado, que pueden ubicar procesos en el tiempo, que saben leer textos históricos y que tienen la capacidad de determinar en su sociedad los efectos del pasado de cara al futuro.

La conciencia histórica que se adquiere por medio del conocimiento histórico facilita la adquisición de la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado, que las sociedades se encuentran en constante transformación y cambio, que el presente condiciona el futuro y de que cada persona, como parte de la sociedad, tiene un papel en el proceso de transformación social (Sánchez 2006). El historiador Joseph Fontana (s.f.) plantea que:

"la enseñanza de la Historia tiene dos privilegios, el primero: (...) se ocupa de todas las dimensiones del ser humano, desde sus necesidades vitales y sus trabajos, hasta sus aspiraciones y sus sueños. El segundo, que la Historia es la única disciplina de cuantas se brindan en las educaciones primaria y secundaria —esto es, en la educación que puede recibir un mayor número de alumnos— que tiene la capacidad de crear una conciencia

crítica respecto del entorno social en que vive, lo cual puede convertirla en una herramienta eficaz de educación cívica".

En realidad, aunque no sea la única disciplina que lleve al desarrollo de la criticidad, la Historia le confiere a los estudiantes la capacidad de leer el pasado e interpretarlo de cara a una evaluación del presente en que se desarrolla. La Historia forma ciudadanos críticos, pero también comprometidos. En ese sentido, la enseñanza de la Historia debe dejar de ser meramente memorística y avanzar en secundaria hacia la constitución de jóvenes que, conociendo su pasado, ubicando históricamente y reconociendo datos históricos, puedan evaluar los procesos que han constituido su país y a la humanidad.

De este modo, la función de la enseñanza de la Historia no solo radica en conocer y entablar un acercamiento al pasado, sino además consiste en desarrollar un pensamiento crítico y analítico que le permite a los estudiantes adoptar una actitud frente a los diferentes procesos y hechos del pasado; lo que se denomina "pensar históricamente". Es decir, "que la Historia sitúa temporalmente y al hacerlo intenta, como puede, revelar el pasado" (Díaz 2013; Vilar 1997).

Situar temporalmente, en tal sentido, implica poner al estudiante en el momento histórico que se examina, brindándole las herramientas para que lo comprenda en sus dimensiones específicas. Lo que este ejercicio le da a los estudiantes, es la posibilidad invaluable de conocer el pasado, de conectar las vías en que se desarrolló ese pasado y de comprender cómo esas particularidades del pasado le ayudan a entender su propio mundo y tiempo. Y en esa vía, el joven estudiante aprende algo central sobre la Historia: que no se usa como instrumento moralizante para decidir sobre buenos y malos, sino para entender y explicar (Block 2001).

¿Cómo se aprende en Historia?

¿Qué es la Historia? La Historia es una Ciencia Social, esto es, una disciplina que estudia la sociedad, cuyo tema de análisis es el ser humano en el tiempo (Bloch, 2001). Esto implica, desde luego, el estudio histórico de la política, la cultura, la economía y la sociedad, pero también los espacios en los que se desarrolla el ser humano, su posición frente y dentro de la naturaleza, sus efectos sobre el ambiente. Y en ese esfuerzo, la Historia vislumbra a todas las clases sociales, desde el estudio de los grupos de poder, hasta los que usualmente fueron silenciados en el pasado, pero que han adquirido un valor fundamental para entender la Historia, como los campesinos, los obreros, los pobres, pero también las mujeres, los jóvenes, los niños, los indígenas y otros grupos más que antes no eran abordados por la Historia (Thompson 1989).

La conformación del pensamiento histórico se relaciona con la capacidad interpretativa de la historia por parte del estudiante es, precisamente, la que posibilita la conformación de la conciencia histórica en los estudiantes, ambas sostienen una relación dialéctica y son el producto, en primer lugar de **conciencia histórica-temporal** que permite el establecimiento de relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, al tiempo que vuelve factible la valoración del tiempo histórico en términos de cambios y continuidades (Díaz, F., 1998; Carretero, M., 1999; Santisteban, A. 2010).

En segundo lugar, **empatía histórica**, que no es más que la disposición cognitiva que facilita la comprensión de los procesos históricos desde el pasado mismo lo que da pie a la construcción y comprensión de la contextualización histórica (Díaz, F., 1998; Carretero, M., 1999; Santisteban, A. 2010).

En tercer lugar, la **representación de la historia** está relacionada con la construcción de modelos explicativos que integran las relaciones entre distintos factores que luego se configuran en relaciones de causa-efecto, por lo cual, es fundamental que el estudiante tenga claro el carácter relativo de las interpretaciones de la historia así como su carácter multicausal (Díaz, F., 1998; Carretero, M., 1999; Santisteban, A. 2010).

Y por último, **la interpretación de la historia** cuyo razonamiento es producto de los procesos de lectura y el tratamiento que se le da a las fuentes de información (documentos históricos, música, videos, arquitectura, objetos, fotografías, testimonios, memorias, literatura, entre otros), a la detección de diferentes posiciones u omisiones respecto a un mismo hecho histórico; en otras palabras, la comprensión de la relatividad en las interpretaciones de la historia se relacionan con la valoración de las fuentes usadas (Díaz, F., 1998; Carretero, M., 1999; Santisteban, A. 2010).

¿Cómo se construye el conocimiento en Historia?

Una vía ideal para aproximarse al estudio de la Historia y aprenderla es por medio de la presentación de preguntas o lo que es lo mismo, a partir de la *Historia-problema*. Esto significa que se puede abordar la Historia partiendo de preguntas, muchas de ellas surgidas desde la observación del presente, y orientar las respuestas utilizando tanto los tradicionales recursos de la Historia (fechas, lugares) como subrayando los procesos por los que pasó el pasado. Se pueden plantear preguntas como: qué naturaleza tiene el problema en estudio, quién o cuáles sujetos sociales estuvieron involucrados en los hechos y procesos sociales estudiados. Para qué fue importante el desarrollo de las tendencias estudiadas, cómo y por qué. Las etapas de la investigación se relacionan directamente con las

preguntas: qué, por qué, para qué, cuánto, dónde, cuándo, cómo, quiénes, con qué, qué aportes o resultados.

La construcción de la clase de Historia debería partir de preguntas como las anotadas y de herramientas para responderlas tales como documentos históricos, música, videos, arquitectura, objetos, fotografías, testimonios, memorias, literatura, y otros. La mayoría de los especialistas coinciden en que los procesos y hechos históricos no son monocausales, todo lo contrario, son producto de la interrelación entre varios o un sinnúmero de factores, es decir, son de tipo multicausal.

La comprensión de la Historia tiene que enfatizar en la necesidad de acercarse a un conocimiento integral del pasado, que responda a las necesidades del presente. Para hacerlo, el docente debe precisar en cada tramo del análisis las profundas relaciones del pasado y el presente y las posibilidades que brinda la Historia en cualquier consejo, decisión o política pública que se lleve adelante. La Historia sirve como guía para los políticos y para los economistas y es fundamental en el desarrollo de políticas que minen la desigualdad y alienten la lucha contra la pobreza (Guldi y Armitage, 2014; Piketty 2014; Acemoglu y Robinson 2012). Por todo eso, es fundamental que el docente desarrolle una cultura histórica de lectura y análisis que le permita darle más y más posibilidades al estudiante en sus preguntas sobre el presente y el futuro. Los estudiantes deben ser capaces de contextualizar, esto es, ubicar históricamente procesos, personas y acontecimientos y de conectar todo eso con sus preguntas cotidianas. El éxito de las clases de Estudios Sociales debería recaer en producir esa sensibilidad histórica en los estudiantes, en lograr convertirlos en lectores de los restos del pasado, en darles herramientas para que interpreten todo tipo de textos históricos y en volver posible que sus preguntas sobre el pasado las contesten también hacia el presente.

La forma en que tradicionalmente se ha enseñado la Historia ha impactado la manera en que la gente común la mira. Así, la memorización de hechos, nombres y lugares ha reducido todas las posibilidades que la Historia le puede dar al salón de clase de secundaria. La Historia no debe ser enseñada de esa manera aburrida. Para lograr superar esa práctica y realmente darle utilidad a la Historia para los estudiantes, se sugiere que el profesor instruya al estudiante acerca de lo que hace la Historia: construye preguntas sobre argumentos, busca evidencia e información para sustentar esos argumentos y ofrece respuestas a esas preguntas. Con eso, el profesor le da la herramienta más importante al estudiante: le ayuda a crear criterios y a sostenerlos con evidencia histórica de cara al presente (Cutler 2014). La vía para hacerlo es:

1. Comenzar con una conexión entre el pasado y el presente.
2. Ofrecer preguntas que salgan de esa relación para abordar el pasado.
3. Dar información inicial a los estudiantes para enfrentar esas preguntas: videos, fotos, música, textos y todo material que sirva para comenzar a producir información que guíe la respuesta a las preguntas.
4. Alentar la búsqueda de más evidencia entre los estudiantes, al sugerir textos, lugares y personas con las cuales ampliar la información.
5. Contemplar la multiplicidad de lugares de donde viene la información y la heterogeneidad de los grupos que en ella se representan o son silenciados: hombres, mujeres, etnias, clases ricas, clases medias, pobres, culturas, etc. Es fundamental subrayar la manera diferenciada en que los procesos históricos impactan esa variedad de actores y las relaciones de poder que median los vínculos de esos actores.
6. Ayudarlos a construir un argumento con la información que han recabado.
7. Exponer los argumentos y nuevamente vincular los hallazgos con el presente.
8. Auspiciar a que los estudiantes difundan sus argumentos en blogs o páginas web.

Esta propuesta se puede ampliar y profundizar a partir de la siguiente lista de procesos que se pueden desarrollar en clase:

- Entender el presente gracias a una mejor comprensión del pasado para construir un futuro mejor.
- Aprender a pensar el pasado en términos de encrucijada; es decir, atendiendo que hubo oportunidades de llevar por sendas diferentes el desarrollo de los procesos, pero que ciertas causalidades y actores decidieron sendas específicas.
- Responder a los por qué, cómo y para qué de los hechos históricos.
- Promover una visión más explicativa y analítica del fenómeno social en la dinámica del tiempo y el espacio.

- Comprender que no hay una verdad histórica “objetiva”, ya que en lo subjetivo media el objeto de estudio, los enfoques, la estrategia metodológica, pero el buen investigador puede acercarse al conocimiento de la realidad a partir de la búsqueda de información y evidencia que es la que guía la respuesta a sus preguntas. De esa forma, se enfatiza que es la evidencia la que ayuda a construir respuestas a los procesos históricos y no la simple subjetividad de los que se plantean las preguntas.
- Formular un conjunto de interrogantes y respuestas tentativas que deben someterse a una comprobación.
- Comprobar la veracidad o las limitaciones de los argumentos.
- Analizar un proceso histórico por la vinculación de una cantidad importante de hechos históricos (económicos, sociales, políticos y culturales) que guardan relación entre sí.
- Analizar diversas versiones de un mismo hecho histórico.
- Reconocer la continuidad y discontinuidad en los procesos históricos.
- Explicar la causalidad de los fenómenos sociales (inmediata y lejana).
- Identificar las múltiples causas (económicas, sociales, políticas, culturales) de un proceso u hecho histórico y las múltiples consecuencias que pueden desprenderse.
- Identificar los hechos históricos en forma periódica y ubicarlos con rigurosidad cronológica.
- Analizar el tiempo histórico de acuerdo con sus tres niveles o ritmos: el estructural (de larga duración), el coyuntural (de mediana duración) y el acontecimental o de los eventos (de corta duración).
- Explicar el nivel coyuntural como un elemento dinámico, un espacio de conflictos y contradicciones, que acelera y desequilibra las estructuras, por ejemplo el período de las crisis.
- Analizar la dinámica e interrelación de las estructuras económicas, sociales y políticas (nivel estructural) que condiciona la evolución de la sociedad, sin descuidar el nivel coyuntural (descubrir el principio de los cambios).
- Diferenciar la magnitud de tiempo de los distintos períodos y subperíodos.
- Identificar los conceptos de tiempo histórico tales como: calendario (civil), período, milenio, siglo, década, antes y después de Cristo.

- Ubicar procesos, hechos, personas y situaciones en una línea de tiempo.
- Reconocer los sujetos históricos como protagonistas de su propia historia y, por tanto, como agentes de su propio desarrollo.
- Hacer uso de los conceptos, enfoques y técnicas provenientes de otras Ciencias Sociales para comprender la Historia (Economía, Sociología, Antropología, Arqueología, Ecología, Derecho, Psicología, entre otras).
- Clasificar, correlacionar y contrastar diferentes tipos de fuentes y documentos para el estudio de un proceso o hecho histórico.
- Usar correctamente el vocabulario histórico.
- Sintetizar los conocimientos, para darles una explicación razonable.
- Explicar emociones – sensaciones, móviles y puntos de vista de los personajes según períodos históricos.

En suma, la Historia desde el enfoque constructivista se interesa por los procesos; no hechos acabados y predestinados, por cambios y transformaciones; no descripciones sino conceptos que definen relaciones de la vida social; una Historia, que enriquecida con el diálogo mantenido con las demás ciencias sociales sea ampliamente interdisciplinar. Una Historia que desde el pasado explique el presente y se proyecte al futuro. Una Historia que ofrezca y permita construir conocimientos más complejos; una Historia plural que enseñe a una sociedad a pensarse históricamente, que ofrezca interpretaciones multicausales y no azarosas o providenciales.

En síntesis la didáctica de los Estudios Sociales está llamada a promover el abordaje interdisciplinario de contenidos y problemáticas de diferentes contextos y épocas, enriqueciéndose con las aportaciones de las Ciencias Sociales y Naturales. En consecuencia, que promueva aprendizajes significativos, en los que el conocimiento constituye una utilidad en la cotidianidad de los estudiantes, para la comprensión de fenómenos ambientales, ecológicos, económicos, económicos, sociales, políticos y culturales.

Debe superar el aprendizaje tradicional de procesos lineales y acumulativos, metodologías memorísticas y repetitivas que se alejan de los problemas sociales y de la vida. Un reto pendiente constituye en romper con el comportamiento y aprendizaje pasivo del estudiantado. El propósito es que conciba la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que se recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa.

Su tarea es asumir explícitamente una lógica de abordaje diacrónica y sincrónica, del presente al pasado, o del pasado al presente, de lo local a lo global o de lo global a lo local; con el fin de mantener coherencia y así permitir la aprehensión de los diversos temas. Obviar una lógica de abordaje condena a la asignatura a privilegiar, únicamente, la acumulación de información, apacigua los espacios de crítica y desdibuja el objetivo de comprender las sociedades, identificar sus problemáticas y plantear alternativas de cambio en sus realidades.

El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada en los diversos contenidos abordados para que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. El conocimiento histórico es un medio para la comprensión del presente y la construcción del futuro. En consecuencia, la enseñanza de la Historia no debe perder de vista esa relación mutua entre pasado, presente y futuro. Marc Bloch apuntaba: “la incompreensión del presente nace de la ignorancia del pasado. Pero no es quizá, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch 1987). Se puede agregar, que el futuro se construye desde el presente, con el peso de la herencia del pasado.

La enseñanza de la Historia en la escuela y el colegio tiene mucho que ver con la formación ciudadana, esta materia aporta elementos significativos para formar una ciudadanía consciente del medio en que se desenvuelve, comprometida y solidaria, que valore la pluralidad social y cultural de las sociedades contemporáneas y específicamente de la sociedad costarricense actual y busque nuevas formas de relación y convivencia con la naturaleza y la sociedad.

b.2.2. La educación geográfica en el contexto de los Estudios Sociales

Hoy día, la sociedad y el Planeta demandan nuevas necesidades para garantizar el bienestar general, lo que supone retos para superar el presente y enfrentar el futuro próximo. Para ello, la educación geográfica en el marco de los Estudios Sociales, propone efectivamente responder a los requerimientos y desequilibrios entre la sociedad y la naturaleza, a través del desarrollo de conocimiento y habilidades propias de la Geografía y en relación con otras ciencias del ámbito social, biofísico y tecnológico.

La Geografía es una ciencia interesada por el estudio del: “...ambiente físico-humano y sus procesos, las relaciones entre las personas y el ambiente, el carácter de los lugares y paisajes, el significado de la localización y los patrones espaciales, las interacciones e interrelaciones en la superficie terrestre y la relevancia del lugar, espacio geográfico y el ambiente en el bienestar humano” (Bennetts 2005 p. 117). Posee, a través de las

perspectivas espaciales-ecológicas un potencial en el sistemas educativo que encuentra un asiento en el carácter holístico de los grandes desafíos contemporáneos (National Council for Geographic Education, 2012).

Más allá de preparar para vivir una plena ciudadanía, la educación geográfica debe fomentar la toma individual y colectiva de decisiones sobre las problemáticas vigentes en diferentes escalas, debe desarrollar capacidades para abordar temáticas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales (Bednarz, Heffron y Huynh, 2013). Asimismo requiere aportar herramientas para el análisis y la interpretación multidimensional de hechos, procesos y problemas del pasado y del presente, con base en la gran cantidad de información y acceso a tecnología que posee el ser humano (Stoltman, 2006), el cual en el contexto educativo costarricense está en proceso de mejora continua gracias a alianzas entre el Ministerio de Educación Público y el Instituto Omar Dengo (Programa Estado de la Nación 2013, p. 182).

Por otra parte, debe reconocer que tanto en Geografía como otras áreas del conocimiento, existe un aprendizaje geográfico informal representado por las experiencias cotidianas de las personas en ambientes como en el hogar o en interacción con personas (Golledge, 2002 y Bennetts, 2005). Es así como el reconocimiento de los conocimientos y experiencias previas del estudiantado deben ser el fundamento sobre el cual se desarrolle un proceso gradual y progresivo de aprendizaje geográfico durante la educación general básica y media en Costa Rica, que atienda por parte del docente la relación entre el conocimiento disciplinar, pedagogía y los fines de la educación.

No puede pasar desapercibido que, la Geografía ha sido generalmente definida en forma distorsionada como una Geografía del dato, mapa, del nombramiento de formas de relieve o lugares en Planeta, así como una acumulación enciclopédica de conocimientos regionalizados, que aparentan ser un fin en sí mismos (Rodríguez de Moreno, 2010). No quiere esto decir, que la identificación de entidades geográficas (ríos, montañas, territorios, u otros) sea en sí algo fuera del dominio geográfico, sino que podría ser un elemento de desarrollo en otros niveles cognitivos, principalmente aquellos definidos por la educación primaria.

Así, los avances en la investigación en educación geográfica, han demostrado la necesidad de valorar un enfoque orientado mayormente al estudio de procesos y problemáticas, con el fin de comprender no sólo el dónde, sino el porqué del dónde (Golledge, 2002). Para ello, la progresión en el aprendizaje del pensamiento geoespacial constituye una habilidad fundamental para profundizar en el conocimiento de conceptos

geográficos y las temáticas que esta ciencia desarrolla principalmente, desde una perspectiva espacial (Salgado, 2012).

La educación geográfica para la sostenibilidad: una perspectiva transformadora en los Estudios Sociales

Según lo reconoce la UNESCO (2012), el desarrollo sostenible constituye el paradigma general de las Naciones Unidas, el cual está enraizado en la educación como pilar del cambio. Este se puede comprender como un desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades. Hasta cuando se logre la sostenibilidad de una región, país, continente o planeta, se podrá pensar en sostener ese equilibrio a lo largo del tiempo y el espacio geográfico.

La UNESCO (2012) establece que la sostenibilidad es un paradigma para pensar en un futuro donde las consideraciones ambientales, sociales y económicas se equilibran en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida. Estos tres ámbitos –la sociedad, el ambiente y la economía– están entrelazados. *El paradigma de la sostenibilidad* pretende sembrar la semilla de la esperanza pero a través de una educación geográfica transformadora nacida del aprendizaje significativo que conlleva al aprovechamiento de oportunidades para acceder a un mayor bienestar humano.

El eje de la Ciudadanía para el Desarrollo Sostenible, dentro de Educar para una nueva ciudadanía, es fortalecido con el aporte de la educación geográfica. Acorde con Araya (2010), la integración entre el conocimiento científico y educativo constituye un proceso necesario para desarrollar el objetivo de la sostenibilidad. Según este autor, históricamente las Ciencias Naturales y las Sociales habían orientado sus esfuerzos a comprender problemas que se cerraban sobre sí mismos, sin embargo, la ciencia geográfica establece un puente para que tal relación se estreche.

Por ello, la educación geográfica busca promover desarrollo sostenible, a partir de la preparación de un ser humano íntegro y capaz de reconocerse y de relacionarse armónicamente con el mundo natural (Araya, 2010). Una educación de calidad, basado en la preparación de un conocimiento geográfico útil, que fomente un ser humano creativo, crítico y participativo, facilita el logro de los objetivos del Desarrollo Sostenible (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015) en nuestro entorno y a escala global, manifestados en la erradicación de la pobreza y el hambre, la mejora de la salud y la educación, la construcción de ciudades más sostenibles, la lucha contra el cambio climático y la protección de los bosques y océanos. Dichos elementos constituyen el marco en el que

la Geografía brinda oportunidades para reducir la privación de capacidades con el fin de acceder al bienestar general del ser humano.

La declaración de Lucerna sobre la educación geográfica para la sostenibilidad, realizada por la Unión Geográfica Internacional (UGI), constituye el fundamento teórico que permite articular las aspiraciones del desarrollo sostenible con el rol de la Geografía, en el marco de los Estudios Sociales, en la formación de los seres humanos en la actualidad. Su énfasis parte principalmente de reconocer la importancia de la Geografía para alcanzar el desarrollo sostenible, cómo llevar en una dimensión curricular la educación geográfica para el desarrollo sostenible y el aprovechamiento de la tecnología como instrumento para la práctica educativa.

La declaración parte de la necesidad de incluir en todos los niveles y regiones del Planeta una formación en Geografía para fomentar el abordaje de la sostenibilidad, basado en una visión interaccionista entre la geosfera y la sociosfera, fundamento base de la ciencia geográfica. Por ello, la declaración ve en el desarrollo sostenible, el equilibrio sostenible (Fig. 1) entre la naturaleza, la economía y la sociedad (UGI, 2007).

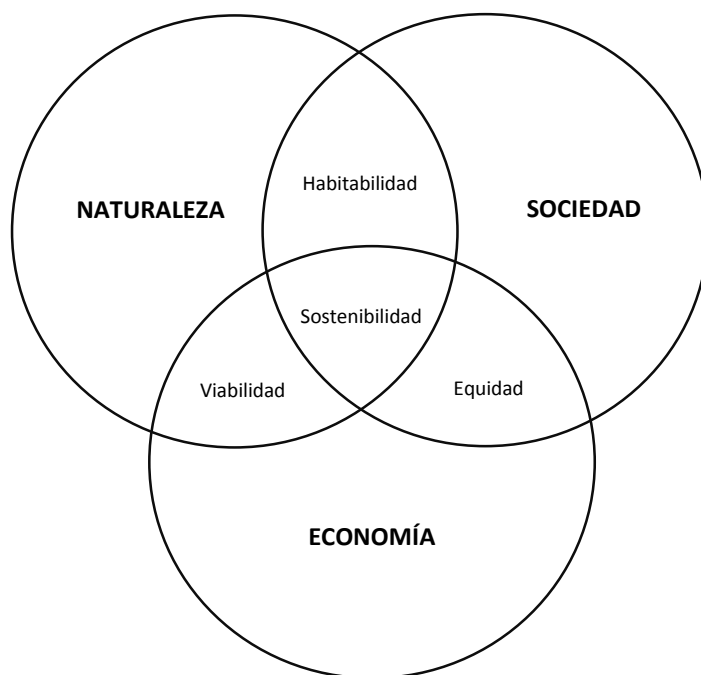


Fig. 1. Pilares y objetivos del desarrollo sostenible

Las naciones, culturas, grupos e individuos interpretan la definición según sus propias necesidades. Por ello, algunos enfatizan el desarrollo económico sostenible al tratar de mejorar sus niveles de consumo mientras que otros enfatizan el desarrollo ambiental sostenible al tratar de conservar especies amenazadas. Nótese que uno de los pilares puede concentrar el énfasis, sin embargo, no está desligado de los otros dos (Fig. 2). Desarrollo sostenible y, en consecuencia, educación para el desarrollo sostenible, están definidos culturalmente. Textualmente, la Declaración Lucerna sobre la educación geográfica para la sostenibilidad (UGI 2007, p. 2) postula que:

- Desarrollo sostenible de la **naturaleza** significa que el ritmo del proceso para renovar los recursos es más lento que el consumo. Se exhorta al deber de conservar los recursos naturales para las generaciones futuras y con ello, a mantener la atención en la viabilidad del Planeta. La tasa de consumo no debería exceder la tasa de regeneración. Las actividades ambientalmente perjudiciales deben ser puestas bajo control para restaurar y proteger la integridad del sistema de la Tierra.
- Desarrollo sostenible de la **economía** incluye el desarrollo sostenible de la naturaleza. El trabajo para todas y todos, así como, estándares de vida crecientes continúan siendo objetivos importantes. Para algunos países, esto significa más consumo de recursos naturales; para otros, esto implica nuevas tecnologías que ahorran recursos y, nuevos estilos de vida y solidaridad. Alcanzar estos objetivos es uno de los mayores desafíos en el futuro dado que implica la habitabilidad del Planeta.
- Desarrollo sostenible de la **sociedad** significa iguales oportunidades de vida para todas y todos los habitantes. Para alcanzar este objetivo, es imperativo que las personas en los países subdesarrollados puedan satisfacer al menos sus necesidades básicas y que las personas en los países industrializados accedan a fuertes directivas de la comunidad internacional para limitar su consumo de recursos naturales. Pero más importante que tal acción, sería el desarrollo de nuevos valores, filosofías y comportamiento ecológico que son considerados como promotores de nuevos y mejores modos de vida que los antiguos, reemplazando estructuras de producción y consumo basadas en la cantidad por una economía, una sociedad e individuos focalizados en mejoras cualitativas, por ende, se piensa en la equidad.

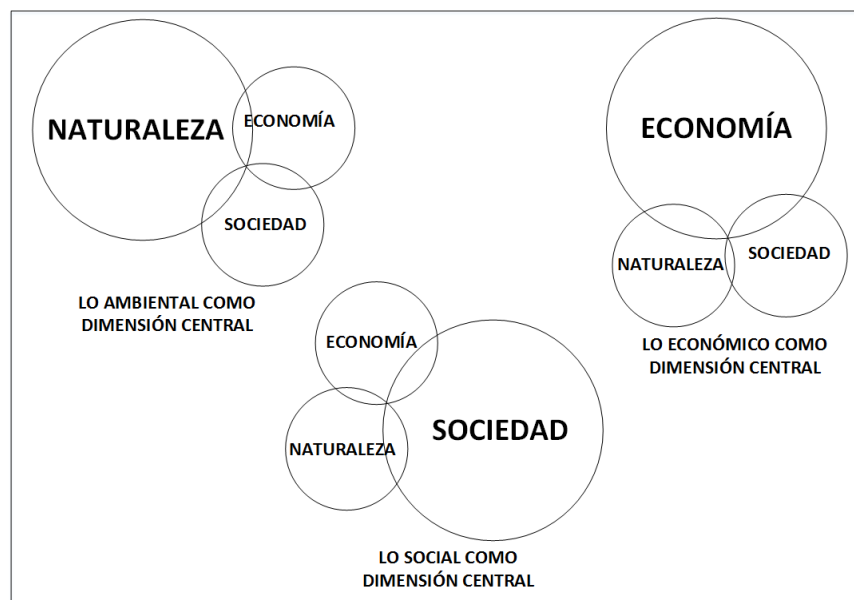


Fig. 2. Interacción de las dimensiones del desarrollo sostenible. (Elaboración propia).

En ese contexto, la educación geográfica para la sostenibilidad está llamada a responder a una demanda con profundas connotaciones sociales, económicas y ambientales: globalización, cambio climático, desarrollo humano, diversidad biológica, socioeconómica y cultural, desarrollo sostenible, que implican no sólo la individualización de interrelaciones, sino también el posicionamiento en una dimensión ética y solidaria con las nuevas generaciones.

Las habilidades propias y multidisciplinarias de la educación geográfica para el cambio cultural que requiere la sostenibilidad

La puesta en práctica el desarrollo sostenible en la enseñanza de la Geografía, en el contexto de los Estudios Sociales, se requiere del desarrollo de habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras. Ella se engloban en una serie de habilidades que con un carácter eminentemente geográfico engloban (UGI, 2007 p. 3):

- 1.- Conocimiento y comprensión geográfica de:
 - los sistemas naturales principales de la Tierra a fin de entender la interacción dentro y entre ecosistemas;
 - los sistemas socioeconómicos de la Tierra para lograr un sentido de lugar o de pertenencia y;
 - los conceptos espaciales –ideas-clave únicas de la Geografía que ayudan a las y los estudiantes a comprender el mundo: localización, distribución, distancia,

movimiento, región, escala, asociación espacial, interacción espacial y cambio a lo largo del tiempo.

- 2.- Habilidades geográficas en comunicación, razonamiento y aptitudes práctico-sociales para explorar temas geográficos en un rango de niveles desde lo local a lo global o desde lo nacional a lo internacional.
- 3.- Actitudes, valores y dedicación para buscar soluciones a preguntas y problemas a distintas escalas sobre la base de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”.

Así mismo, las habilidades **multidisciplinares** que contribuyen al desarrollo sostenible en el marco de la educación geográfica son las siguientes (UGI, 2007 p.3):

- reconocer problemas, evaluar alternativas, calcular riesgos;
- percibir relaciones causa-efecto complejas y dinámicas;
- reflexionar acerca de los efectos secundarios y las consecuencias que pueden esperarse de una acción;
- pensar en sistemas y redes complejas;
- encontrar, evaluar, procesar y usar información con métodos apropiados;
- respetar otras visiones y opiniones;
- pensar acerca de los motivos personales de cada individuo en sociedad y evaluarlos;
- dar sentido y una base ética a la vida propia;
- contribuir a tareas comunes con las propias competencias;
- comprometerse con la planificación y los proyectos ambientales;
- evaluar las acciones propias y sus resultados;
- percibir el aprendizaje durante toda la vida como un enriquecimiento de la propia calidad de vida;
- percibir problemas y fenómenos desde diferentes perspectivas;
- aplicar flexiblemente diferentes métodos para resolver problemas y;
- relacionar experiencias locales y regionales con fenómenos globales.
- Para que estas habilidades encaminen al ciudadano costarricense hacia el desarrollo sostenible deben despertar, valorar o formar ese conjunto de comportamientos sociales y afectivos, así como, de habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras a través de los aprendizajes esperados por ciclo, en el marco de los Estudios Sociales.

¿Cómo plantear el desarrollo del aprendizaje geográfico para la sostenibilidad en la educación secundaria?

La propuesta de una forma novedosa para el aprendizaje de la educación geográfica en secundaria implica considerar rutas que van más allá de fomentar la memorización del lugar, datos o fechas (los cuales son de acceso por medio de una computadora e Internet). Se trata de propiciar la inteligencia geoespacial y desarrollar gradualmente el razonamiento geográfico durante la transición del estudiantado desde sexto hasta undécimo año o desde sexto hasta duodécimo año en Educación técnica, motivando un cambio en la forma de concebir la geografía del qué y el dónde, hacia la incorporación también del cómo y el porqué.

Al mismo tiempo, esta habilidad deberá de combinarse con una propuesta para la educación geográfica para la sostenibilidad. Esto implica una visión integral de los ejes sociales, económicos y ambientales con una perspectiva geoespacial lo que además implica una visión del estudiante como centro del aprendizaje, basado en los principios del constructivismo sociocultural.

Para ello, con base en el documento denominado “*Geography for Life: National Geography Standards*” (National Council for Geographic Education, 2012) propone una secuencia de aprendizaje con propósitos específicos e interrelacionados. Se trata de un planteamiento relacionado con la postura del aprendizaje basado en problemas, que fomenta un aprendizaje significativo en el estudiante a partir de la interacción social. La secuencia propuesta (cuadro 1) puede ser ejecutada y adaptada en relación con distintos niveles de complejidad y acorde con el nivel cognoscitivo y características de la población estudiantil de Costa Rica, a saber:

Cuadro 1. Propuesta de secuencia del aprendizaje y objetivos de cada fase y proceso

Proceso	Propósitos (procesos graduales)
Generación de preguntas-problemas geográficos	Inicialmente implica la distinción entre preguntas con un componente geográfico o no, para luego explorar la posibilidad de expresar problemas con una perspectiva geográfica, concluyendo en el análisis de problemas y plantear preguntas geográficas para investigar en el aula.
Adquisición de información geográfica	Un primer nivel de complejidad lo determina el distinguir o describir información geográfica que se necesite para responder a un problema, un segundo proceso implica la recolección de datos para obtener una solución y un proceso final implicaría la evaluación de la calidad de información geográfica disponible.
Organización de la información geográfica	Primeramente involucra la construcción de diversas formas de representación de la información geográfica (mapas, gráficos, cuadros, mapas mentales,

	perfiles, etc.) para ayudar a solucionar el problema o responder a una pregunta. Un proceso de mayor complejidad implica el describir las formas más apropiadas para visualizar datos geográficos, culminando con la evaluación sobre la pertinencia de ciertas formas de representación visual de información geográfica de acuerdo con la problemática en estudio.
Análisis de información geográfica	El proceso de análisis plantea inicialmente identificar cómo se puede analizar datos para solventar un problema, posteriormente implica la búsqueda de patrones espacio-temporales para solventar problemas y en mayores niveles de complejidad, construir explicaciones para un fenómeno a partir de modelos o teorías.
Respuesta y solución de problemas	En dos niveles, este elemento implica construir respuestas a preguntas o solución al problema usando datos, representaciones y principios geográficos, para luego poder evaluar preguntas o soluciones a un problema usando datos, representaciones y principios geográficos.
Comunicación de información geográfica	Se busca desarrollar habilidades para informar los resultados de la investigación geográfica basada en problemáticas.
Fuente: National Council for Geographic Education (2012)	

Nótese cómo esta propuesta está basada, por una parte, en el estudio e identificación de problemáticas geográficas, indagación, interpretación y análisis. Posteriormente, la y el estudiante tiene la oportunidad de seguir hacia una fase propositiva. ¿Responder a qué?, la y el estudiante puede ofrecer, a su nivel, explicaciones y proposiciones ante lo que ocurre a su alrededor como ante los desafíos actuales.

En su última fase, la propuesta potencia el desarrollo de habilidades comunicativas lo que permitirá articular, por lo menos, tres elementos: (1) la presente argumentación teórica de la enseñanza de la geografía con las prácticas de aula. (2) el aprendizaje para toda la vida. (3) una participación ciudadana y plena generada de un aprendizaje que sirvió para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

Cabe recalcar que la secuencia citada, establece una serie de procesos a favor del desarrollo del conocimiento y habilidades geográficas; la aplicación de los procesos varía en función del nivel en que se ubique el estudiantado; el proceso de trabajo en Geografía implicará la ejecución parcial de algunas de las secuencias ya que seguirá los intereses, las posibilidades y los propósitos de los contenidos geográficos propuestos en este Programa. Asimismo, implicará el uso selectivo de tecnologías geoespaciales, así como tecnologías de información y comunicación como alternativas para el desarrollo del aprendizaje.

De esta forma, el trabajo de aula deberá encontrar su marco de referencia en esta secuencia, siendo la y el docente en conjunto con la y el estudiante, el que determine los niveles de profundidad que considere oportuno llevar a cabo, respondiendo claro está, al cumplimiento de los criterios establecidos en la propuesta temática.

Fundamentación pedagógica

a.- ¿Por qué los Estudios Sociales se consideran como un “conocimiento valioso”?

Los estudios sociales constituyen un campo con un conocimiento valioso, en la medida que se constituyen en parte esencial e integral de la formación del ser humano y la formación de capacidades humanas que le permitan obtener su pleno potencial como individuo en sociedad. Como tal, son un campo de trabajo fundamental en el rol que la educación tiene para el ser humano, en sus aspiraciones y búsqueda del bienestar, al proveer un “conocimiento disciplinar valioso” que, al tiempo que es amplio, interdisciplinario y diverso, permite la comprensión de nuestro mundo y la toma de acciones encaminadas a la transformación social. Al ser los Estudios Sociales un “conocimiento valioso”, se busca que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y curioso con miras al desarrollo de perspectivas histórico-geográficas, que permitan tomar decisiones informadas y con criterio en relación a las necesidades de nuestra sociedad.

Si bien unos “Estudios Sociales útiles y valiosos” inician con un profundo entendimiento, conocimiento y comprensión de las finalidades de las disciplinas estructurantes (Historia y Geografía), también debe:

“proveer estrategias y actividades que enganche a los estudiantes con ideas significativas, que los motive a conectar lo que están aprendiendo con el conocimiento previo que poseen y a las problemáticas actuales, a pensar creativa y críticamente acerca de lo que están aprendiendo, así como aplicar ese aprendizaje a nuevas situaciones” (National Council for Social Studies 2010, p. 168).

Por tanto, acorde con Johnson (2009) y el National Council for Social Studies (2010), aprender y enseñar los Estudios Sociales se vuelve valioso y útil para los estudiantes cuando es **significativo, integrador, basado en valores, retador y activo**.

Al ser **significativo**, Johnson (2009, p 6) plantea que las y los docentes de Estudios Sociales no presenten al estudiantado información aislada, sino que creen experiencias de aprendizaje a partir de las que las y los estudiantes sean capaces de descubrir cómo los

Estudios Sociales influyen en sus vidas o se relacionan con sus experiencias. Se hace una invitación a realizar conexiones entre al campo disciplinar y las experiencias personales. Para ello, las actividades de aprendizaje o tareas no se crean para ocupar al estudiantado o recopilar notas, sino que se busca reforzar el aprendizaje e incrementar el entendimiento del campo de trabajo, al hacer conexiones con la vida de las personas.

Por tanto, los Estudios Sociales significativos implican el desarrollo a profundo de temas, habilidades y conceptos claves, los cuales sin el afán de saturar, procuran partir de una reflexión, planeamiento y valoración del curriculum por parte del docente, para preparar al estudiante para sobrellevar los acelerados cambios del mundo y la comprensión de las situaciones actuales en el ámbito local, nacional y global (National Council for Social Studies 2010).

Se es **integrativo** en los Estudios Sociales, en la medida que es un campo interdisciplinario, tocando un gran número de temáticas y perspectivas del ser humano en una dimensión espacio-temporal. Por tanto, la integración se desarrolla cuando se logra conectar perspectivas históricas y geográficas (así como otras ciencias sociales, naturales o exactas) en el estudio de una situación determinada, haciendo conexiones del pasado al presente, mirando hacia el futuro; proveen oportunidades al estudiantado para indagar, desarrollar información, presentar sus conclusiones y hacer sus propias valoraciones; así como cuando hacen uso de la tecnología, habilidades de lectura-escritura y comunicación las cuales aportan aspectos fundamentales en el desarrollo intelectual del educando (National Council for Social Studies 2010, p. 170).

Los Estudios Sociales **basados en valores** hacen referencia a la dimensión ética del campo de trabajo. Acorde con Johnson (2009, p.6) no se trata de señalar al estudiantado lo bueno de lo malo en cualquier hecho de la vida, sino incentivar al estudiante a generar sus propias valoraciones y conclusiones a partir de una serie de principios o conocimientos previos. Para ello, se pueden recurrir a diferentes estrategias (aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, juego de roles, o debates, entre otros) que permitan esta aspiración dado que no buscan una conclusión predeterminada o respuesta única.

La dimensión de unos Estudios Sociales “**desafiantes**” implica varios aspectos. Por un lado, Johnson (2009, p.7) argumenta la necesidad de retar nuestras creencias y suposiciones predeterminadas, proponiendo nuevas formas de ver una temática para el estudiantado, que vaya más allá de la visión tradicionalista de aprender a través de preguntas, actividades y discusiones.

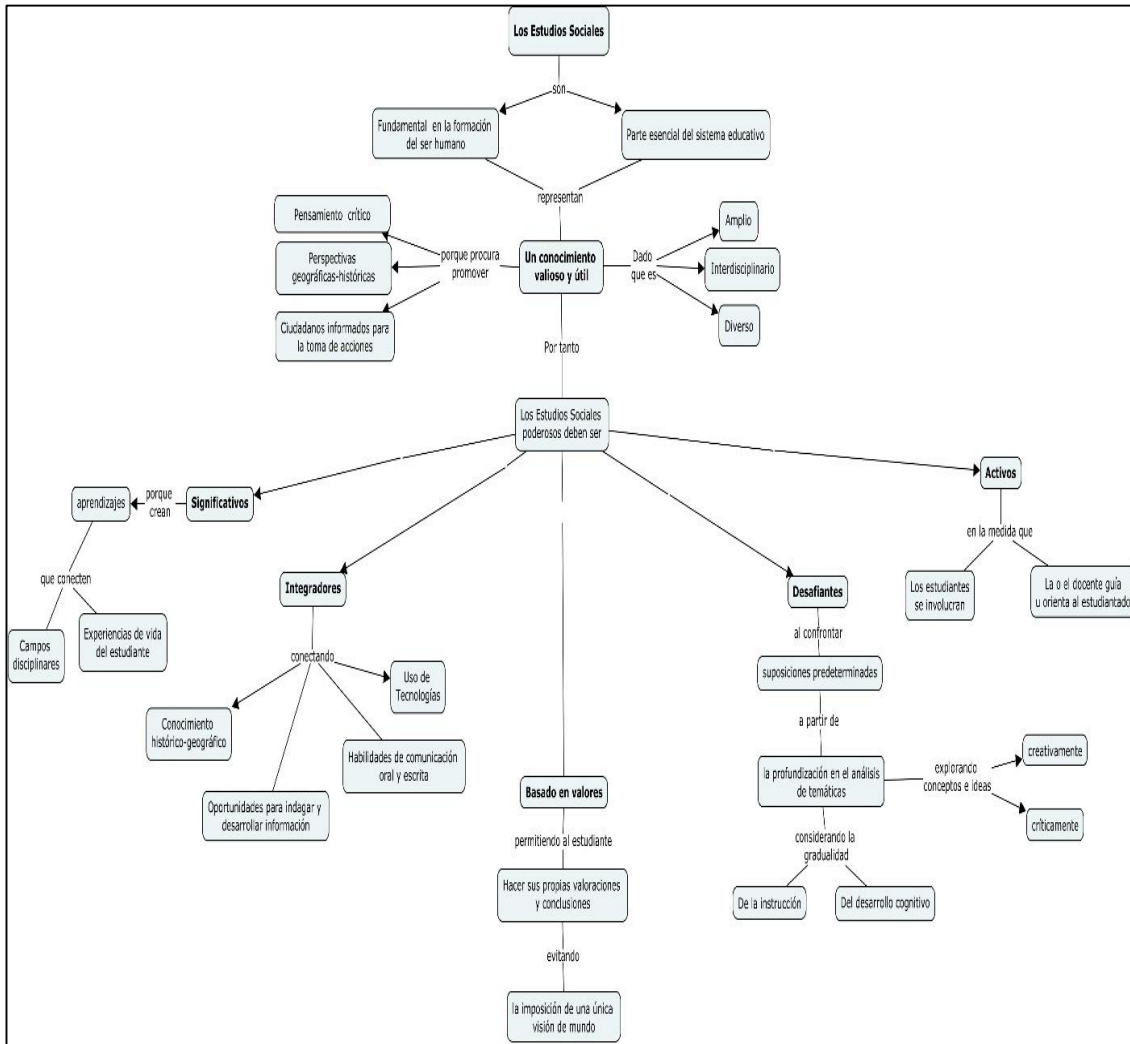
Esto significa no sobrecargar con actividades, tanto en número como complejidad, lo que puede llevar a la frustración y privación de oportunidades al estudiantado. Es mejor

abordar pocos aspectos pero en profundidad, que muchos pero de forma superficial (National Council for Social Studies 2010). Al mismo tiempo, actividades complejas, sin instrucción ni apoyo docente no tienen sentido en los Estudios Sociales, por ello deben ser concebidas de tal forma que incorporen diversos niveles de instrucción y la gradualidad del desarrollo cognitivo, acorde con la edad y nivel en el que se encuentre la o el estudiante, y que permitan la exploración crítica y creativa de conceptos e ideas propias del campo de trabajo (Johnson 2009).

Por último, los Estudios Sociales son **activos**, en la medida que permiten a los estudiantes procesar y pensar acerca de lo que están aprendiendo. Esto significa que no es un activismo en sí, sino que se procura que la o el estudiante se involucre mentalmente en el proceso de aprendizaje. Si bien el estudiante aprende más haciendo que sólo siendo un receptor pasivo del conocimiento, no se debe ignorar la importancia que la explicación y guía del docente tiene para la construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado (Johnson 2009, National Council of Social Studies 2010). Por tanto, el diseño de actividades individuales y colaborativas, desarrolladas de tal forma que despierten el interés del estudiante y que busquen incidir en un procesos de reestructuración del conocimiento, son necesarias para dar sentido a los Estudios Sociales.

El siguiente diagrama sintetiza la visión de los Estudios Sociales como un conocimiento útil y valioso dentro del sistema educativo costarricense:

Figura 3. ¿Por qué los Estudios Sociales son un conocimiento útil y valioso para el estudiantado?
Fuente: Elaboración propia.



b. ¿Cómo llevar a la práctica esta visión de los Estudios Sociales?

La articulación de la propuesta sobre el significado, propósito y validez de los Estudios Sociales en el sistema educativo, debe ir acompañado de la orientación que define cómo poder llevar a la práctica una formación interdisciplinaria (a través de las disciplinas estructurantes de la Historia y Geografía) al estudiantado. En este sentido, es necesario considerar que la didáctica de los Estudios Sociales “Se pregunta sobre: ¿Cuáles son los contenidos relevantes para el proceso? ¿Cómo se debe desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué se deben enseñar y aprender esos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las incidencias que tiene enseñar y aprender ese saber? ¿Quiénes son o serán los

usuarios de ese conocimiento? ¿Dónde y cuándo ese saber será de utilidad para resolver problemas individuales o sociales?” (Hervás y Miralles, 2004).

Aún más, la didáctica debe considerar efectivamente la naturaleza del proceso de aprendizaje que se busca fomentar en el aula. Con base en la propuesta teórica planteada, se concibe el **aprendizaje centrado en el estudiante** como pilar para alcanzar las aspiraciones de los Estudios Sociales en el marco educativo costarricense. En general, se reconoce que cuando la práctica educativa puede mejorar significativamente cuando se centra primordialmente **en el estudiante y su proceso de aprendizaje** (American Psychological Association, 1997).

De esta forma, las estrategias de enseñanza que se diseñen en el contexto de los estudios sociales deben considerar lo que Johnson (2009, pp. 106-107) como las características esenciales del aprendizaje centrado en el estudiante:

- **Las experiencias de aprendizaje son abiertas**, implicando que aun cuando es fundamental la existencia de un cuerpo de conocimiento y habilidades disciplinares que son esenciales para el estudiante, no se espera siempre llegar a un resultado o respuesta predeterminados. En este sentido, se espera que el estudiante pueda ir más allá y desarrollar sus propias conclusiones basado en la experiencia e información disponible.
- **Los estudiantes tiene opciones**, que puede conllevar opciones de escoger temas, formas de aprender, a qué hacer énfasis, qué escribir o comunicar, entre otros. Esto no significa una libertad total que pueda derivar en caos, ni la rigidez que impone un control total por parte del educador, sino que deriva en diferentes grados de opción que se pueden generar al educando a partir del contexto en el que se realice la práctica educativa (por ejemplo, se puede dar la opción al estudiante de escoger opciones en una propuesta, la que al mismo tiempo puede estar determinada por una serie de condiciones base)
- **El conocimiento siempre se presenta en un contexto significativo**, lo que implica que los conocimientos previos del estudiante y sus experiencias personales son fundamentales para poder aprender nuevos conocimientos, por lo que las experiencias de aprendizaje que se diseñen por parte del docente deben considerar tal relación.
- **La interacción social es valiosa**, dado que la o el estudiante comparte, debate y responde ideas u opiniones con sus pares, lo cual facilita profundizar en el proceso de aprendizaje.

- **Los estudiantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje**, con lo cual logran interrelacionar los conocimientos previos, experiencias personales y nuevo conocimiento. Un estudiante se involucra activamente cuando es capaz, a partir de la facilitación de oportunidades, de manipular ideas e información durante el proceso de aprendizaje, reconstruyendo el conocimiento.
- **Cuando las experiencias de aprendizaje se inspiran en el deseo natural de las personas de aprender**, considerando que es innato en el ser humano el deseo de aprender, por lo que las estrategias de enseñanza que se diseñen deben procurar explotar dicho potencial en el estudiantado.

Por tanto, el aprendizaje basado en el estudiante se fundamenta en los principios del constructivismo sociocultural guardan estrecha relación con la visión del aprendizaje centrado en el estudiante. En el contexto costarricense, el constructivismo sociocultural ha sido reafirmado por el Consejo Superior de Educación en su política “El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense”, en el cual indica que el constructivismo es “el esfuerzo en el actuar, considerando que la educación debe partir desde la situación cognoscitiva de la individualidad de sus estudiantes, de sus intereses e idiosincrasia, de sus respectivas estructuras de conocimiento ya formadas y -a partir de ellas- emprender la acción formativa y transformadora (Consejo Superior de Educación 2008, p.9). Desde esta perspectiva, la estrategias de mediación que él o la docente ponga en práctica implicará necesariamente, considerar al estudiante como elemento central de la práctica educativa.

b.1.- La mediación pedagógica a partir de un aprendizaje centrado en el estudiantado

La mediación pedagógica es parte fundamental del quehacer docente, implica la tarea de ejecutar el currículo, planificar y llevarlo al ambiente de aprendizaje. Se constituye en el camino por el cual el docente busca aproximar al estudiante hacia nuevos conocimientos que sean significativos, producto de la interrelación entre las políticas educativas, los medios, métodos y técnicas pertinentes de los Estudios Sociales, en el marco de una responsabilidad ética y profesional.

Lambert, Solem y Tani (2015) sostienen que el educador que es capaz de conectar el conocimiento disciplinar (Historia y Geografía como disciplinas estructurantes de los Estudios Sociales) y pedagógico, con los propósitos o metas educacionales (una educación que busque proveer oportunidades para aprovechar aquellas acciones que proporcionan bienestar humano) se convierte en una persona que ejerce un liderazgo en la implementación del currículo. Por ello, la mediación pedagógica debe tomar en cuenta los elementos como:

- El posicionamiento teórico del docente, que conlleva al entendimiento de la teoría y política educativa que propone el presente programa, sus implicaciones prácticas e implementación en el ambiente de aprendizaje. Para ello, interrogantes cómo ¿Para qué la mediación pedagógica?, ¿Con base en qué fundamento o posicionamiento filosófico, pedagógico y disciplinar se plantea una lección? ¿Para qué se enseña una determinada temática? ¿Qué lo hace ser valioso o importante para el estudiantado?
- Debe ser centrada principalmente en el estudiante como elemento central del aprendizaje, tomando en cuenta sus conocimientos previos, experiencias, el contexto educativo y el nivel cognitivo en el que se encuentra, en relación con los nuevos conocimientos disciplinares a abordar.
- Debe reconocer que si bien el salón de clases constituye uno de los ambientes de aprendizajes en los que se desarrolla gran parte de la práctica educativa, no es el único, habiendo espacios como museos, parques nacionales, teatros, centros turísticos u otros ambientes donde también es posible involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de los Estudios Sociales. Aún más, hoy en día con el desarrollo de tecnologías de información y comunicación, así como las tecnologías geoespaciales, existe la posibilidad de explorar una infinidad de aspectos sociales, económicos, ambientales, culturales y políticos desde diferentes escalas geográficas.

De esta forma, cualquier intervención educativa, requiere considerar desde una postura vigotskyana la zona de desarrollo próximo, entendida como “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad del sujeto para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en la colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988 citado en Ruiz, 2015). Es decir, implica la necesidad de un proceso de mediación, con el fin de facilitar según la teoría sociocultural, las interacciones estudiante-estudiante y docente-estudiante, a partir de la interrelación entre conocimientos previos, experiencias del ser humano y la cultura en relación con el conocimiento disciplinar englobado en el campo de los Estudios Sociales.

En el plano práctico, los elementos descritos implican una enseñanza que se basen en el estudiante como centro del aprendizaje. Para ello, el aprendizaje por descubrimiento guiado constituye una valiosa alternativa ya que, parafraseando a Johnson (2009, p. 113), permite al estudiantado construir su conocimiento con la guía o mediación del docente, a

través de instrucciones básicas, preguntas, modelos de trabajo, pistas u otros que orienten el proceso de aprendizaje del estudiante.

Asimismo, a pesar de ser un proceso que ofrece un grado de libertad en la construcción de ideas al estudiantado, permite al educador explicitar y definir un conjunto de conocimientos y habilidades que se espera el educando adquiera al finalizar el proceso de aprendizaje, dado que, tal como refiere Mandrin y Preckel (2009), lo que se busca es guiar al estudiante en el estudio de un determinado fin, a partir del apoyo del docente que asiste el proceso de aprendizaje, a diferencia de un modelo de aprendizaje por descubrimiento abierto, donde son los estudiantes los que libremente y sin guía del docente desarrollan el conocimiento, lo cual puede resultar en un proceso complejo.

Un elemento clave en el aprendizaje guiado por descubrimiento, es la forma en que la o el docente estructura o guía la resolución de problemas de estudio en el contexto de la mediación pedagógica. Janssen, Westbroeck y van Driel (2014) afirman que si la o el docente logran subdividir un problema de estudio en pequeños sub-problemas (por ejemplo, a partir del abordaje ciertas temáticas para obtener un conjunto de respuestas) será más factible la generación de interés en el estudiantado en lo que se está realizando en el proceso de aprendizaje. Claro está, debe existir un apoyo no sólo en este aspecto, sino además en la forma en que los y las estudiantes plantean sus soluciones o respuestas a un problema dado.

Otra valiosa alternativa para el docente en la implementación de la propuesta curricular en Estudios Sociales, consiste en el aprendizaje basado en problemas (ABP). Golightly y Muñiz (2014) plantean que este tipo de aprendizaje guarda estrecha relación con el constructivismo sociocultural, dado que enfoca al estudiante como el elemento central, partiendo de la idea de que la interiorización del aprendizaje se da por interacción social, siendo el lenguaje, diálogo y el entendimiento grupal claves en el proceso de aprendizaje de una persona.

Existen un conjunto de etapas en las que tanto los estudiantes como la o el docente desarrollan colaborativamente con el fin de generar una o varias posibles soluciones a un problema determinado (Golightly y Muñiz, 2014; Poot-Delgado, 2013; Sánchez y Ramis, 2004; Muñiz, 2004). Por ello, de acuerdo a Muñiz (2004, p. 52) se pueden identificar cinco etapas básicas en el ABP:

- **El problema**, el cual se indica lo que el estudiantado deberá conocer, para plantear la búsqueda de las fuentes necesarias para llevarlo a cabo,

- **Un análisis inicial**, que implica reconocer en equipos de trabajo (o en interacción con la o el docente) qué se conoce sobre el tema, qué se necesita y cómo llevarlo a cabo.
- **La investigación**, parte de la labor individual o colectiva del estudiantado con base en el trabajo con las fuentes a las que se tiene acceso (dependiendo del contexto educativo, tema analizado y posibilidades de tiempo)
- **La interpretación**, que se puede desarrollar siguiendo enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos, pero que responda o sea coherente al nivel cognitivo del estudiante, es decir, que pueda ser descriptivo, explicativo, comparativo, evaluativo, analítico o de síntesis en función del nivel en que se desarrolle la práctica educativa.
- **El reporte**, el cual procura demostrar (en forma oral o escrita, y cuya escogencia se asigna en coordinación con la o el docente) la asimilación de nuevos conocimientos adquiridos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en problemas promueve en los estudiantes la asignación de roles y colaboración en equipos de trabajo, dado que a partir de un problema definen situaciones de aprendizaje que se pueden atender individualmente o subgrupos de trabajo, para posteriormente ser discutidas en grupo, buscando asimilar el nuevo conocimiento y obtener una o varias respuestas al problema planteado (Golightly y Muñiz, 2014). Estrategias como los estudios de caso,

Por ello, como características generales de un proceso de aprendizaje, Sánchez y Ramis (2004, p.103) así como Poot-Delgado (2014, p.310) plantean como características centrales del ABP:

- Es un aprendizaje activo, dado que busca la participación constante del estudiante en la adquisición de conocimiento.
- El aprendizaje se orienta en la solución de problemáticas, las cuales se seleccionan o diseñan para lograr una serie de aprendizajes esperados.
- Es un aprendizaje centrado en el estudiante, que parte de su trabajo colaborativo con el fin de lograr asimilar nuevos conocimientos.
- La o el docente se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje, es decir, la práctica educativa no se orienta exclusivamente en la figura del docente.

La principal aspiración que se pretende con el desarrollo de modelos de enseñanza centrados en el estudiante, basado en los principios del constructivismo sociocultural, es

lograr en el estudiante el desarrollo de habilidades para pensar creativa y críticamente, las cuales están entrelazadas una con otra (Paul y Elder, 2008) y que son esenciales para eliminar la privación de oportunidades para disfrutar del bienestar humano, con base en el desarrollo de conocimiento valioso y útil en los Estudios Sociales.

Siendo el aprendizaje en el sistema educativo un proceso gradual de aprendizaje, se busca fomentar al estudiante ser un pensador crítico, que en lo fundamental implica que pueda (Paul y Elder, 2006 y (Paul y Elder, 2008):

- Plantear preguntas o interrogantes vitales, con una claridad y precisión.
- Reunir y evaluar información, usando ideas (de lo concreto de lo abstracto) e interpretarlas.
- Llegar a conclusiones o soluciones bien razonadas, que puedan ser sometidas a valoración o pruebas con base en diferentes criterios.
- Tener una mente abierta a otros sistemas de pensamiento, reconociendo y evaluando, en caso de ser necesario, sus principios, implicaciones y consecuencias prácticas
- Comunicarse efectivamente con otras personas para buscar soluciones a problemas complejos.

Así, la educación formadora de pensadores críticos implica no sólo un conocimiento valioso y útil de las disciplinas que constituyen los Estudios Sociales, sino el desarrollo de habilidades que le permitan ser un ciudadano activo de la sociedad. Por ello la mediación pedagógica debe, implícita o explícitamente, procurar gradualmente el desarrollo de estas habilidades en el proceso de aprendizaje.

b.2.- Una evaluación acorde con la visión del aprendizaje centrado en el estudiante

El proceso de evaluación de los aprendizajes debe guardar relación estrecha con las finalidades de los Estudios Sociales como parte del sistema educativo costarricense. Asimismo, debe procurar relacionarse con la forma en que la o el docente elabora la mediación pedagógica, la cual en términos generales, debe estar centrada en el estudiante y procurar el desarrollo de un pensamiento creativo y crítico, en relación con el conocimiento interdisciplinar promovido desde el campo de trabajo. Como resultado, el proceso de evaluación es una tarea compleja, la cual puede ser llevada a cabo efectivamente por el docente, quien en pleno conocimiento de las capacidades del estudiantado, diseña y ejecuta diversas estrategias con el fin de comprender en su amplitud el proceso de aprendizaje realizado.

Esta debe ser entendida como un proceso de diálogo y negociación entre el estudiantado y el profesorado, en el que la claridad, la planificación y presentación al estudiantado son fundamentales para procurar la de personas creativas, críticas y participativas. La evaluación según Trépat (2011), debe guardar relación directa con los aprendizajes esperados del estudiantado y procura reconocer las capacidades y gradualidad en la adquisición del conocimiento por parte del educando, por lo que una evaluación formadora orienta el proceso de aprendizaje en sus etapas diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica favorece el reconocimiento de los conocimientos previos de un estudiante en relación con los aprendizajes esperados. Se procura reconocer aquello que un estudiante puede conocer en relación con una nueva temática a explorar (Trépat, 2010). Si bien se pueden diseñar diversos instrumentos para recolectar la información necesaria para planificar en mejor medida los procesos de aprendizaje a diseñar, no son calificables y buscan orientar posibles actividades remediales al estudiantado.

Junto a ello, la evaluación formativa procura de acuerdo con Heritage (2010, p.8) es un proceso que ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que docentes y estudiantes reúnen información para tomar acciones para lograr un avance en el proceso de aprendizaje con el fin de lograr metas establecidas. Según Heritage (2010) y Castillo (1999), una evaluación formativa se caracteriza efectiva cuando:

- La o el docente hace ajustes al proceso de aprendizaje, a partir del seguimiento continuo del estudiantado en su práctica educativa
- Es un proceso de retroalimentación, que permite a las y los estudiantes obtener información clave para modificar procesos desarrollados y mejorar, proveyendo una guía u orientación.
- Cuando se logra que los estudiantes se involucren a través de un proceso de evaluación propio (autoevaluación) y con sus pares (co-evaluación), con lo cual se les otorga un grado de responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa permite valorar el aprendizaje como un proceso gradual, inclusivo y tendiente a mejorar el desarrollo de conocimientos y habilidades en el estudiantado. Acorde con Castillo (1999), la evaluación formativa sienta la bases para el desarrollo de una evaluación sumativa, que de forma integral procura conocer los logros y la valoración del aprendizaje alcanzados por un estudiante en relación con las metas propuestas (Trépat, 2010).

Este tipo de evaluación se desarrolla en diferentes momentos del proceso educativo, reconociendo que el aprendizaje no corresponde únicamente con la adquisición acumulativa de conocimientos, sino que se basa también en los procedimientos, razonamientos y progreso del estudiante durante un periodo de tiempo. Es claro que para lograr que la evaluación sumativa responda a los planteamientos de la práctica educativa, debe ser en criterio de Trépat (2010), desarrollada de forma que las y los estudiantes conozcan con antelación los criterios involucrados, los procesos a evaluar y se relacione con los procesos de aprendizaje desarrollados durante un período de tiempo.

De esta forma, la selección, diseño, aplicación y valoración de los procesos evaluadores en el aula, es una tarea docente que se realiza en consonancia no sólo con la fundamentación teórica propuesta, los fines de los diferentes procesos evaluativos, sino además con las disposiciones normativas planteadas por el Ministerio de Educación Pública para tal fin.

Componentes curriculares

1.- Estructura del plan de Estudios Sociales

Los Estudios Sociales es una asignatura que forma parte integral del sistema educativo costarricense. En un mundo cuyos desafíos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales aumentan, se requiere contar con ciudadanos informados, con un espíritu crítico, propositivo y colaborativo. De este modo, el desarrollo de temas históricos y geográficos enmarcados en un contexto educacional, le proveerá al estudiantado, el crecimiento de conocimientos, destrezas y actitudes para comprender el pasado como ser social, vivir el presente y enfrentar el futuro como sociedad del siglo XXI. El plan de estudios está compuesto por varias secciones cuya articulación debe constituir una acción constante (Fig. 4). A continuación se describe cómo opera el plan de estudio y cada una de sus secciones.

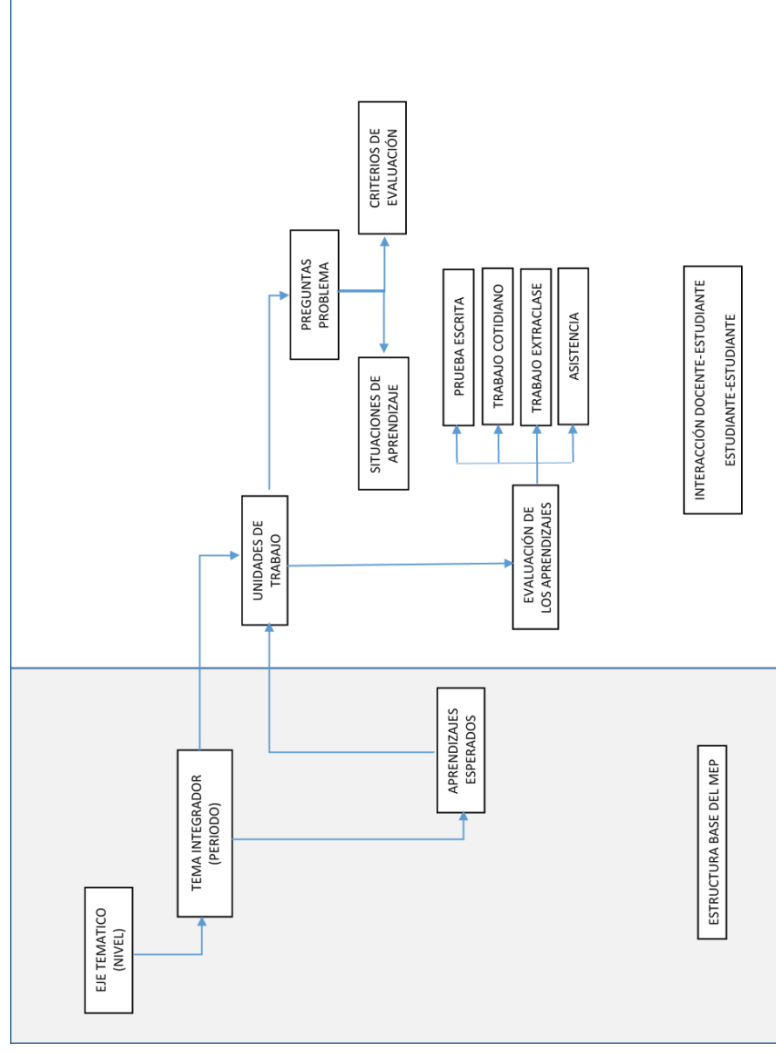


Figura 4. Estructura del plan de estudios

2.- Operacionalización del plan de estudios: ejes temáticos integradores, temas generadores por periodo, aprendizajes esperados y unidades de trabajo

El plan de estudios analiza una serie de perspectivas y temáticas que varían por nivel y periodo. Cada nivel se caracteriza por **ejes temáticos integradores**, que orientan la labor del docente durante el periodo lectivo. Los ejes temáticos integradores son emprendidos por diferentes contenidos o temas generadores por periodo, que plantean en forma general, lo que se espera sea desarrollado en el ambiente de aprendizaje por las y los estudiantes.

Aprendizajes esperados

Por su parte, cada tema generador por periodo cuenta con un conjunto de aprendizajes esperados, los cuales connotan el proceso gradual de aprendizajes del estudiantado durante la educación general básica y diversificada. Su propósito es el de establecer el conjunto de “saberes” y que se espera la o el estudiante logre. Para ello, se pretende que la propuesta de “aprendizajes esperados” lleve y motive al estudiante a indagar, socializar con miembros de la comunidad educativa y desarrollar sus capacidades comunicativas, todo, con miras a que fomente su capacidad creativa, crítica y propositiva.

En cuanto al docente, los aprendizajes esperados orientan la mediación pedagógica y las propuestas de evaluación, provee un marco de referencia para el desarrollo de la práctica educativa, considerando la población estudiantil y el contexto educativo. La propuesta de aprendizajes esperados pretende también crear un marco de referencia para la evaluación permanente del plan de estudios. En otras palabras, provee las bases para el desarrollo de un proceso científico de evaluación en torno a la validez de los temas integradores propuestos, la receptividad del estudiantado, la consecución de progresiones en el aprendizaje, así como, la modificación de la propuesta en atención a los cambios que la sociedad costarricense y el mundo experimenten.

Unidad de trabajo

Los temas integradores y los aprendizajes esperados constituyen la base que fundamenta las unidades de trabajo por periodo. Una unidad de trabajo se representa por un título que engloba el conjunto de criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje a realizar en diversos momentos durante el periodo. Puede observarse que a este título le antecede una numeración que corresponde al nivel (séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo), al periodo y consiguiente numeración de unidad de trabajo (ejemplo, 7.1.1.; que indica la primera unidad de trabajo del primer periodo del séptimo nivel). Cabe mencionar que hay periodos desarrollados mediante una única unidad de trabajo, mientras que otros, requerirán dos o más unidades.

La puesta en práctica del plan de estudios en el aula y para cada periodo parte de unidades de trabajo en las que se plantea el desarrollo de: criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje. A continuación se explicita el propósito de cada una de las secciones:

- **Pregunta problema:** invita al estudiante y docente al proceso de indagación, búsqueda, sistematización y comunicación de la información necesaria para el estudio de las temáticas planteadas. Como tal, busca generar coherencia entre los aprendizajes esperados para el periodo y el desarrollo de temáticas y habilidades en el aula.
- **Criterios de evaluación:** orientan, en forma concreta, las actividades de mediación pedagógica que la o el docente puede desarrollar, con el fin de lograr los aprendizajes esperados para el periodo. Como tal, guardan relación con las preguntas-problema designados para cada unidad de trabajo. Asimismo, estos criterios orientan el desarrollo de los instrumentos de evaluación que la o el docente implementará en el diario ejercicio de su profesión, acorde al contexto y situación de aula.
- **Situaciones de aprendizaje:** interrelacionan el desarrollo de preguntas problema y los criterios de evaluación. Como tal, ofrecen **opciones o alternativas al docente**, las cuales pueden ser aplicadas o modificadas en relación con el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, atendiendo las características del estudiantado. Por tanto, no buscan ser una imposición sobre lo que se debe hacer en el aula, sino que sugieren formas en las que se puede lograr los aprendizajes esperados y la resolución de las preguntas-problemas para cada unidad de trabajo. La invitación al educador está en la reflexión sobre la puesta en marcha y mejoramiento continuo de estas u otras estrategias de mediación, a fin de cumplir las metas propuestas para cada periodo.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto del plan de estudio

Durante el periodo lectivo, una de las principales labores profesionales del educador es el diseño y aplicación de la evaluación de los aprendizajes que armonice las habilidades, los conocimientos y los propósitos de los Estudios Sociales en el sistema educativo. Para esta propuesta, la evaluación constituye un proceso integral donde los estudiantes y el profesor encuentran espacios de diálogo, negociación y oportunidades de crecimiento personal. Los criterios seleccionados de la evaluación deben responder a la atención de los cambios graduales y a las necesidades particulares en el estudiantado a través del periodo lectivo.

La presente propuesta curricular, la evaluación de los aprendizajes debe enlazarse con la fundamentación teórica propuesta. Por tanto, se busca romper con un enfoque tradicional basado en la medición de la acumulación sistemática de conocimientos o saberes. La o el docente procurará integrar diferentes enfoques que permitan reconocer la diversidad, los procesos y las habilidades del estudiantado. Por ello, el programa considera oportuna la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas que hagan del aprendizaje un proceso integral para el estudiante, armonizando los objetivos propuestos para los Estudios Sociales, los reglamentos de evaluación vigentes y las características particulares del contexto educativo.

El planteamiento evaluativo está relacionado principalmente con estrategias de mediación docente que, de forma individual o grupal, propicien intervenciones educativas que consideren el desarrollo gradual de conocimiento. Tal proceso puede complementarse con actividades fuera del centro educativo para que contribuyan al cumplimiento de los propósitos de los Estudios Sociales en la educación. Dado lo anterior, la evaluación de los Estudios Sociales se fundamenta en una valoración de los procesos que desarrolle el y la estudiante, con el fin de obtener las habilidades esperadas. Se busca fomentar así una evaluación formativa, que identifique en el proceso de aprendizaje, los elementos cognitivos y formativos que se construyen y reconstruyen para el logro de los aprendizajes esperados. De ahí que el acompañamiento del o la docente, principalmente a través de la mediación pedagógica son fundamentales para orientar los aprendizajes y desarrollar así las habilidades esperadas. Por lo tanto, se plantea una propuesta de evaluación que tenga un fuerte componente de la mediación

Observaciones sobre el trabajo cotidiano

La evaluación del trabajo cotidiano procura evidenciar la progresión del aprendizaje del estudiantado, por lo que corresponde al principal rubro de análisis del progreso del estudiante. Para orientar al docente en la evaluación del trabajo cotidiano, en cada periodo las unidades de trabajo poseen un porcentaje estimado del rubro de trabajo cotidiano, la cual varía entre periodos y niveles, buscando la proporcionalidad entre el conjunto de aprendizajes esperados, temáticas y habilidades a desarrollar.

El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes define el trabajo cotidiano como “*todas las actividades educativas que realiza el (la) alumna con la guía del docente. Este trabajo se observa en forma continua, durante el desarrollo de las lecciones, como parte del proceso de aprendizaje y no como producto. Para su calificación se debe utilizar la información recopilada con las escalas de calificación y otros instrumentos técnicamente elaborados*” (Decreto Ejecutivo 35480-MEP, artículo 19). **En consonancia con el Reglamento, el docente implementa técnicas o instrumentos para evaluar el trabajo cotidiano con base en criterios o parámetros que permitan identificar diversos niveles de aprendizaje (satisfactorio, parcial e insatisfactorio) alcanzados por el estudiante en diversos momentos del proceso educativo, partir de su contexto y situación de aula.**

Algunas de las técnicas e instrumentos por aplicar son: la observación (a partir de diarios de campo, registros anecdóticos, entrevistas), las escalas de calificación (que pueden ser numéricas, gráficas, gráfica descriptiva o apreciativa). Además, se puede aplicar la evaluación de productos (ensayos, informes escritos, socio dramas, periódicos murales, materiales creados por medio de tecnologías de información y comunicación o tecnologías geoespaciales), registros de desempeño, técnicas con énfasis cualitativo (comentarios de textos, análisis de materiales audiovisuales, fichas de contenido, pruebas de ejecución u orales), el portafolio, informes de trabajo de campo, la UVE heurística u otros instrumentos cuyo diseño permita la evaluación de aprendizajes propuestos. En este sentido, la o el docente valorará cuál instrumento o técnica resulta más pertinente en función de las características del contexto educativo.

Observaciones sobre la prueba escrita

Al final de cada periodo, se desarrollará una prueba escrita de tipo comprensivo con el fin de evaluar los aprendizajes esperados para cada periodo. Para su diseño, las unidades de trabajo aportan los criterios de evaluación que se esperan sean la base para el diseño de ítems o preguntas que forman parte de la prueba escrita.

3.- Secuencia de ejes temáticos integradores, temas generadores y unidades de trabajo

Tercer ciclo de la Educación General Básica

NIVEL	EJE TEMÁTICO INTEGRADOR	TEMA GENERADOR (PERIODO)	UNIDAD DE TRABAJO
SÉTIMO	7.- La ocupación humana y el uso del espacio geográfico: lecciones espacio-temporales del pasado para pensar el presente y el futuro	7.1.- El mundo antiguo y la huella humana en el espacio geográfico (70.000 a. C. al 3000 a. C.)	7.1.1.- Del nomadismo a las sociedades agrícolas: movilidad y ocupación del espacio geográfico
		7.2.- De las sociedades complejas de América y Costa Rica a la huella ecológica del ser humano en la sociedad global	7.1.2.- El mundo antiguo: las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto 7.1.3.- Las civilizaciones de la Antigüedad Clásica -Grecia y Roma- y el origen de las sociedades occidentales (siglos V a. C. al V d. C.) 7.2.1.- Sociedades complejas y sociedades autóctonas de lo que hoy es América y Costa Rica
		7.3.- El espacio geográfico transformado: terrestres y producción alimentaria.	7.2.2.- La huella ecológica en nuestro único hogar y espacio común, el planeta Tierra 7.3.1.- Los ecosistemas terrestres desde la mirada geográfica: entre transformaciones y desafíos 7.3.2.- La Geografía de la producción alimentaria: problemáticas y retos para la sostenibilidad planetaria

	<p>8.1.- La adaptación del ser humano a un medio cambiante: gestión del riesgo, recursos hídricos y cambio climático</p>	<p>8.1.- La adaptación del ser humano ante un espacio geográfico dinámico y un recurso hídrico limitado</p> <p>8.2.- La participación del ser humano en la naturaleza del cambio climático</p> <p>8.3.- Propuestas locales y globales para la adaptación y mitigación ante el cambio climático</p>	<p>8.1.1.- La dinámica de la superficie terrestre: la búsqueda de la adaptación y mitigación ante los eventos sísmicos y volcánicos</p> <p>8.1.2.- El recurso hídrico en el planeta: distribución espacial y desafíos para garantizar su sostenibilidad</p> <p>8.2.1.- La dimensión geográfica del cambio climático global</p> <p>8.3.1.- De Costa Rica al mundo: medidas de adaptación ante un cambio climático de alcance global</p>
<p>OCTAVO</p>		<p>9.1.- Los procesos socioculturales, económicos y políticos desde la Edad Media al Renacimiento (de los siglos V al XVI)</p> <p>9.2.- La Edad Moderna: la formación de los estados absolutos, la Ilustración, la Revolución Francesa y las sociedades coloniales de América (siglos XVI-XVIII e inicios XIX)</p>	<p>9.1.1.- Las sociedades medievales (siglo VI al siglo XV)</p> <p>9.1.2.- El encuentro de las sociedades cristiana y musulmana en la Edad Media</p> <p>9.1.3.- El tránsito a la Edad Moderna (siglos XII al XV)</p> <p>9.1.4.- Un mundo en cambio: Renacimiento, reforma y exploración marítima del imperio español (siglos XV y XVI)</p> <p>9.2.1.- La conquista española en el continente americano</p> <p>9.2.2.- Las características sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades coloniales en América y Costa Rica (siglos XVI-XIX)</p> <p>9.2.3.- La formación de los estados absolutos, la Ilustración y la Revolución Francesa (siglos XVI al XVIII)</p>
<p>NOVENO</p>	<p>9.- El recorrido de la Humanidad desde la Edad Media a la Costa Rica del siglo XIX</p>		

		9.3.- De los procesos de independencia en América y la revolución industrial a la construcción del Estado-nación en Costa Rica y la repercusiones sociales de la integración al mundo global durante el siglo XIX	9.3.1.- El surgimiento de naciones en el continente americano: los procesos independentistas 9.3.2.- La revolución industrial durante el siglo XIX 9.3.3.- La formación y consolidación del Estado costarricense (1821-1900) 9.3.4.- La inserción económica de Costa Rica al mercado mundial: el modelo agroexportador en el siglo XIX 9.3.5.- La vida cotidiana en la segunda mitad del siglo XIX
--	--	---	--

Educación Diversificada (académica)

NIVEL	EJE TEMÁTICO INTEGRADOR	TEMA GENERADOR (PERIODO)	UNIDAD DE TRABAJO
DÉCIMO	10.- La sociedad contemporánea: procesos históricos, geopolíticos y poblacionales a escala global desde el siglo XIX hasta el presente	10.1.- Transformaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo desde mitad del siglo XIX a 1945	10.1.1.- La expansión imperialista europea (siglos XIX e inicios del XX) 10.1.2.- El mundo en guerra: cambios sociales, económicos y políticos de 1914 a 1945
		10.2.- El contexto histórico y geopolítico de la sociedad contemporánea a partir de la segunda mitad del siglo XX	10.2.1.- Un mundo bipolar: transformaciones sociales, económicas y políticas de la guerra fría 10.2.2.- El contexto del mundo multipolar: la geopolítica contemporánea

Educación para una nueva ciudadanía

			10.3.- Dinámica poblacional y movilización espacial: una mirada a problemáticas contemporáneas	10.3.1.- Dinámica poblacional en la sociedad contemporánea: patrones espaciales, problemáticas y desafíos 10.3.2.- Perspectivas contemporáneas de la movilidad espacial interna e internacional en un mundo global
UNDÉCIMO	11.- La sociedad contemporánea: la interdependencia e interconexión global y los procesos históricos que definen la Costa Rica actual	11.1.- Los patrones espaciales de interdependencia e interconexión en la actual sociedad globalizada	11.1.1.- La interconexión e interdependencia global desde la mirada geográfica	
		11.2.- Costa Rica en el siglo XX hasta la crisis de la década de 1980 (1900 - 1980)	11.2.1.- La sociedad costarricense en la primera mitad del siglo XX 11.2.2.- La sociedad costarricense de 1950 a 1980.	
		11.3.- Costa Rica actual : desde la crisis de la década de 1980 al presente	11.3.1.- La Costa Rica actual: Estado, economía y sociedad desde 1980 al presente	

Educación Diversificada y Técnica)

NIVEL	EJE TEMÁTICO INTEGRADOR	TEMA GENERADOR (PERIODO)	UNIDAD DE TRABAJO
DÉCIMO	10.- La sociedad contemporánea: históricos, geopolíticos y poblacionales a escala global desde el siglo XIX hasta el presente	10.1.- Transformaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo desde mitad del siglo XIX a 1945	10.1.1.- La expansión imperialista europea (siglos XIX e inicios del XX) 10.1.2.- El mundo en guerra: cambios sociales, económicos y políticos de 1914 a 1945
		10.2.- El contexto histórico y geopolítico de la sociedad contemporánea a partir de la segunda mitad del siglo XX	10.2.1.- Un mundo bipolar: transformaciones sociales, económicas y políticas de la guerra fría 10.2.2.- El contexto del mundo multipolar: la geopolítica contemporánea.

		10.3.- Dinámica poblacional y movilidad espacial: una mirada a problemáticas contemporáneas	10.3.1.- Dinámica poblacional en la sociedad contemporánea: patrones espaciales, problemáticas y desafíos 10.3.2.- Perspectivas contemporáneas de la movilidad espacial interna e internacional en un mundo global
UNDÉCIMO	11.- La sociedad contemporánea: interdependencia e interconexión global y los procesos históricos que definen la Costa Rica actual	11.1.- Los patrones espaciales de interdependencia e interconexión en la actual sociedad globalizada 11.2.- Costa Rica en el siglo XX hasta la crisis de la década de 1980 (1900 - 1980)	11.1.1.- La interconexión e interdependencia global desde la mirada geográfica 11.2.1.- La sociedad costarricense en la primera mitad del siglo XX 11.2.2.- La sociedad costarricense de 1950 a 1980
DUODÉCIMO	12.- La sociedad contemporánea: interdependencia e interconexión global y los procesos históricos que definen la Costa Rica actual	12.1.- Costa Rica actual : desde la crisis de la década de 1980 al presente	12.1.1.- La Costa Rica actual: Estado, economía y sociedad desde 1980 al presente

4.- Perfil de salida del estudiantado en el campo de los Estudios Sociales:

Con base en la visión estratégica educativa del Ministerio de Educación Pública “Educar para la nueva ciudadanía, el perfil de salida se desarrolla con base en cuatro dimensiones principales que promueven la formación integral del ser humano a partir de la apropiación del conocimiento creando su propio aprendizaje. Las dimensiones son las siguientes:

- A. Formas de pensar:** se refiere al desarrollo cognitivo de cada persona, por lo que implica las habilidades relacionadas con la generación del conocimiento y la resolución de problemas. Las habilidades que se potencian en esta dimensión son el pensamiento sistémico, pensamiento crítico, aprender a aprender, resolución de problemas así como creatividad e innovación.
- B. Formas de vivir en el mundo:** es la dimensión que conlleva el desarrollo sociocultural, las interrelaciones que se tejen en la ciudadanía global con el arraigo pluriculturalidad, y la construcción de los proyectos de vida. Las habilidades que se potencian en esta dimensión son ciudadanía global y local, responsabilidad personal y social, convivencia, multiculturalidad y pluriethnia, así como vida y carrera.
- C. Formas de relacionarse con otros:** se relaciona con el desarrollo de puentes que se tienden mediante la comunicación y lo colaborativo. Las habilidades que se potencian en esta dimensión son colaboración y comunicación.
- D. Herramientas para integrarse al mundo:** es la aprobación de las tecnologías digitales y otras formas de integración así como la atención que debe hacerse del manejo de la información. Las habilidades que se potencian en esta dimensión son tecnologías digitales y manejo de la información.

Perfil de salida del III Ciclo de la Educación General Básica

Dimensión I: maneras de pensar	
Habilidad	Indicadores
Pensamiento sistémico	Contrasta los datos, los procesos, los hechos y las acciones de su entorno e historia personal con situaciones similares en otros lugares y otros tiempos.
	Interrelaciona diferentes tipos de información geográfica e histórica sobre un tema.
	Incorpora conocimientos, técnicas y herramientas geográficas e históricas para comprender su entorno.
Pensamiento crítico	Verifica que los datos o ejemplos utilizados en el estudio de la Historia y la Geografía sean precisos, para ser utilizados en un razonamiento.
	Interpreta en forma precisa en su cultura cotidiana, conceptos, mapas, gráficas, símbolos, signos y preguntas, entre otras formas de expresión de la aplicación de los Estudios Sociales.
	Profundiza en el significado de conceptos claves de la Geografía y de la Historia para el entendimiento de una argumentación.
Aprender a aprender	Aprovecha las oportunidades de aprendizaje disponibles, los obstáculos y sus habilidades personales para enriquecer y expresar conocimiento histórico y geográfico.
	Revisa que las estrategias de trabajo elegidas sean efectivas de acuerdo con las expectativas.
	Acepta la realimentación con otras personas para mejorar el trabajo individual y grupal.
Resolución de problemas	Analiza un problema a partir de lo conocido y de la necesidad de información geográfica e histórica detectada.
	Organiza de forma conveniente, los conocimientos geográficos e históricos, los recursos y las actividades para una solución.
Creatividad e innovación	Compara la calidad de sus ideas y las de otras personas de acuerdo con su novedad y utilidad para el logro de una meta.

Dimensión 2: formas de vivir el mundo	
Habilidad	Indicador
Ciudadanía global y local	Expresa sentido de pertenencia y conciencia cívica en la práctica de hábitos que favorezcan la vivencia democrática.
	Reconoce a partir del conocimiento histórico y geográfico, los deberes y los derechos de la ciudadanía para desarrollarse sosteniblemente como persona dentro de la sociedad.
	Participa y se involucra en el mejoramiento sostenible de las condiciones de vida local, regional, nacional y global desde la perspectiva histórica y geográfica.
	Describe el origen y el contexto del surgimiento de los derechos humanos a partir del enfoque de Educación Inclusiva e interculturalidad (pluricultural y multiétnico, art. 1 de la Constitución Política).
Responsabilidad personal y social	Expresa en sus palabras y acciones el valor de justicia y de equidad en las relaciones humanas.
	Toma decisiones acerca de los cambios que debe realizar para la construcción de un concepto amplio de desarrollo sostenible.
	Discierne en su propio diálogo interno, sus actitudes y creencias sobre los demás, su contexto y desarrollo sostenible.
Estilos de vida saludable	Ajusta su conducta y creencias de acuerdo con las condiciones individuales, sociales y ambientales a fin de procurar su desarrollo integral y sostenible.
	Propone diversas alternativas sostenibles de solución a problemas de su medio a partir de un diagnóstico histórico y geográfico de su comunidad, región, país y el mundo.
	Examina a partir de sus valores y conocimientos, sus propias prácticas de consumo a fin proponerse cambios sostenibles.
Vida y carrera	Elige con autonomía las actividades y los grupos con los que desea participar para el cumplimiento de metas ambientales sostenibles y socialmente responsables
	Aprende de los éxitos y los fracasos como afrontar las situaciones ambiguas y complejas para el logro de los propuesto a través del trabajo colaborativo.

Dimensión 3: forma de relacionarse con otros	
Habilidad	Indicador
Colaboración	Propone como mejorar el desempeño grupal desde los aportes individuales.
	Extrae de las diferentes posiciones las convergencias y las divergencias con el fin de llegar a acuerdos.
	Asume diferentes roles de trabajo durante el progreso de las actividades que se realizan.
Comunicación	Distingue elementos complementarios que amplían la idea central de un mensaje que abordan temas de diversos ámbitos y de creciente complejidad.
	Analiza el valor explicativo de toda forma de comunicación sobre una realidad cercana o lejana en el espacio y tiempo.
	Analiza las características propias de las diferentes formas de comunicación y su aplicación apropiada en el ámbito de los Estudios Sociales.

Dimensión 4: herramientas para integrarse al mundo	
Habilidad	Indicador
Apropiación de Tecnologías digitales	Utiliza herramientas digitales de forma eficiente para buscar información que permitan la solución de tareas o problemas de naturaleza histórica y geográfica.
	Emplea conocimientos en aplicaciones y programas para el desarrollo de tareas propias de los Estudios Sociales
	Explora las diferentes posibilidades que ofrecen las tecnologías y recursos multimediales para la socialización, la recreación y el aprendizaje en función de su propio bien y el de los demás.
Manejo de la información	Compara la calidad de la variedad de información geográfica e histórica disponible a partir de criterios establecidos.
	Elige el mejor medio para comunicar de forma clara y asertiva un mensaje de acuerdo con un impacto esperado.

Perfil de salida del Ciclo de Educación Diversificada (Académica y Técnica)

Dimensión I: maneras de pensar	
Habilidad	Indicador
Pensamiento sistémico	Justifica cómo los hechos, las acciones, los objetos concretos de su contexto histórico y geográfico se relacionan con procesos más generales y complejos que su propio entorno.
	Integra los conocimientos aportados por la Geografía e Historia, así como otras ciencias sociales en la comprensión de los procesos de su entorno. Revisa los conocimientos, las técnicas y las herramientas prácticas geográficas e históricas, a fin de mantener una actitud abierta y autodidacta frente a nuevos problemas y realidades.
Pensamiento crítico	Analiza desde cuáles evidencias o creencias parte una persona para dar respuesta a una situación problemática en el ámbito histórico y geográfico. Interpreta de forma precisa en su cultura cotidiana, conceptos, mapas, gráficas, símbolos, signos y preguntas, entre otras formas de expresión de la aplicación de los Estudios Sociales.
	Analiza los diversos argumentos históricos y geográficos sobre un tema a partir de sus implicaciones y consecuencias prácticas. Establece prioridades y estrategias de acuerdo con sus capacidades y las circunstancias del momento y del lugar.
Aprender a aprender	Selecciona los recursos apropiados de su entorno para apoyar su aprendizaje y el de otros compañeros. Evalúa su desempeño en el proceso educativo de los Estudios Sociales para decidir cómo mejorar.
	Enfoca un problema desde varias perspectivas geográficas e históricas a partir de preguntas que debe responder con una investigación. Justifica las alternativas seleccionadas a partir de principios y conceptos geográficos e históricos aprendidos.
Resolución de problemas	Reformula sus ideas a partir de la retroalimentación recibida o de nuevas situaciones de aprendizaje.
Creatividad e innovación	

Dimensión 2: formas de vivir el mundo	
Habilidad	Indicador
Ciudadanía global y local	Argumenta sobre diferentes procesos sociales, económicos y políticos con perspectiva histórica-geográfica que lo afectan de forma inmediata.
	Ejerce derechos y obligaciones a nivel local, estatal, nacional y global, con base el art. 1 de la Constitución Política (pluricultural y multiétnico)
Responsabilidad personal y social	Es consciente de su compromiso sostenible con la sociedad local y global en todas sus dimensiones
	Negocia de cómo respetar la diversidad en todas sus formas y alcances mediante la práctica de principios de equidad e igualdad entre las personas
	Asume con criterio histórico y geográfico lo que más favorece el desarrollo sostenible individual y colectivo-grupal entre las diversas opciones existentes para ponerlo en práctica.
	Aprovecha las oportunidades de su medio para contribuir desde sus propias capacidades a los objetivos de diferentes grupos que promuevan valores democráticos y sostenibles.
Estilos de vida saludable	Ajusta su conducta y creencias de acuerdo con las condiciones individuales, sociales y ambientales a fin de procurar su desarrollo integral y sostenible.
	Propone diversas alternativas sostenibles de solución a problemas de su medio a partir de un diagnóstico histórico y geográfico de su comunidad, región, país y el mundo.
Vida y carrera	Prioriza sus actividades y responsabilidades considerando las circunstancias en las cuales se encuentra y las metas que se ha propuesto.
	Crea estrategias individuales y colectivas de cómo lograr las metas propuestas con esperanza de tener éxito.

Dimensión 3: forma de relacionarse con otros	
Habilidad	Indicador
Colaboración	Aprovecha los aportes de todos los compañeros(as) sin discriminación fortaleciendo la cohesión del grupo y el éxito esperado.
	Formula objetivos grupales inclusivos a partir de las ideas de los demás compañeros sobre los contenidos de aprendizaje.
	Vela por la eficiencia y la eficacia del trabajo grupal asistiendo a otros en la solución de problemas y cumpliendo sus propias responsabilidades.
Comunicación	Infiere el sentido global de un mensaje superando las ambigüedades, contradicciones o su contexto sociocultural diverso de su producción.
	Evalúa el contenido geográfico e histórico de un mensaje a partir de su contexto y su valor para impactar su propia vida y la de los demás.
	Elabora contenidos de diversa extensión y complejidad originales y coherentes que representen información de carácter geográfico e histórico a partir del uso de los cánones de expresión visual, oral y escrita.

Dimensión 4: herramientas para integrarse al mundo	
Habilidad	Indicador
Apropiación de Tecnologías digitales	Elige las mejores estrategias para buscar información geográfica e histórica a través del uso de las TICs de forma individual o colaborativa.
	Desarrolla productos digitales estéticamente elaborados, funcionales y accesibles para sus interlocutores.
	Valora las implicaciones ambientales, económicas, socioculturales y éticas en el uso de las tecnologías.
Manejo de la información	Soluciona las ambigüedades en la información histórica y geográfica a partir de la diversidad de fuentes y medios disponibles.
	Interpreta de forma crítica los mensajes de los medios de comunicación en relación a temas que forman la opinión pública.
	Aplica diversas formas convencionales de comunicación para dar a entender sus experiencias a los demás.
	Contrasta sus prácticas y valores en el uso de la información desde los principios de respeto de los derechos de autor.

Programa de Estudios Sociales
Tercer Ciclo de Educación
General Básica

Educar para una nueva ciudadanía

SÉTIMO NIVEL. La ocupación humana y el uso del espacio geográfico: lecciones espacio-temporales del pasado para pensar el presente y el futuro

Presentación

En la actualidad, el ser humano es uno de los principales agentes transformadores del Planeta. Sin embargo, esa transformación ha sido desigual tanto a lo largo del tiempo como entre los diferentes lugares. Las formas de organización social, comercial, política, económica y cultural, han incidido en la forma en que los individuos acceden, manejan y se adaptan a las condiciones ambientales y a los recursos de que disponen.

La huella del ser humano y las transformaciones ambientales que ha generado han tenido un impacto heterogéneo en la superficie terrestre. No obstante, en un planeta interconectado desde tantas perspectivas (ambiental, social, económica, entre otros), esas transformaciones diferenciadas en un lugar o región del planeta, producen efectos sobre otros lugares y regiones; es decir, se establece una relación sistémica. Desde estas perspectivas, en el año académico se estudiará la huella del ser humano en la superficie terrestre, considerando tanto la ocupación del espacio geográfico, así como el uso de los recursos que allí se encuentra a disposición.

Es fundamental en primera instancia **abordar la conceptualización** de los Estudios Sociales, del tiempo histórico y de las disciplinas que contribuyen a la comprensión de los procesos históricos, geográficos a través de la historia de la humanidad. Se reconocerá como, desde la revolución neolítica, el ser humano ha incidido en diferentes grados en la adaptación, control y transformación de la superficie terrestre, a partir del manejo y uso de recursos naturales según el contexto geográfico. Este proceso se analizará en relación con las características y los procesos ambientales, económicos, sociales, políticos y culturales que diversas civilizaciones del mundo antiguo enfrentaron. Así, la perspectiva histórica permite reconocer la naturaleza del ser humano como un agente de cambio de la superficie terrestre y de la sociedad desde hace miles de años.

También se profundiza en las perspectivas históricas y geográficas. Se analizará cómo las sociedades antiguas americanas desarrollaron; a partir de características y procesos ambientales, económicos, sociales, políticos y culturales; una serie de transformaciones en el territorio y la

sociedad. Además, se evalúan las acciones que estas sociedades practicaron para atender las tensiones y conflictos sobre el acceso, control, manejo y uso de recursos naturales, producto de los cambios culturales enfrentados.

Por otra parte, con el propósito de considerar la relación entre la transformación del espacio geográfico, el uso y manejo de los recursos naturales con la necesidad de procurar una demanda de recursos sostenible para el planeta, se abordará el tema de la huella ecológica. Desde esta perspectiva, se busca comprender el uso actual y administración de los recursos que disponemos como sociedad a escala nacional, regional y global, su relación con la capacidad de proveerlos (biocapacidad). Se procurará plantear ideas y alternativas sobre cómo solventar las diferencias espaciales respecto al impacto que diversos países generan sobre el planeta, así como proponer acciones individuales y colectivas para generar nuestra contribución en la creación de un mundo sostenible, que en la actualidad se encuentra en déficit ecológico.

Siguiendo la línea de los períodos anteriores, desde las perspectivas espacial y ecológica de la Geografía, se analizará la huella del ser humano en la transformación de la superficie terrestre. Para ello, los estudiantes reflexionarán cómo el ser humano se debate hoy entre la conservación y presión sobre de los ecosistemas y los principales desafíos que enfrentamos para hacer un uso sostenible de los bosques y recursos naturales. Asimismo, explorarán la relación geográfica existente entre la producción alimentaria para satisfacer las necesidades de la población humana y los desafíos que como sociedad enfrentamos entorno a la satisfacción de una demanda creciente y el manejo sostenible del medio.

7.1.- El mundo antiguo y la huella humana en el espacio geográfico (70.000 a. C. al 3000 a. C.)

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Describa cómo la evolución de los primeros homínidos al *Homo sapiens sapiens* produjo el desarrollo de nuevas habilidades y tecnologías para adaptarse, acceder y controlar nuevos recursos.
2. Distinga las causas y los cambios propiciados por el paso del nomadismo al sedentarismo y el surgimiento de las primeras sociedades agrícolas en el Planeta.
3. Reconozca las condiciones espaciales y ambientales que favorecieron el surgimiento de primeras civilizaciones en Asia y África (Mesopotamia y Egipto), así como las civilizaciones de la Antigüedad Clásica: Grecia y Roma.
4. Describe las principales características de la organización económica, social, política y cultural de las primeras civilizaciones de la Antigüedad en Asia y África (Mesopotamia, y Egipto).
5. Valore la importancia del legado cultural que las civilizaciones en Mesopotamia y Egipto durante el mundo antiguo han aportado al funcionamiento de la sociedad contemporánea.
6. Compara las características de la organización económica, social, político-territorial y cultural de las civilizaciones griegas y romanas en el contexto de la región mediterránea.
7. Reconoce la importancia del legado cultural de las civilizaciones de la Antigüedad Clásica: Grecia y Roma para la conformación de los sistemas jurídicos y las instituciones de la sociedad occidental actual.
8. Comunica en sus propias palabras a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

7.1.1.- Del nomadismo a las sociedades agrícolas: movilidad y ocupación del espacio geográfico	
Pregunta problema	
1.	¿Qué impacto produjo la revolución neolítica en la transformación del espacio geográfico por parte del ser humano?
A. Los primeros pasos del ser humano: de los homínidos al <i>Homo sapiens sapiens</i>	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir la evolución del ser humano desde los primeros homínidos hasta las sociedades de cazadores y recolectores del mundo antiguo en relación con los cambios en el acceso y uso del espacio geográfico.</p> <p>Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la movilidad espacial del <i>Homo sapiens sapiens</i>, desde África hacia otras regiones del Planeta a través del tiempo.</p> <p>Identificar las principales características sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades de cazadores y recolectores en el mundo.</p>	<p>- La o el docente organiza la clase en subgrupos para realizar un sociodrama. En la actividad, las y los estudiantes representarán qué hubiera pasado si el ser humano no hubiese desarrollado el bipedismo, el lenguaje, la capacidad de construir herramientas o el control del fuego. Luego del sociodrama, en plenaria las y los estudiantes valoran la relevancia de los cambios evolutivos en nuestra vida cotidiana.</p> <p>- Las y los estudiantes se organizan en subgrupos para analizar el proceso acaecido desde los primeros homínidos al <i>Homo sapiens sapiens</i>. A cada subgrupo se le asignará una etapa evolutiva distinta respondiendo a: ¿Qué cambios en el desarrollo, le supuso al ser humano esa etapa evolutiva? Para ello, usarán material expositivo (cartel, mural, periódico, blog, Prezi, u otro) que detalle los principales rasgos de la evolución. Luego, la o el docente organiza la exposición de los grupos, de tal manera que, el estudiantado reconozca el proceso evolutivo del ser humano y los cambios experimentados. Al final se puede complementar el trabajo con un video, documental o película sobre la evolución del ser humano.</p> <p>- Posteriormente, en forma individual, las y los estudiantes toman como referencia un mapa político del mundo, así como, un mapa de la expansión (espacio-temporal) del <i>Homo sapiens sapiens</i> desde África hacia otras regiones del mundo y responden a preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hacia qué regiones del Planeta se movilizó el <i>Homo sapiens sapiens</i>? • ¿Cuándo se efectuó la expansión del ser humano a Europa, Medio Oriente, el este de Asia, Australia, Siberia y Norteamérica? • ¿Por qué el ser humano tardó más en llegar al continente americano que a otras regiones del mundo? <p>- Por medio de un dibujo, el estudiantado representa lo que considera podría significar vivir en nomadismo, específicamente en una vida de caza y recolección. Estos dibujos se presentan en el aula y, la o el docente</p>

	<p>los analiza para extraer las principales concepciones del estudiantado sobre el tema. Luego, los estudiantes elaboran un cuadro comparativo entre las distintas concepciones extraídas de los dibujos y los establecidos en textos o artículos aportados por la y el docente, explicando brevemente qué diferencias hay entre las dos posiciones que desarrollaron.</p>
<p>B. La revolución neolítica: el cambio hacia la sedentarización y sociedades agrícolas (3.000 a. C. hasta 600 a. C.)</p>	
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p>
<p>Reconocer los principales factores que llevaron al ser humano al desarrollo de la agricultura y la importancia para la vida social.</p>	<p>- A partir de una lluvia de ideas, las y los estudiantes plantean sus ideas sobre los motivos por los que el ser humano necesita de la agricultura en la actualidad. Luego, el o la docente utiliza una breve presentación audiovisual para explicar las razones del por qué los grupos humanos debieron realizar la transición de la caza y recolección hacia la agricultura, ante lo cual los estudiantes deberán responder individualmente a la pregunta: ¿Qué diferencias y similitudes hay entre la información suministrada en la lluvia de ideas con la presentación efectuada?</p>
<p>Identificar a través de mapas o tecnologías geoespaciales los lugares y periodos de origen de la domesticación de plantas y animales alrededor del mundo.</p>	<p>- Las y los estudiantes utilizan un mapa sobre la distribución espacial de la domesticación de algunas plantas y animales en el Planeta. Con base en el mapa, responden individualmente a preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde se gestó la domesticación de plantas y animales? ¿Hubo un foco inicial o varios? • ¿En qué lugar del planeta se domesticaron las siguientes plantas: maíz, trigo, avena, tomate, frijol, arroz, café, banano, lechuga, cacao, papa, chile, algodón, repollo, palma aceitera, ajo, piña, uva, trigo, zanahorias, repollo, caña, yuca y coco (pueden agregarse otros más que la y el docente considere pertinentes)? • ¿En qué lugar se domesticaron los siguientes animales: perro, gato, vaca, caballo, cerdo, pato, cabra, alpacas, pollo, camello (pueden agregarse otros más que él o la docente considere pertinentes)?
<p>Describir los cambios que la sedentarización de las sociedades planteó en la división social del trabajo.</p>	<p>Utilizando marcadores, chinchetas u otro material, la o el docente solicita al estudiante localizar en un mapamundi mural cada una de las plantas y animales domesticadas, respondiendo posteriormente a la pregunta: ¿Por qué cree que hubo tanta diversidad de centros de domesticación en el Planeta?</p>
<p>Describir el papel que tuvo el desarrollo del lenguaje y la escritura en las incipientes sociedades sedentarias.</p>	<p>- Luego, por medio de un esquema, las y los estudiantes identifican los principales cambios que representó la división social del trabajo, el desarrollo del lenguaje y la escritura en el establecimiento de las primeras civilizaciones en el mundo.</p>

7.1.2.- El mundo antiguo: las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron la localización y las características de los espacios geográficos donde se asentaron las primeras civilizaciones del mundo antiguo? 2. ¿Qué organización económica, social, política y cultural caracteriza a las primeras civilizaciones en Asia y África? 3. ¿Cuál es el legado cultural de las primeras civilizaciones del mundo antiguo a la sociedad humana? 	
A. Dimensión espacio-temporal de las primeras civilizaciones del mundo antiguo	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Identificar la localización espacial y la dimensión temporal de las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto.</p> <p>Describir las condiciones ambientales que permitieron el desarrollo de las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto.</p>	<p>- Por medio de mapas, líneas de tiempo, y con el apoyo de textos, artículos u otros recursos, las y los estudiantes describen y comparan el surgimiento y desarrollo de las civilizaciones del mundo antiguo de Egipto y Mesopotamia. En sub-grupos exponen las líneas de tiempo con el resto de la clase con el fin de reconocer las diferencias y similitudes entre las distintas civilizaciones, así como las ideas aportadas por cada sub-grupo.</p> <p>- Las y los estudiantes trabajan en sub-grupos. A cada uno se le asigna <u>una</u> de las civilizaciones en estudio. De ella, elaboran un producto (carteles, collage, panfletos, murales, recurso tecnológico u otros) sobre las características del espacio geográfico que permitieron el surgimiento de una u otra civilización a partir de la búsqueda en materiales físicos o digitales. El producto es expuesto a la clase. Posteriormente, las y los estudiantes deben responder en forma individual la pregunta: ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los espacios geográficos donde se asentaron las primeras civilizaciones del mundo antiguo?</p> <p>- Por medio de una presentación audiovisual, la y el docente cierra la actividad con imágenes digitales sobre los <u>paisajes actuales</u> en los que se asentaron las primeras civilizaciones del mundo antiguo. Al respecto, las y los estudiantes reflexionarán sobre las siguientes preguntas: ¿Esos paisajes son similares a los que existieron durante el mundo antiguo? ¿Por qué? ¿En qué se diferencian y por qué? ¿En qué se parecen y por qué?</p>

B. Organización de las primeras civilizaciones del mundo antiguo en Egipto y Mesopotamia	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir las actividades económicas que civilizaciones como la egipcia y mesopotámica desarrollaron resolver sus necesidades económicas.</p> <p>Reconocer la estructura social y política que se desarrolló en civilizaciones antiguas como la egipcia y mesopotámica, resultado de la producción de excedentes agropecuarios.</p> <p>Reconocer el papel que tuvo la esclavitud en la producción de bienes y obras de regadío y arquitectónicas en civilizaciones de Egipto y Mesopotamia.</p>	<p>- Las y los estudiantes se dividen en sub-grupos, a los cuales se les asigna una de las civilizaciones en estudio. Con base en información de libros de texto, artículos, materiales en internet, videos u otros recursos, elaboran una pequeña revista (física o digital), en la cual describen las principales características de dicha civilización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las principales actividades económicas que desarrollaron. - La organización del poder en cada civilización. - La división social del trabajo y las condiciones de vida de la población. <p>Los resultados son presentados al resto de la clase, con el propósito de observar las similitudes y diferencias entre cada una de las civilizaciones.</p> <p>- Al finalizar, las y los estudiantes realizan un cuadro comparativo sobre las civilizaciones en estudio, con base en los productos aportados por cada sub-grupo y con el apoyo de la o el docente, reconociendo de esta forma la diversidad y a la vez, las similitudes de las sociedades del mundo antiguo.</p> <p>- Posteriormente, la o el docente, con una presentación audiovisual, se refiere al rol de la esclavitud en la producción de bienes y obras en el mundo antiguo. Luego, solicita a las y los estudiantes su opinión respecto a las implicaciones que puede tener en la actualidad los procesos de esclavitud en nuestra sociedad. La o el docente solicita a las y los estudiantes indagar en medios digitales información referente a procesos actuales de esclavitud como la trata de personas, los cuales se exponen en el aula para ser discutidos en relación a los motivos por los cuales todavía existe este tipo de fenómenos en la sociedad actual.</p> <p>- Se puede concluir la actividad con un documental o vídeo que sintetice el trabajo realizado por las y los estudiantes sobre las civilizaciones en estudio.</p>

C. Prácticas y legado cultural de las civilizaciones mesopotámica y egipcia en el mundo antiguo	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Identificar los principales legados culturales que las civilizaciones del mundo antiguo en Egipto y Mesopotamia aportaron al desarrollo de la humanidad.</p> <p>Valorar la importancia del legado cultural de las primeras civilizaciones del mundo antiguo en Mesopotamia y Egipto para la sociedad humana.</p>	<p>- La o el docente solicita a cada sub-grupo buscar imágenes sobre el legado cultural de una civilización en estudio. Las y los estudiantes organizan una breve presentación audiovisual con los hallazgos obtenidos y la comunican al resto de la clase.</p> <p>- Cada sub-grupo entregará un documento escrito con respecto a la siguiente pregunta: ¿De qué forma el legado cultural de la civilización en estudio influye en el funcionamiento de la sociedad actual? La o el docente sintetiza las opiniones del estudiantado y hace una puesta en común del tema, refiriendo la importancia del legado cultural de diversas civilizaciones del mundo antiguo en la sociedad contemporánea.</p>

7.1.3.- Las civilizaciones de la Antigüedad Clásica -Grecia y Roma- y el origen de las sociedades occidentales (siglos V a. C. al V d. C.)	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál fue la localización y características de los espacios geográficos donde se asentaron las primeras civilizaciones del mundo antiguo? 2. ¿Cómo se caracterizaron las civilizaciones griega y romana de la Antigüedad Clásica en el ámbito social, económico y político? 3. ¿Por qué se considera al legado de las civilizaciones de la Antigüedad Clásica como fundamentales en la sociedad contemporánea occidental? 	
A. Dimensión espacial de las sociedades griega y romana de la antigüedad clásica	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Identificar la localización espacial y extensión territorial de las civilizaciones griega y romana en el tiempo.</p> <p>Describir las características geográficas que permitieron el desarrollo de las civilizaciones griega y romana en la región del Mediterráneo.</p>	<p>- A través de mapas o tecnologías geoespaciales las y los estudiantes reconocen individualmente la distribución espacial de las civilizaciones griegas y romana, a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué lugares se desarrollaron las civilizaciones griega y romana? - ¿Cuál fue el periodo de mayor expansión de cada una de las civilizaciones en estudio? <p>- Las y los estudiantes trabajan en sub-grupos y se les asigna una de las civilizaciones en estudio, de la cual elaboran un producto (carteles, videos, panfletos, murales u otro) sobre las características del espacio geográfico que permitieron el surgimiento de dicha civilización. El producto es expuesto a la clase. Luego, las y los estudiantes deben responder individualmente a la pregunta: ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los espacios geográficos donde se asentaron las civilizaciones de la Antigüedad Clásica?</p>
B. Estructura y organización social de las civilizaciones griega y romana	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Identificar las principales diferencias en el control territorial que ejercieron la civilización griega y romana en la región del mediterráneo en Europa, Asia y África y sus implicaciones sociales.</p>	<p>- Con base en información recabada de internet, documentales, libros de texto u otros materiales suministrados por la y el docente, el estudiantado indaga en sub-grupos las diferencias entre las civilizaciones griega y romana respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diferencia entre lo que fueron las ciudades-estado y el poder centralizado. - Las áreas que controlaban cada una de las civilizaciones en estudio. - Las características de la estructura de la sociedad, la división social del trabajo, el papel de las mujeres, el papel de los esclavos y las principales actividades económicas que desarrollaron.

<p>Describir diferencias y similitudes en la estructura económica, social, en las civilizaciones griega y romana; así como la importancia de la esclavitud en ellas.</p>	<p>Las y los estudiantes presentan al resto de la clase los resultados de su indagación mediante un tríptico y comentan sobre lo aprendido.</p> <p>- Para complementar el proceso de aprendizaje de las civilizaciones griega y romana en la Antigüedad Clásica, la o el docente proyecta un vídeo documental que describa las principales características de dichas sociedades. Luego, en plenaria las y los estudiantes comparten inquietudes o sus opiniones sobre las características de dichas civilizaciones.</p>
<p>C. Las contribuciones culturales de las civilizaciones griega y romana en la sociedad contemporánea</p>	
<p>Situaciones de aprendizaje</p>	
<p>Reconocer el significado y los límites del concepto de democracia para los griegos.</p>	<p>- La o el docente solicita con antelación a las y los estudiantes indagar en diversos medios (internet, libros de texto, artículos, documentales, videos u otros) historias o relatos asociados con las creencias en diferentes dioses griegos o romanos y su relación con los habitantes de dichas civilizaciones. Organizados en sub-grupos, comparten sus historias o relatos. Cada subgrupo selecciona dos historias para exponer al resto de los compañeros, con el propósito de reconocer la importancia de dichas creencias en los habitantes de estas civilizaciones.</p>
<p>Identificar, a través de estudios de caso, el papel de la religión en la sociedad griega y romana.</p>	<p>- La o el docente inicia una plenaria en clase con base en la pregunta: ¿Creen que estas historias y relatos sobre dioses griegos y romanos fueron relevantes o significativos para los habitantes griegos y romanos? ¿Consideran que las creencias de los seres humanos tienen un rol significativo en la sociedad actual? ¿Por qué?</p>
<p>Reflexionar sobre el significado o la relevancia de las distintas creencias para el ser humano a lo largo del tiempo.</p>	<p>- La o el docente plantea una presentación inicial sobre el legado del pensamiento científico-racional de la civilización griega en la actualidad (Filosofía, Historia, Geografía, Matemática, Medicina). En sub-grupos, las y los estudiantes elaboran con papel periódico u otro material reutilizable, una presentación en la que describen la importancia que tiene para ellos cada uno de esos legados.</p>
<p>Identificar la importancia del legado de las instituciones político-jurídicas del imperio romano para la sociedad actual.</p> <p>Valorar la importancia del legado del pensamiento científico-racional en la sociedad contemporánea.</p>	<p>- Las y los estudiantes indagan en libros de texto, videos, documentales, en internet u otras fuentes los principales rasgos de la democracia y ciudadanía tanto en la civilización griega como en la sociedad costarricense actual. En sub-grupos, elaboran un cuadro comparativo de las principales características de la democracia y ciudadanía griega.</p>

	<p>- La o el docente hace una presentación sobre el legado de las instituciones político-jurídicas del imperio romano en la sociedad contemporánea. En sub-grupos, las y los estudiantes organizan un sociodrama en el cual representa qué pasaría en la sociedad actual si el legado jurídico del imperio romano no hubiese existido en la actualidad, con base en lo expuesto por la o el docente. En plenaria, los docentes y el estudiantado reconocen la relevancia que tiene en el mundo occidental el legado del imperio romano en el ámbito jurídico.</p>
--	---

7.2.-. De las sociedades complejas de América y la huella ecológica del ser humano en la sociedad global contemporánea

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Describa las condiciones geográficas que favorecieron el surgimiento de las principales civilizaciones originarias de lo que hoy es América y sus características de la organización económica, social, política y cultural.
2. Valore la importancia del legado cultural que civilizaciones originarias de lo que hoy es América han aportado a las sociedades pasadas y actuales.
3. Explique los rasgos característicos de los pueblos originarios localizados en el territorio de lo que hoy es Costa Rica.
4. Identifique la localización actual de los pueblos originarios de Costa Rica y los principales desafíos que enfrentan en la actualidad.
5. Reconozca la importancia de considerar la huella ecológica como un indicador de la demanda y uso de recursos en el Planeta.
6. Describa los diversos factores o motivos que propician la huella ecológica de los países en el mundo.
7. Identifique, a través de diversos recursos didácticos, por qué la huella ecológica de los países varía espacial y temporalmente.
8. Describa las diferentes acciones y alternativas planteadas para reducir la huella ecológica del ser humano.
9. Comunique con sus propias palabras a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

7.2.1.- Sociedades complejas y sociedades autóctonas de lo que hoy es América y Costa Rica	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué manera cambiaron las sociedades autóctonas del continente americano previo al surgimiento de los grandes imperios que conocieron los españoles? 2. ¿Qué organización social, económica, política y cultural distingue a las civilizaciones originarias de América? 3. ¿Cuál es la conexión entre el legado cultural de las sociedades originarias de América y la sociedad actual? 4. ¿De qué manera las poblaciones descendientes de las sociedades originarias de América pueden afrontar los desafíos de la actualidad? 	<p style="text-align: center;">A. Dimensión espacial-temporal de las sociedades azteca, maya e incas</p>
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer el surgimiento y la localización espacial de las principales civilizaciones originarias de lo que hoy es América</p> <p>Comparar las condiciones geográficas que favorecieron el desarrollo de las civilizaciones Inca, Azteca y Maya.</p>	<p>- La o el docente explica a los y las estudiantes, con la ayuda de mapas el proceso de poblamiento de América y la relación de los territorios ocupados por sociedades aborígenes y su evolución antes de las grandes civilizaciones mayas, aztecas e incas. Solicita a los y las estudiantes escribir en trozos de papel sus opiniones o ideas respecto a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde creen que vivieron las sociedades autóctonas de América en el pasado? - ¿Cómo se establecieron? ; ¿qué ofrecía el medio natural? ¿Cómo creen que era el paisaje de los lugares donde se asentaron las sociedades azteca, maya e inca, así como las sociedades autóctonas de Costa Rica? <p>La o el docente solicita pegar todas las respuestas en un espacio dedicada para tal fin, con el propósito de retratar algunos de los conocimientos previos y apreciaciones del estudiantado en relación con el tema. Una vez sistematizados, la o el docente realiza una plenaria para compartir dichas apreciaciones.</p> <p>- Con el apoyo de textos, artículos, videos u otros recursos, la o el docente asigna a las y los estudiantes la elaboración de una línea de tiempo referente al surgimiento y desarrollo de las sociedades autóctonas de América (azteca, maya, inca). Luego, exponen el trabajo efectuado con el fin de reconocer los diferentes periodos de desarrollo de dichas sociedades.</p> <p>- Las y los estudiantes trabajan en sub-grupos y se les asigna una de las sociedades autóctonas en estudio. De ella, elaboran un producto (carteles, videos, panfletos, murales u otro) sobre las características del espacio geográfico que</p>

	<p>favorecieron el desarrollo de la sociedad autóctona, orientándose con la pregunta: ¿Cómo era el paisaje donde se desarrollaron las sociedades azteca, maya e inca? El producto es expuesto a la clase. Las y los estudiantes responden individualmente las preguntas: ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los espacios geográficos donde se asentaron las sociedades autóctonas de América? ¿Qué diferencias observa con las apreciaciones iniciales hechas sobre las sociedades autóctonas de América?</p>
<p>B. Características de la organización económica, social y política de los aztecas, mayas, incas</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Reconocer las principales características de la organización política, económica y social de las civilizaciones originarias de lo que hoy es América.</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita escribir en un papel a los y las estudiantes opiniones o ideas respecto a ciertos rasgos de las sociedades autóctonas de América y Costa Rica, orientándose en las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> -¿Cómo imaginan era el estilo de vida de las sociedades indígenas de América? -¿Quién gobernaba o poseía el poder en esas civilizaciones? -¿Cuáles creen eran las actividades económicas que desarrollaban las sociedades indígenas de América? -¿Cómo se imaginan la vida cotidiana de la población en dichas sociedades? <p>El o la docente solicita colocar las respuestas de los estudiantes en un espacio designado, con el propósito de comparar respuestas y obtener ideas generales sobre las percepciones del estudiantado, reconociendo así algunas ideas previas del estudiantado sobre el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes se dividen en sub-grupos, a los cuales se les asigna una de las sociedades autóctonas de América (azteca, maya o inca). Con el propósito de comparar las características de estas sociedades, a cada sub-grupo se le solicita la elaboración de un mural (con base en fuentes escritas extraídas de libros, artículos -físicos o digitales-, videos, documentales, reportajes u otros medios audiovisuales) para describir los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - Organización del poder en cada civilización. - Principales actividades económicas que desarrollaron y cómo lo hicieron. - División del trabajo en la sociedad y el rol de poblaciones esclavas. - Principales características del sistema de creencias religiosas y prácticas culturales. - Relación de dicha sociedad con el ambiente. <p>La o el docente realiza una síntesis sobre los elementos en común y diferentes que dichas sociedades presentaron en el continente americano.</p>

C. Legado cultural y situación actual de los descendientes de los grupos originarios mayas, aztecas e incas en América	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Valorar la relevancia actual de los legados culturales de las sociedades originarias de América.</p> <p>Identificar los principales desafíos que enfrentan los grupos descendientes de las sociedades autóctonas en la actualidad en diversas regiones del continente americano.</p>	<p>- Las y los estudiantes se agrupan para indagar información sobre un legado cultural asignado por la o el docente referente a las sociedades autóctonas de América (Incas, mayas, aztecas), en relación con su significado para la sociedad actual. Al respecto, las y los estudiantes desarrollarán un producto (cuya escogencia se hace en acuerdo con la o el docente) con el propósito de presentar al resto de la clase los hallazgos. La o el docente en plenaria hace una síntesis sobre la importancia de dichos legados para la sociedad costarricense, latinoamericana y a escala global.</p> <p>- La o el docente solicita a las y los estudiantes en sub-grupos, indagar en diversos medios digitales y escritos, problemáticas en el ámbito social, laboral, educativo, político, económico, salud u otro que enfrentan los grupos descendientes de las sociedades originarias de América en países como Perú, Ecuador, Bolivia, México, Guatemala, Honduras u otros. Por medio de una presentación oral, las y los estudiantes presentan sus hallazgos los cuales son sintetizados por parte del docente, con el fin de encontrar elementos comunes. Luego, se plantea un conversatorio sobre las condiciones actuales de este grupo poblacional y posibles acciones afirmativas para mejorar sus condiciones de vida.</p>
D. Los pueblos originarios del territorio que hoy es Costa Rica	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir los principales rasgos de la organización social, política, económica y cosmovisión de los pueblos originarios, que habitaron el territorio que hoy es Costa Rica.</p> <p>Reconocer la localización espacial y las</p>	<p>- La o el docente solicita a las y los estudiantes integrarse en sub-grupos de trabajo, a los cuales asigna un breve documento en el que se detalle las principales características que definieron la organización social, económica y política así como la cosmovisión de los pueblos originarios de lo que hoy es Costa Rica. Luego, solicita a las y los estudiantes realizar un breve esquema en el que extraen las ideas centrales del documento y las expresan en un papel periódico con el fin de compartirlas con el resto de estudiantes en el aula. La o el docente hace una puesta en común de las ideas emitidas por los estudiantes con el fin de encontrar puntos en común respecto al tema de estudio.</p> <p>- Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos de trabajo, a los cuales se les asigna el estudio de un pueblo originario del territorio actual costarricense (Bribri, Cabécar, Térraba, Huetar, Chorotega, Boruca, Maleku,</p>

<p>características de los pueblos originarios, que habitan en la actualidad el territorio costarricense.</p>	<p>Guaymías, Ngöbe). Al respecto las y los estudiantes elaborarán en una sección del aula un pequeño mural donde detallen, a partir de la búsqueda en libros, reportes, vídeos o materiales digitales los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localización espacial en el territorio costarricense. - Principales rasgos demográficos, culturales, sociales y económicos de la población en estudio. <p>Cada sub-grupo presenta sus hallazgos con el fin de reconocer la diversidad existente en el territorio costarricense.</p>
<p>Identificar los principales desafíos que enfrentan los grupos descendientes de los pueblos originarios en la actualidad en el territorio costarricense.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes en sub-grupos, indagar en diversos medios digitales y escritos, problemáticas en el ámbito social, laboral, educativo, político, económico, salud u otra que enfrentan los pueblos originarios en el territorio costarricense (Bribri, Cabécar, Térraba, Huetar, Chorotega, Boruca, Maleku, Guaymías, Ngöbe). Por medio de una presentación oral, las y los estudiantes presentan sus hallazgos los cuales son sintetizados por parte del docente, con el fin de encontrar elementos comunes. Luego, se plantea un conversatorio sobre las condiciones actuales de este grupo poblacional y posibles acciones afirmativas para enfrentar dichos desafíos con base a lo estipulado en la declaración universal de los derechos humanos y en legislación indígena tanto nacional como internacional.

7.2.2.- La huella ecológica en nuestro único hogar y espacio común, el planeta Tierra	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué es tan importante conocer la huella ecológica del ser humano para administrar los recursos disponibles? 2. ¿Por qué la huella ecológica suele variar en el espacio geográfico y en el tiempo? 3. ¿Qué medidas podemos asumir para reducir la huella ecológica en el planeta? 	<p style="text-align: center;">A. Hacia la comprensión de lo que es la huella ecológica del ser humano</p>
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer el concepto de huella ecológica y biocapacidad como elementos que determinan las condiciones de déficit o reserva ecológica de un territorio.</p> <p>Establecer la relación existente en la huella ecológica producida por un individuo, una familia y el país.</p>	<p>- Como actividad inicial, las y los estudiantes participan en sub-grupos con el juego denominado “¿Cómo administro mis recursos? ”, en el cual se les otorga un presupuesto ficticio de ¢120 000, para afrontar el pago o la compra de los bienes y servicios esenciales en su diario vivir. Para ello se basan en los siguientes precios hipotéticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Electricidad: ¢20 000, agua: ¢20 000, alimentación: ¢50 000, internet y telefonía: ¢25 000, vestimenta: ¢20 000, transporte: ¢25 000 y recreación: ¢10 000. <p>Cada sub-grupo deberá seleccionar los bienes y servicios esenciales que puedan pagar con ¢120 000. Luego, exponen los criterios de su selección. Las y los estudiantes debatirán sobre las medidas que hubieran tomado si fuese necesario cubrir todos los gastos propuestos. En plenaria, la o el docente junto con los estudiantes discuten sobre las repercusiones de la demanda y el consumo de bienes y servicios en relación con los recursos disponibles.</p> <p>- La o el docente realiza una presentación audiovisual donde relaciona la actividad anterior con el concepto de huella ecológica y biocapacidad. De esta forma, explica el concepto de déficit ecológico y su relación con la sobredemanda de recursos así como el concepto de reserva ecológica y el uso apropiado de recursos, así como el papel que los individuos tenemos en su aumento o reducción.</p>

B. La huella ecológica de los países a escala global	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Identificar los principales factores que inciden en la generación de la huella ecológica y en su aumento sostenido a través del tiempo.</p> <p>Utilizar mapas, gráficos y cuadros para valorar las diferencias espaciales y temporales de la huella ecológica en diferentes países o regiones del mundo.</p> <p>Comparar la huella ecológica de Costa Rica respecto a la de en relación con las de otros países del mundo (por ej. Estados Unidos, China, Japón, Brasil, Alemania, Australia).</p>	<p>- En sub-grupos, Las y los estudiantes indaga, en diversas fuentes escritas o audiovisuales, las principales causas que inciden en la creación de la huella ecológica de los individuos y países. Luego, reportan al docente y compañeros de clase los hallazgos de su indagación en forma oral y por medio de un esquema.</p> <p>- La o el docente suministra a las y los estudiantes un gráfico respecto al cambio histórico de la huella ecológica del ser humano en los últimos años (como el disponible en el sitio web http://www.footprintnetwork.org/es/index.php/GFN/page/world_footprint/) mostrando la cantidad de planetas necesarios para satisfacer la demanda de recursos. En sub-grupos, las y los estudiantes responden a preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos planetas Tierra se necesitan hoy en día para satisfacer la demanda de recursos por parte del ser humano? - ¿Si seguimos el ritmo de consumo de los recursos naturales, cuántos planetas necesitamos para el año 2050? - ¿Qué significa para el ser humano como especie consumir más de lo que el planeta puede producir? <p>En plenaria, las y los estudiantes expresan sus opiniones e ideas respecto al gráfico de evolución histórica de la huella ecológica del ser humano, valorando la importancia de la toma de acciones para reducir el impacto en el futuro cercano.</p> <p>- Las y los estudiantes observan un mapa respecto a la huella ecológica actual de los países a escala global (se recomienda acompañar el trabajo con un mapa político para la identificación de lugares). Al respecto, en grupos las y los estudiantes exploran el mapa a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Es igual la huella ecológica del ser humano en los diversos países del mundo? - ¿Cuáles países o regiones del Planeta tienen una alta y baja huella ecológica? ¿Cuál es la huella ecológica de Costa Rica en comparación a otros países (Estados Unidos, China, Brasil, Japón, Alemania, Australia)? - ¿Qué tienen en común los países que presentan una alta o baja huella ecológica? <p>- Las y los estudiantes se dividen en sub-grupos de trabajo para describir las diferencias en la huella ecológica de diversos países del planeta, por medio de estudios de caso. Para ello, la o el docente asigna una serie de países que permitan reflejar las diferencias a lo largo del tiempo a escala global. Algunos ejemplos son:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Países con déficit ecológico: India, China, Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania, Emiratos Árabes Unidos, Sudáfrica y Japón - Países con reserva ecológica: Canadá, Finlandia, Uruguay, Colombia, Brasil, Australia, Suecia. - Países que cambiaron de reserva a déficit ecológico: Costa Rica, México, Vietnam, Ghana, Argelia, Irlanda, Indonesia. <p>Los sub-grupos desarrollan una presentación oral al resto de compañeros de clase con el propósito de dar a conocer sus apreciaciones de los datos suministrados, con base en preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál de los países asignados presentó una mayor y menor huella ecológica? - ¿Por qué hay países que perdieron su reserva ecológica y pasaron a consumir mayor cantidad de recursos? - ¿Cuál cree que sea el motivo por el cual hay países con un alta huella ecológica?
C. Alternativas para la reducción de la huella ecológica del ser humano	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Indagar propuestas realizadas por diversos actores (individuos, ONG's, sector público o privado) para reducir la huella ecológica en Costa Rica en procura de un desarrollo sostenible.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediante panfletos, murales u otros recursos, las y los estudiantes desarrollan una campaña en el centro educativo en relación con posibles acciones individuales que pueden favorecer la reducción de la huella ecológica del Planeta. - Por medio de noticias, videos, publicidad u otro medio, las y los estudiantes indagan en sub-grupos sobre acciones efectuadas por empresas o instituciones públicas y privadas para reducir su huella ecológica. Preparan una presentación oral con los resultados de su indagación, respondiendo a la pregunta: ¿De qué forma contribuyen la sociedad civil y el sector público-privado a reducir la huella ecológica sobre el Planeta?

7.3.- El espacio geográfico transformado: ecosistemas terrestres y producción alimentaria

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Reconozca la diversidad espacial y ecológica de los diversos ecosistemas terrestres en Costa Rica y el Mundo.
2. Describa las principales problemáticas actuales que enfrentan los bosques tropicales en relación con el uso y la extracción de recursos naturales.
3. Valore las estrategias o planes desarrollados a escala local, nacional y global en torno al manejo sostenible de los recursos naturales (conservación de ecosistemas y suelos).
4. Reconozca la distribución espacial de los principales centros de producción de alimentos sobre la superficie terrestre.
5. Identifique la procedencia y patrones de consumo de alimentos en Costa Rica y diversas regiones del Planeta.
6. Describa las principales problemática que enfrenta la sociedad actual en torno a la producción y el abastecimiento de alimentos a escala global.
7. Valore la importancia de la seguridad y soberanía alimentaria para garantizar el derecho a una alimentación de calidad para el ser humano.
8. Comunique en sus propias palabras a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

7.3.1.-Los ecosistemas terrestres desde la mirada geográfica: entre transformaciones y desafíos	
Preguntas problema	
<p>1. ¿De qué manera se expresa la diversidad de ecosistemas terrestres en el Planeta?</p> <p>2. ¿Cuál es el impacto de las prácticas sostenibles que se desarrollan para fortalecer la gestión y conservación boscosa?</p> <p>3. ¿Cuáles son las principales problemáticas sobre uso, extracción y manejo que enfrentan los bosques tropicales alrededor del planeta?</p>	
A. La dimensión geográfica de los ecosistemas terrestres a escala global y en Costa Rica	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer a través de mapas o tecnologías geoespaciales la distribución espacial de los principales ecosistemas terrestres a escala global y en Costa Rica.</p> <p>Describir las características de los principales ecosistemas terrestres de Costa Rica y el mundo.</p> <p>Valorar la importancia que representa la biodiversidad de nuestro país para la sociedad (por ej. turismo, conservación ambiental, belleza escénica, entre otros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente proyecta un video representativo de la biodiversidad del territorio costarricense. Una vez concluido, los estudiantes escriben en carteles ubicados en diferentes puntos del aula sus opiniones o comentarios respecto a las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué es tan importante para cada uno de nosotros y la sociedad en general la protección de la biodiversidad que existe en el país? ¿Qué posibles beneficios podemos obtener? - ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan hoy en día los ecosistemas terrestres de nuestro país? Luego, la o el docente explora las respuestas brindadas por las y los estudiantes, con el fin de comprender su percepción en torno a la importancia y desafíos de la protección de los ecosistemas en nuestro país. - En sub-grupos, las y los estudiantes exploran un mapa de la distribución de los principales ecosistemas terrestre en el Planeta, para contestar las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el ecosistema terrestre más extendido sobre el Planeta? - ¿Cuáles tipos de ecosistemas terrestres son posibles de identificar en el continente americano y en América Central? - El mismo ejercicio se realiza con el mapa de la distribución de los ecosistemas terrestres de Costa Rica, en el cual los estudiantes en grupos describen el mapa con base en preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el ecosistema terrestre más extendido en el país? - ¿Cuál o cuáles tipos de ecosistemas terrestres son posibles de identificar en la provincia o comunidad donde vive?

	<p>La o el docente explora las respuestas de los estudiantes en ambos mapas, profundizando sobre la idea de la gran diversidad biológica representada en diversos lugares del Planeta.</p> <p>- A cada sub-grupo se le asigna la elaboración de un producto, de escogencia con previo acuerdo con la o el docente, para representar las principales características de un ecosistema terrestre en el Planeta. Para ello, indagarán información en diversas fuentes. Cada producto será presentado al resto de la clase, con el propósito de reconocer y describir la diversidad espacial de los ecosistemas existentes en el Planeta.</p> <p>- El mismo ejercicio se representa para el caso costarricense, donde cada sub-grupo tendrá asignado la elaboración de un producto -de escogencia con previo acuerdo con el o la docente- que describa o represente las características de uno de los principales ecosistemas terrestres del país. Los resultados de la indagación se presentan al resto de la clase, con el fin de representar la diversidad de ecosistemas en el país.</p>
B. Presión sobre los bosques tropicales del Planeta	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Identificar las principales problemáticas asociadas a la reforestación o deforestación de bosques tropicales en Costa Rica y otras regiones del planeta (Malasia, la Amazonía, República Democrática del Congo, países de América Central).</p> <p>Reflexionar sobre la importancia de la conservación de los ecosistemas tropicales como</p>	<p>- La o el docente inicia con una presentación de las causas y características del cambio de la cobertura boscosa en el espacio geográfico del país; a raíz de los procesos de deforestación y reforestación que ha experimentado el país desde 1950 a la actualidad. Para complementar la actividad, las y los estudiantes interpretan esos cambios espaciales de la cobertura boscosa desde 1950 a la actualidad por medio de mapas, discutiendo la naturaleza de las transformaciones experimentadas en el país.</p> <p>- La o el docente asigna una problemática que enfrente un país o región en relación con los bosques tropicales (Amazonas, República Democrática del Congo y la Isla de Borneo, Malasia) al estudiantado organizado en sub-grupos para que indaguen información al respecto, en libros de texto, noticias, videos, documentales, u otros recursos en internet. Las y los estudiantes preparan una presentación (siguiendo criterios del docente) con el propósito de visualizar los resultados de la indagación y comparar los distintos escenarios de presión sobre los bosques tropicales del Planeta.</p>

una forma de garantizar la sostenibilidad del Planeta.	
C. Estrategias en torno a la conservación boscosa tropical: el caso costarricense	
Situaciones de aprendizaje	
Distinguir las diferencias entre los niveles de protección y conservación de la biodiversidad del sistema de áreas protegidas de Costa Rica.	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes averiguan cuál es el Parque Nacional más cercano al centro educativo. En grupos, indagaran por medio de diversas fuentes escritas (físicas o en internet) algunas características del Parque Nacional: <ul style="list-style-type: none"> - Localización. - Razones de creación del Parque Nacional. - Principales motivos por los cuales se visita el Parque Nacional. - La relación del Parque con la comunidad. - Las problemáticas y alternativas que enfrenta el Parque en la protección de la biodiversidad.
Localizar los parques nacionales que se encuentran próximos al centro educativo y los principales desafíos que enfrentan.	<p>Desarrollan un material expositivo (collage, presentación con carteles, presentación en Power Point, Prezi u otros) en el que describan los resultados de su investigación. En plenaria, el o la docente recopila la información y hace una síntesis de la información representada; quienes opinan sobre la importancia del Parque Nacional para ellos, la comunidad donde residen y el país.</p>
Reconocer, a través de ejemplos o estudios de caso, estrategias implementadas para la conservación de bosque tropicales a través del turismo o el sistema de pagos por servicios ambientales.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente desarrolla introduce el concepto de conservación boscosa y explica su importancia para el desarrollo sostenible de las comunidades. Luego, en sub-grupos las y los estudiantes elaboran un cuadro que describa las características de algunas alternativas o programas existentes para incentivar la protección de cobertura boscosa (ecoturismo, turismo rural comunitario, pagos por servicios ambientales) y sus beneficios para la sociedad. - Durante el desarrollo de esta unidad de trabajo, se recomienda visitar un área protegida o lugar donde existan programas de conservación boscosa con el fin de complementar los aprendizajes desarrollados por el estudiantado en el aula.

7.3.2.- La Geografía de la producción alimentaria: problemáticas y retos para la sostenibilidad planetaria	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es equitativa la producción y consumo de alimentos a escala global? ¿Por qué? 2. ¿Cuáles son los principales desafíos y alternativas que enfrenta la sociedad entorno a la producción de alimentos? 3. ¿Será posible garantizar el acceso a alimentos a todas las personas en Costa Rica y el mundo? ¿Por qué? 	
A. Distribución espacial de la producción alimentaria	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Reconocer; a través de mapas, tecnologías geoespaciales, gráficos y cuadros; los principales centros de producción de granos básicos y ganadería a escala global.	<p>- Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos de trabajo, a los cuales la o el docente asigna el estudio de mapas sobre la distribución de dos o tres granos básicos y/o productos ganaderos (por ejemplo arroz, maíz y ganado vacuno; avena, trigo y ganado porcino), orientados por las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la situación de Latinoamérica y Costa Rica? ¿Producen mayor o menor cantidad de alimentos en comparación con el resto del mundo? - ¿Qué países o regiones del Planeta son los que presentan mayor producción de alimentos? <p>Los resultados obtenidos por las y los estudiantes son socializados en una plenaria con el resto de la clase, con el propósito de reconocer los principales centros de producción alimentaria en el Planeta.</p>
B. Perspectiva espacial sobre el consumo de alimentos	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Utilizar mapas, gráficos, cuadros u otros recursos para reconocer la procedencia de algunos de los principales productos alimenticios que se consumen diariamente en	<p>- La o el docente solicita a los estudiantes revisar en sus hogares al menos diez los productos empacados o comprados en supermercados y hacer una lista de los países de donde ellos provienen. Luego, en clase se solicita a las y los estudiantes utilicen un material designado por el docente (tachuelas, pedazos de papel, figuras, entre otros) para ubicar en el mapa mural la procedencia de los artículos que fueron revisados en clase. En plenaria, las y los estudiantes y la o el docente conversan sobre el significado del mapa obtenido en relación con la procedencia de productos.</p>

<p>Costa Rica (por ej. arroz, maíz, frijoles, papa, trigo, legumbres, carnes de res, pollo y cerdo).</p> <p>Identificar por medio de mapas, gráficos y cuadros las diferencias en el consumo de alimentos en diversas regiones o países del planeta (por ejemplo, Estados Unidos, Latinoamérica, China, África subsahariana)</p> <p>Reconocer la relación espacial que existe entre el acceso a alimentos y niveles de pobreza en diferentes partes del planeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de gráficos, cuadros o mapas, el o la docente solicita al estudiantado identificar los patrones de consumo de diferentes países o regiones del Planeta con el propósito de valorar las diferencias que existen en el acceso a alimentación y niveles de pobreza. Para lograrlo, se sugiere que las y los estudiantes identifiquen lugares con altos y bajos niveles de consumo de calorías, uso de ingresos para comprar alimentos, importaciones de alimentos, entre otros. - Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos a los cuales se les asigna uno o dos productos alimenticios comunes en los hogares costarricenses, con el propósito de indagar sobre la procedencia geográfica de los artículos. Los estudiantes elaboran un producto (panfleto, afiche, carteles, videos, presentación en Power Point u otro) con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Son los productos que consumimos en el hogar costarricense producidos en el país o en el exterior? - Si los productos son nacionales, ¿de dónde provienen? (feria del agricultor, supermercado, entre otros). - Si los productos son extranjeros ¿de dónde provienen? (países del mundo, empresas o corporaciones) - ¿Qué significa que los productos que hoy en día comemos provengan de diferentes lugares del país y del Planeta? <p>En plenaria, las y los estudiantes socializan los resultados de la indagación, con el propósito de reconocer la distribución espacial de los alimentos tanto en los hogares costarricenses como alrededor del Planeta.</p>
<p>C. Problemáticas asociadas a la producción alimentaria en Costa Rica y a escala global</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Localizar en Costa Rica o diversos lugares del planeta situaciones que ejemplifiquen condiciones críticas de desertificación, salinización, degradación y sobrepastoreo.</p> <p>Indagar información con el propósito de debatir si los</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - A través de videos, fotografías e información extraída de reportes, artículos o noticias, el o la docente solicita al estudiantado la realización de un cuadro comparativo que indique los principales problemas relacionados con el suelo y la producción alimentaria (desertificación, degradación y salinización de suelos). Luego, la o el docente realiza una presentación en la cual, a través de mapas, representa las áreas del Planeta donde potencialmente existe más riesgo de sufrir dichas problemáticas.

<p>problemas de acceso a alimentos se deben a escasez o mala distribución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente utiliza un documental, reportajes y noticias para desarrollar un debate entre las y los estudiantes respecto al tema de la distribución y escasez de alimentos en el Planeta y su relación con los niveles de pobreza.
<p>Describir las principales posturas en torno a garantizar la seguridad y soberanía alimentaria del país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita que las y los estudiantes en sub-grupos describan el mapa del hambre de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (ya sea físico o interactivo), orientados por los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué regiones del Planeta se observan mayores niveles de hambruna? - ¿Cuál es la situación que evidencia América Latina? - ¿Tiene Costa Rica un problema serio de hambruna en comparación con el resto del mundo? - ¿Quiere decir el mapa que en Costa Rica no hay personas que pasan hambre?
<p>Distinguir a través de ejemplos los beneficios y limitaciones de la agricultura orgánica y urbana en el país.</p>	<p>El o la docente realiza una presentación audiovisual referente al estado del hambre y acceso a alimentos en Costa Rica. A partir de ello en plenaria, las y los estudiantes describen posibles alternativas para reducir el número de personas que no acceden hoy en día a una alimentación básica en el país. Luego, convierten dichas ideas en afiches, que desplegarán en el aula y el centro educativo para generar conciencia sobre la temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente introduce, mediante esquemas o materiales audiovisuales, el tema de la seguridad y soberanía alimentaria y su importancia para la sociedad costarricense. Asimismo, realiza una breve explicación sobre las opciones que se plantean actualmente para garantizar la soberanía y seguridad alimentaria así como sus pros y contras. A partir de ello, las y los estudiantes se reúnen en grupos y debaten sobre las alternativas presentadas por el o la docente y describen cuál de las estrategias les parece más oportuna para nuestro país. - Con antelación, la o el docente solicita indagar a las y los estudiantes artículos de periódicos o en internet, reportajes de noticieros u otros programas televisivos, videos en Internet u otros, respecto a ejemplos de personas que han desarrollado en el país u otros lugares del mundo proyectos de agricultura orgánica y urbana, con el propósito de considerar sus beneficios y desafíos que enfrentan en la actualidad para consolidarse a gran escala.

OCTAVO NIVEL. La adaptación del ser humano a un medio cambiante: gestión del riesgo, recursos hídricos y cambio climático

Presentación

Este nivel tratará de abocarse al estudio de las relaciones entre el ser humano y el entorno geográfico. En específico, el nivel se enfoca en las condiciones de vulnerabilidad y adaptación ante un espacio geográfico que es tan cambiante como dinámico.

Podrá deducirse que este nivel brinda especial énfasis a la educación geográfica como un componente de los Estudios Sociales. Se basa en una propuesta que propicia la inteligencia geoespacial como una estrategia que fomente la preparación más allá de la recolección de datos y fechas, que esté en consonancia con la transformación disciplinar del siglo XXI y la formación de ciudadanos participativos y críticos de la realidad. Pensar geográficamente implica la integración temática en una propuesta curricular que fomente una ciudadanía geográficamente responsable. Por su parte, la selección del qué enseñar involucra una estructura que, en forma coherente y secuencial, integre la esencia del pensamiento geográfico contemporáneo y sus propósitos.

En el campo del conocimiento y la comprensión interesa el tema de las localizaciones y los lugares para que el estudiantado sea capaz de situar los acontecimientos nacionales e internacionales diarios en el marco de un contexto geográfico, así como comprender las relaciones espaciales básicas de los mayores sistemas naturales integrantes de la superficie terrestre (morfología, recursos hídricos, clima, vegetación) así como, la recíproca relación en y entre los diferentes ecosistemas.

En cuanto al ámbito de las habilidades, la y el estudiante incorporarán dos elementos:

- **Primero:** hacer uso y manejo de vocabulario, datos cuantitativos y simbólicos expresados en textos, imágenes, gráficos, estadísticas, dibujos y mapas [junto aquellos derivados de las nuevas tecnologías de información geográfica].

- Segundo, establecer el uso de habilidades comunicativas, intelectuales, prácticas y sociales, en la indagación de temas geográficos a diversas escalas, que van desde la local a la global, de lo nacional a lo internacional, y, entre lo regional y lo mundial.

A la vez, la educación geográfica deberá constituir una vía para propiciar actitudes y valores inspiradores, en lo que respecta al interés en su propio entorno así como en la diversidad de medios naturales y humanos característicos de la superficie terrestre; a la preocupación por la calidad y gestión del entorno, así como, por las condiciones territoriales heredadas a las generaciones futuras; a la comprensión de la importancia de actitudes y valores que justifican la toma de decisiones; y a la disposición a usar adecuada y responsablemente los conocimientos y habilidades geográficas en acciones particulares, profesionales y públicas. También deberá contribuir a la búsqueda de soluciones a los problemas locales, regionales e internacionales (Unión Geográfica Internacional (1992, pp. 7-8).

Uno de los principales factores para lograr un desarrollo sostenible está relacionado con las posibilidades que tenga la sociedad para adaptarse a las condiciones cambiantes del medio. Una sociedad que cuenta con el conocimiento y recursos necesarios para adaptarse a los efectos de los eventos biofísicos que ocurren en el planeta, por lo general será menos vulnerable y contará con mayores posibilidades de aspirar a una mejor calidad de vida.

Inicialmente, los estudiantes abordarán el tema de las condiciones de adaptación y vulnerabilidad del ser humano ante los eventos geofísicos (actividad sísmica y volcánica) así como del acceso al recurso hídrico (en particular agua para consumo humano). Luego, se continuará con el estudio de un tema de gran relevancia en la actualidad, por sus implicaciones para la sociedad costarricense y a escala mundial, como lo es el cambio climático. Por tanto, además de analizar la naturaleza del cambio climático, los factores que se asocian con la emisión de gases de efecto invernadero y los efectos que éste proceso tendrá sobre Costa Rica y el mundo, se explorarán las diferentes alternativas o propuestas que desde un enfoque de gestión territorial, se pueden desarrollar para disminuir las condiciones de vulnerabilidad de la población y mejorar la adaptabilidad ante las condiciones cambiantes del medio.

8.1.- La adaptación del ser humano ante un espacio geográfico dinámico y un recurso hídrico limitado

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Describa los principales procesos que generan la actividad sísmica y volcánica en el planeta.
2. Explique las causas de la variación espacial de la actividad volcánica y sísmica reciente en el mundo.
3. Reconozca los factores sociales, ambientales, económicos y políticos que propician variaciones espaciales en la vulnerabilidad, impacto y adaptación ante eventos de naturaleza sísmica y volcánica.
4. Reflexione sobre las posibles acciones que la sociedad civil pueda desarrollar para adaptarse y reducir la vulnerabilidad ante eventos de naturaleza sísmica y volcánica en el mundo.
5. Describa las condiciones actuales de acceso, consumo y distribución de fuentes de agua dulce en el planeta.
6. Compare, a través de estudios de caso, los usos y las problemáticas que se asocian al recurso hídrico tanto en Costa Rica como otras regiones del Planeta.
7. Valore la importancia del manejo sostenible del recurso hídrico para garantizar su disponibilidad y acceso en el presente y futuro.
8. Comunique en forma crítica; a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC); los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

8.1.1.- La dinámica de la superficie terrestre: la búsqueda de la adaptación y mitigación ante los eventos sísmicos y volcánicos	
Preguntas problema	
<p>1.- ¿Por qué la actividad sísmica y volcánica ocurre en áreas específicas del planeta en la actualidad?</p> <p>2.- ¿Es la vulnerabilidad de la población ante eventos sísmicos y volcánicos igual para todos en el Planeta? ¿Por qué?</p> <p>3.- ¿Qué medidas se pueden tomar para reducir las condiciones de riesgo ante eventos de naturaleza sísmica o volcánica en el mundo?</p> <p>4.- ¿De qué manera se adapta el ser humano a las condiciones de sismicidad y los paisajes volcánicos existentes?</p>	
A. Dinámica terrestre y la dimensión espacial de la actividad sísmica en el planeta	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer el papel de las placas tectónicas y su dinamismo como factores desencadenantes de la actividad sísmica del planeta.</p> <p>Establecer, a través de mapas y tecnologías geoespaciales, la relación entre los bordes de placas tectónicas y la sismicidad en la historia reciente de la humanidad.</p> <p>Establecer, a través de mapas y tecnologías geoespaciales, la relación entre los bordes de placas y la ocurrencia de eventos sísmicos en la región centroamericana.</p>	<p>- La o el docente coloca varios papeles periódico para que el estudiantado escriba sus opiniones o ideas respecto a las siguientes interrogantes sobre la actividad sísmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles cree que son los motivos por los que ocurre un terremoto? - ¿Por qué un terremoto puede ser destructivo o no? - ¿Qué medidas se deben tomar antes, durante y después de un evento sísmico? <p>Las respuestas son analizadas en plenaria con el propósito de reconocer los conocimientos previos del estudiante sobre los eventos sísmicos y la vulnerabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con una presentación introductoria -la cual se recomienda complementar con videos, animaciones, documentales u otros recursos audiovisuales- la o el docente explica los principales procesos que desencadenan la actividad sísmica del Planeta (movimiento de placas tectónicas, teorías que la respaldan, entre otros). - Las y los estudiantes reciben un mapa (se pueden usar mapas interactivos si es posible) de la ubicación de los bordes de las placas tectónicas y otro de la ubicación de eventos sísmicos en el último año. Se les solicita que los describan con base en las siguientes interrogantes:

<p>Identificar la relación entre actividad sísmica y la ocurrencia de tsunamis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Ocurren los eventos sísmicos en todos los lugares del Planeta? ¿Existe alguna relación entre la localización de los bordes de placas tectónicas y los eventos sísmicos? - ¿Por qué cree que ocurre? ¿Puede identificar al menos tres lugares del Planeta donde podría ser posible se desarrollen eventos sísmicos? (se recomienda acompañar esta actividad con un mapa político del mundo). <p>Los resultados de la actividad son compartidos por las y los estudiantes con el fin de valorar las respuestas obtenidas en conjunto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes describen dos mapas con las mismas características, pero para el caso de América Central, con base en las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué lugar se encuentran los bordes de placa tectónica en América Central? - ¿Existe alguna relación entre la localización de los bordes de placa tectónica en América Central y los eventos sísmicos allí ocurridos recientemente? ¿Por qué ocurre? - ¿Podría identificar algunos lugares de América Central donde han ocurrido eventos sísmicos? ¿Por qué se diseminan por toda la región? <p>Los resultados son compartidos en clase por las y los estudiantes, comparando las respuestas del ejercicio anterior a escala global con la centroamericana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El o la docente utiliza un video (reportaje o documental) sobre la relación de los tsunamis y la actividad sísmica, del cual se solicita a los estudiantes un reporte con base en la siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué los tsunamis se relacionan con la actividad sísmica? - ¿En qué se diferencian los tsunamis de los terremotos? - ¿En qué lugares de nuestro país creen que podríamos sentir los efectos de un Tsunami? <p>En plenaria, las y los estudiantes comparten sus opiniones y la o el docente hace una síntesis de ellas para ajustar los elementos que sean necesarios respecto a la comprensión de los tsunamis.</p>
---	---

B. La actividad sísmica y la vulnerabilidad de la población	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Identificar la relación entre las características socioeconómicas de la población y sus condiciones de vulnerabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente asigna a las y los estudiantes en sub-grupos de trabajo, la indagación de uno de los principales eventos sísmicos o tsunamis que han ocurrido en la historia reciente (ver las temáticas). Al respecto, desarrollarán un producto (afiche, carteles de presentación, mural, video, presentación Power Point u otro que sea considerado oportuno) con el fin de responder las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue la magnitud del evento en estudio? ¿Qué significa? - ¿Cuáles fueron las pérdidas materiales y humanas que acontecieron producto del evento sísmico o tsunami? - ¿Por qué cree que la afectación que hubo fue alta o baja en dicho terremoto? - ¿Cuál fue la asistencia internacional que se le brindó al país que enfrentó el evento sísmico o tsunami? <p>Las y los estudiantes presentan los resultados del trabajo efectuado a la clase, los cuales son comentados por la o el docente respecto a las diferencias entre uno y otro país, así como los motivos que producen distintas condiciones de vulnerabilidad en dichas sociedades.</p>
Reconocer, por medio de estudios de caso (por ejemplo México 1985, Indonesia 2004, Chile 2015, Haití 2010, Japón 2011, Nepal, 2015 o Costa Rica, 2012), las diferencias en pérdidas materiales y humanas en diferentes países del mundo producto de la actividad sísmica (o tsunamis).	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en el trabajo realizado, las y los estudiantes desarrollan un reporte escrito donde describen posibles acciones que se pueden tomar para reducir las condiciones de vulnerabilidad de la población ante tsunamis o eventos sísmicos. La o el docente analiza las respuestas y en plenaria las comenta, con el propósito de construir un consenso sobre la temática.
Valorar por qué los efectos de la actividad sísmica (o Tsunamis) producen daños espacialmente diferenciados en diversas sociedades y lugares del Planeta.	<ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes indagan en su entorno local posibles condiciones de vulnerabilidad que pueden incidir en la afectación ante eventos sísmicos o tsunamis de la población. De ser posible obtienen fotografías, videos, mapas u otros materiales los cuales comparten en el aula en plenaria, con el propósito de encontrar criterios comunes. Posteriormente, debaten sobre la viabilidad de ciertas acciones específicas que se proponen para adaptarse y mitigar el impacto de la actividad sísmica o tsunamis en su entorno cercano.
Proponer posibles medidas de adaptación y mitigación que se pueden tomar ante eventos sísmicos (o tsunamis).	

C. Dinámica terrestre y la actividad volcánica	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Establecer la relación espacial entre las placas tectónicas y el desencadenamiento de actividad volcánica sobre la superficie terrestre.</p> <p>Utilizar mapas o tecnologías geoespaciales para reconocer la distribución espacial de los volcanes en el mundo en relación con las placas tectónicas (con énfasis en América Central).</p> <p>Describir los posibles tipos de actividad volcánica y potenciales impactos que pueden presentar en la población.</p>	<p>- Las y los estudiantes exploran mapas de la distribución de los bordes de placas tectónicas, y de la distribución de los volcanes en el mundo. Al respecto, describen la información en ambos mapas con base en las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se localizan los volcanes en el mundo en zonas cercanas a los bordes de placas tectónicas? ¿Por qué? - ¿Podría localizar lugares del planeta donde es posible encontrar volcanes y otros donde no es posible? ¿Por qué motivos ocurre? <p>Luego el mismo ejercicio se aplica para el caso de América Central, enfatizando los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la relación entre los bordes de placa y la presencia de volcanes en América Central? - ¿Es posible ver algún patrón en la localización de los volcanes en Centroamérica? <p>Las respuestas obtenidas son discutidas en plenaria, con el propósito de reconocer las apreciaciones de los estudiantes y llegar a un consenso sobre el tema.</p> <p>- La o el docente realiza una introducción sobre las características de los volcanes, especialmente de los procesos que los originan y los tipos de actividad volcánica que pueden desarrollar y su relación con los volcanes costarricenses. Luego, las y los estudiantes deberán indagar en noticias de periódico, televisión o internet eventos recientes de volcanes del país e indicar el tipo de actividad que desarrollan, acorde a lo presentado por el docente.</p>
D. Paisajes volcánicos: usos y adaptación	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Comparar, a través de estudios de caso o ejemplos, las diversas actividades que el ser humano desarrolla en los paisajes volcánicos de Costa Rica.</p> <p>Explicar las condiciones de riesgo que poseen las ciudades</p>	<p>- Las y los estudiantes trabajan en sub-grupos, a los cuales se les asigna la indagación de información referente a alguna de las actividades o acciones que los costarricenses desarrollan en los paisajes volcánicos del país. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración y uso de energía geotérmica en el volcán Miravalles. - Protección de ecosistemas terrestres a través del sistema de parques nacionales. - Desarrollo de actividades turísticas que aprovechan el paisaje volcánico en diferentes lugares del país. - Cultivos de tubérculos y hortalizas en el volcán Irazú.

<p>del planeta localizadas en las cercanías de complejos volcánicos activos.</p> <p>Reflexionar sobre las posibles acciones que la sociedad puede implementar para adaptarse y mitigar los efectos de la actividad volcánica.</p>	<p>En forma creativa, las y los estudiantes crearán y expondrán un producto (a escogencia en concordancia con él o la docente) en el cual mostrarán los resultados de su indagación, en torno a la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo logró el ser humano adaptarse y sacar provecho de las condiciones existentes de los paisajes volcánicos en Costa Rica? <p>Al cerrar el ciclo de presentaciones realizadas por los estudiantes, la o el docente cierra con una reflexión respecto a la importancia del uso sostenible de los paisajes volcánicos del país.</p> <p>- A través de videos, documentales, presentación en Power Point u otros recursos, el o la docente explica el riesgo de las ciudades dada su localización en áreas cercanas a volcanes en condición activa (Por ejemplo San Salvador en El Salvador; Nápoles en Italia). Luego, la o el docente solicita a los estudiantes, con referencia a la anterior explicación, elaborar un tríptico que contenga posibles acciones que en las personas pueden realizar para reducir las condiciones de riesgo tanto en las zonas estudiadas como ejemplos, así como en las comunidades de nuestro país. Los resultados son compartidos con el resto de la clase, con el fin de obtener consensos sobre las medidas sugeridas.</p>
---	---

8.1.2.- El recurso hídrico en el planeta: distribución espacial y desafíos para garantizar su sostenibilidad	
Preguntas problema	
1-¿Qué importancia tiene el agua para la vida? ¿Podremos vivir sin ella?	
2-¿Es equitativa la distribución, acceso y consumo del recurso hídrico en diversas regiones del Planeta?	
3-¿Cuáles son los principales retos o desafíos que enfrentamos como sociedad para hacer un uso sostenible del recurso hídrico?	
A. Dinámica espacial del recurso hídrico en diversas escalas geográficas	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Describir; a través de mapas, gráficos o tecnologías geoespaciales; la distribución espacial de las fuentes de agua dulce en las regiones del Planeta.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita con antelación a las y los estudiantes averiguar de dónde proviene el agua que consumen diariamente en sus hogares (fuente de abastecimiento). En plenaria comparten lo averiguado con el propósito de reconocer el sitio de origen y la distancia que recorre el agua hasta sus hogares (y lo que ello significa). - Luego, la o el docente entrega a las y los estudiantes un documento en el cual se le solicita calificar del 1 al 10 una serie de problemáticas que enfrentamos los costarricenses respecto al consumo de agua, los cuales deberán contestar (y agregar categorías en caso de ser necesario). La o el docente comparte los resultados obtenidos a través de un conversatorio, en el cual dialogan respecto a las opiniones emitidas, identificando así los conocimientos previos sobre el tema.
Comparar a través de estudios de caso la diversidad espacial respecto a las condiciones de acceso y consumo del recurso hídrico en el Planeta.	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de mapas, las y los estudiantes exploran la distribución espacial de las fuentes de agua dulce en el Planeta (ríos y lagos, cobertura de hielo y nieve, agua subterránea). Al respecto, describen los mapas con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - Áreas donde es posible encontrar mayores fuentes de agua dulce disponible (según el tipo de fuente). - Cantidad disponible de agua.
Comparar el uso diario de agua potable en su hogar con el estimado promedio de la población costarricense y de diversos países del mundo.	
Reconocer las condiciones de acceso y consumo del recurso hídrico en el área donde reside	<p>Los estudiantes en plenaria comparten sus apreciaciones sobre los mapas, con el propósito de obtener un consenso en torno a la distribución de las fuentes de agua dulce en el Planeta.</p>

<p>(por ej. calidad y cantidad del agua, administración del agua). Debatar sobre las posibles problemáticas que enfrenta su comunidad en torno al acceso al recurso hídrico de calidad y cantidad. Valorar la importancia de hacer un uso sostenible del recurso hídrico para garantizar su acceso en el presente y futuro.</p>	<p>- La o el docente hace una introducción de las diferencias espaciales en torno al acceso y consumo del recurso hídrico en diversas zonas del Planeta (por ejemplo, documentales sobre el acceso a agua en paisajes desérticos). Posteriormente, solicita a las y los estudiantes organizados en sub-grupos de trabajo, indagar a través de fuentes escritas (periódicos, artículos de internet, libros) o audiovisuales información referente a las condiciones que experimentan diversos grupos humanos en relación con el acceso y consumo de agua. Cada sub-grupo desarrollará un afiche informativo el cual se compartirá en la clase y el centro educativo con el propósito de concientizar sobre las condiciones de acceso al recurso hídrico en el mundo.</p> <p>- La o el docente solicita indagar sobre los problemas que ha enfrentado en los últimos años la comunidad donde viven respecto al consumo de agua doméstico (sequías, cortes de agua sistemáticos, contaminación de fuentes de aguas superficiales). En conjunto, las y los estudiantes desarrollan un mural con los problemas que enfrenta la comunidad, así como las posibles acciones que plantean como necesarias para solucionar la situación de su comunidad.</p>
<p>B. Debates sobre el uso del agua como recurso en la actualidad</p>	
<p>Criterios de evaluación Reconocer, a través de estudios de caso, los efectos de la construcción de represas hidroeléctricas en diversos lugares del Planeta. Explicar las principales problemáticas que la región de América Central enfrenta respecto a la contaminación y tratamiento de fuentes de agua superficial. Reconocer, a través de estudios de caso, la importancia de las</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <p>- Las y los estudiantes investigan en periódicos, revistas, reportajes de televisión o artículos de internet información referente a ejemplos de represas hidroeléctricas que hayan sido construidas en un periodo reciente a nivel mundial. Luego, comunican oralmente sus hallazgos en relación con los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beneficios y efectos que trae la construcción de la represa hidroeléctrica. - Potenciales cambios que introdujo la represa hidroeléctrica en el área donde se construyó. - Posibles impactos ambientales como resultado de la construcción de la planta hidroeléctrica (de ser posible identificarlos) - Beneficios y perjuicios del turismo de proyectos de altos impactos ambientales. <p>En un conversatorio, se dialoga en el aula sobre los beneficios y posibles impactos del uso del recurso hídrico para generación de energía hidroeléctrica en el país.</p>

<p>fuentes de agua subterránea para proveer del recurso a la población y los desafíos en su gestión.</p>	<p>- En presentación audiovisual, el o la docente describe los problemas que se asocian en América Central y particularmente Costa Rica, con el consumo del agua y la contaminación de fuentes de agua superficial y subterránea así como el uso de agroquímicos y su efecto en el recurso hídrico.</p>
<p>Identificar, a través de estudios de caso, el riesgo asociado al uso de agroquímicos con el acceso a fuentes de agua para consumo humano en las zonas agropecuarias de Costa Rica.</p>	<p>- Las y los estudiantes indagan en sub-grupos en noticias de periódicos, reportajes de televisión, documentales, o recursos de internet (artículos y videos) información referente a uno o dos casos que hayan ocurrido en Costa Rica o América Central respecto a la contaminación de recursos hídricos. Luego, realizan una presentación con materiales audiovisuales sobre la problemática identificada y proponen algunas posibles medidas que pueden coadyuvar a reducir el efecto sobre la calidad del recurso hídrico.</p>
<p>Comparar las diferentes perspectivas que existen en la actualidad sobre el acceso al agua como un derecho humano.</p>	<p>- En plenaria, el o la docente introduce el concepto de derechos humanos a los estudiantes y la idea de considerar el acceso al agua como un derecho humano. Luego, en un debate las y los estudiantes expresan sus ideas respecto a las limitaciones y necesidades que nuestro país u otras zonas del mundo deben solventar para garantizar dicho acceso en el presente y futuro. Para finalizar, el docente suministra diferentes opiniones o perspectivas sobre la necesidad o no de que el agua sea considerada un derecho humano y los estudiantes toman posición sobre la información brindada.</p>

8.2.- La participación del ser humano en la naturaleza del cambio climático

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Identifique el cambio climático como proceso natural que ha existido en el planeta a lo largo de su existencia.
2. Explique la diferencia entre los conceptos de cambio climático global, efecto invernadero natural y efecto invernadero acentuado.
3. Reconozca los patrones históricos y las variaciones espaciales de emisión de gases de efecto invernadero en diversos lugares del planeta.
4. Explique, desde una perspectiva espacial, los principales factores que contribuyen al aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero en el planeta.
5. Comprenda los diversos efectos que el cambio climático global tendrá sobre algunos procesos biofísicos y su impacto sobre la sociedad humana.
6. Reconozca la forma en que la variabilidad climática incide en la aparición de fenómenos climáticos extremos en la región centroamericana.
7. Identifique los posibles impactos de fenómenos climáticos extremos (sequías e inundaciones) sobre las condiciones sociales, económicas de la sociedad centroamericana.
8. Comunique críticamente, a través de diversos medios orales, escritos o audiovisuales, los resultados de las indagaciones efectuadas sobre el tema de cambio climático.

8.2.1.- La dimensión geográfica del cambio climático global	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué el cambio climático actualmente es un proceso de tanta relevancia si ha ocurrido por millones de años en la Tierra? 2. ¿Cuáles son las relaciones y diferencias entre el efecto invernadero natural, el efecto invernadero acentuado y el cambio climático global? 3. ¿Por qué la contribución al efecto invernadero varía en diferentes lugares y regiones del planeta? 4. ¿Cuáles son los principales efectos que se esperan del cambio climático en diferentes lugares del planeta? 5. ¿Qué acciones deben realizar los gobiernos y la sociedad para adaptarse y mitigar los efectos del cambio climático? 	
A. El cambio climático global	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer las principales razones por las cuales el cambio climático ha sido un proceso constante en la historia del Planeta.</p> <p>Establecer la relación entre los conceptos de efecto invernadero natural y efecto invernadero acentuado con el cambio climático global.</p> <p>Describir las razones que propician un efecto invernadero acentuado en la sociedad contemporánea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente pregunta a las y los estudiantes qué han escuchado en referencia al cambio climático (¿qué es?, ¿por qué se produce?, ¿cuál es el papel que tiene el ser humano?, ¿qué se espera ocurra en el futuro?). Las respuestas serán anotadas en la pizarra para identificar criterios comunes y diferentes sobre la temática, indagando así conocimientos previos. - La o el docente realiza una introducción (a través de presentación en Power Point, Prezi, utilizando videos u otros recursos) respecto a los siguientes elementos base del cambio climático: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué el cambio climático ha estado presente en el Planeta Tierra desde hace millones de años? - ¿Cuál es la diferencia entre cambio climático, efecto invernadero natural y efecto invernadero acentuado? - Por medio de la técnica del video foro, las y los estudiantes exploran el tema del calentamiento global y el efecto invernadero acentuado (se sugieren el uso de documentales). Luego, elaboran un reporte escrito con base en los siguientes cuestionamientos:

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las razones por las cuales se genera el efecto invernadero acentuado en la actualidad? - ¿Qué debemos realizar para contribuir en esa problemática? <p>Las respuestas son compartidas en plenaria, con el propósito de definir las principales razones por las que ocurre el efecto invernadero acentuado en la actualidad.</p>
B. Dimensión espacio-temporal de las emisiones de gases de efecto invernadero	
Criterios de evaluación <p>Comparar las tendencias históricas del aumento en las emisiones de gases de efecto invernadero a escala global, a través de estudios de caso (por ejemplo en países como Estados Unidos, Brasil, Japón, Costa Rica, India, Francia, China e Inglaterra).</p> <p>Explicar; a través del uso de gráficos, cuadros, mapas y tecnologías geoespaciales; las variaciones espaciales en la emisión de gases de efecto invernadero a la atmósfera y sus motivos en diferentes países o regiones del Planeta.</p> <p>Utilizar gráficos, cuadros, figuras, videos, documentales u otros recursos, para explicar la relación entre el consumo de combustibles fósiles y la emisión de gases de efecto invernadero, tanto en el ámbito histórico como a nivel</p>	Situaciones de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente explica un gráfico de las emisiones históricas de gases de efecto invernadero en el planeta y su variación en los últimos 150 años, con el propósito de identificar su aumento significativo. - La o el docente asigna a sub-grupos de trabajo dos estudios de casos referentes a las emisiones de gases de efecto invernadero de diversos países en el mundo (se sugiere facilitar gráficos que demuestren la variación temporal por país). Los y las estudiantes exploran la información representada en el gráfico con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el nivel de emisión más alto registrado en cada país? - ¿A partir de qué año se observa un patrón de crecimiento significativo en las emisiones de gases de efecto invernadero? - ¿Observa algún patrón similar en los países de estudio y el gráfico que representa a todos los países en conjunto? - ¿Qué cree que significa la tendencia que puede observar en el gráfico? <p>Las y los estudiantes comentan al resto de la clase los resultados obtenidos, identificando así patrones generales en las emisiones históricas de gases de efecto invernadero.</p>

<p>espacial en diferentes países o regiones del Planeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes describen la información que se representa en un mapa que refleje la situación actual de las emisiones de gases de efecto invernadero en el Planeta. Para ello, se basan en los siguientes elementos:
<p>Valorar la importancia de tomar acciones para disminuir y mitigar la emisión de gases de efecto invernadero y sus efectos en el cambio climático en el largo plazo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son algunos países que representan mayores y menores niveles de emisión de gases de efecto invernadero? ¿Por qué cree que se da esa situación? - ¿Cuál es la situación de Costa Rica en relación con otros países del Planeta? - ¿Existe alguna relación entre la actividad desarrollada anteriormente (emisión histórica) con el mapa en estudio? <p>Los resultados desarrollados por las y los estudiantes se comparten con el resto de compañeros, con el propósito de obtener criterios comunes sobre los mapas en estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El o la docente realiza una explicación sobre la relación que existe entre el uso de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas natural) y la emisión de gases de efecto invernadero en la atmósfera. - La o el docente asigna al estudiantado organizado en equipos de trabajo, gráficos representativos del consumo de combustibles fósiles de diversos países del mundo (se recomienda buscar información disponible en el sitio web http://www.indexmundi.com/facts/indicators/EG.USE.COMM.FO.ZS/compare) tales como Costa Rica, Estados Unidos, Brasil, Francia, Inglaterra, China, India, Alemania, Nicaragua, Panamá, Nigeria, Sudáfrica, Australia u otros. Los estudiantes describen la información descrita en los mapas a partir de los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el nivel de consumo de combustibles fósiles? - ¿La tendencia de consumo de combustibles fósiles va hacia el alza o la baja en los países de estudio? - ¿Cómo creen que será el nivel de emisiones de gases de efecto invernadero en el país de estudio (alto, bajo, medio)? ¿Por qué? - ¿Qué actividad produce mayores emisiones de gases de efecto invernadero en Costa Rica? ¿Cómo se puede modificar la situación?

	En plenaria, los grupos presentan los resultados de su indagación, los cuales son complementados por el o la docente, quien asocia los resultados con el patrón de emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera a escala global.
C. Efectos diversos del cambio climático global en el planeta	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Comparar, a través de casos concretos, las problemáticas del derretimiento de la cobertura de hielo y nieve sobre la superficie del planeta (por ejemplo, el conflicto geopolítico en el océano Ártico, los procesos de extinción de especies como osos polares, la afectación sobre la agricultura y disponibilidad de agua en los Andes y la afectación a la industria turística, entre otros).	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente realiza una presentación en relación con los cambios que suceden y que ocurrirán respecto a la cobertura de nieve en el mundo y sus implicaciones para el ser humano. - Las y los estudiantes trabajan en sub-grupos, con base en la indagación sobre un estudio de caso (utilizando fuentes escritas en noticias, libros de texto, artículos o materiales audiovisuales de Internet) respecto a los efectos del deshielo en el Planeta (conflicto geopolítico del ártico, extinciones de especies, disponibilidad del agua para agricultura en los Andes, problemas con la industria del esquí, u otros). Los y las estudiantes elaboran una presentación (con carteles, afiches, trípticos, materiales audiovisuales, TICs, videos u otros) para explicar los efectos del cambio climático en cada caso.
Describir a partir de ejemplos, los efectos sociales, ambientales y económicos que tendrá el cambio climático sobre comunidades costeras producto del aumento del nivel del mar y de las temperaturas de los océanos.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente explica de qué manera sucede el aumento del nivel del mar como producto de los cambios proyectados en el clima. A través de textos o información suministrada, solicita a los y las estudiantes realizar un esquema que sintetice los principales efectos que se esperan al aumentar el nivel del mar. Luego, en plenaria las y los estudiantes presentan sus ideas con base en la siguiente pregunta: ¿Habrá zonas del país que son afectadas por el aumento del agua sobre el nivel del mar? ¿De qué manera pueden adaptarse a esa situación?
Reconocer el efecto de la variabilidad climática en la aparición e intensidad de los fenómenos climáticos extremos en Costa Rica y América Central.	<ul style="list-style-type: none"> - Con antelación, la o el docente solicita a las y los estudiantes indagar en noticias, artículos u otros materiales físicos o en internet, información sobre eventos climáticos extremos -sequías, inundaciones, huracanes y tormentas tropicales- acontecidos en América Central (se recomienda asignar un país a cada estudiante) en la última década. En sub-grupos, analizan la información recopilada con base en los siguientes elementos:
Explicar, por medio de ejemplos, los impactos presentes y futuros de	

<p>fenómenos climáticos extremos (por ejemplo, sequías, huracanes e inundaciones) en América Central. Explicar, por medio de estudios de caso, el aumento de temperaturas y precipitación y sus efectos en la propagación de enfermedades transmitidas (dengue, zika, chikungunya o paludismo) en Costa Rica y América Latina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el motivo del evento extremo? - ¿Cuál fue la magnitud o intensidad del evento en estudio? - ¿Cómo y cuánto afectó el evento a la comunidad, región o país? <p>En plenaria, las y los estudiantes comparten los resultados de la búsqueda con el resto de clase, con el propósito de evidenciar la existencia de fenómenos climáticos extremos en los últimos años en América Central.</p> <p>Luego, la o el docente complementa el trabajo con una presentación respecto al concepto de variabilidad climática y su incidencia en la ocurrencia de fenómenos climáticos extremos. Por medio de un conversatorio, las y los estudiantes brindan sus apreciaciones respecto a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿América Central se enfrentará a eventos similares a los estudiados anteriormente en el futuro? - ¿Qué significa para cada uno de nosotros un aumento en la cantidad e intensidad de eventos climáticos extremos? <p>- La o el docente solicita con antelación la búsqueda de información por diversos medios escritos o audiovisuales (noticias, reportajes, videos, documentales, artículos en internet) respecto a casos de dengue, chikungunya, zika y paludismo que hayan ocurrido en Latinoamérica en los últimos años. Para ello, se orientarán con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué origina la enfermedad y cómo se transmite? - ¿En qué áreas geográficas suelen verse las personas afectadas y qué efectos tiene sobre la salud? - ¿Qué medidas se pueden tomar para prevenir y evitar? <p>Las y los estudiantes entregan un informe escrito al docente de su indagación. Luego en plenaria comparten sus hallazgos, complementando la información con una explicación por medios audiovisuales sobre la relación que tiene el cambio climático con la expansión de dichas enfermedades en el país y la región.</p>
--	--

8.3.- Propuestas locales y globales para la adaptación y mitigación ante el cambio climático

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

- 1.- Identifique la importancia de la gestión del riesgo y la gestión territorial en la adaptación de Costa Rica ante el cambio climático.
- 2.- Describa las condiciones de amenaza y vulnerabilidad que enfrentan diversos sectores (salud, biodiversidad, agropecuario, infraestructura, energía, actividad pesquera, recurso hídrico) producto del cambio climático en Costa Rica.
- 3.- Distinga las posibles acciones de adaptación en sectores clave (salud, biodiversidad, agropecuario, infraestructura, energía, actividad pesquera, recurso hídrico) como mecanismo de gestión de riesgo y gestión territorial ante el cambio climático en Costa Rica.
- 4.- Reconozca medidas o propuestas a escala global que se sugieren para adaptarnos y mitigar los efectos del cambio climático.
- 5.- Reconozca los beneficios y las limitaciones del protocolo de Kyoto respecto a la disminución de gases de efecto invernadero.
- 6.- Valore la importancia de estimular políticas o acciones encaminadas a la mitigación y adaptación ante el cambio climático en el país y el mundo.
- 7.- Comunique, en sus propias palabras y en forma crítica, a través de diversos medios orales, escritos o audiovisuales, los resultados de sus indagaciones sobre las condiciones de vulnerabilidad, amenazas y adaptación al cambio climático de distintos actores en Costa Rica y a escala global.

8.3.1.- De Costa Rica al mundo: medidas de adaptación y mitigación ante un cambio climático de alcance global	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué la gestión del riesgo y la gestión territorial son enfoques apropiados para la adaptación ante el cambio climático? 2. ¿De qué manera enfrenta Costa Rica las condiciones de amenaza y vulnerabilidad ante el cambio climático en sectores claves de la sociedad? 3. ¿Cuáles acciones son posibles de implementar para fortalecer la adaptación y la mitigación ante el cambio climático en la sociedad costarricense? 4. ¿Qué propuestas a escala global se están planteando para mitigar y adaptarse ante los efectos del cambio climático? 	
A. La gestión del riesgo y gestión territorial	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer el potencial de la gestión del riesgo y la gestión territorial como enfoques de acción ante el cambio climático en la sociedad costarricense.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en lo expuesto durante el periodo lectivo, la o el docente solicita a las y los revisar en periódicos o medios escritos del país, información relacionada con las temáticas que se asocian con efectos que produce o producirá el cambio climático en Costa Rica. Por medio de un esquema, el o la docente organiza la información que presentan oralmente los estudiantes en clase. Luego, por medio de un conversatorio, la o el docente así como las y los estudiantes exponen sus ideas sobre cómo podríamos enfrentar dichas situaciones en el ámbito individual y comunitario. - Con base en la información descrita, la o el docente realiza una presentación sobre los conceptos de gestión del riesgo y gestión territorial, y su importancia en el fortalecimiento del proceso de adaptación ante el cambio climático en el país.

B. Vulnerabilidad y amenazas en Costa Rica ante el cambio climático en sectores clave (biodiversidad, salud, infraestructura, recursos pesqueros, energía, agropecuario y recurso hídrico)	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Indagar sobre las condiciones de vulnerabilidad y amenaza que sectores claves enfrentarán ante el cambio climático en Costa Rica.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente hace una introducción (a través de los medios que considere apropiado) del concepto de vulnerabilidad y amenazas de la población en Costa Rica, en relación con el tema del cambio climático. - La o el docente solicita al estudiantado organizarse en sub-grupos, a los cuales les solicitará indagar información referente a las condiciones de vulnerabilidad y amenaza que enfrenta el país en un sector clave (ver temáticas) ante el cambio climático, con base en documentos, informes u otros recursos suministrados por el o la docente (por ejemplo, informes producidos por el Instituto Meteorológico Nacional, http://cglobal.imn.ac.cr/documentos). - Los sub-grupos revisan el material disponible, y preparan un producto (material audiovisual, video, afiches, carteles u otro en acuerdo con el o la docente) en el cual representan los principales rasgos en las condiciones de amenaza y vulnerabilidad ante el cambio climático. Luego, los materiales o productos son presentados al resto de la clase, en el cual la o el docente complementa lo comunicado por el estudiantado en caso de ser necesario. <p>Paralelo a las presentaciones de los productos, los y las estudiantes efectúan un cuadro comparativo donde describen la vulnerabilidad y amenazas de cada sector clave del país ante el cambio climático, con el propósito de identificar similitudes y diferencias. Luego, en plenaria se comparten las apreciaciones hechas por los estudiantes con el fin de llegar a consensos sobre el tema.</p>
Identificar similitudes y diferencias en las condiciones de vulnerabilidad y amenazas de diversos sectores en Costa Rica frente al cambio climático.	
C. Acciones de adaptación ante el cambio climático en sectores claves de Costa Rica (biodiversidad, salud, infraestructura, recursos pesqueros, energía, agropecuario y recurso hídrico)	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Reconocer la pertinencia de las acciones de adaptación y mitigación ante el cambio climático que puede efectuar la sociedad costarricense.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente realiza una presentación (a través de los medios que considere pertinente) en la que introduce los conceptos de adaptación y mitigación y su relación con el cambio climático en el país. - Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos, para indagar información sobre los sectores clave que les fueron asignados en la actividad anterior (ver temáticas), siendo esta vez referente a las medidas de

<p>Proponer ante la comunidad educativa las medidas y alternativas para la adaptación y mitigación ante el cambio climático en la sociedad costarricense.</p>	<p>Valorar la importancia de tomar acciones encaminadas a la adaptación y mitigación ante los cambios sociales, económicos y ambientales que enfrenta la sociedad costarricense ante el cambio climático.</p>	<p>adaptación posibles de desarrollar para mitigar los efectos del cambio climático en el país. Al respecto, las y los estudiantes deberán elaborar un afiche el cual será desplegado tanto en el salón de clases como en el centro educativo, con el fin de generar conciencia en la comunidad educativa sobre la necesidad de acciones concretas (desde lo individual hasta lo nacional) para adaptarnos al nuevo contexto geográfico marcado por el cambio climático.</p> <p>- Las y los estudiantes realizan un sondeo en la comunidad educativa para conocer en forma general tanto sus percepciones ante el cambio climático en el país, así como la opinión de los afiches presentados. En plenaria, los y las estudiantes comentan los resultados obtenidos, valorando la importancia de concientizar sobre la toma de acciones para adaptarnos al cambio climático.</p>
<p>D. Acciones para adaptarse y mitigar el cambio climático en el contexto global</p>		
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Describir los principales planteamientos y la relevancia de las políticas o los convenios internacionales sobre el cambio climático, como los acuerdos de París (2015).</p> <p>Utilizar estudios de caso de diversos países del mundo que evidencien los alcances, beneficios y desafíos de las energías renovables como estrategia de adaptación al cambio climático.</p> <p>Reconocer las variaciones espaciales en la producción de energía en los países de América Central, a partir de combustibles fósiles y energías limpias así como su relación con las medidas de adaptación ante el cambio climático.</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p>	<p>- El docente explica qué son los tratados o convenios internacionales y cuáles su importancia para la toma de decisiones en problemáticas de alcance global. Complementa su presentación con una contextualización del surgimiento de los acuerdos de París (2015) sobre el cambio climático.</p> <p>- La o el docente suministra al estudiantado un artículo o documento síntesis con las principales características de los acuerdos desarrollados en París 2015, asimismo un mapa con los países vinculados, con el que describe los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es su opinión respecto a la relevancia de los acuerdos de París firmados durante el 2015? - ¿Cuáles países formaron parte de los acuerdos establecidos? ¿Qué impacto tiene sobre la emisión de gases de efecto invernadero? - ¿Cree usted que los acuerdos serán suficientes para mitigar los efectos del cambio climático en el país y el mundo en el futuro? <p>A través de un conversatorio, la o el docente escucha las opiniones del estudiantado buscando complementar la información aportada para generar un consenso sobre el tema.</p>

<p>Relacionar el papel de las compensaciones económicas a países subdesarrollados y el aumento de cobertura boscosa como estrategia de adaptación frente al cambio climático.</p> <p>Identificar la relevancia y los desafíos de programas como el pago por servicios ambientales como parte de las estrategias de adaptación ante el cambio climático.</p>	<p>- La o el docente introduce el tema de las energías renovables y limpias como alternativa para mitigar los efectos del cambio climático en el Costa Rica y el mundo. Solicita a los estudiantes identificar con antelación, en noticias o reportajes en Internet o medios escritos algunos ejemplos en Costa Rica, América Central y Latinoamérica en general, de proyectos de energía limpia que se hayan desarrollado recientemente (energía solar, hidroeléctrica, eólica, entre otros). Los hallazgos son organizados a partir de los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuánta energía produce el proyecto y a cuántas personas se espera abastezca? - ¿Considera que el proyecto tiene un impacto positivo sobre el ambiente? ¿Por qué?
<p>Exponer ante la comunidad educativa la necesidad de tomar acciones concretas para adaptarnos y mitigar el efecto del cambio climático a escala global.</p>	<p>- La o el docente suministra al estudiante un mapa, gráficos o cuadros sobre el porcentaje de generación de energía a partir de fuentes renovables en el mundo. Los y las estudiantes analizan el mapa con base en las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles países producen relativamente mayor y menor cantidad de energía a partir de fuentes limpias y renovables? ¿Qué cree usted tienen en común dichos países? - ¿Cuál es la situación de Costa Rica respecto a América Central, América y el mundo? <p>Los resultados son compartidos con el resto de compañeros en clases, a través de una plenaria, donde procura identificar respuestas comunes en relación al tema.</p> <p>- El o la docente suministra al estudiantado organizado en sub-grupos, un conjunto de gráficos respecto a la producción energética de los países de América Central -Belize, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Panamá y Costa Rica- (los datos pueden ser ubicados en bases de datos como la disponible en el siguiente sitio electrónico http://www.tsp-data-portal.org/Breakdown-of-Electricity-Capacity-by-Energy-Source#tspQvChart). A partir de ello, se le solicita a los estudiantes comparar la producción energética con base en diferentes fuentes (combustibles fósiles y fuentes limpias) a partir de las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué países centroamericanos tienen una mayor y menor dependencia de los combustibles fósiles para producir energía? - ¿Cuáles países tienen mayor y menor producción de energía por fuentes limpias (hidráulica, eólica, biomasa, geotérmica u otras? - ¿Cuál es la situación de Costa Rica en relación con los otros países?

Los resultados son suministrados al docente en un informe escrito; para luego ser comunicados al resto de la clase, con el fin de analizar las respuestas y llegar a una posición en común respecto a la situación de la región.

- La o el docente se refiere a las compensaciones económicas que hacen países desarrollados en relación con la emisión de gases de efecto invernadero, y la inversión de esos recursos para incrementar la cobertura boscosa en países en desarrollo.
- Las y los estudiantes, en sub-grupos, indagan en documentos y materiales suministrados por el o la docente (referencias en libros de texto, artículos, revistas, reportajes u otros) el significado e importancia del sistema de pagos por servicios ambientales (PSA) en el país en relación con la conservación y el aumento de la cobertura boscosa en el país (se recomienda visitar el sitio web del Fondo Nacional para el Financiamiento Forestal <http://www.fonafifo.go.cr/> para obtener más información). En grupos de trabajo, las y los estudiantes exploran la información con base en los siguientes elementos:
 - ¿Por qué se desarrollaron los programas de PSA?
 - ¿Quién puede participar de estos programas? ¿Qué incentivos reciben los participantes de dichos programas?
 - ¿Cuál es la cobertura nacional de dichos programas? ¿Considera que es suficiente?
 - ¿Qué beneficios y limitaciones posee el programa de PSA?
 - ¿Conoce de la existencia de PSA cerca del centro educativo o comunidad donde reside?

Los resultados de la indagación son presentados a la clase a través de un producto que los sub-grupos elaboran (su escogencia se designa en acuerdo con el o la docente) así como un informe escrito. Para finalizar, las y los estudiantes desarrollan en plenaria sus apreciaciones o ideas sobre la importancia de incentivar el aumento de la cobertura boscosa como estrategia de adaptación ante el cambio climático en nuestro país.

NOVENO NIVEL. El recorrido de la Humanidad desde la Edad Media (siglos V- XV) a la Costa Rica del siglo XIX

Presentación

Por medio de los Estudios Sociales, el estudiantado puede explorar los procesos históricos que, desde la Edad Media, han propiciado intercambios, conflictos y guerras entre grupos humanos, para contribuir con la configuración de la sociedad occidental del presente. Este nivel iniciará con el estudio de las sociedades medievales hasta el Renacimiento (Siglos V al XVI), reconociendo los procesos económicos, sociales, políticos y de la vida cotidiana que se presentaron en el mundo feudal, así como la expansión del cristianismo y del Islam en Europa, Asia y África cuyas implicaciones se manifiestan en la actualidad. También, se explora el período de cambio originado en Europa por el desarrollo urbano, el crecimiento económico, el surgimiento de las universidades y la burguesía entre los siglos XII al XV. Junto a ello, se analizan la crisis de fin del feudalismo y las epidemias, principalmente la peste negra. Se analizan las características del Renacimiento y la reforma protestante en el siglo XVI (con sus implicaciones en la vida actual de la sociedad occidental) y el inicio de la exploración ultramarina del imperio español para comprender las relaciones que se establecerán entre el Viejo y el Nuevo Mundo.

Se aborda la conquista española y sus impactos en las sociedades aborígenes en los territorios conocidos hoy día como América. Esto significó la imposición de una estructura económica, social, política y cultural por parte del imperio español, que se reflejó en la vida cotidiana, en los métodos de extracción de recursos naturales, en los sistemas de trabajo de los grupos indígenas y africanos y en la cultura en su totalidad. Las repercusiones de ese proceso pueden ser identificadas en la sociedad latinoamericana (y por ende, costarricense) actual.

También se estudiará la Época Moderna, la formación de los estados centralizados o absolutos, el movimiento intelectual de la Ilustración en el siglo XVIII y el estallido de la Revolución Francesa (1789). La Revolución Francesa fue la partera del denominado Estado Moderno y su influencia se tornó en decisiva para las independencias de las diversas colonias de América.

Para culminar, se aborda el tema de las naciones y los nacionalismos, partiendo de las independencias en América (y Costa Rica) durante el siglo XIX, así como los principales cambios que planteó la revolución industrial alrededor del mundo. Posteriormente, se analizan los procesos históricos que llevaron a la constitución del Estado- Nación en Costa Rica durante el siglo XIX (1821-1900), mediante tres asuntos fundamentales:

Educación para una nueva ciudadanía

la formación y consolidación de un estado centralizado y separado de la Iglesia Católica, el establecimiento de un modelo económico agroexportador y la creación de una cultura e identidad nacional, procesos fundamentales para la comprensión de la sociedad costarricense en el siglo XX y del presente.

Así, la finalidad del presente período es permitir al estudiante que reconozca los principales procesos históricos de la sociedad occidental durante la Edad Media, la Edad Moderna y durante el siglo XIX, en diferentes escalas de análisis (global, regional, nacional) para comprender el devenir histórico en que se enmarca la sociedad costarricense. Un estudiante informado es capaz de comprender los lazos del pasado con nuestra sociedad, aportando de mejor manera soluciones y acciones para enfrentar los retos de nuestro tiempo. Por ello, la invitación al docente para que incentive los estudios de casos o ilustre mediante ejemplos, como medios de comprensión de los grandes procesos históricos. Sería conveniente que le facilite al estudiante la posibilidad de establecer vínculos con el presente, haciendo que la historia cobre vida y vigencia para cada una de los educandos.

9.1.- Los procesos económicos, sociales, políticos y culturales desde la Edad Media al Renacimiento (de los siglos V al XVI)

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

- 1.- Reconozca la desestructuración del mundo antiguo y el surgimiento de sociedades feudales en la Edad Media.
- 2.- Identifique las características económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad medieval.
- 3.- Explique los principales factores que propiciaron el surgimiento y la expansión del cristianismo y del Islam en la Edad Media.
- 4.- Identifique las repercusiones que provocaron las cruzadas en las relaciones entre cristianos y musulmanes durante la Edad Media, así como sus implicaciones en la sociedad contemporánea.
- 5.- Describa las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales desarrolladas entre los siglos XII y XV, que promovieron el tránsito a la Edad Moderna.
- 6.- Valore los aportes culturales de las sociedades medievales al patrimonio cultural de la Humanidad.
- 7.- Explique la relación entre las condiciones e impacto social que propició la peste negra en el siglo XVI con las condiciones sanitarias de la sociedad contemporánea.
- 8.- Explique la importancia del Renacimiento como movimiento cultural, artístico y científico, y la reforma protestante en Europa durante el siglo XVII en la configuración de la sociedad occidental actual.
- 9.- Describa los factores que incentivaron la exploración de territorios de ultramar por parte del imperio español en los siglos XV y XVI.
- 10.- Reconozca la importancia de la libertad religiosa, la tolerancia y el diálogo multicultural entre diversos grupos humanos para alcanzar la convivencia social y la paz.
- 11.- Comunique, en sus propias palabras, a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

9.1.1.- Las sociedades medievales (siglo VI al siglo XV)	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué factores propiciaron el declive del imperio romano y el surgimiento de la sociedad feudal en la Edad Media? 2. ¿Qué cambios afectaron la economía, la sociedad y la vida cotidiana de las personas? 3. ¿En qué forma se repartieron el poder los reyes, los señores feudales y la Iglesia Católica en la Europa medieval? 4. ¿Por qué se afirma que la idea de Europa surge en la Edad Media? 	
A. El declive del imperio romano de Occidente	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir las causas de la caída del imperio romano de Occidente.</p> <p>Explicar los factores que propiciaron el surgimiento de la sociedad feudal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente hace una presentación en Power Point, Prezi u otro recurso; sobre las causas que desencadenaron el fin del imperio romano de Occidente, con el propósito de orientar al estudiantado sobre los procesos que llevaron al surgimiento de las sociedades feudales. - Las y los estudiantes realizan, a través de textos o documentos suministrados por el o la docente, un esquema en el cual explican los principales procesos que condujeron a la caída del imperio romano de Occidente y al surgimiento de sociedades feudales en Europa. Los resultados son compartidos el resto de la clase para observar similitudes y diferencias en la información desarrollada
B. La organización de las sociedades feudales	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Explicar las características sociales y económicas de la sociedad feudal en el continente europeo y los impactos en la vida cotidiana de la población.</p> <p>Reconocer la manifestación de poder de los señores feudales, así como la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente suministra al estudiantado una lectura sobre las características sociales, económicas y de la vida cotidiana de las sociedades feudales europeas. Luego, en sub-grupos las y los estudiantes realizan un sociodrama, con base en los principales rasgos que identifican que caracterizan a la sociedad medieval. Posterior a cada presentación, los grupos describen el motivo por el cual seleccionaron un tema en específico y porque lo consideraron relevante para ejemplificar a la sociedad medieval.

<p>distribución del poder entre estos, los reyes y la Iglesia Católica en la Edad Media.</p>	<p>- La o el docente recopila las opiniones y argumentaciones dadas por el estudiantado durante y al final del sociodrama, con el fin de complementar el conocimiento desarrollado sobre las sociedades feudales europeas.</p> <p>- La o el docente hace referencia al concepto de poder y cómo este influye en la organización de una sociedad. Luego, con base en información suministrada por libros de texto, documentos aportados por el docente, videos obtenidos de internet, documentales u otros recursos, se solicita a las y los estudiantes en sub-grupos la confección de un esquema que describa cómo se manifestaba el poder en los señores feudales, el papado y los reyes durante la Edad Media.</p>
--	---

<p>9.1.2.- El encuentro de las sociedades cristiana y musulmana en la Edad Media</p>	
<p>Preguntas problema</p> <p>1.- ¿Qué factores propiciaron la expansión y consolidación del cristianismo y el Islam durante la Edad Media? 2.- ¿Qué repercusiones tiene la expansión del cristianismo y de la religión musulmana durante la Edad Media en la sociedad actual? 3.- ¿En qué forma podemos fomentar en la actualidad el diálogo intercultural y la tolerancia religiosa a partir de las enseñanzas del pasado?</p>	
<p>A. Expansión y consolidación del cristianismo en la Europa Medieval</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Explicar las causas y características del proceso de difusión espacial del cristianismo católico en el continente europeo, así como su papel en la construcción de la unidad europea.</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p> <p>- Con el fin de reconocer los conocimientos previos del estudiantado sobre la diversidad religiosa en el Planeta, la o el docente elabora una lluvia de ideas en la que se refieren los países o regiones donde se practica el cristianismo y el Islam en la actualidad (la cual se compara con un mapa sobre la situación). Además, indaguen cuáles grupos religiosos existen cerca de su comunidad, con el propósito de explorar la diversidad religiosa que existe en nuestro país.</p>

<p>Distinguir las diversas manifestaciones de arte, cultura y el imaginario colectivo que se desarrolló durante el periodo medieval en relación con la Iglesia Católica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia con una introducción por medios audiovisuales (se sugiere el uso de Power Point, Prezi, documentales, mapas interactivos, videos de Internet) sobre los procesos históricos que llevaron a la expansión del cristianismo (se sugiere usar mapas para mostrar el componente espacial) durante la edad media y su papel en la construcción de una unidad europea. - En sub-grupos, las y los estudiantes indagan en fuentes escritas (libros de texto, artículos, documentos u otros disponibles en Internet) las características más representativas de las dos versiones del cristianismo que se desarrollaron durante la edad media. Mediante carteles, los estudiantes comparan ambas y presentan sus similitudes y diferencias, así como su representación en la actualidad alrededor del Planeta. La o el docente complementa la información con el propósito de obtener una visión compartida del tema en el aula. - La o el docente prepara una breve presentación audiovisual al estudiantado donde describe los principales rasgos del arte y cultura medieval que se desarrolló en relación con el cristianismo. A partir de ello, designa a las y los estudiantes en grupos de trabajo, la búsqueda de ejemplos de dicho arte y cultura en la actualidad en Europa, con lo cual preparan un afiche o panfleto turístico, con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Que representa (elemento seleccionado) de la cultura medieval? - ¿Por qué constituye parte del legado cultural de la humanidad? - Las y los estudiantes exponen los resultados oralmente a la clase, con lo cual el docente integra la información recibida en un cierre de actividad que sintetiza las características de la cultura y arte medieval cristiano.
<p>B. El nacimiento de una nueva religión: el Islam</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Explicar los factores que propiciaron el surgimiento y la consolidación del Islam durante la Edad Media.</p> <p>Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la difusión</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <p>- A las y los estudiantes se les solicita anotar en un papel sus percepciones de las sociedades musulmanas en la actualidad, en relación a lo que conocen o que han escuchado al respecto. Luego la o el docente anota las respuestas en la pizarra y las agrupa con el propósito de ver patrones o elementos comunes, planteando así una visión inicial del estudiantado sobre el Islam.</p>

<p>cultural del Islam en Medio Oriente, el Mediterráneo y el sudeste asiático.</p> <p>Comparar las similitudes y diferencias entre las ramas chiitas y sunitas del Islam y su vinculación con las tensiones del mundo musulmán en el presente.</p>	<p>- A través de una presentación audiovisual o el uso de documentales, la o el docente introduce los procesos que dieron origen al Islam en el mundo antiguo y su expansión a través de Asia, África y Europa (se sugiere el uso de mapas o cartografía interactiva).</p> <p>- Las y los estudiantes analizarán textos o documentos suministrados por la o el docente en referencia a las diferencias entre las ramas chiitas y sunitas del Islam. Presentarán su trabajo en un cuadro comparativo en el cual se evidencien sus similitudes y diferencias. Se solicita a las y a los estudiantes observar un mapa con la distribución actual de las ramas sunitas y chiitas en el mundo, del cual interpretan información con base en las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué países tienen una mayoría chiita o sunita? - ¿Significa que no existen comunidades musulmanas en América Latina? - ¿Qué tan diversas son las sociedades musulmanas? ¿Se asemejan a las cristianas u otros grupos religiosos en el Planeta? ¿Por qué lo considera así? - ¿En qué forma se puede fomentar el respeto y el diálogo entre religiones?
<p>C. Las relaciones entre el mundo cristiano y musulmán durante el periodo medieval</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Explicar las implicaciones sociales, políticas y económicas de los conflictos entre la sociedad cristiana y musulmana durante las cruzadas.</p> <p>Reconocer la importancia del diálogo, la libertad y la tolerancia religiosa para la búsqueda de la paz y la convivencia social.</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p> <p>- La o el docente presenta un documental sobre las implicaciones de los encuentros entre las sociedades cristianas y musulmanas en las cruzadas durante el periodo medieval. Al respecto las y los estudiantes observan el video y buscan respuestas a los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales se desarrollaron las cruzadas? - ¿Por qué no fue posible lograr un entendimiento cultural y religioso entre los pueblos? - ¿Cuáles fueron las principales repercusiones de las cruzadas? <p>- En plenaria, las y los estudiantes comparten sus opiniones o ideas, las cuales son complementadas por el o la docente. Para finalizar la actividad la o el docente guía una discusión en relación a las posibilidades para acabar con los problemas actuales de intolerancia religiosa y carencia de diálogo cultural.</p>

9.1.3.- El tránsito a la Edad Moderna (siglos XII al XV)	
Preguntas problema	
<p>1. ¿En qué forma influye el desarrollo de las ciudades, la burguesía, el comercio y las universidades en el surgimiento de las nuevas concepciones intelectuales durante el Renacimiento y la sociedad contemporánea?</p> <p>2. ¿Qué importancia tienen las ciudades en el período en estudio? ¿Dónde se ubican? ¿Por qué constituyen un símbolo de un mundo nuevo?</p> <p>3. ¿Por qué la peste bubónica produjo efectos desastrosos en Europa y en el mundo? ¿Cuáles son las condiciones actuales en relación con la posibilidad de una pandemia de alcance global?</p> <p>4. ¿Qué impacto tiene este período histórico en el desarrollo de las sociedades occidentales?</p>	
A. Ciudades, nuevos actores sociales, expansión del comercio, universidades y grandes epidemias	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Explicar la relación entre el crecimiento de las ciudades, el desarrollo del mercantilismo europeo y el surgimiento de las burguesías.</p> <p>Reconocer la importancia de las universidades en el avance científico, educativo y literario del ser humano.</p> <p>Identifica espacialmente el surgimiento y desarrollo de las principales rutas de intercambio comercial de Europa con Oriente.</p> <p>Explica las causas de la crisis demográfica del siglo XIV y XV, así como el impacto en la sociedad europea.</p>	<p>- La o el docente realiza una presentación sobre los cambios que se desarrollaron a partir del siglo XII en Europa, que permitieron el crecimiento económico de las ciudades, y el surgimiento de la burguesía y su relevancia para la sociedad contemporánea.</p> <p>- La o el docente solicita a los y las estudiantes reunidos en sub-grupos, que presenten a través de carteles, afiches, presentación en Power Point u otros recursos, los beneficios en la actualidad de la existencia de ciudades y universidades en el país y el mundo. Los resultados son comunicados al resto del grupo, con el fin de observar los criterios comunes.</p> <p>- La o el docente explica las características de las primeras universidades surgidas en el periodo medieval. Con base en ello, las y los estudiantes en sub-grupos analizan las diferencias y similitudes de lo que hoy en día son las ciudades y las universidades respecto a sus características en la Edad Media. Los resultados se presentan en clase, con el fin de llegar a puestas en común sobre el tema y valorar la importancia de la preparación universitaria para cada individuo y el país en general.</p>

Reconoce, a partir del estudio geográfico e histórico de la peste bubónica en Europa, la importancia de contar con medidas sanitarias apropiadas para evitar la propagación de enfermedades a escala global en la actualidad.

- A través del uso de mapas físicos o interactivos, así como información disponible en libros de texto, artículos o documentos disponibles en Internet, las y los estudiantes exploran las rutas comerciales que se desarrollaron en Europa hacia diferentes lugares del Planeta (entre los siglos XII y XV) con base en los siguientes elementos:

- ¿Cuáles fueron las principales rutas comerciales que se desarrollaron en Europa (lugares de intercambio)?
- ¿Qué productos se comerciaron entre los lugares de destino y origen? ¿Cuál era su importancia?
- ¿Siguen siendo los productos intercambiados igual de importantes en la actualidad? ¿Por qué?

- La o el docente realiza una presentación audiovisual sobre las razones por las que se desarrolló y extendió la peste bubónica en Europa y las implicaciones que tuvo para la sociedad medieval. Con base en esta información, a las y los estudiantes se les asigna la indagación en sub-grupos, sobre enfermedades en los últimos 30 años que alcanzaron el rango de posible pandemia global. Para ello, desarrollan una presentación oral con base en los siguientes criterios:

- ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales apareció la enfermedad y dónde?
- ¿Qué efectos producía en las personas? ¿Cuáles eran las posibilidades de sobrevivir de las personas afectadas?
- ¿Por qué motivos las enfermedades actuales no han provocado tantas pérdidas humanas como lo produjo la peste bubónica?
- ¿Creen que es posible se desarrolle nuevamente una epidemia de dimensiones globales en la actualidad con base en la enfermedad en estudio? ¿Por qué?

Los resultados son integrados por el o la docente, con el fin de obtener una puesta en común e interrelacionar las condiciones sanitarias de la Edad Media con las actuales, en relación con las posibilidades de enfrentar epidemias de alcance global.

9.1.4.- Un mundo en cambio: Renacimiento, reforma y exploración marítima del imperio español (siglos XV y XVI)	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué impacto tienen las ideas renacentistas en el pensamiento moderno occidental en los ámbitos sociocultural, político y económico? 2. ¿Cómo se expresan los cambios producidos por la reforma protestante en el mundo occidental y Costa Rica? 3. ¿Se puede considerar la exploración ultramarina en los siglos XV y XVI como el inicio de la globalización? 	
A. El Renacimiento	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir los factores que propiciaron el surgimiento del Renacimiento y sus postulados y expresiones fundamentales.</p> <p>Reconocer la relación entre el desarrollo de las ideas humanistas del Renacimiento con el legado cultural griego y romano de la Antigüedad y su impacto en la sociedad contemporánea.</p> <p>Valorar el impacto del Renacimiento en el campo artístico, religioso, político, económico y científico.</p> <p>Explicar la importancia de la imprenta para el desarrollo de las sociedades.</p>	<p>- La o el docente inicia con una presentación audiovisual de los factores que condujeron al periodo conocido como Renacimiento, sus postulados fundamentales y la relación con la herencia greco-romana del mundo antiguo.</p> <p>- La o el docente asigna al estudiantado la lectura de un documento o un texto referente a las principales manifestaciones del renacimiento en el campo político, económico, artístico y científico. Con base en ello, las y los estudiantes realizan un esquema en el cual identifican los principales rasgos en cada ámbito y sus relaciones con la sociedad occidental contemporánea.</p> <p>- A través de un sociodrama, las y los estudiantes en sub-grupos desarrollan una actividad denominada “¿Qué pasaría si?” en la cual deberán plantear escenarios de cómo sería la sociedad actual sino se hubiera desarrollado la imprenta para la difusión del conocimiento científico-literario. Luego de cada presentación, los estudiantes explican los motivos por los cuales escogieron la temática presentada, así como la importancia que tiene la imprenta en la sociedad actual. El docente complementa la información con una presentación sobre el efecto que tuvo la imprenta en el periodo renacentista y su relación con el mundo actual.</p>

<p>Identificar obras y producciones literarias, artísticas, arquitectónicas o científicas que fueron producto del Renacimiento en Europa.</p>	<p>- La o el docente solicita con antelación a las y los estudiantes indagar en diversas fuentes escritas o en internet, información sobre una obra o producción del periodo renacentista en el campo literario, artístico, científico. Luego, las y los estudiantes se agrupan con base en los campos, para analizar la información con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué quiso representar el o la artista, científico, arquitecto o escritor en sus obras? - ¿Por qué la obra se puede considerar renacentista? - ¿Por qué constituye dicha obra constituye un legado cultural para la humanidad? <p>Las y los estudiantes elaboran un afiche o collage con el cual presentan los hallazgos efectuados al resto de la clase. En plenaria, la o el docente complementa la información suministrada por los estudiantes en caso de ser necesario.</p>
<p>B. La reforma protestante en Europa</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Describir los principales factores sociales, políticos, económicos e ideológicos que propiciaron la Reforma Protestante en Europa.</p> <p>Explicar las repercusiones de la Reforma Protestante en la configuración social y espacial religiosa del mundo contemporáneo.</p> <p>Valorar la importancia de la libertad de culto, la tolerancia religiosa y el diálogo como elementos fundamentales para la convivencia social.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <p>- La o el docente introduce el concepto de protestantismo y su significado en la actualidad, así como los factores que propiciaron en Europa el desarrollo de la reforma protestante.</p> <p>- Por medio de mapas, la o el docente solicita a las y los estudiantes explorar la expansión del protestantismo en Europa durante el siglo XVI y XVII, con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lugares que se mantuvieron con población predominantemente católica. - Lugares cuya población pasó a ser cristiana protestante en su mayoría. <p>En Plenaria, las y los estudiantes conversan a partir de una lectura brindada por la o el docente, sobre los impactos de la reforma protestante en el continente europeo.</p> <p>- El o la docente solicita explorar un mapa referente a la distribución del cristianismo protestante, católico y ortodoxo en la actualidad. Al respecto, procura que el estudiantado interprete los mapas con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué países o regiones del Planeta domina cada una de las ramas del cristianismo? - ¿Cuál es la distribución de la religión cristiana católica y protestante en América? - ¿Qué impacto tienen las diversas expresiones del protestantismo en la actualidad? - ¿Qué diferencias existen entre las iglesias protestantes y las pentecostales en la actualidad? <p>Las respuestas son compartidas en el aula, con el propósito de reflejar la diversidad religiosa que caracteriza al mundo.</p>

	<p>-Los y las estudiantes indagan la presencia en su comunidad de diferentes grupos cristianos católicos y protestantes. Por medio de Google Maps u otro servidor web los localizan con el fin de identificar la diversidad religiosa que existe en la actualidad en su comunidad, como producto de lo acontecido en Europa en el siglo XVI.</p> <p>- Para finalizar, el o la docente analiza junto con las y los estudiantes la importancia de respetar la diversidad de credo religioso para favorecer la sana convivencia.</p>
--	---

C. La exploración ultramarina de España en el siglos XV y XVI

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer los avances tecnológicos que facilitaron la navegación de grandes distancias.</p> <p>Explicar los factores sociales, económicos y políticos que incentivaron la fase de exploración y conquista que caracterizó al imperio español durante los siglos XV y XVI.</p>	<p>- Los estudiantes realizan en sub-grupos una exposición oral y con el apoyo de carteles, collage u otros productos, sobre un medio de transporte moderno, con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué beneficios supone para la población el medio de transporte en estudio en la actualidad? - ¿Cuánta distancia es posible recorrer en el medio de transporte seleccionado? ¿Qué tan accesible es para las personas en la actualidad utilizar dicho medio de transporte? - ¿En una escala del 1 al 10, qué tan novedoso y fundamental considera el medio de transporte seleccionado para la sociedad actual? <p>La o el docente retoma lo expuesto por parte de las y los estudiantes, con el fin de reconocer sus conocimientos previos en torno a la relación entre los avances tecnológicos y las facilidades de transporte hacia cualquier lugar del Planeta.</p>
<p>Apreciar la importancia de la innovación y el desarrollo tecnológico para superar los desafíos existentes en diversos momentos históricos.</p>	<p>- Con base en documentos o textos seleccionados por la o el docente, las y los estudiantes desarrollan un cuadro comparativo con los principales avances tecnológicos navales en el siglo XV que permitieron al imperio español explorar territorios ultramarinos desconocidos hasta ese momento. Se solicita a las y los estudiantes en un conversatorio opinar sobre la relación de las tecnologías con la exploración de nuevos territorios tanto en la actualidad como en el pasado.</p> <p>- La o el docente asigna a las y los estudiantes la elaboración de un mapa conceptual o esquema que describa los factores sociales, económicos, políticos y culturales del imperio español en el siglo XV, que favorecieron el proceso de exploración ultramarina.</p>

9.2.- La Edad Moderna: la formación de los estados absolutos, la Ilustración, la Revolución Francesa y las sociedades coloniales de América (siglos XVI-XVIII e inicios XIX)

Aprendizajes esperados

Al finalizar el período se espera que el estudiantado:

- 1.- Explique los principales impactos que sufrieron las sociedades aborígenes de lo que hoy es América y Costa Rica, producto de la conquista por parte de los españoles y sus huellas en la sociedad actual.
- 2.- Reconozca los cambios impuestos por el imperio español en la estructura económica, social, política y cultural de las sociedades coloniales y sus repercusiones actuales en la sociedad latinoamericana (con énfasis en Costa Rica).
- 3.- Describa los sistemas de trabajo (repartimiento, encomienda y esclavitud) establecidos por el imperio español para la extracción de recursos naturales, la producción agrícola y pecuaria y su impacto en los grupos étnicos afectados.
- 4.- Analiza la influencia y el impacto de la religión e Iglesia Católica en la vida social y cultural de las sociedades coloniales.
- 5.- Distinga las principales características del legado colonial español expresadas en las sociedades latinoamericanas actuales (con énfasis en Costa Rica).
- 6.- Describa las principales características que distinguieron a las monarquías absolutistas europeas durante los siglos XVI y XVIII, y su relación con el posterior desarrollo del Estado Moderno.
- 7.- Explique la importancia social y cultural del movimiento intelectual de la Ilustración en el siglo XVIII y su impacto en las independencias latinoamericanas.
- 8.- Explique la importancia del ideario de la Revolución Francesa en las independencias de las colonias americanas y su vigencia en el presente.
- 9.- Comunique, en sus propias palabras a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

9.2.1.- La conquista española en el continente americano	
Preguntas problema	
<p>1. ¿Qué hizo posible la conquista de América por parte de los europeos?</p> <p>2. ¿Qué impactos económicos, sociales políticos y culturales provocó la conquista española en las sociedades originarias de lo que se denomina América y Costa Rica?</p> <p>3. ¿Qué papel jugó la Iglesia Católica en la conquista de las sociedades originarias de lo que se denomina en el presente América y Costa Rica?</p>	
A. La conquista de las sociedades indígenas de América y Costa Rica	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir los factores que permitieron la conquista de los europeos sobre los pueblos aborígenes.</p> <p>Reconocer la vinculación de las epidemias con la catástrofe demográfica de las civilizaciones originarias de América y Costa Rica en los siglos XV y XVI.</p> <p>Explicar el impacto económico, social, político y cultural de la conquista española en las civilizaciones originarias de América y Costa Rica.</p> <p>Reconocer los efectos sobre la sociedad y la cultura de las civilizaciones originarias de América y Costa Rica que tuvo el proceso de evangelización y conversión.</p>	<p>- Con el fin de identificar los conocimientos previos de las y los estudiantes sobre el proceso de conquista de las sociedades indígenas de América y Costa Rica, el o la docente solicita al estudiantado anotar en trozos de papel sus percepciones respecto a los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa para usted el concepto de conquista? - ¿Por qué los españoles pudieron conquistar las sociedades aborígenes? - <p>Las respuestas son recopiladas y sistematizadas por la o el docente en la pizarra con el propósito de identificar las percepciones del estudiantado.</p> <p>- La o el docente realiza una presentación audiovisual que desarrolle el concepto de conquista y los factores que llevaron a la debacle demográfica de las civilizaciones originarias de América y Costa Rica.</p> <p>- La o el docente asigna a las y los estudiantes en sub-grupos, la búsqueda de información en medios escritos y audiovisuales sobre los procesos de conquista diversas sociedades indígenas de América (aztecas, mayas, incas y las sociedades indígenas de Costa Rica). Harán una presentación audiovisual en la cual describirán los siguientes aspectos:</p>

<p>Confrontar las actitudes de los conquistadores con las sociedades originarias de América con los valores del respeto y la tolerancia ante las diferencias culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué factores favorecieron el proceso de conquista de la sociedad indígena en estudio? - ¿Cómo influyó la evangelización y conversión en el proceso de conquista? - ¿Cuáles fueron los principales impactos sobre las sociedades indígenas? - ¿De qué maneras las sociedades indígenas se resistieron? - ¿Qué relación tiene la pobreza de las comunidades indígenas actuales con la conquista? <p>Los resultados de las presentaciones son complementados por el o la docente, con el fin de establecer con claridad los procesos de conquista desarrollados en el continente americano por parte del imperio español.</p>
--	---

9.2.2.- Las características sociales, económicas, políticas y culturales de las sociedades coloniales en América y Costa Rica (siglos XVI-XIX)	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es “ser una colonia ” o poseer una situación colonial? 2. ¿Qué características económicas, sociales, políticas y culturales asumieron las estructuras de las sociedades coloniales de lo que hoy se conoce como América (y Costa Rica)? 3. ¿De qué maneras los indígenas y los esclavos africanos se resistieron durante el período colonial? 4. ¿En qué forma se expresa la herencia del período colonial en la sociedad latinoamericana y costarricense actual? 	
A. Divisiones político-administrativas e instituciones coloniales	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer las principales instituciones coloniales y sus funciones en América y Costa Rica.</p> <p>Describir la importancia del fenotipo en la jerarquía social impuesta por el imperio español en las colonias de América y Costa Rica.</p> <p>Evaluar, a través de estudios de caso, el poder de la Iglesia y la religión católica sobre la estructura social y cultural de las colonias de América y Costa Rica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de un mapa histórico, las y los estudiantes describen las diferencias en la división administrativa que estableció el imperio español en el continente americano. Se elabora un esquema, donde se establecen las funciones para el control territorial de las colonias. Los resultados son presentados en plenaria con el propósito de reconocer criterios en común que fueron definidos por las y los estudiantes y complementados por el docente. - Las y los estudiantes leen un documento o material asignado por la o el docente en relación con la jerarquización social que se desarrolló en el período colonial por parte del imperio español y su significado en la vida cotidiana. Luego, en sub-grupos seleccionan uno o dos grupos sociales basados en fenotipo, para indagar en fuentes escritas (libros, artículos, materiales de referencia en Internet) los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué características tenían los grupos sociales y étnicos en el mundo colonial del continente americano? - ¿Cómo era la convivencia de esos grupos étnicos sociales en la vida cotidiana de las sociedades coloniales de América? - ¿Qué posibilidades de ascenso social tenían indígenas, negros y mestizos en el período colonial?

	<p>Los grupos desarrollan un producto (cuya selección sucede en coordinación con el o la docente) para comunicar los resultados de su indagación al resto de la clase. En plenaria, la o el docente complementa la información suministrada por los y las estudiantes con otras ideas que considere apropiadas.</p> <p>- La o el docente asigna a las y los estudiantes la lectura de una serie de relatos (estudios de caso) sobre el papel de la Iglesia Católica, en el control social y cultural en diversos pueblos y territorios del continente americano durante el periodo colonial. Al respecto, los estudiantes comentan en plenaria sus apreciaciones en relación con el papel que tuvo la Iglesia Católica en la estructura social y cultural de las sociedades coloniales americanas.</p>
<p>B. La estructura urbana y la vida cotidiana en las colonias americanas (con énfasis en Costa Rica)</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Identificar la estructura urbana impuesta por el imperio español sobre los territorios coloniales en América y su influencia actual en las ciudades fundadas durante el periodo colonial.</p> <p>Explicar la organización y estructura de los pueblos de indios en la sociedad colonial.</p> <p>Conocer las particularidades de la vida colonial, la situación de la mujer, y la infancia en lo que hoy es Costa Rica.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <p>- La o el docente inicia con una explicación por medio de figuras o dibujos, las características de la estructura urbana desarrollada por el imperio español en los principales centros urbanos coloniales. Con antelación, solicita a los y las estudiantes levantar un croquis del trazado urbano de la cabecera de cantón de la comunidad donde vive. En clase, los y las estudiantes entregan un reporte escrito y comunican oralmente los hallazgos en relación con las similitudes y diferencias entre las ciudades actuales en Costa Rica y la estructura colonial impuesta por los españoles.</p> <p>- Luego, el o la docente elabora un material expositivo por medio del cual explica las características de los pueblos de indios en el periodo colonial en América y particularmente para el caso costarricense. Las y los estudiantes participan de un conversatorio respecto al impacto que tuvieron los pueblos de indios sobre las sociedades indígenas en Costa Rica.</p> <p>- Las y los estudiantes hacen lectura de un material escrito suministrado a través de libros, artículos de Internet u otros en el cual se describen cómo se desarrollaba la vida cotidiana el periodo colonial. Con base en ello, los y las estudiantes escriben un ensayo pequeño (máximo 1 página de extensión) en relación a cuáles de los rasgos que se estudiaron de la vida cotidiana y de la situación de la mujer y la infancia en la Costa Rica colonial son posibles de observar en la sociedad actual. El o la docente recopila información con el propósito de crear una puesta en común con base en las opiniones de los estudiantes.</p>

C. La extracción de recursos, esclavitud y explotación de la mano de obra en el mundo colonial de América y Costa Rica	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir la dinámica de extracción de recursos y explotación de sociedades indígenas y africanas, que el imperio español estableció en las colonias del continente americano.</p> <p>Explicar, desde una perspectiva espacial e histórica, la dinámica del comercio triangular establecido por los imperios europeos en relación con la trata de esclavos africanos hacia América.</p> <p>Debatir a partir de ejemplos o estudios de caso los impactos culturales que provocó la situación colonial sobre las poblaciones esclavas e indígenas de América y de África.</p> <p>Reconocer la resistencia cultural de los indígenas y de las comunidades africanas contra el imperio español en las colonias.</p> <p>Valorar la importancia de luchar por una sociedad que erradique toda forma de esclavitud y discriminación étnica en las prácticas educativas interculturales, en concordancia con los derechos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de mapas, cuadros o figuras, las y los estudiantes reconocen los principales productos que el imperio español extrajo del continente americano, así como las rutas de transporte hacia el continente europeo. Al respecto, entregan al docente un informe escrito con base en las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron los principales productos extraídos por el imperio español de los territorios americanos durante el periodo colonial? - ¿Cuáles fueron los principales centros mineros de los cuales extrajeron oro y plata hacia el continente europeo? ¿Cuánto fue el total de oro y plata extraído? ¿Cuál sería el equivalente en moneda actual? - ¿Cuáles fueron los sistemas de trabajo empleados? - ¿Qué efectos tenían esos sistemas de trabajo sobre las poblaciones involucradas? - ¿Cuáles fueron las principales rutas de transporte de los productos extraídos desde las colonias americanas hacia Europa? ¿Esas rutas guardan alguna relación con las rutas de transporte actual? - Por medio de un cuadro comparativo, las y los estudiantes describen los sistemas de explotación desarrollados por el imperio español en el continente americano (esclavitud, encomienda y repartimiento) con el fin de comprender sus similitudes, diferencias e impacto en la sociedad colonial. - A través de documentales, videos, mapas, figuras, artículos, libros u otros documentos, se solicita al estudiante desarrollar un esquema en el cual identifique los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se entiende por comercio triangular? - ¿Cómo se secuestraron y sometieron a esclavitud a las personas provenientes de África? ¿Cómo afectaron a las sociedades africanas la sustracción de individuos para trabajar en condiciones de esclavitud en América? - ¿Por qué el comercio de esclavos constituyó un elemento fundamental de la producción económica colonial? - ¿Qué condiciones enfrentaron los grupos africanos que llegaron al continente americano en condición de esclavitud? - ¿Cómo era la cotidianidad de los esclavos, hombres, mujeres y familias?

	<p>Para complementar la información descrita por el estudiante, la o el docente elabora una presentación sobre el impacto de la esclavitud de grupos africanos en el continente africano, las condiciones insalubres de los viajes en barco y el maltrato al que se vieron sometidos en las colonias americanas. Con ello, se busca generar conciencia sobre la importancia de vivir en un mundo sin ninguna forma de esclavitud.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente suministra a las y los estudiantes en sub-grupos algunos relatos de cronistas españoles, en relación con las condiciones a las que sometieron a la población indígena en el periodo colonial. Al respecto, solicita a cada sub-grupo hacer una presentación (por los medios que consideren apropiados) que refleje los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la idea central del relato analizado? - ¿Cómo se afectó la vida y costumbres la población indígena? ¿Qué resistencias generaron? - ¿Qué repercusiones tuvo la encomienda y la esclavitud en los grupos étnicos involucrados y en la sociedad en general? - Las respuestas son recopiladas por el o la docente, quien complementa la información en caso de ser necesario, con el fin de comprender de manera integral el tema de la dominación y discriminación en el periodo colonial y sus repercusiones en la sociedad latinoamericana actual. -La o el docente promueve una lluvia de ideas a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles actitudes discriminatorias se aprecian en nuestra vida, el centro educativo, la comunidad o barrio donde vivimos? Desde la respuesta se forman sub-grupos para plantear acciones que contrarresten las actitudes discriminatorias, tomando en cuenta tres ámbitos: el estudiante, el colegio, el barrio y la comunidad. -Para finalizar la o el docente hace una reflexión sobre la importancia de desarrollar prácticas inclusivas interculturales; promoviendo así sociedades libres de discriminación y xenofobia.
D. La herencia del período colonial español en Costa Rica	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Reconocer y reflexionar sobre las diversas manifestaciones del legado colonial (españoles, aborígenes y negros) en el ámbito social, económico, político y cultural en la sociedad y costarricense actual.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente asigna la lectura de un texto o documento referente a los principales sincretismos culturales y legados del período colonial (españoles, aborígenes y negros), y su impacto en el presente. Por sub-grupos, se desarrollan murales que retraten y expongan los legados y sincretismos encontrados y su relación con la sociedad costarricense actual. La o el docente complementa la información brindada en caso de ser necesario, con el fin de comprender cómo se refleja el periodo colonial en la Costa Rica actual.

9.2.3.- La formación de los estados absolutos, la Ilustración y la Revolución Francesa (siglos XVI al XVIII)	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿De qué forma la estructura del estado absoluto y moderno influyen en la concepción de estado actual? 2. ¿Cuál es el impacto que ha tenido la ilustración en la sociedad europea y el mundo? 3. ¿De qué forma los procesos y las ideas de la Revolución Francesa marcaron a la sociedad europea y americana del siglo XVIII y XIX? 4. ¿Por qué motivos el presente no puede ser comprendido sin entender los procesos del siglo XVIII? 	
A. La formación de monarquías absolutas	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir los principales cambios económicos, sociales y políticos que propiciaron el surgimiento de las monarquías absolutas o monarquías centralizadas.</p> <p>Identificar la importancia del mercantilismo para los estados absolutos.</p> <p>Analizar los principales postulados ideológicos que fundamentaron la existencia de estados absolutistas en Europa.</p> <p>Reconocer la relevancia de las monarquías absolutistas en la construcción del Estado moderno que poseemos en la actualidad.</p>	<p>- Para iniciar, la o el docente solicita a las y los estudiantes trabajar en sub-grupos, para desarrollar un sociodrama con base en el siguiente tema:</p> <p style="padding-left: 20px;">- ¿Que pasaría en la actualidad si todo el poder político del país residiera única y exclusivamente en una persona -por ejemplo un rey-? El o la docente debe procurar que analicen situaciones de la vida cotidiana donde se requiere la intervención de las autoridades.</p> <p>Las y los estudiantes planean y presentan el sociodrama al resto de los compañeros, al tiempo que la o el docente hace anotaciones sobre los elementos descritos por cada grupo. Al final de cada sociodrama, el o la docente pregunta a los grupos la razón por la que escogieron representar una temática específica. La o el docente integra las percepciones de los estudiantes con una introducción al concepto de monarquías absolutas.</p> <p>- Por medio de un video documental, una presentación en Power Point u otros recursos que la o el docente considere apropiado, se realiza una introducción a los factores o las causas que facilitaron el surgimiento de las monarquías absolutas europeas del siglo XVI al XVIII y la importancia que supuso el mercantilismo para dicho sistema político.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes en sub-grupos indagar y valorar los principales postulados o las ideas de pensadores europeos que justificaron la necesidad de un estado absolutista. A través de una presentación a través de medios audiovisuales, TIC u otro medio que las y los estudiantes consideren oportuno, presentan a la clase las principales ideas de cada pensador y comparten su opinión sobre el significado para la sociedad actual. - La o el docente solicita a las y los estudiantes hacer una lectura de un texto sobre las características de las monarquías absolutistas y su relación con el Estado moderno. Procure que comenten las diferencias entre ambos. - Luego en un conversatorio, la o el docente solicita a los y las estudiantes sus apreciaciones sobre la temática en discusión y cómo se refleja en el Estado costarricense actual.
B. La Ilustración y el pensamiento científico-racional	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Explicar la importancia de la razón para el pensamiento, en relación con la estructura del Estado, la crítica al pensamiento religioso y el desarrollo del pensamiento científico.</p> <p>Analizar la influencia del pensamiento ilustrado en el ámbito científico, político y social en el siglo XVIII.</p> <p>Reconocer las relaciones entre el pensamiento ilustrado, la Revolución Francesa y las sociedades coloniales en América.</p> <p>Valorar la importancia que representa para la sociedad actual los postulados y principios del pensamiento ilustrado en el ámbito político, cultural y científico.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a los y las estudiantes realizar un cuadro comparativo, a partir de la indagación en libros de texto, artículos, documentales, blogs, wikis, videos u otras fuentes, respecto a los cambios que el pensamiento ilustrado introdujo en la sociedad en el campo religioso, científico y político. En plenaria, los y las estudiantes comparten los resultados obtenidos con el fin de hacer una puesta en común, al tiempo que la o el docente cierra la actividad justificando la importancia del pensamiento ilustrado en la sociedad actual, a través de ejemplos de la vida cotidiana. - En sub-grupos, se asigna a las y los estudiantes un pensador de la ilustración del cual deberán indagar en fuentes escritas o en internet, sus principales postulados y de su importancia en el pensamiento ilustrado de la época y en el mundo actual. A través de la elaboración de un producto (afiches, tríptico, mural, blog, página de red social u otras) los y las estudiantes exponen los resultados de sus hallazgos a la clase, reconociendo la importancia para la sociedad actual de los postulados planteados. La o el docente hace una síntesis del tema con el fin de generar una puesta en común sobre las características de los pensadores ilustrados. - Luego, las y los estudiantes realizan un informe sobre lo que consideran puede ser el efecto de las ideas ilustradas en pueblos que son gobernados por una sola persona o por personas ajenas a la sociedad. La o

	<p>el docente interpreta los resultados con el propósito de dar a conocer las percepciones del alumnado. Luego a través de una presentación en Power Point, Prezi u otros recursos, la o el docente hace referencia a los efectos o impactos del pensamiento ilustrado en el estallido de la Revolución Francesa y en las independencias de las sociedades coloniales americanas. Con base en ello, en una plenaria analizan las respuestas de los estudiantes con el fin de buscar similitudes y diferencias en los procesos descritos.</p>
C. La Revolución Francesa	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Describir las principales características de la sociedad francesa que influyeron en el desarrollo de la Revolución Francesa a fines del siglo XVIII.</p> <p>Explicar las principales transformaciones que planteó la Revolución Francesa en la sociedad francesa, Europa y las colonias europeas en América.</p> <p>Reconocer la importancia de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en su contexto histórico y en la sociedad actual.</p> <p>Valorar la importancia del ideario de la Revolución Francesa en la sociedad contemporánea.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <p>- La o el docente inicia con la presentación de un video documental en referencia la revolución francesa, del cual los estudiantes analizan y extraen información con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo era la sociedad francesa en el periodo anterior a la revolución francesa (antiguo régimen)? - ¿Qué influencias ideológicas de la Ilustración se observan? - ¿Cuál fue el papel de los sectores burgueses en la revolución francesa? - ¿Cuáles fueron los principales factores o causas que propiciaron el estallido de la Revolución Francesa? <p>- Las respuestas obtenidas por las y los estudiantes son exploradas por medio de un conversatorio, del cual la o el docente extrae las ideas principales. Luego, se complementa el video con una presentación en Power Point o Prezi, donde el o la docente retoma los principales procesos que caracterizaron la sociedad francesa en el periodo anterior a la revolución, las causas de la revolución y las transformaciones que planteó para Francia y las colonias americanas, así como la importancia del legado de la Revolución Francesa a la sociedad contemporánea.</p>
<p>Valorar la importancia del ideario de la Revolución Francesa en la sociedad contemporánea.</p>	<p>- Las y los estudiantes hacen lectura de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y el Ciudadano. En sub-grupos analizan el significado de esos postulados en la época y su vigencia en la sociedad contemporánea (con énfasis en Costa Rica) y comunican sus apreciaciones al resto de la clase. La o el docente hace una puesta en común con las ideas aportadas, con el fin de comprender las apreciaciones de los y las estudiantes sobre la temática y discute sobre la situación de aquellas sociedades que no han incorporado ese ideario en su vida política.</p>

9.3.- De los procesos de independencia en América y la Revolución Industrial a la construcción del Estado-nación en Costa Rica y las repercusiones sociales de la integración al mundo global durante el siglo XIX

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Explique las causas de la Independencia en América y en Costa Rica en los inicios del siglo XIX.
2. Identifique los principales rasgos que definieron la Revolución Industrial y su impacto en la sociedad europea y costarricense.
3. Conozca los principales problemas políticos y económicos que afectaron la formación del Estado en Costa Rica en la primera mitad primera mitad del siglo XIX.
4. Reconozca la importancia de la Campaña Nacional (1856-1857) para la consolidación de la soberanía nacional y en la construcción de la identidad nacional.
5. Reflexione sobre las razones que explican el ascenso de los militares al poder en la segunda mitad del siglo XIX.
6. Identifique el significado social y jurídico de las reformas liberales que se llevaron a cabo entre 1870 y 1890.
7. Describa los factores que impulsaron la expansión agroexportadora por medio del café y del banano y sus implicaciones en la estructura económica, social y cultural.
8. Identifica la importancia de la agricultura para la exportación y para el consumo interno en la sociedad actual.
9. Reflexione sobre las prácticas culturales y los hábitos de consumo desarrollados por diversos grupos sociales desde la segunda mitad del siglo XIX y su relación con los que se practican en la actualidad.
10. Comuniquen, en sus propias palabras a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC), los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

9.3.1.- El surgimiento de naciones en el continente americano: los procesos independentistas	
Preguntas problema	
1-¿Qué significa para un país ser independiente? 2-¿Qué factores propiciaron las independencias de las colonias españolas? 3-¿Por qué motivos el proceso de independencia de Centroamérica fue diferente a otros del continente? 4-¿Qué impacto tuvieron las independencias en la vida cotidiana de esas sociedades?	
A. Las ideas independentistas en América Latina	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Explicar las condiciones económicas, políticas e ideológicas que incentivaron a determinados grupos sociales a buscar la independencia del imperio español.	<ul style="list-style-type: none"> - A través de un sociodrama, las y los estudiantes representan sus ideas sobre lo que para ellos significa el concepto de ser independiente de un otro país o ente (representaciones sobre la vida cotidiana). Una vez presentados los sociodramas, la o el docente pregunta al estudiantado las razones por escogieron representar esa temática específica, con el fin de recopilar información y comprender las percepciones sobre el tema. - La o el docente solicita a los y las estudiantes la elaboración de un marco conceptual en el cual identifiquen, a partir de la lectura de un documento, texto, artículos u otras fuentes escritas, los principales factores ideológicos, económicos y políticos que en general propiciaron los movimientos independentistas en América Latina. En plenaria, comparten las apreciaciones realizadas y generan un consenso sobre el tema.
B. Procesos independentistas en América	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Comparar, a través de estudios de caso, los procesos y las repercusiones de los movimientos independentistas en las colonias de América.	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos de trabajo, la o el docente asigna a las y los estudiantes la indagación de información en diferentes fuentes escritas o audiovisuales, el estudio de uno de los movimientos independentistas de América (uno por grupo), con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron las principales razones por las que dicho territorio colonial inició un movimiento independentista?

<p>Explicar las particularidades de la independencia de Costa Rica, respecto a otros casos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles personajes o actores fueron relevantes en los procesos de independencia? - ¿Implicó el movimiento independentista un conflicto armado? - ¿Qué sucedió en dicho territorio posteriormente al logro de la independencia?
<p>Debatir sobre el significado de la Independencia para los pueblos indígenas y afro-descendientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes elaboran con base en sus hallazgos una presentación audiovisual para compartir con el resto del aula. La o el docente realiza complementariamente una explicación al final con el propósito de reconocer las similitudes y diferencias en los procesos independentistas y sus resultados. Especial mención hace del caso de Costa Rica, la cual por medio de un conversatorio, solicita a las y los estudiantes sus opiniones sobre por qué la independencia en nuestro país tuvo rasgos diferentes a otros países del continente. - A través de una lectura asignada por la o el docente, las y los estudiantes desarrollan un ensayo en el que exponen sus opiniones o criterios respecto a la situación de los indígenas y afrodescendientes posteriormente al proceso de independencia. Los resultados en general son expuestos a través de una lluvia de ideas en clase, con el fin de analizar los criterios de los estudiantes sobre la temática.

9.3.2.- La Revolución Industrial durante el siglo XIX

Preguntas problema

1. ¿Qué significó la Revolución Industrial desde el punto de vista económico, tecnológico, social y cultural?
2. ¿Qué implicaciones planteó la Revolución Industrial en la economía, la sociedad, el ambiente y la política de la sociedad europea?
- 3-¿Cómo se relaciona la Revolución Industrial con la expansión imperialista de la segunda mitad del siglo XIX y el inicio del siglo XX?
- 4-¿De qué forma los cambios llevados a cabo en las sociedades industriales europeas del siglo XIX influyeron en las luchas y reivindicaciones sociales y políticas de los grupos sociales?

A. La sociedad industrial europea en el siglo XIX

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Establecer el papel de las innovaciones tecnológicas en la Revolución Industrial en el cambio de las condiciones sociales, ambientales, obreras y económicas de las sociedades europeas.</p> <p>Evaluar las propuestas y los alcances que los grupos sociales y obreros plantearon para la reivindicación de sus derechos laborales en las sociedades industriales europeas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente explica el origen y las implicaciones de la Revolución Industrial. Luego, asigna a las y los estudiantes la lectura de un texto, artículo o documento que explique los impactos económicos, en las condiciones de vida de la sociedad y en el ambiente. Al respecto, las y los estudiantes elaboran un cuadro comparativo en el que distinguen los cambios. - La o el docente asigna a diferentes sub-grupos de trabajo, la indagación sobre las características de una innovación tecnológica producida en el contexto de la Revolución Industrial, para la cual elaboran un afiche en el cual se representen los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo surgió la invención asignada? - ¿Cuáles fueron las repercusiones de esa innovación en la sociedad de dicho periodo? - ¿Cuál es el papel que tal innovación en la sociedad contemporánea, en particular Costa Rica? <p>Los hallazgos son presentados en el aula, con el propósito de identificar a partir de criterios comunes, los cambios que supusieron las innovaciones tecnológicas en el contexto de la revolución industrial en la sociedad contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego de la lectura de fuentes escritas como libros de texto, documentos, artículos u otros materiales suministrados por el o la docente, las y los estudiantes sintetizan en un esquema las condiciones laborales

	<p>en las que se encontraron las sociedades industriales (principalmente Inglaterra) y las formas en que buscaron reivindicar sus derechos laborales, así como los resultados de dichas luchas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes indagar en Costa Rica, cuáles de las reivindicaciones laborales establecidos durante la Revolución Industrial forman parte actualmente de los derechos laborales con los que cuenta la sociedad costarricense. En plenaria comparten los resultados, reflexionando sobre la importancia de las reivindicaciones y la defensa de los derechos del trabajador en la actualidad. - La o el docente elabora una presentación audiovisual explicando en qué forma influyó sobre la sociedad costarricense los cambios producidos a partir de la revolución industrial en el siglo XIX.
--	---

9.3.3.- La formación y consolidación del Estado costarricense (1821-1890)

Preguntas problema

1. ¿Qué tareas afrontaron los gobernantes y la sociedad para obtener la formación y consolidación del Estado costarricense durante el siglo XIX?
2. ¿Qué obstáculos enfrentó el proceso de construcción del Estado en Costa Rica en el siglo XIX?
3. ¿Qué son las reformas liberales y cuál fue su contribución a la consolidación del Estado costarricense?

A. De los localismos a la fundación de la República: el camino a la centralización (1821-1848)

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Explicar cómo los localismos posteriores a la independencia dificultaron la centralización e institucionalización del Estado costarricense.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente elabora una explicación inicial sobre el concepto de estado, su estructura, así como la relevancia para la sociedad costarricense actual. Luego, a través de una lluvia de ideas, las y los estudiantes opinan sobre qué pasaría si la sociedad actual no estuviera organizada a través de un Estado con instituciones de ámbito nacional, con el fin de reconocer las ideas previas del estudiantado.
Explicar las implicaciones de la separación definitiva de la Federación Centroamericana en la formación del Estado costarricense.	<ul style="list-style-type: none"> - Luego, la o el docente solicita a los y las estudiantes organizarse en sub-grupos, los cuales deberán elaborar una breve presentación (con los medios o recursos que él o la docente considere oportunos) en relación con los primeros procesos encaminados a la formación del Estado costarricense y los resultados generados (por ejemplo, las razones por las que surgieron localismos en el país y los resultados de dicha situación, las causas por las cuáles Costa Rica se separó oficialmente de la Federación Centroamericana, los motivos por los cuales se fundó la República de Costa Rica). Las presentaciones de los hallazgos son complementadas por el o la docente, quien realiza una explicación sobre cómo cada proceso desarrollado en la primera mitad del siglo XIX conlleva a un creciente proceso de centralización política y de institucionalización.
Reconocer la importancia de la fundación de la República en la formación del Estado costarricense en 1848. Valorar la relevancia de la definición de los límites fronterizos en la consolidación del Estado costarricense y sus implicaciones actuales.	<ul style="list-style-type: none"> - A través de un esquema, las y los estudiantes explican la importancia de las fronteras y el control del territorio en la definición de los estados actuales. Los resultados son compartidos en un conversatorio sobre el tema, el cual es complementado por una presentación audiovisual de la o el docente, respecto a los acuerdos limítrofes firmados por Costa Rica y su importancia en la definición territorial del país.

	<p>- En noticias en periódicos u otros medios digitales, las y los estudiantes indagaran sobre problemáticas que el país haya enfrentado recientemente en relación con las fronteras del país. En una plenaria discuten sobre la situación actual en zonas limítrofes del país. Se sugiere comentar sobre las naciones que no poseen territorios, así como su situación en la actualidad.</p>
<p>B. El control del Estado por parte de intereses cafetaleros y militares (1850-1870)</p>	
<p>Situaciones de aprendizaje</p>	
<p>Explicar las principales causas que propiciaron la invasión filibustera en 1856- 1857.</p>	<p>- La o el docente hace referencia a través de una presentación en Power Point o Prezi, sobre el contexto interno y externo del país en el periodo previo a la Campaña Nacional de 1856-1857</p>
<p>Reconocer, desde una perspectiva geográfica e histórica, los principales eventos desarrollados en suelo nacional durante las dos fases de la Campaña Nacional contra los filibusteros en 1856-1857.</p>	<p>- A partir de la lectura de un texto, artículo u otro recurso disponible, las y los estudiantes elaboran un esquema que detalle los principales problemas que los gobernantes, el Ejército y la sociedad sufrieron durante la Campaña Nacional 1856-1857.</p>
<p>Identificar las principales repercusiones en la sociedad y el Estado costarricense la Campaña Nacional contra los filibusteros en 1856-1857.</p>	<p>- Mediante de un video documental o una lectura facilitada por el o la docente, en sub-grupos los estudiantes construyen un afiche, collage o paleógrafo o en Word, un cuadro comparativo de las principales batallas tanto como de la primera como de la segunda fase (Santa Rosa, Sardinal, Rivas y Trinidad) de la campaña nacional 1856- 1857, y fundamentan la relevancia de las mismas para la consolidación de la soberanía nacional y del fortalecimiento de la identidad nacional.</p>
<p>Establecer la relación entre la lucha de los grupos cafetaleros por el control del poder y el aumento de la influencia del ejército en el Estado costarricense en el siglo XIX.</p>	<p>- Por medio de un tríptico, las y los estudiantes explican las principales repercusiones del conflicto de 1856-1857 sobre la cotidianidad de los costarricenses. A partir de ello, en un conversatorio las y los estudiantes brindan sus apreciaciones sobre el impacto de los conflictos armados en cualquier sociedad en el Planeta, y cómo ello se reflejó específicamente en la sociedad costarricense de la época.</p> <p>- Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos y dialogan sobre el fortalecimiento de los militares después de la Campaña Nacional 1856-1857, las implicaciones para la estabilidad política y la construcción de la democracia. Elaboran un resumen y una presentación con recursos como carteles, paleógrafos, wikis, u otros, donde exponen sus ideas sobre cómo creen sería un Estado gobernado por militares. La o el docente hace una síntesis de ideas con el fin de obtener las apreciaciones comunes del estudiantado sobre el tema.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - En relación con la actividad anterior, la o el docente realiza una explicación en clase, sobre las consecuencias políticas de la influencia del ejército en el control del Estado costarricense. Luego, solicita a los estudiantes relacionar sus ideas aportadas con las características de la presencia de militares en el poder en Costa Rica en el siglo XIX, en busca de rasgos comunes.
C. La consolidación del Estado costarricense (1870-1890)	
Criterios de evaluación Reconocer los principales cambios que propiciaron las reformas liberales del siglo XIX sobre la sociedad costarricense. Analizar las reacciones de la Iglesia Católica ante el establecimiento de las reformas liberales en el país Debatir sobre la influencia de las reformas liberales en la actualidad.	Situaciones de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes leen textos, artículos u otros materiales de referencia relacionada con las principales reformas liberales desarrolladas en el país en el siglo XIX, así como su significado para la sociedad costarricense de la época. En plenaria, comparten sus apreciaciones con el fin de obtener un consenso sobre la temática. - La o el docente solicita a las y los estudiantes organizarse en sub-grupos, con el fin de indagar en fuentes escritas o audiovisuales, una de las reformas liberales (asignadas por la o el docente) y sus implicaciones en la actualidad en la vida cotidiana de los ciudadanos, con base en criterios como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué importancia tuvo para la sociedad y el Estado las leyes anticlericales 1884 y la Constitución de 1871? ¿Cuál fue la reacción de la Iglesia Católica y los sectores más conservadores? - ¿Qué es un Código Civil? ¿Qué disposiciones mejoraron la situación de las mujeres y de los niños? - ¿Qué importancia tuvo la reforma educativa 1885-1886 en la vida de los costarricenses?, ¿Qué cambió en el plano educativo? Los resultados de la indagación son presentados oralmente, con el propósito de buscar generar un criterio común sobre la influencia de las reformas liberales del siglo XIX en la época y su influencia en la actualidad.

9.3.4.- La inserción económica de Costa Rica al mercado mundial: el modelo agroexportador en el siglo XIX	
Preguntas problema	
1.- ¿Qué iniciativas se impulsaron por parte del Estado y la sociedad para insertarse a la economía mundial por medio del modelo agroexportador? 2.- ¿Por qué el modelo agroexportador del siglo XIX transformó la estructura social y económica de la sociedad costarricense? 3.- ¿Cómo se evidencia en la economía y la sociedad actual los impactos de la ruta agroexportadora elegida en el siglo XIX?	
A. El café como motor del cambio económico y social y cultural en el siglo XIX	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Describir las principales características ambientales que permitieron el desarrollo de la caficultura en el territorio costarricense durante el siglo XIX. Explicar las principales repercusiones del proceso de privatización y repartición de tierras en el campesinado pobre y en las comunidades indígenas de zonas aptas para el cultivo durante el siglo XIX y la actualidad. Analizar la relación y las tensiones que existieron entre los beneficiadores- exportadores, medianos y pequeños productores, así como los jornaleros en relación con la	- Por medio de fotografías, vídeos, tecnologías geoespaciales u otros recursos, la o el docente realiza una explicación sobre las características ambientales (clima, suelos, recurso hídrico, geomorfología) que permitieron el desarrollo de la caficultura en Costa Rica durante el siglo XIX. - La o el docente solicita a las y los estudiantes organizarse en equipos, para que elaboren un producto (de escogencia en previo acuerdo con la o el docente) que explique uno de los rasgos que caracterizaron las transformaciones del país relacionadas con el desarrollo de un modelo agroexportador basado en la economía cafetalera (se sugiere asignar un rasgo a cada uno de los estudiantes): <ul style="list-style-type: none"> - Repartición y privatización de las tierras para la producción de café. - Relación entre beneficiadores, pequeños y medianos productores y jornaleros. - Desarrollo de infraestructura y transporte. - Impacto ambiental del cultivo del café en el país. Para ello, deben indagar en diversas fuentes escritas o audiovisuales. Los productos son presentados al resto de compañeros del aula y al docente, quien describe el nivel de complejidad que alcanzó la sociedad costarricense al incentivarse el cultivo, procesamiento y venta de café durante el siglo XIX. <ul style="list-style-type: none"> - En sub-grupos, las y los estudiantes indagan en medios físicos o digitales, las condiciones en las que se produce y comercializa el café costarricense (principalmente orientado al mercado extranjero). En una

<p>producción, beneficiado y comercio del café en el siglo XIX.</p> <p>Explicar las necesidades de infraestructura y transporte que surgieron a partir del cultivo del café.</p> <p>Explicar los efectos de la producción cafetalera en las condiciones ambientales del país.</p> <p>Reconocer las condiciones y desafíos actuales de la producción sostenible cafetalera en el país y su comercialización.</p>	<p>plenería, la o el docente escucha los hallazgos y las opiniones del estudiantado, al cual además le solicita referirse al siguiente tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué áreas del o regiones son productoras de café en la actualidad? ¿Qué beneficios genera a esas zonas la producción de café? - ¿Qué actores sociales están involucrados en esas actividades? - ¿Cuáles son los actuales mercados de venta del café costarricense? - ¿Qué tipos de café producido en el país son los más gustados en el exterior y por qué? - ¿Qué problemáticas ambientales enfrenta la producción y el procesamiento del café en la actualidad? <p>La actividad culmina con una presentación del docente sobre los cambios y la situación actual de la producción cafetalera, en la cual se relacionan e intercambian las opiniones del estudiantado.</p>
<p>B. La producción bananera en el Caribe costarricense</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Explicar las razones por las cuales el ferrocarril al Atlántico fue el punto de partida para el surgimiento de las plantaciones bananeras en el Caribe.</p> <p>Reconocer las áreas geográficas de procedencia de la mano de obra que laboró en las plantaciones bananeras del Caribe en el siglo XIX e inicios del XX, y su contribución a la diversidad cultural de la región.</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente realiza una presentación en Power Point o Prezi, acerca de las causas y problemáticas que suscitó la construcción del ferrocarril al Atlántico y el origen de las tierras para el establecimiento de las plantaciones bananeras en el Caribe costarricense durante el siglo XIX. - Las y los estudiantes explican la diversidad cultural de la población de la región Caribe, a partir de la elaboración de un tríptico en el cual expresan las principales rasgos de cada grupo étnico o nacional con base en elementos como: <ul style="list-style-type: none"> - Motivos por los que dichos grupos llegaron al país. - Condiciones laborales y de vida en la plantación bananera. - Relaciones de la United Fruit Company con los distintos grupos. - Cotidianidad y formas de ocio. - Principales prácticas culturales que introdujeron al territorio costarricense. - Situación actual de los grupos en estudio.

Explicar las relaciones que se desarrollaron entre la UFCO y los trabajadores de las plantaciones bananeras en el Caribe costarricense.

Analizar los impactos económicos, sociales y ambientales de la plantación bananera en el Caribe costarricense y el país en general.

En plenaria, exponen los resultados con el fin de encontrar criterios comunes en torno a la temática.

- A partir de una presentación con carteles, murales, afiches, u otros recursos tecnológicos, las y los estudiantes describen las principales relaciones actuales que la región caribeña posee con el resto del territorio costarricense (cultura, economía, relaciones sociales u otros). La o el docente recopila la información suministrada, la cual utiliza como base para integrar y ampliar sobre los impactos económicos, sociales, culturales y ambientales del ferrocarril al Atlántico y la plantación bananera durante el siglo XIX y en la actualidad.

9.3.5.- La vida cotidiana costarricense en la segunda mitad del siglo XIX	
Preguntas problema	
1. ¿Qué impactos culturales propició la economía agroexportadora en la vida cotidiana del costarricense en el siglo XIX? 2. ¿Qué implicó la europeización de las elites en la cultura e identidad nacional? 3. ¿En qué medida los cambios culturales desarrollados en el siglo XIX marcan los patrones actuales de la sociedad costarricense?	
A. La vida cotidiana del costarricense	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Establecer las principales repercusiones que tuvo el desarrollo de la alfabetización y de la cultura impresa en Costa Rica.	<ul style="list-style-type: none"> - En un cuadro comparativo, las y los estudiantes establecen; luego de una consulta a fuentes escritas en libros, artículos, documentos de la época u otros; las repercusiones del acceso a la alfabetización y la cultura impresa durante el siglo XIX en los grupos populares y las élites costarricenses. En un conversatorio, las y los estudiantes debaten sobre los desafíos de la cultura impresa en la actualidad, así como las similitudes o diferencias con la sociedad costarricense del siglo XIX. - Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos y elaboran una presentación audiovisual sobre las principales creencias, los hábitos de consumo y las prácticas culturales de la sociedad costarricense actual, así como la procedencia de los bienes y servicios que consume. Por diversos medios el estudiantado indaga sobre las creencias, los hábitos de consumo y las prácticas culturales que los diversos grupos sociales desarrollaron en el siglo XIX a partir de la consolidación de la economía cafetalera. Al respecto, las y los estudiantes elaboran un ensayo en relación a las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué creencias, hábitos de consumo y prácticas culturales se han mantenido en el país desde el siglo XIX? - ¿Qué características en común tienen los hábitos de consumo que tenemos hoy en día en el país en relación con los del siglo XIX? - ¿Qué diferencias existen en relación con las pautas culturales del siglo XIX? ¿Por qué? A través de una plenaria, las y los estudiantes comparten sus opiniones sobre la temática, con el propósito de valorar las posiciones similares y diferentes.
Establecer comparaciones entre los hábitos de consumo y las prácticas culturales de los diversos grupos sociales en la segunda mitad del siglo XIX con los grupos sociales de la sociedad costarricense actual.	

Programa de Estudios Sociales
Educación Diversificada

Educar para una nueva ciudadanía

DÉCIMO NIVEL. La sociedad contemporánea: procesos históricos, geopolíticos y poblacionales a escala global desde el siglo XIX hasta el presente.

Presentación

Uno de los pilares de los Estudios Sociales como asignatura del sistema educativo es la formación de personas informadas, capaces de comprender la sociedad en la que habitan (desde la escala individual a la global), además de incentivar una ciudadanía activa para que contribuya a la solución de los grandes retos que como especie enfrentamos en el Planeta. Para ello, se vale de las perspectivas históricas y geográficas, con el fin de reconocer e interpretar los procesos del pasado que caracterizan la sociedad contemporánea, buscando la proposición y el debate de alternativas a los grandes problemas que enfrentamos como especie.

Por tanto, si el presente nivel busca fomentar la comprensión de la sociedad contemporánea, es importante reconocer que el camino de la Humanidad en los dos últimos siglos, ha estado marcado por una serie de procesos caracterizados por conflictos de alcance global, crisis económicas, profundización de las desigualdades sociales y por procesos de crecimiento y cambio poblacional así como una mayor movilidad espacial de las personas hacia diferentes lugares del mundo. Asimismo, se ha caracterizado por la búsqueda constante de reivindicaciones sociales, por la equidad de género, la aplicación y ampliación de los derechos humanos, la búsqueda de la paz y de oportunidades y alternativas para los pueblos para alcanzar el bienestar humano.

Desde esta perspectiva, el presente año académico aborda en el primer periodo la expansión imperialista de las potencias desde la segunda mitad del siglo XIX hasta 1914. En ese período las grandes potencias se apoderaron de amplias áreas de África y Asia y construyeron imperios coloniales en la búsqueda de recursos y mercados. Producto de esa expansión y de los conflictos entre potencias se produce la Primera Guerra Mundial (1914- 1919). Aunado a ello, las y los estudiantes explorarán las implicaciones económicas, sociales, políticas y éticas que representaron sobre la sociedad de diversos lugares del Planeta, el desarrollo de conflictos armados de alcance global, procesos revolucionarios con incidencia en la sociedad actual, así como crisis económicas que afectan la calidad de vida de millones de personas en el mundo,

En consonancia, el desarrollo temático se entrelaza con el análisis de los procesos desarrollados al final de la Segunda Guerra Mundial, o sea durante la guerra fría a escala global, que definieron en gran medida la situación actual de muchas naciones y sus sociedades (por ejemplo en Latinoamérica). Junto a ello, se explora el contexto geopolítico de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, con el propósito de fomentar la comprensión básica desde una perspectiva histórica y geopolítica de las principales problemáticas que caracteriza a la sociedad actual.

Por último, se analiza con el estudiantado los cambios poblacionales que el planeta ha experimentado durante el siglo XX e inicios del siglo XXI, con el propósito de reconocer las implicaciones que representa la presencia de más de 7000 millones de personas y la búsqueda de acciones o alternativas que tengan como propósito garantizar el bienestar actual y futuro de la sociedad, con miras al desarrollo sostenible. Por ello, además de abordar el análisis geográfico del cambio poblacional, se profundizará en algunas de las temáticas poblacionales que en la actualidad representan debates respecto al respeto de derechos humanos y sociales, oportunidades y condiciones mínimas de existencia de grupos vulnerables de la población.

10.1.- Transformaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo desde mitad del siglo XIX a 1945

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Explique el proceso de expansión de los imperios europeos, así como su capacidad para controlar y modificar las condiciones de vida de diversas sociedades durante el siglo XIX e inicios del siglo XX.
2. Comprenda el impacto en la estructura social, económica, política y de la vida cotidiana de las sociedades que vivieron las guerras de escala global durante la primera mitad del siglo XX.
3. Analice los cambios propiciados por la revolución rusa en la población de dicho territorio y en el escenario geopolítico mundial en la primera mitad del siglo XX.
4. Reconozca los efectos de las crisis económicas del modelo capitalista (por ejemplo, la depresión de los años treinta) en la cotidianidad del ser humano, así como en la estructura social y económica de cada país.
5. Explique las razones por las cuales durante la primera mitad del siglo XX se desarrollaron dos guerras de escala global.
6. Identifique las connotaciones territoriales y geopolíticas que representaron los conflictos bélicos de escala global durante la primera mitad del siglo XX.
7. Reconozca las implicaciones sociales y políticas que supuso la persecución y el exterminio de grupos étnicos específicos producto de ideologías de superioridad racial durante la Segunda Guerra Mundial.
8. Valore la importancia de la defensa y aplicación de los derechos fundamentales del ser humano para alcanzar la paz y convivencia social.
9. Comuniqué, en sus propias palabras a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

10.1.1.- La expansión imperialista europea (siglos XIX e inicios del XX)

Preguntas problema

1. ¿Planteó el imperialismo europeo cambios en las condiciones sociales, económicas, ambientales y políticas de diversas sociedades alrededor del planeta? ¿Por qué?
2. ¿Qué justificaciones ideológicas brindaron los países imperialistas para subordinar a otros pueblos?
3. ¿De qué forma la expansión imperialista europea del siglo XIX y XX transformó las condiciones de vida y la estructura social de los habitantes de regiones coloniales en el Planeta?

A. Imperialismo europeo durante los siglos XIX y XX

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Representar, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la dominación que ejercieron los imperios europeos sobre diversas regiones del planeta durante el siglo XIX e inicios del XX.</p> <p>Evaluar, a través de estudios de caso, el papel de las ideas de superioridad racial, libre comercio y nacionalismo en la colonización de diversos territorios en el Planeta.</p> <p>Analizar, a través de estudios de caso, los mecanismos empleados por los imperios para ejercer el control sobre los territorios coloniales.</p>	<p>Las y los estudiantes exploran la distribución espacial que los imperios europeos alcanzaron durante el siglo XIX e inicios del siglo XX, mediante la interpretación de mapas o tecnologías geoespaciales. Al respecto, las y los estudiantes analizan los mapas con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué imperios y qué territorios fueron colonizados en Asia y África? - ¿Cuál imperio europeo se expandió en mayor medida en diferentes partes del Planeta? - ¿Cuáles son las diferencias en los procesos de dominación territorial que desarrollaron los imperios inglés, francés y alemán? - ¿Qué características tuvo la repartición del continente africano? - ¿Qué sucedió con América Latina? - ¿Cómo se justificó la expansión imperialista? <p>La o el docente asigna a los estudiantes la lectura de un documento o artículo, en la cual se presente las repercusiones de la repartición colonial de África durante el siglo XIX en las naciones y la sociedad actual del continente. En un debate, las y los estudiantes discuten las implicaciones sobre la situación de estas sociedades en la actualidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A través de un cuadro comparativo, las y los estudiantes evalúan cómo las ideas de nacionalismo, libre comercio y superioridad racial influyeron en las sociedades colonizadas durante el siglo XIX y XX (para ello pueden recurrir a información de libros de texto, artículos, documentos, vídeos o documentales). En

Explicar, a través de estudios de caso, las repercusiones del imperialismo sobre las condiciones de vida y cotidianidad de los habitantes en las ex-colonias en la actualidad (en particular sobre las sociedades africanas y asiáticas).

plenaria, se escuchan las opiniones o ideas del estudiantado, las cuales son sintetizadas por la o docente, con el fin de hacer una puesta en común sobre la influencia ideológica en la expansión imperialista europea sobre diferentes lugares del Planeta.

- A través de la búsqueda de información en fuentes escritas y documentales, las y los estudiantes desarrollan un breve informe escrito en el cual indican las diferencias en la forma en que los grupos colonizadores ejercieron control político-militar sobre los territorios colonizados. Posteriormente, a través de un sociodrama representando cómo sería vivir bajo un territorio colonizado por un imperio europeo, en relación con el acceso a la participación política. Los resultados son retomados por el o la docente, con el propósito de retomar apreciaciones o ideas expresadas por el estudiantado y complementarlas con una revisión de los sistemas de control colonial descritos.

10.1.2.- El mundo en guerra: cambios sociales, económicos y políticos de 1914 a 1945

Preguntas problema

- 1.- ¿Por qué las guerras a escala global se plantearon como un recurso para buscar respuestas a los conflictos de las naciones en lucha?
- 2.- ¿En qué manera repercutieron las Guerras Mundiales, revoluciones y crisis económicas en las condiciones de vida y la estructura social de gran parte de la población en el mundo?
- 3.- ¿Cómo se manifestó espacialmente los conflictos armados del periodo en estudio?
- 4.- ¿Por qué el nazismo se fundamentó en ideologías de superioridad racial que condujeron a la persecución y el exterminio de diferentes grupos en la Segunda Guerra Mundial?
- 5.- ¿Cómo se evidencia en la sociedad contemporánea las consecuencias o efectos de las guerras mundiales?

A. La Primera Guerra Mundial

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Explicar las causas de la Primera Guerra Mundial y las razones por las cuales se le denominó “la Gran Guerra”.</p> <p>Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, las transformaciones geopolíticas que supuso la Primera Guerra Mundial en el escenario europeo.</p> <p>Identificar a través de estudios de caso las repercusiones que tuvo sobre el tejido social y la economía de las diferentes naciones la lucha armada durante la Primera Guerra Mundial.</p> <p>Analizar a través de estudios de caso el impacto de la guerra en la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia con una explicación sobre los orígenes de la Primera Guerra Mundial y luego con un conversatorio, en el cual solicita a las y los estudiantes su opinión o apreciaciones respecto a las motivaciones por las cuales algunas naciones desearían iniciar un conflicto armado de escala global en la actualidad, y las repercusiones que podría traer esto para el país, indagando así en los conocimientos previos del estudiantado sobre las causas y efectos de los conflictos armados sobre la sociedad global. - La o el docente presenta un documental en relación con la Primera Guerra Mundial, el cual deberá ser analizado por las y los estudiantes con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué las naciones europeas se enfrentaron en un conflicto armado? ¿Por qué se le denominó la Gran Guerra? - ¿Por qué la Primera Guerra Mundial destruyó las juventudes de Europa? - Las y los estudiantes exploran la configuración de las naciones envueltas en el conflicto armado. Para ello, la o el docente guía su lectura con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - Posición geoestratégica de Alemania en el continente europeo. - Posición estratégica de Serbia en el continente y el papel geopolítico de Rusia. - Intereses franceses y británicos en relación con Alemania.

<p>vida cotidiana de soldados, mujeres y población civil.</p> <p>Reconocer las razones por las cuales las propuestas planteadas al final de la Primera Guerra Mundial no impidieron el desarrollo de una segunda guerra de dimensión global dos décadas después.</p>	<p>- Posicionamiento geográfico de las alianzas de países en conflicto. Luego, por medio de una plenaria, las y los estudiantes conversan sobre la importancia de comprender la naturaleza geográfica del conflicto armado y sus implicaciones sobre la sociedad civil.</p> <p>- La o el docente asigna a las y los estudiantes un artículo, documento o relato que refleje el impacto que tuvo sobre la cotidianidad de las sociedades europeas el conflicto bélico (rompimiento de lazos familiares, jóvenes que marchan a la guerra, cambios en la organización laboral, incorporación de las mujeres a la producción y a la guerra, entre otros). Las y los estudiantes elaboran un afiche en el cual demuestran los efectos en la sociedad de un conflicto armado (usando como ejemplo la Primera Guerra Mundial), comentando también sobre la vida de los soldados en las trincheras y sobre las enfermedades, formas de curación, epidemias y crisis sanitarias.</p> <p>- Las y los estudiantes en sub-grupos indagación información en diversos medios escritos físicos o digitales, así como en materiales audiovisuales, con el fin de desarrollar un esquema en el cual respondan a la interrogante: ¿Cuáles fueron las acciones planteadas al final de la Primera Guerra Mundial y por qué no impidieron el desarrollo de un segundo conflicto de dimensiones globales?</p>
--	---

B. La revolución rusa: cambios sociales y geopolíticos en la primera mitad del siglo XX

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Explicar las condiciones sociales, económicas y políticas de los habitantes en Rusia previo al desarrollo de la Revolución Rusa.</p> <p>Reconoce el alcance de las transformaciones sociales, políticas y económicas de la Revolución Rusa sobre los</p>	<p>- A las y los estudiantes en sub-grupos se les asigna la búsqueda de información con antelación, a través de diferentes fuentes escritas y documentales en la cual describen las condiciones sociales, económicas y políticas de la población rusa a inicios del siglo XX. A través de un cartel de presentación, presentan los hallazgos realizados, los cuales son complementados por la o el docente, con el fin de obtener una representación de la sociedad rusa a inicios del siglo XX.</p>

<p>habitantes de la denominada Unión Soviética en el siglo XX.</p>	<p>- Por medio de un documental, las y los estudiantes reconocen las causas de la Revolución Rusa y las transformaciones de la sociedad rusa a inicios del siglo XX que culminó con la creación de la Unión Soviética. Las y los estudiantes entregan un reporte escrito con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué una revolución de tipo socialista se desarrolló en territorio ruso y no en territorio europeo en el transcurso de la Primera Guerra Mundial? - ¿Cuáles fueron los principales cambios que planteó el proceso revolucionario en territorio ruso? <p>- La o el docente finaliza la temática realiza una presentación en Power Point, Prezi u otros recursos que considere apropiado, explicando la importancia de la constitución de la Unión Soviética en el desarrollo de los procesos políticos, sociales y económicos que acontecieron durante el siglo XX en el mundo a escala global.</p>
<p>C. La crisis económica de 1929 y depresión de los años 1930</p>	
<p>Situaciones de aprendizaje</p>	
<p>Explicar los principales factores que propiciaron la crisis económica de 1929 y la depresión de los años de 1930 en Estados Unidos y otras regiones del Planeta.</p>	<p>- La o el docente inicia con una presentación en Power Point o Prezi (la cual se puede acompañar de videos o documentales) en relación con las causas que desencadenaron la crisis económica de 1929 y depresión económica de los años 30 en Estados Unidos y otras partes del Planeta.</p>
<p>Reconocer; a través de relatos, documentales, noticias, informes escritos u otros recursos; el impacto de la crisis de 1929 y depresión de los años 30 en la vida cotidiana la población estadounidense y europea.</p>	<p>- La o el docente solicita a las y los estudiantes en sub-grupo, elaborar un producto (cuya selección es consensuada) respecto al impacto de la crisis económica y posterior depresión económica de los años 30, en la vida cotidiana de las personas (por ejemplo en Estados Unidos, Alemania, América Latina), indagando en fuentes escritas, relatos, documentales u otras fuentes pertinentes. Los productos son presentados a la clase, los cuales son complementados por el docente con el fin de crear una visión general sobre la temática.</p>
<p>Comparar las acciones empleadas y los resultados de diferentes naciones (Estados Unidos, Alemania y la Unión Soviética)</p>	<p>- La o el docente solicita a las y los estudiantes la elaboración de un cuadro comparativo que responda a la siguiente interrogante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo abordaron las principales potencias económicas (Estados Unidos, Unión Soviética y Alemania la depresión económica de los años 30? <p>Para ello, se solicita realizar lectura de documentos, videos u otros recursos aportados por la o el educador. En plenaria, las y los estudiantes comparten sus hallazgos, los cuales son complementados por la o el docente, con el fin de comprender las principales acciones emprendidas por las potencias económicas en dicho contexto.</p>

<p>para afrontar la crisis económica de la década de 1930.</p>	<p>Debatar sobre las posibles relaciones entre la crisis y la depresión económica de los años 1930 con las condiciones actuales de la sociedad a escala global.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de una presentación audiovisual, la o el docente presenta a los y las estudiantes las características de alguna crisis económica que se ha desarrollado a escala global (se puede tomar por ejemplo el año 2008) indicando sus causas y efectos sobre diferentes sociedades en el Planeta. Luego, en un debate las y los estudiantes indican sus apreciaciones respecto a los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tienen de común y diferente la depresión económica de los años 30 con las crisis actuales? - ¿Qué acciones han establecido los estados más desarrollados para mitigar el efecto de las crisis económicas.
<p>D. La Segunda Guerra Mundial</p>		
<p>Situaciones de aprendizaje</p>		
<p>Analizar las razones por las cuales el mundo afrontó una nueva guerra de escala global dos décadas después del fin de la Primera Guerra Mundial.</p>	<p>Explorar, a través de estudios de caso, cómo abordaron las diferentes sociedades en el mundo la participación y desarrollo de la guerra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente utiliza un documental con el propósito de introducir los procesos que desencadenaron en un segundo conflicto de dimensiones globales, para el cual las y los estudiantes (en apoyo con otras fuentes escritas que la o el docente considere pertinente) elaboran un reporte escrito con base en los siguientes elementos. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué motivos se desarrolló una Segunda Guerra Mundial? - ¿Las causas de la Primera Guerra Mundial fueron similares a las de la Segunda Guerra Mundial? <p>En plenaria las y los estudiantes comparten sus apreciaciones, las cuales son complementadas por el o la docente.</p>
<p>Analizar el contenido ideológico del nazismo que llevó a la persecución y el exterminio de diversos grupos sociales y étnicos durante la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>Reflexionar, a través de estudios de casos, sobre el impacto que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente indica la lectura de un documento, texto o fragmento de libro en el cual se detalle cómo abordaron las sociedades europeas nuevamente un conflicto de dimensiones globales. Posteriormente, las y los estudiantes elaboran en el aula un mural, en el cual se detallan las similitudes y diferencias entre el impacto que tuvieron las dos guerras en las sociedades europeas, en la población civil, las mujeres y los niños. <p>Las y los estudiantes observan en documentales, las características del régimen nazi en Alemania durante la Segunda Guerra Mundial, que complementan con una lectura asignada por el o la docente. Luego</p>

<p>tuvo la guerra sobre la población civil en los países en guerra.</p> <p>Debatar sobre la existencia o no de condiciones para la persecución y exterminio de grupos minoritarios (étnicos, religiosos u otros) en la actualidad de forma similar a la desarrollada en la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>mediante una presentación por medio de carteles, las y los estudiantes identifican las diferencias que consideran existen entre el régimen nazi y el sistema político costarricense actual.</p> <p>- Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos, con el propósito de indagar sobre las formas en que el régimen nazi persiguió y exterminó a diversos grupos sociales (se puede asignar uno por grupo); para lo cual investigarán en relatos, vídeos, libros, artículos, documentales, u otros recursos. Luego, elaboran un producto (el cual es escogido en acuerdo con el o la docente) para representar los resultados de la indagación. La o el docente complementa la información con el fin de comprender integralmente el impacto que tuvo las prácticas de persecución y exterminio nazi durante la Segunda Guerra Mundial.</p>
<p>Reconocer, a través del uso de mapas o tecnologías geoespaciales, las transformaciones territoriales que enfrentaron diversas zonas del mundo en el periodo anterior, durante y posterior a la guerra.</p>	<p>- A través de una presentación con medios audiovisuales, la o el docente explica las características que permitieron al régimen nazi desarrollar un proceso sistemático de exterminio de grupos minoritarios en el continente europeo durante la Segunda Guerra Mundial. Luego, en un debate, las y los estudiantes argumentan con base en las siguientes interrogantes:</p> <p>- ¿Existen las condiciones para que se desarrolle un proceso de persecución y exterminio como el desarrollado durante la Segunda Guerra Mundial en la actualidad? ¿Por qué?</p> <p>La presentación por medios audiovisuales puede contribuir para discutir sobre el impacto de la guerra en la vida cotidiana de las mujeres, la población civil y el combatiente en los diversos países donde se desarrolló el conflicto.</p>
<p>Explicar los procesos que desencadenaron el fin de la Segunda Guerra Mundial en sus diferentes frentes.</p> <p>Reconocer las transformaciones espaciales y geopolíticas que enfrenta el mundo al finalizar la Segunda Guerra Mundial.</p>	<p>- La o el docente entrega al estudiantado una serie de mapas de la distribución espacial de las naciones en conflicto, principalmente lo referente al continente europeo, Sureste asiático-Oceanía y el Norte de África, en tres momentos diferentes: en el periodo previo al desarrollo del conflicto armado, durante el conflicto armado y al finalizar. Las y los estudiantes analizan los mapas a través de las siguientes preguntas:</p> <p>- ¿Cuál era la situación de los territorios en análisis en el periodo previo a la guerra?</p> <p>- ¿Cómo se cambiaron dichos territorios de posesión durante la guerra en los diferentes frentes de lucha? ¿Qué implicaciones cree usted pudo tener dichos cambios en la sociedad civil?</p> <p>- ¿Qué cambios se evidencian entre los mapas anteriores y la configuración final del mapa geopolítico del mundo al finalizar la Segunda Guerra Mundial?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes elaborar un esquema que detalle los procesos que condujeron al fin de la Segunda Guerra Mundial en sus diversos frentes, a partir de la indagación por medio de fuentes escritas y audiovisuales como libros de textos, artículos, reportajes, documentales u otros recursos. - Por medio de mapas o tecnologías geoespaciales, las y los estudiantes interpretan los cambios geopolíticos del mapa del mundo (especialmente en Europa) al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Elaboran un reporte escrito con relación a los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles de los cambios efectuados en el mapa geopolítico del mundo todavía se perciben en la actualidad? - ¿Cuál es el cambio más significativo observable en el mapa geopolítico del mundo al finalizar la Segunda Guerra Mundial? - ¿Qué importancia tiene la creación de la Organización de las Naciones Unidas? <p>En plenaria, las y los estudiantes comparten los resultados con el propósito de generar un consenso sobre el tema de estudio.</p>
--	---

10.2.- El contexto histórico y geopolítico de la sociedad contemporánea a partir de la segunda mitad del siglo XX

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Identifique los motivos que propiciaron el desarrollo del conflicto denominado “guerra fría” en la segunda mitad del siglo XX.
2. Analice la rivalidad geopolítica entre Estados Unidos y la Unión Soviética, expresada a través de diferentes formas (propaganda, carrera armamentista, exploración espacial) y cómo influyó en la cotidianidad y condiciones de vida del ser humano en el Planeta.
3. Explique la importancia de los procesos de descolonización en Asia y África y su impacto para los pueblos en la actualidad.
4. Analice las repercusiones en la vida cotidiana y política de la violación sistemática de derechos humanos de los pueblos latinoamericanos producto de las luchas por la democracia y el socialismo en el contexto de la guerra fría.
5. Reconozca las repercusiones en la vida cotidiana del ser humano y sus condiciones de vida de los diferentes modelos económicos capitalistas y socialistas (así como sus crisis) durante la segunda mitad del siglo XX.
6. Analice los cambios que produjo en la sociedad internacional el colapso del “socialismo real” a finales del siglo XX.
7. Reconozca el efecto que diversos conflictos y actores geopolíticos poseen en la actualidad sobre las condiciones de estabilidad, convivencia social y respeto a los derechos humanos en diferentes regiones del planeta.
8. Describe la naturaleza espacial de los diversos conflictos geopolíticos y dramas humanos contemporáneos en diversas regiones del Planeta.
9. Reflexione sobre las razones por las que la sociedad contemporánea no ha erradicado los problemas de segregación racial, limpiezas étnicas y violación de derechos humanos en diversos lugares del planeta.
10. Reconoce el contexto político y geopolítico latinoamericano y sus implicaciones sociales y de integración regional en la actualidad.
11. Comuniquen, en forma crítica a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

10.2.1.- Un mundo bipolar: transformaciones sociales, económicas y políticas de la guerra fría	
Preguntas problema	
1.- ¿De qué forma la rivalidad geopolítica surgida a partir de la guerra fría repercutió en el plano social, económico, político y de derechos humanos en diversas naciones del Planeta?	
2.- ¿Qué significó la guerra fría en la vida social de las naciones y los pueblos?	
3.- ¿Qué consecuencias produjo el final del Socialismo Real en el contexto geopolítico y social del mundo?	
A. Hacia el mundo bipolar	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Explicar los motivos por los que el fin de la Segunda Guerra Mundial supuso la transición a una rivalidad geopolítica entre Estados Unidos y la Unión Soviética.	La o el docente indaga en las y los estudiantes información o percepciones sobre lo que han escuchado respecto al concepto de guerra fría. Con base en la información recopilada, elabora una breve presentación audiovisual con el propósito de explicar el significado del término guerra fría y las razones por las cuales el fin de la Segunda Guerra Mundial marcó la transición al período en estudio.
B. Expresiones de la rivalidad geopolítica.	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Analizar, a través de estudio de caso, el impacto en la vida cotidiana de las personas la carrera armamentista y la potencial destrucción nuclear durante la guerra fría. Reflexionar sobre la importancia de alcanzar acuerdos para el desarme nuclear en búsqueda de la paz y convivencia social del mundo.	<p>- La o el docente inicia con la presentación de video documental que presente las expresiones generales de la rivalidad geopolítica que desarrollaron en el contexto de la guerra fría Estados Unidos y la Unión Soviética.</p> <p>- En sub-grupos, las y los estudiantes indagan en libros de texto, artículos, reportajes, documentales, videos u otras fuentes, los principales procesos que acontecieron durante la guerra fría que marcaron una tensión nuclear en el mundo (por ejemplo, pruebas nucleares en el pacífico, la crisis de misiles cubanos, el incidente de 1983 en la URSS, entre otros). Luego elabora un esquema con los principales</p>

<p>Describir a través de diversas fuentes la propaganda de los medios de comunicación creada en torno a las “bondades y peligros” de los sistemas capitalista y socialista.</p>	<p>procesos acontecidos, sus características y el riesgo que supusieron en relación con la aniquilación total de la humanidad.</p> <p>Luego, la o el docente solicita a las y los estudiantes buscar en internet panfletos, documentos, cortos de televisión, caricaturas u otros recursos que reflejaran la situación de las personas en la vida cotidiana en relación con el posible desarrollo de una guerra nuclear de dimensiones globales. Luego, elaboran un mural o producto audiovisual en el cual reflejan sus hallazgos, expresando lo que significó la tensión nuclear en diferentes partes del mundo.</p>
<p>Interpretar los avances en la exploración espacial desarrollados en la guerra fría como forma de rivalidad geopolítica entre los Estados Unidos y la Unión Soviética.</p>	<p>- La o el docente desarrolla una presentación audiovisual referente al desarrollo del movimiento antinuclear como producto del conflicto de la guerra fría. Luego, solicita a las y los estudiantes indagar y realizar un informe escrito sobre las características de dichos movimientos en la actualidad.</p> <p>- La o el docente asigna a las y los estudiantes en sub-grupos el estudio de una serie de carteles, panfletos o cortos de televisión que expresan la rivalidad geopolítica, propia de la guerra fría, tanto en contra de Estados Unidos como de la Unión Soviética en diferentes partes del Planeta. Con ello, la o el docente acompaña con la lectura de textos sobre el tema. En un conversatorio, solicita a los y las estudiantes participar con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué características representaba la propaganda anticomunista y anti-estadounidense? - ¿Cómo cree que influyó dicha propaganda en el pensamiento cotidiano de las personas? - ¿Cree usted que dicho estilo de propaganda existe en la actualidad? <p>Se puede complementar la actividad con la presentación de una película del periodo de la guerra fría que represente las características de propaganda de la guerra fría (por ejemplo, Rocky IV).</p> <p>- En un cuadro comparativo, las y los estudiantes expresan las principales características de la carrera espacial desarrollada durante la segunda mitad del siglo XX entre la Unión Soviética y los Estados Unidos. Luego, realizan un ensayo en relación a: ¿Por qué cree que la carrera espacial representó una forma de rivalidad geopolítica entre Estados Unidos y la Unión Soviética? Los ensayos son analizados por la o el docente quien extrae ideas en común y las comparte con el estudiantado.</p>

C. Luchas y reivindicaciones sociales y políticas en el marco de la guerra fría	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Establecer, a través de estudios de caso, las relaciones existentes entre las condiciones sociales y políticas de países en Asia y África en la actualidad con los procesos de descolonización durante la segunda mitad del siglo XX.</p> <p>Debatir, a través de estudios de casos, sobre las manifestaciones de la sociedad estadounidense en torno a las luchas y reivindicaciones de derechos civiles, así como sobre la oposición a las condiciones sociales, económica y políticas de la década de los 60 en el contexto de la guerra fría.</p> <p>Analizar los motivos por los cuales diversos grupos sociales y políticos lucharon contra las estructuras dictatoriales por la democracia y la revolución social en América Latina en el contexto de la guerra fría.</p> <p>Reflexionar, a partir de estudios de caso, el impacto en la vida cotidiana, el tejido familiar y social de las sociedades latinoamericanas producto de las violaciones sistemáticas de derechos humanos por parte de las dictaduras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente introduce por medio de una presentación en Power Point, Prezi u otro recurso disponible, las nociones generales sobre lo que representaron las luchas y reivindicaciones sociales que en diferentes partes del Planeta se desarrollaron en el contexto de la guerra fría. - Las y los estudiantes hacen lectura de un texto o documento proporcionado por la o el docente, referente a los procesos de descolonización en el continente africano y asiático, a través de estudios de caso (Túnez, Libia, Siria, India-Pakistán). Luego los estudiantes desarrollan una técnica de estudio comparativo, donde buscan explicar los procesos con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron las principales causas por las que se desarrolló el conflicto en estudio? - ¿Cuál fue el impacto sobre la vida cotidiana y determinados grupos políticos-sociales que tuvo el conflicto? - ¿Cuáles fueron las repercusiones de las luchas descolonizadoras? - ¿Cuál es la situación actual de dichos países décadas después de haber alcanzado su independencia? <p>En plenaria, las y los estudiantes comparten sus apreciaciones, las cuales la o el docente complementa con una referencia a la situación actual de esos países, principalmente en lo referente a la primavera árabe en el norte de África y Medio Oriente, así como a las tensiones políticas entre India y Pakistán.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A las y los estudiantes se les asigna en sub-grupos, indagar sobre los principales rasgos o características de las luchas por reivindicaciones sociales y contracultura en Estados Unidos en la década de 1960 (la selección se puede basar en los elementos referidos en las temáticas como estudios de caso). Al respecto, las y los estudiantes elaborarán un producto (afiche, mural, vídeos, u otro en acuerdo con la o el docente) que permita representar las principales características del movimiento, sus logros y relevancia para la sociedad contemporánea. - La o el docente facilita alguna película o documental que se relacione con la lucha por los derechos civiles y de las personas negras en Estados Unidos para que en sub-grupos las o los estudiantes

<p>desarrolladas en el contexto de la guerra fría.</p> <p>Reconocer los diferentes desenlaces de movimientos por la democracia y la revolución social en Latinoamérica en el contexto de la guerra fría así como sus repercusiones actuales.</p>	<p>comenten sobre las principales prácticas de discriminación racial en los Estados Unidos, las condiciones en que vivían las poblaciones negras y la clara violación de los derechos humanos en que estuvieron sometidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente la o el docente solicita a las o los estudiantes indagar sobre la figura de Martin Luther King, para que realicen una síntesis de los principales ideales de este personaje histórico de la década de los 60 y cómo contribuyó para fortalecer los principios de igual y tolerancia en las sociedades modernas. - En plenaria, las y los estudiantes exponen sus hallazgos en el salón de clases. Para finalizar, la o el docente complementa la información dada por las y los estudiantes, con una explicación sobre los rasgos comunes que caracterizaron la diversidad de manifestaciones sociales y prácticas culturales de la década de los 60 en Estados Unidos. - La o el docente asigna al estudiantado organizado en sub-grupos, la indagación de información referente a los procesos anti-dictatoriales desarrollados en el contexto de la guerra fría en Latinoamérica, en favorecimiento de la democracia y la revolución social. Para ello, se les asigna un estudio de caso (con base a los expuestos en las temáticas) de los cuales crearán un reporte escrito y presentación audiovisual con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo llegaron al poder los grupos dictatoriales? - ¿Cómo se evidenció la violación sistemática de derechos humanos en las sociedades latinoamericanas bajo dictaduras? - ¿Cómo alteró la cotidianidad de las personas la vida en dictadura? - ¿Qué grupos sociales y políticos enfrentaron los sistemas dictatoriales y cuál fue su resultado? - ¿Cómo desaparecieron las dictaduras militares en América Latina? ¿Qué luchas por la democracia y la revolución social se emprendieron en América latina? ¿Cuáles son las repercusiones sobre la sociedad actual en el caso de estudio? <p>La o el docente realiza una síntesis con base en lo expuesto donde determina procesos comunes y diferentes de las dictaduras latinoamericanas, de las luchas por la democracia y por el socialismo en el contexto de la guerra fría, su fin y las repercusiones actuales sobre los países de la región.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para finalizar, la o el docente recapitula lo desarrollado sobre las dictaduras latinoamericanas, con base en un video, película o documental que refleja lo acontecido en Latinoamérica durante el contexto de la
--	---

	<p>guerra fría. Se solicita al estudiantado la elaboración de un ensayo que desarrolle sus apreciaciones sobre la importancia del respeto a los derechos humanos y vida en una sociedad democrática, con base en los materiales expuestos anteriormente.</p>
<p>D. Modelos económicos y sociedad durante la guerra fría</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Comparar las implicaciones que los modelos económicos socialistas y capitalistas tuvieron sobre la cotidianidad y calidad de vida de las personas en diferentes sociedades en el mundo</p> <p>Explicar las principales causas que propiciaron las crisis económicas de la década de 1980 a escala global y sus implicaciones para la sociedad latinoamericana.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente asigna la lectura de un texto referente a las características de los modelos económicos capitalistas y socialistas desarrollados durante el contexto de la guerra fría (se sugiere complementar con documentales o videos de ser posible). En sub-grupos, los y las estudiantes elaboran un cuadro comparativo con el fin de identificar las características de cada modelo. - Las y los estudiantes indagan en libros, artículos, reportajes, documentales u otros recursos información referente a las condiciones y la calidad de vida de las sociedades capitalistas y socialistas durante la guerra fría. Al respecto, elaboran un reporte escrito con base en las similitudes y diferencias que existieron en ambas sociedades, en relación con las condiciones de vida, acceso a bienes y servicios, acceso a la salud y educación, u otros que sean considerados oportunos. - La o el docente realiza una presentación en Power Point o Prezi sobre las principales causas o factores que conllevaron a la crisis de la década de 1980 en el mundo, la cual se complementa con la asignación de una lectura u observación de videos sobre la temática. - En sub-grupos las y los estudiantes indagan en fuentes escritas y audiovisuales, información referentes a las implicaciones en la vida cotidiana de las personas producto de la crisis económicas en diversos países del Planeta (se sugiere asignar estudios de caso principalmente de países latinoamericanos, Estados Unidos y la Unión Soviética). Con base en los hallazgos realizados, las y los estudiantes realizan un afiche con el cual detallan los principales efectos de la crisis sobre las sociedades en estudio. Al final, la o el docente realiza una síntesis sobre la información expuesta con el fin de identificar procesos comunes y diferencias en diversos lugares del Planeta.

E. El fin del “socialismo real”	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Analizar las principales causas que propiciaron la desestructuración del “socialismo real” en Europa a finales del siglo XX y los cambios en el mapa geopolítico mundial a partir de la década de 1990.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente desarrolla una presentación audiovisual para explicar los principales procesos que desencadenaron el fin del “socialismo real” en la Unión Soviética a fines del siglo XX. Luego, con el apoyo de un documental e información de libros y revistas, las y los estudiantes elaboran un mapa conceptual en el cual detallan los principales procesos estudiados. - Por medio de mapas las y los estudiantes reconocen los cambios que experimentó el mapa geopolítico del mundo posterior a la década de 1990, particularmente en el continente europeo y asiático.

10.2.2.- Procesos geopolíticos contemporáneos	
Preguntas problema	
<p>1.- ¿Cómo se manifiestan en el territorio algunos de los procesos geopolíticos y dramas humanos contemporáneos?</p> <p>2.- ¿Por qué existen lugares donde se desarrollan conflictos con graves violaciones a los derechos humanos y amenazas a la paz y convivencia social del mundo en la actualidad?</p> <p>3.- ¿Cuáles son las implicaciones del panorama geopolítico que caracteriza en la actualidad a la región latinoamericana?</p> <p>4.- ¿Cuáles son las manifestaciones geopolíticas del tráfico de drogas en la región latinoamericana (particularmente América Central)?</p>	
A. El papel de China en un mundo multipolar	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer los principales procesos históricos durante el siglo XX y e inicios del siglo XXI, que llevaron a la sociedad china a su condición socioeconómica actual.</p> <p>Analizar el rol geopolítico de China en diversas regiones del planeta en el contexto de una economía globalizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de una lluvia de ideas, la o el docente solicita a los y las estudiantes su opinión en relación a lo que hayan escuchado, leído o visto en relación con China y su papel económico en el mundo actual. La o el docente agrupa las opiniones con el objetivo de ver respuestas comunes y comprender las apreciaciones de los educandos. - La o el docente asigna a los estudiantes la lectura de un texto, artículo, u otros materiales escritos en los cuales se detalle los principales procesos sociales, económicos y políticos que marcaron el desarrollo chino durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI. En un esquema, las y los estudiantes presentan los principales rasgos de dichos procesos, con el fin de comprender la transición que ha vivido el país asiático hasta la actualidad. - Con base en las mismas fuentes de investigación que el ejercicio anterior, las y los estudiantes indagaran sobre el rol geopolítico que ejerce China en diferentes regiones del Planeta como Latinoamérica y África subsahariana. Luego, a través de un cuadro comparativo, las y los estudiantes reconocen las similitudes y diferencias en cada región del papel geopolítico y económico de China. - Las y los estudiantes se preparan a partir de la lectura de artículos, textos en libros, reportajes u otras fuentes, para debatir sobre las relaciones geopolíticas y diplomáticas de China con el Estado Costarricense.

B. Tensiones geopolíticas con trasfondo de la guerra fría	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer espacialmente la relevancia del conflicto entre Corea del Norte y Corea del Sur en la estabilidad regional y la amenaza mundial de un conflicto nuclear.</p> <p>Analizar la dimensión geopolítica y espacial del conflicto político-militar entre Israel y Palestina y las repercusiones en la sociedad civil y paz regional-global.</p> <p>Analizar, desde una perspectiva espacial, el rol geopolítico que ha asumido Rusia a nivel regional y mundial en la actualidad.</p>	<p>La o el docente asigna a diferentes grupos de trabajo, la indagación de información sobre las causas, procesos y consecuencias actuales de diversos procesos geopolíticos que ocurren en varias regiones del Planeta heredados de la guerra fría (conflicto en la península coreana y el conflicto árabe-israelí). Al respecto, elaboran un producto (de selección en coordinación con la o el docente) que represente los hallazgos hechos, las repercusiones a escala local, regional y global del conflicto así como las principales repercusiones para la sociedad costarricense.</p> <p>La o el docente complementa el trabajo, con el uso de una serie de mapas o el uso de tecnologías geoespaciales, para demostrar los procesos espaciales que han influido en los conflictos geopolíticos en estudio, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapas que demuestren la posición estratégica de Corea del Norte en el sureste asiático y la amenaza a la estabilidad regional. - Mapas que demuestren los cambios al territorio palestino-israelí durante el siglo XX y XXI y la configuración del medio oriente. - Mapas que demuestren los recientes hechos en los que Rusia ha intervenido regionalmente en territorios circunvecinos (Ucrania, Georgia u otros). <p>El propósito de los mapas consiste en desarrollar la comprensión de la naturaleza espacial de los procesos geopolíticos que caracterizan la sociedad actual.</p> <p>- Las y los estudiantes indagan con antelación en noticias publicadas en periódicos o internet eventos recientes en los cuales Rusia se ha envuelto desde una perspectiva geopolítica y militar (Ucrania, Georgia, Siria, entre otros). A través de un esquema, describen los principales hechos que ocurrieron en dichas regiones del Planeta, los cuales son presentados en Plenaria al resto de la clase, con el fin de identificar principales características de Rusia en el contexto geopolítico actual.</p> <p>- Para complementar el trabajo efectuado, la o el docente realiza una breve presentación audiovisual en la que explica el papel geopolítico actual de Rusia en el contexto de un mundo multipolar.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Se recomienda el uso de documentales sobre las temáticas con el propósito de ahondar en la discusión y debate sobre los conflictos geopolíticos heredados de la guerra fría en el mundo actual.
C. Limpiezas étnicas y violación de los derechos humanos	
Situaciones de aprendizaje	
<p>Analizar, por medio de estudios de caso, las principales características de las violaciones a los derechos humanos que a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI ocurrieron en diversas regiones del planeta y sus implicaciones para la sociedad actual.</p> <p>Reconocer a través de mapas o tecnologías geoespaciales las implicaciones que han tenido desde una perspectiva geopolítica algunos los conflictos de limpieza étnica o genocidios de fines del siglo XX y XXI (por ej. conflicto en los Balcanes, genocidios en Ruanda, Burundi y Sudán, el Estado Islámico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia con una presentación sobre el concepto de limpiezas étnicas, su relación con eventos anteriores del siglo XX y su relación con la violación sistemática de derechos humanos en la historia reciente en diversas regiones del Planeta (se sugiere hacer uso de mapas para representar la dimensión espacial de las problemáticas actuales). - La o el docente asigna a las y los estudiantes en sub-grupos, la indagación, en diversas fuentes escritas y audiovisuales, de un ejemplo o estudio de caso referente a procesos de limpieza étnica que hayan ocurrido desde fines del siglo XIX a inicios del siglo XXI (por ejemplo, la desarrollada en la península de los Balcanes, los ataques del Estado Islámico en el medio oriente o los genocidios perpetrados en Ruanda, Burundi y Sudán). Para ello, las y los estudiantes recolectan información y elaboran un producto (cuya selección se define en acuerdo con el docente) para expresar los principales procesos y hechos que han marcado la violación y exterminio sistemático de grupos étnicos en diferentes partes del Planeta. - Para complementar la comprensión de los procesos espaciales involucrados, la o el docente realiza una breve presentación en Power Point, en la que utiliza un conjunto de mapas con el fin de detallar las connotaciones espaciales de este tipo de conflictos, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Mapas que expliquen la diversidad étnica de la península de los Balcanes a finales del siglo XX, junto con mapas sobre el número de muertos en diversas partes de la región. - Mapas que expliquen la distribución espacial de las diversas etnias que constituyen países como Ruanda, Burundi o Sudán en relación con mapas que demuestren los ataques o víctimas de actos genocidas.

<p>-Reconocer la interculturalidad como una herramienta para lograr el respeto a diversidad étnica y cultural existente en el mundo.</p>	<p>- Mapa que demuestre las zonas que ha llegado a controlar el Estado Islámico en medio oriente y la distribución étnica de la población en la región, con el fin de comprender la naturaleza de los ataques registrados.</p> <p>De esta forma, se procura detallar que los procesos descritos tienen una incidencia directa sobre el territorio, objeto de estudio de la Geografía Política.</p> <p>- En un conversatorio las y los estudiantes plantean sus opiniones respecto al porqué al finalizar el siglo XX e iniciar el siglo XXI es posible que se desarrollen procesos de limpieza étnica y exterminio de grupos específicos, en clara violación a los derechos humanos (planteándose así el asunto de la existencia respecto a la aplicación de acuerdos de protección de derechos en el mundo).</p> <p>-Mediante un video documental, presentación power point, prezi, la y el docente explica a los estudiantes las principales características de la Educación Intercultural y su vinculación al tema de derechos humanos.</p> <p>-En sub-grupos los estudiantes elaboran una propuesta con acciones prácticas interculturales con el fin de eliminar todo tipo de xenofobia y discriminación en el centro educativo y la comunidad.</p>
<p>D. El contexto geopolítico latinoamericano</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Reconocer las principales corrientes ideológicas, el panorama geopolítico y los retos de la integración latinoamericana en la actualidad.</p> <p>Explicar las connotaciones geográficas del problema del narcotráfico en la región latinoamericana, particularmente en la región centroamericana.</p> <p>Debatir sobre los efectos sociales y económicos del narcotráfico en la región</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p> <p>- La o el docente solicita a las y los estudiantes organizados en sub-grupos indaguen sobre las características ideológicas y propuesta política de un grupo gobernante de diferentes países latinoamericanos (por ejemplo, Argentina, Venezuela, Ecuador, Chile, Colombia, México, Bolivia). Al respecto, elaboran un panfleto en el que describen sus hallazgos con el fin de que, en plenaria compartan lo descubierto y reflexionen sobre la diversidad de pensamiento que caracteriza la región. Organizan una conversatorio en relación a cómo dichas posturas influyen en las posibles acciones de integración regional.</p> <p>- La o el docente entrega a las y los estudiantes una serie de mapas (como por ejemplo los disponibles en el sitio electrónico http://www.unodc.org/wdr2014/en/maps-and-graphs.html) referentes al</p>

<p>centroamericana y las implicaciones que han tenido las diversas posturas para enfrentar el narcotráfico en la región.</p>	<p>consumo y las rutas utilizadas para el trasiego de drogas desde Sudamérica hacia los Estados Unidos, enfatizando en el área centroamericana. Al respecto, solicita a los estudiantes desarrollar un breve reporte escrito en el que detallen sus opiniones al respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la orientación del flujo del narcotráfico en los mapas descritos? ¿Cuál es el papel que presenta Costa Rica y la región centroamericana en relación con el consumo y flujo de drogas? - ¿Qué relación cree existe en relación a la demanda y flujos de drogas en el continente americano? <p>Luego en plenaria, las y los estudiantes comparten con la o el docente sus apreciaciones, profundizando a través de un conversatorio sobre los efectos que presentan el narcotráfico en la región centroamericana y específicamente Costa Rica, con base en un documento en el que se describe dicha información entregado por el o la docente.</p> <p>- Las y los estudiantes, se organizan en sub-grupos con el fin de analizar las posturas existentes en la actualidad para enfrentar el narcotráfico (por ejemplo, la despenalización de las drogas, apoyo de fuerzas militares extranjeras, militarización de fuerzas policiales, abordaje integral a sectores económicos desfavorecidos u otras). En preparación de un debate, a cada sub-grupo se le asigna el estudio de una de las posturas, para que la defienda con el fin de crear una discusión en el aula sobre la temática. Al final, la o el docente hace un cierre en el que sintetiza los argumentos emitidos por los grupos.</p>
--	--

10.3.- Dinámica poblacional y movilización espacial: una mirada a problemáticas contemporáneas

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Explique el estado actual y proyecciones de cambio poblacional en Costa Rica y el mundo, así como sus implicaciones para la sociedad humana en ámbitos económicos y sociales.
2. Reconozca, desde una perspectiva humanista, las implicaciones éticas que plantean problemáticas de índole poblacional (acceso a métodos de planificación familiar, embarazos adolescentes, matrimonios forzados y trata de personas) sobre diversos grupos sociales en el planeta.
3. Analice las causas y características de las variaciones espaciales entre países desarrollados y en vías de desarrollo sobre el uso de métodos anticonceptivos, fecundidad, embarazos adolescentes, matrimonios forzados y trata de personas.
4. Debata y proponga acciones encaminadas a la solución de los principales problemas de índole poblacional de la sociedad contemporánea.
5. Reconozca los principales procesos de movilidad espacial en la actualidad, las razones por las cuales las personas deciden movilizarse de un lugar a otro al interno de un país o a otros países y sus implicaciones.
6. Reflexione, a partir de las vivencias distintos grupos migrantes, cuáles son las condiciones en las que se realizan desplazamientos hacia diferentes áreas geográficas, así como los retos que enfrentan estos grupos humanos en las comunidades de origen y recibimiento.
7. Comunique, en forma crítica a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

10.3.1.- Dinámica poblacional en la sociedad contemporánea: patrones espaciales, problemáticas y desafíos	
Preguntas problema	
1.- ¿Cuáles son los cambios, estado y proyecciones futuras de cambio poblacional de Costa Rica y el mundo?	
2.- ¿Qué implicaciones sociales y económicas representa para el planeta el crecimiento de la población durante el siglo XXI?	
3.- ¿Por qué son las naciones en vías de desarrollo las que requieren en mayor medida de acciones efectivas para atender los problemas asociados al acceso a métodos anticonceptivos, prevenir embarazos adolescentes y matrimonios forzados, así como la trata de personas?	
A. Estado y dinámica poblacional en los siglos XX y XXI	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Explicar las razones por las que la fecundidad y mortalidad permiten la comprensión del crecimiento de la población humana en el planeta.</p> <p>Reconocer la distribución y el crecimiento espacial de la población en diferentes regiones del mundo en los siglos XX y XXI.</p> <p>Comparar, a través de estudios de caso, los cambios poblacionales que de las naciones desarrolladas y en vías de desarrollo en diversas regiones del planeta (ej. España y Ruanda, Finlandia y Nicaragua, Japón y Bolivia, Francia y Pakistán) durante los siglos XX y XXI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes averiguar en sus familias el número de hijos que tuvieron las generaciones anteriores de su familia (bisabuelos, abuelos y padres). En plenaria, conversan sobre la variación en el número de hijos por generación, identificando posibles razones por las cuales creen que esa cantidad ha disminuido progresivamente en promedio. De esta forma, se reconocen conocimientos previos del estudiante sobre el tema de cambio poblacional. - En grupos, las y los estudiantes desarrollan la actividad denominada ¿Cómo mantener una población creciente?, en la cual se le plantea al estudiante desarrollar sus ideas y opiniones por medio de carteles, afiches u otros recursos sobre los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tendrían que hacer los miembros de su familia si en vez de tener el número de hijos actual, dicha cantidad aumenta en 5? ¿En qué forma obtendrían los recursos para mantener a más miembros? - ¿Qué cree que pasará en el país cuando alcancemos los cinco o seis millones de habitantes en el futuro cercano? - ¿Qué cree que pasará cuando se alcance la cantidad de 9 mil millones de personas habitando el Planeta? ¿Cómo podremos a hacer frente a dicha población creciente?

<p>Comparar las proyecciones de crecimiento poblacional que experimentará diversas regiones del planeta durante el siglo XXI.</p>	<p>Las apreciaciones son comunicadas al resto de la clase, con el fin de obtener criterios comunes sobre cada uno de los temas, reconociendo así las percepciones de los estudiantes sobre cómo influye una población creciente en la sociedad actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En una presentación en Power Point, Prezi u otros recursos, la o el docente introduce el concepto de cambio poblacional y su relación con el concepto de fecundidad y mortalidad. - La o el docente solicita al estudiantado explorar mapas y gráficos que demuestren el cambio poblacional en diversas regiones del mundo durante el siglo XX e inicios del siglo XXI. Al respecto, los y las estudiantes elaboran un informe escrito con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles regiones del mundo estaban más pobladas a inicios del siglo XX y actualmente? - ¿Cuáles regiones han experimentado un mayor crecimiento poblacional desde el siglo XX hasta la actualidad? - ¿Cuál ha sido situación de América Latina en relación con otras regiones del Planeta? <p>La o el docente recopila la información suministrada por el estudiantado y analiza en una plenaria las respuestas, con el fin de encontrar criterios comunes y establecer los principales patrones de crecimiento poblacional en el Planeta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente asigna a sub-grupos el análisis de los cambios poblacionales en diferentes países en vías de desarrollo y desarrollados en el Planeta (se sugiere trabajar con dos estudios de caso de naciones contrastantes para evidenciar las diferencias, algunos ejemplos pueden ser España y Ruanda, Finlandia y Nicaragua, Japón y Bolivia, Francia y Pakistán). Al respecto las y los estudiantes interpretan la información con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál de los dos países del par presenta un mayor crecimiento poblacional? - ¿Cuál es la diferencia en la fecundidad entre ambos países? ¿Qué significa para la población de cada país? - ¿Cuál es la diferencia en la mortalidad entre ambos países? ¿Qué significa para la población de cada país? <p>Los resultados son comunicados oralmente al resto de la clase. El o la docente recopila los resultados referidos por el estudiantado, para generar una síntesis en relación con las diferencias entre países en vías de desarrollo y desarrollo, respecto a los patrones de crecimiento poblacional.</p>
---	--

B. Cambio poblacional en Costa Rica en los siglos XX y XXI	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reconocer la distribución y el crecimiento espacial de la población costarricense durante los siglos XX y XXI.</p> <p>Explicar las proyecciones de crecimiento poblacional que experimentará Costa Rica en el siglo XXI y sus implicaciones en temas como salud, educación, ambiente, empleo, finanzas e infraestructura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de mapas y cuadros, la o el docente solicita a las y los estudiantes interpretar información referente al cambio poblacional que ha experimentado el país durante el siglo XX e inicios del siglo XXI, con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué regiones del país han experimentado un mayor y menor crecimiento poblacional durante el siglo XX e inicios del siglo XXI? - ¿Dónde se concentra en la actualidad principalmente la población costarricense? - ¿Es posible identificar algún patrón de cambio poblacional en el cantón donde resido en relación con otras áreas del país? - <p>Los resultados son expuestos a través de una plenaria, donde se busca llegar a un consenso sobre las preguntas efectuadas, con el fin de obtener una visión conjunta sobre los patrones de cambio poblacional en el país.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia una presentación a través de gráficos y cuadros, en la cual plantea el escenario de cambio poblacional que se espera enfrente Costa Rica durante el presente siglo. - Se solicita a las y los estudiantes en sub-grupos, indagar en fuentes escritas o de Internet, sobre las implicaciones que tendrá para la sociedad costarricense, las características del crecimiento poblacional que se experimentará, principalmente referido al aumento de personas adultas mayores y el descenso en el número de niños. Los resultados de la indagación son presentados en un afiche, panfleto, tríptico o mural el cual permita concientizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de tomar acciones para garantizar una adecuada adaptación a las condiciones poblacionales en el futuro cercano.
<p>Utilizar cuadros, gráficos, mapas y tecnologías geoespaciales para el análisis del estado y dinámica poblacional costarricense.</p>	

C. Problemáticas poblacionales contemporáneas en un mundo de contrastes: planificación familiar, embarazos adolescentes, matrimonios forzados y trata de personas	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Reflexionar, a partir de estudios de caso, las repercusiones psicológicas, sociales y económicas que representa la ausencia de planificación familiar, embarazos adolescentes, matrimonios forzados y trata de personas sobre la sociedad en diversas regiones del planeta.</p> <p>Explicar las variaciones espaciales entre países en vías de desarrollo y desarrollados en torno al acceso a métodos de planificación familiar y tasas de fecundidad, prevalencia de embarazos adolescentes, matrimonios de personas y trata de personas.</p> <p>Debatir sobre la eficacia de las medidas de tipo educativo, económica, política, salud y familiar que se implementan en diversas regiones del Planeta para atender las necesidades de acceso a métodos de planificación familiar así como la eliminación de embarazos adolescentes y trata de personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia la sesión con una presentación en Power Point, Prezi u otro recurso donde describe las características actuales de las principales problemas poblacionales actuales (para ello se puede basar en los informes del estado de la población mundial de la ONU disponibles en el sitio electrónico http://www.un.org/es/publications/publip1225.shtml), con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los principales grupos afectados? - ¿Qué condiciones favorecen en una sociedad el desarrollo de las problemáticas en estudio? - ¿Qué diferencias existen en la actualidad entre países desarrollados y en vías de desarrollo? - Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos, a los cuales la o el docente asigna la indagación de relatos, historias de vida o videos sobre una de las problemáticas poblacionales contemporáneas en estudio (referidas en las temáticas), con el fin de explorar las condiciones que enfrentan diferentes grupos humanos (en particular mujeres) en diversas regiones del Planeta en la actualidad. Cada sub-grupo debate sobre las implicaciones morales y éticas de los casos de estudio y presentan a la clase los resultados de las indagaciones a través de un producto (vídeo, presentación en Power Point, mural, afiches, blogs, u otros recursos). La o el docente recopila la información y genera un cierre sobre la temática en relación con la necesidad de encontrar soluciones definitivas a las problemáticas en estudio. - La o el docente asigna a las y los estudiantes la lectura de textos, artículos o documentos donde se reflejan alternativas o propuestas para poner fin a dichos problemas de índole poblacional. En un debate, las y los estudiantes brindan sus apreciaciones en torno a la eficacia y al alcance que dichas medidas pueden tener en la erradicación de los problemas mencionados, así como la importancia de considerar el abordaje de esta temática y sus repercusiones sobre la sociedad costarricense actual.

<p>Valorar la pertinencia de abordar los temas poblacionales descritos en el país y la búsqueda de soluciones ante los desafíos que ellos representan para la sociedad.</p>	<p>- La o el docente solicita con antelación la búsqueda de información al estudiantado sobre los indicadores para el caso costarricense de las problemáticas poblacionales en estudio (embarazos y matrimonios adolescentes, trata de personas, acceso a métodos anticonceptivos). Luego, en plenaria las y los estudiantes comparten los hallazgos efectuados con el propósito de evidenciar el conocimiento adquirido sobre la situación de nuestro país. La o el docente complementa la información suministrada con una presentación en la que muestra la situación del país en los temas de estudio. En un conversatorio, las y los estudiantes opinan sobre las posibilidades de tomar acciones de alcance global discutidas anteriormente, en el contexto costarricense.</p>
---	--

10.3.2.- Perspectivas contemporáneas de la movilidad espacial interna e internacional en un mundo global	
Preguntas problema	
<p>1.- ¿Cuáles son los principales procesos y flujos espaciales que caracterizan a la movilidad internacional contemporánea?</p> <p>2.- ¿Qué tipo de situaciones, problemáticas o desafíos enfrentan las personas migrantes en la actualidad en diversos lugares del planeta?</p> <p>3.- ¿Cómo podemos abordar de una manera más efectiva la atención a los procesos migratorios que caracterizan a la sociedad contemporánea?</p>	<p style="text-align: center;">A. Movilidad espacial interna en la sociedad contemporánea.</p>
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir las principales razones por las que diversos grupos humanos emigran actualmente de zonas rurales a urbanas al interior de diversos países.</p> <p>Indagar; a través de familiares, vecinos o historias de vida; los caminos seguidos por personas que migran de zonas rurales a urbanas en el país.</p> <p>Interpretar, por medio de mapas y gráficos, los cambios a escala global en el porcentaje de personas que viven en zonas rurales y urbanas en el siglo XX y XXI.</p> <p>Debatir sobre las principales transformaciones en el ámbito urbano, social, económico y cultural que se generan en diversos países del mundo a partir de la migración de zonas rurales a urbanas.</p>	<p>A través de una lluvia de ideas, la o el docente solicita a las y los estudiantes sus apreciaciones respecto a las razones por las cuales una persona decide migrar de una zona rural hacia una zona urbana. La o el docente sistematiza la información con el propósito de reconocer las percepciones del estudiantado, la cual se complementa con una presentación introductoria que refleja las principales teorías actuales por las que las personas deciden movilizarse internamente en un país.</p> <p>Con antelación, la o el docente solicita al estudiantado indagar en el hogar la existencia en algún familiar el cual haya migrado en el transcurso de su vida de una zona rural a urbana (abuelos, tíos, primos, padres, hermanos u otros) y cuáles fueron los motivos de su decisión. Las y los estudiantes presentan un informe escrito al docente y lo comunican oralmente en clase, con el propósito de comparar la discusión previa sobre los motivos por los que las personas migran con los elementos teóricos estudiados y sus apreciaciones previas.</p> <p>Las y los estudiantes indagan en diferentes fuentes de información sobre ejemplos concretos y significativos de movilidad interna en el territorio costarricense.</p> <p>Complementando el trabajo anterior, la o el docente desarrolla una explicación, mediante un cuadro comparativo, en el que explica las principales implicaciones en diversos ámbitos de la sociedad que supone la movilidad interna de personas tanto en las áreas rurales como las urbanas.</p>

	<p>- Las y los estudiantes indagan a través de información disponible en gráficos y cuadros, los cambios que se han desarrollado durante el siglo XX y XXI en la movilidad interna en diversas regiones del Planeta (que puede ser explorado a partir del porcentaje de población viviendo en zonas rurales y urbanas), con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles regiones del Planeta han experimentado un aumento significativo en la población urbana en el último siglo? - ¿Por qué motivos cree que en todas las regiones es posible observar un patrón de crecimiento continuo de población urbana durante el último siglo? - ¿Será posible que en algunas de estas regiones se experimente un movimiento reverso de zonas urbanas a rurales? ¿Cómo?
B. Movilidad espacial internacional por razones económicas y de seguridad	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Describir; a través de mapas gráficos, cuadros, fuentes escritas u otros recursos; las diferentes circunstancias por las cuales diferentes personas alrededor del mundo emigran a otros países por razones económicas.</p> <p>Interpretar a través de mapas y gráficos la dirección y cantidad de flujos espaciales de migrantes hacia Costa Rica (por ej. Población nicaraguense) Estados Unidos (por ej. Mexicanos y centroamericanos) y hacia Europa (por ej. de Ecuatorianos a España).</p> <p>Establecer, a través de estudios de caso, la relación espacial que existe</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <p>- La o el docente realiza introduce el concepto de movilidad espacial internacional por razones socioeconómicas. Posteriormente, solicita al estudiantado organizarse en sub-grupos, para asignarles un estudio de caso sobre grupos migrantes cuya motivación es por razones socioeconómicas. Al respecto, la o el docente entrega a los estudiantes información referente a los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flujos espaciales de migrantes del país de origen al área de recibimiento. - Remesas enviadas desde los países de recibimiento hacia los países de origen. <p>Además, las y los estudiantes indagan relatos o historia de vida provenientes de migrantes de los países de origen que describen las dificultades y condiciones en las que migraron hacia otro país.</p> <p>- Con los materiales obtenidos y analizados, los sub-grupos elaboran un producto (seleccionado en acuerdo con la o el docente) en el cual se representen los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la cantidad y principales lugares de destino de los grupos migrantes en estudio? - ¿A cuánto asciende las remesas enviadas por grupos migrantes a los países de origen? ¿Cuánto representa las remesas para el Producto Interno Bruto de cada país en estudio? ¿Qué cree que significa eso? - ¿Qué lecciones éticas, humanitarias y geográficas podemos aprender sobre el procesos de movilidad espacial internacional descritas en los relatos o las historias de vida seleccionados?

<p>entre la migración internacional, los flujos de remesas y las economías de los países en estudio.</p> <p>Valorar; a través de relatos, historias orales, reportajes, noticias u otros recursos; las vivencias de personas en los países en estudio que emigraron producto de la guerra y crimen organizado.</p>	<p>El o la docente retoma las presentaciones efectuadas con el fin de integrar los elementos comunes en los procesos migratorios descritos, buscando así generar una puesta en común sobre la temática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes investigan sobre los principales grupos de migrantes provenientes de otros países radicados en Costa Rica y comentan con la o el docente sobre los principales aportes de estos grupos a sociedad nacional. - De ser posible, se sugiere complementar la temática desarrollada con un vídeo documental sobre las condiciones en las cuales se desarrolla la movilidad espacial internacional en diferentes regiones del Planeta, el que posteriormente se analiza en un conversatorio.
<p>C. Movilidad espacial producto del crimen organizado y la guerra</p>	
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p>
<p>Interpretar, a través de mapas y gráficos, la dirección y la cantidad de flujos espaciales de migrantes sirios, afganos e iraquíes en el medio oriente y Europa, así como colombianos, salvadoreños y mexicanos hacia Europa y Estados Unidos.</p> <p>Analizar los procesos políticos, económicos y sociales en las comunidades de origen estudiadas, que influyen en el surgimiento de flujos migratorios a diversos lugares del planeta producto de la huida a la guerra y crimen organizado.</p> <p>Describir; a través de relatos, historias orales, reportajes, noticias u otros recursos; las vivencias de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia con una presentación audiovisual en la que, con apoyo de imágenes, mapas, cuadros y gráficos explica dos de los principales flujos migratorios contemporáneos producto de la guerra o crimen organizado (referidos en las temáticas). - En un cuadro comparativo, las y los estudiantes describen las principales causas sociales, económicas y políticas que incidieron en el desplazamiento de personas hacia otras regiones del Planeta. En plenaria, se comparten los resultados del trabajo efectuado, con el propósito de encontrar patrones o elementos comunes en los conflictos que se desarrollan en diferentes partes del Planeta. - Las y los estudiantes indagan en noticias de periódico, artículos o vídeos de Internet u otros recursos, la situación que enfrentaron o enfrentan en la actualidad los grupos migrantes que huyen de la guerra o del crimen organizado, así como historias de vida o relatos de personas que han tenido que huir de sus países de origen. Posteriormente, a través de la confección de un afiche, buscan concientizar a la comunidad educativa sobre las implicaciones éticas y humanitarias que dichos conflictos generan sobre los grupos migrantes.

<p>personas en los países en estudio que emigraron producto de la guerra y crimen organizado.</p>	<p style="text-align: center;">D. Los refugiados ambientales en el siglo XXI</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th data-bbox="440 165 477 1946" style="text-align: center;">Criterios de evaluación</th> <th data-bbox="440 617 477 165" style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="477 165 657 1946"> <p>Describir el concepto de refugiado ambiental y el motivo por el que diversos grupos humanos se movilizan fuera de su país producto de condiciones climáticas.</p> </td> <td data-bbox="477 617 657 165"> <p>- Inicialmente, la o el docente introduce a los estudiantes el concepto de refugiados ambientales y su relevancia para la sociedad contemporánea.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="657 165 802 1946"> <p>Analizar, a través de estudios de caso, los motivos por los que el ser humano emigra de su país producto de las condiciones ambientales.</p> </td> <td data-bbox="657 617 802 165"> <p>- En sub-grupos, las y los estudiantes indagan estudios de caso (referidos en las temáticas) en diversas fuentes escritas o audiovisuales disponibles, con el fin de comprender la situación que afrontan en la actualidad, con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la problemática a las que se enfrentan las personas en el estudio de caso asignado? - ¿Cuáles son las causas por las que dichos grupos pueden ser considerados refugiados ambientales? - ¿Es posible identificar las repercusiones familiares, sociales, económicas y políticas que enfrentan dichos refugiados ambientales en la actualidad? </td> </tr> <tr> <td data-bbox="802 165 1015 1946"> <p>Debatir sobre las implicaciones sociales y económicas que representan para grupos humanos la migración producto de cambios en las condiciones climáticas de un territorio.</p> </td> <td data-bbox="802 617 1015 165"> <p>Los resultados son comunicados por un reporte escrito al docente, quien complementariamente realiza una síntesis de los estudios de caso, con el fin de apreciar los rasgos comunes que comparten los refugiados ambientales en la actualidad.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje	<p>Describir el concepto de refugiado ambiental y el motivo por el que diversos grupos humanos se movilizan fuera de su país producto de condiciones climáticas.</p>	<p>- Inicialmente, la o el docente introduce a los estudiantes el concepto de refugiados ambientales y su relevancia para la sociedad contemporánea.</p>	<p>Analizar, a través de estudios de caso, los motivos por los que el ser humano emigra de su país producto de las condiciones ambientales.</p>	<p>- En sub-grupos, las y los estudiantes indagan estudios de caso (referidos en las temáticas) en diversas fuentes escritas o audiovisuales disponibles, con el fin de comprender la situación que afrontan en la actualidad, con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la problemática a las que se enfrentan las personas en el estudio de caso asignado? - ¿Cuáles son las causas por las que dichos grupos pueden ser considerados refugiados ambientales? - ¿Es posible identificar las repercusiones familiares, sociales, económicas y políticas que enfrentan dichos refugiados ambientales en la actualidad? 	<p>Debatir sobre las implicaciones sociales y económicas que representan para grupos humanos la migración producto de cambios en las condiciones climáticas de un territorio.</p>	<p>Los resultados son comunicados por un reporte escrito al docente, quien complementariamente realiza una síntesis de los estudios de caso, con el fin de apreciar los rasgos comunes que comparten los refugiados ambientales en la actualidad.</p>
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje								
<p>Describir el concepto de refugiado ambiental y el motivo por el que diversos grupos humanos se movilizan fuera de su país producto de condiciones climáticas.</p>	<p>- Inicialmente, la o el docente introduce a los estudiantes el concepto de refugiados ambientales y su relevancia para la sociedad contemporánea.</p>								
<p>Analizar, a través de estudios de caso, los motivos por los que el ser humano emigra de su país producto de las condiciones ambientales.</p>	<p>- En sub-grupos, las y los estudiantes indagan estudios de caso (referidos en las temáticas) en diversas fuentes escritas o audiovisuales disponibles, con el fin de comprender la situación que afrontan en la actualidad, con base en los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la problemática a las que se enfrentan las personas en el estudio de caso asignado? - ¿Cuáles son las causas por las que dichos grupos pueden ser considerados refugiados ambientales? - ¿Es posible identificar las repercusiones familiares, sociales, económicas y políticas que enfrentan dichos refugiados ambientales en la actualidad? 								
<p>Debatir sobre las implicaciones sociales y económicas que representan para grupos humanos la migración producto de cambios en las condiciones climáticas de un territorio.</p>	<p>Los resultados son comunicados por un reporte escrito al docente, quien complementariamente realiza una síntesis de los estudios de caso, con el fin de apreciar los rasgos comunes que comparten los refugiados ambientales en la actualidad.</p>								

UNDÉCIMO NIVEL. La sociedad contemporánea: la interdependencia e interconexión global y los procesos históricos que definen la Costa Rica actual.

Presentación

El presente nivel continúa con el énfasis de décimo año en relación al estudio y a la comprensión de la sociedad contemporánea. Por ello, al inicio se entrelaza la discusión y los aprendizajes planteados en el año académico anterior, con el análisis del proceso conocido como “globalización”, el cual influencia cada uno de los individuos y sociedades alrededor del planeta, en diverso grado. El estudiantado tendrá la oportunidad de analizar los diversos efectos y las implicaciones de la globalización en el ser humano, esto manifestado en los planos económico, laboral, espacial, cultural y social; reconociendo al mismo tiempo los procesos de interconexión e interdependencia global, así como las inequidades o desigualdades socioeconómicas entre diversos lugares en el Planeta, con el fin de buscar alternativas que garanticen el desarrollo sostenible y bienestar del ser humano.

Luego se enfatizará en el análisis histórico de los procesos característicos de la sociedad costarricense en el siglo XX y XXI en el ámbito social, económico, político y cultural. Con una clara interrelación con los procesos que a escala global han caracterizado el desarrollo de la Humanidad, se procura comprender la naturaleza de los cambios acontecidos en nuestro país, y cómo la sociedad costarricense, a través del tiempo, ha procurado la búsqueda de alternativas encaminadas al acceso a una mayor calidad de vida, respeto y aplicación de los derechos humanos y la reducción de inequidades e injusticias, no sin estar sujeto a conflictos y contradicciones a lo largo del tiempo.

Para lograr estos objetivos, se deberá fomentar en el estudiantado el conocimiento de diversas posiciones y perspectivas sobre los procesos históricos y geográficos que dan sentido a nuestra situación actual. Así, el reconocimiento del cómo funcionan actualmente la sociedad costarricense y la global es vital, para buscar un desarrollo sostenible y mayor equidad en general. Con esta preparación, se busca que el estudiante al finalizar su educación media e iniciar su camino en diferentes rumbos (personales, académicos y profesionales) tenga una visión clara de la situación actual de nuestra sociedad a escala nacional como en el contexto global, desde perspectivas históricas y geográficas, proveyendo las herramientas necesarias para que se convierta en un sujeto activo, propositivo y agente de cambio en la sociedad.

11.1.1.- Los patrones espaciales de interdependencia e interconexión en la actual sociedad globalizada

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Reconozca la relación que existe entre el proceso globalizador y el diario acontecer de los individuos en cualquier lugar del mundo.
2. Evalúe las diversas posiciones o posturas históricas que explican el surgimiento de una sociedad globalizada.
3. Explique los principales flujos espaciales de producción y consumo de bienes y servicios a escala global.
4. Interprete, a partir de ejemplos cotidianos, las relaciones espaciales existentes entre centros de producción y consumo de bienes y servicios.
5. Analice el rol y efectos de las empresas transnacionales y las ciudades globales en la economía y comercio mundial.
6. Explique cómo se manifiesta en la actualidad la comprensión espacio-temporal producto de avances tecnológicos en las relaciones laborales y las actividades diarias de la sociedad.
7. Analice, desde una perspectiva geográfica, las razones de las inequidades espaciales en las condiciones sociales y económicas de diversas naciones del planeta en una sociedad globalizada.
8. Evalúe cómo la globalización ha incidido en los patrones de convergencia y divergencia cultural de diferentes grupos humanos, producto del acceso a telecomunicaciones y la informática.
9. Comunique, en forma crítica a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

11.1.1.- La interconexión e interdependencia global desde la mirada geográfica	
Preguntas problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué motivos actualmente se habla de una sociedad globalizada? 2. ¿Cómo se evidencian geográficamente la interdependencia e interconexión que caracteriza la sociedad actual? 3. ¿Tienen los procesos actuales de la globalización una acción igual sobre todos los seres humanos y regiones del Planeta? 	
A. Un mundo achicado debido a la globalización	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Describir el concepto de globalización y su relación con el diario vivir de las personas en el mundo actual.</p> <p>Identificar los principales procesos históricos que han contribuido al proceso globalizador actual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes elaborar y presentar una lista de elementos que caracterizan la vida cotidiana (ocio, alimentación, información, tecnología u otras áreas) a los que se puede tener acceso en la actualidad como producto de la interconexión e interdependencia que experimenta el país con el resto del mundo. Tales apreciaciones son integradas por la o el docente, con el fin de reconocer las similitudes y diferencias mencionadas por los educandos e introducir el concepto de globalización. - La o el docente asigna la lectura de un documento, artículos o texto a las y los estudiantes en referencia a los principales procesos históricos que marcaron un cambio en las relaciones de interdependencia e interconexión global. Luego, sub- grupos elaboran una línea del tiempo que indique los principales procesos y cambios significativos en el camino hacia la sociedad globalizada actual. En una plenaria, se comparan las líneas de tiempo desarrolladas con el fin de generar un criterio común en el aula sobre la temática.

B. Intercambio y comercio internacional	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Explicar; por medio de estudios de casos a través de mapas y gráficos; el intercambio de materias primas, manufacturas y servicios a escala global.</p> <p>Analizar; a través de productos disponibles en el hogar o la comunidad; la interrelación espacial entre los centros de producción y el consumo en el marco de la interdependencia global.</p> <p>Explicar el funcionamiento de las empresas transnacionales en la actualidad y las razones por las que ejecutan las labores de producción y servicio en diversos lugares del planeta, poniendo especial interés en el caso de Costa Rica.</p> <p>Reconoce, a través de estudios de caso, el papel que poseen las principales ciudades globales en la organización, producción y manejo</p>	<p>- La o el docente solicita a las y los estudiantes interpretar una serie de mapas que reflejan los flujos espaciales (relación entre los centros de producción y consumo) de materias primas, manufacturas y servicios en el mundo (se puede asignar un ejemplo a cada grupo), con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles suelen los principales centros productores y consumidores de las materias primas, manufacturas y servicios en estudio? - ¿Qué patrones suelen apreciarse en la cartografía descrita? <p>En plenaria, las y los estudiantes comparten sus apreciaciones o ideas, las cuales son complementadas por la o el docente, con el fin de reconocer los principales patrones existentes en la actualidad en relación con los principales centros de producción y consumo.</p> <p>- La o el docente solicita a las y los estudiantes identificar diez bienes o productos del hogar cuya producción haya sido en el exterior (por ejemplo, celulares, automóvil, ropa, productos alimenticios u otros). Luego, cada estudiante localiza en un mapa político mural la procedencia de los productos escogidos. El estudiantado ofrece sus opiniones (escrita y oral) respecto a los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los países o las regiones de los cuales provienen los productos seleccionados? ¿Qué características tienen en común dichos países? - ¿Por qué cree que los productos provienen principalmente de las áreas en estudio? ¿Conoce usted las condiciones bajo las cuales son producidos los artículos seleccionados? <p>De esta forma, las y los estudiantes analizan los lazos de interdependencia e interconexión en la actualidad, a partir de patrones de consumo cotidianos del ser humano.</p> <p>- En una lluvia de ideas, las y los estudiantes plantean sus opiniones o apreciaciones respecto a lo que consideran es una empresa transnacional, identificando algunas existentes en el país. Los resultados son recopilados por la o el docente, quien ofrece una visión general de las opiniones externadas.</p>

<p>del comercio internacional y la economía a escala global.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente explica en la actualidad el rol que tienen las empresas transnacionales en la economía mundial, así como los mecanismos empleados para distribuir la producción, distribución y servicios a escala global. Luego, solicita a los y las estudiantes indagar en diferentes fuentes, ejemplos de los tipos de servicios o producción que desarrollan empresas transnacionales en el país (empresas de servicios, manufactura de productos especializados y otros). En una breve presentación audiovisual, las y los estudiantes presentan sus hallazgos, que son integrados por el docente quien hace un cierre de la temática. - Por medio de una presentación audiovisual, la o el docente introduce el concepto de ciudades globales y su importancia en el sistema económico actual. En sub-grupos, a las y los estudiantes se les asigna el estudio de una ciudad global, de la cual deberán explicar los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las principales características de la ciudad en estudio? - ¿Qué tipo de funciones hacen de la ciudad en estudio una ciudad global? ¿Tiene alguna relación directa con otras ciudades globales? <p>Los resultados son presentados en un afiche. El o la docente explica los patrones comunes de las ciudades globales en estudio.</p>
<p>C. La reducción de las barreras espacio-temporales: los avances tecnológicos</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Reconocer el significado de la reducción de barreras espacio-temporales para el ser humano en la actualidad, desde la perspectiva cotidiana.</p> <p>Explicar los principales cambios sucedidos en las últimas décadas</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia con una explicación de la reducción de las barreras espacio-temporales en la sociedad actual y sus implicaciones para la vida cotidiana. - Las y los estudiantes realizan un esquema que compare las modalidades laborales surgidas en la actualidad en relación con la reducción de barreras espacio-temporales (outsourcing, teletrabajo, trabajo en husos horarios distintos), indicando los aspectos positivos y negativos de cada uno de ellos. Los resultados son expuestos en clase con el propósito de encontrar criterios comunes en la temática.

<p>en el campo de las telecomunicaciones y sus repercusiones en la sociedad contemporánea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El o la docente solicita a los y las estudiantes indagar en diversas fuentes los avances más significativos en el mundo de las telecomunicaciones, desde 1980 hasta la actualidad. En sub-grupos, discuten los hallazgos realizados y elaboran una línea temporal donde se evidencie esos progresos, hasta la actualidad. En una plenaria, se solicita presentar las líneas del tiempo, para identificar criterios comunes, y reconocer el estado actual de las telecomunicaciones en la sociedad costarricense.
<p>Analizar, a través de estudios de caso, la inmediatez en el acceso a información y uso de redes sociales en la formación de opinión del ciudadano en la actualidad en relación con su procedencia geográfica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Luego, la o el docente organiza un conversatorio con los y las estudiantes, para intercambiar opiniones acerca de los beneficios que la sociedad costarricense actual tiene para acceder a medios de comunicación de bajo costo, así como las limitaciones o los aspectos por mejorar para garantizar un mayor acceso a diferentes grupos de la población. Luego, la o el docente desarrolla a través de un esquema las condiciones geográficas estratégicas por las cuales Costa Rica ha logrado desarrollar un sector de servicios vinculado a la economía mundial, lo que incide en la oferta de empleos.
<p>Reconocer, desde una perspectiva geográfica, la posición geoestratégica del país en relación con la reducción de las barreras espacio-temporales y la oferta de trabajo en el sector servicios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de mapas, las y los estudiantes exploran la cobertura, el acceso y la velocidad de acceso a internet de las personas tanto en Costa Rica como a escala global. Al respecto, las y los estudiantes elaboran un informe escrito con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué zonas del país presentan mayores condiciones de inequidad en la actualidad en relación al acceso a internet? ¿Qué tienen en común dichas zonas? ¿Cuál es el nivel de acceso a internet en el cantón o distrito donde resido? - ¿Qué acciones se deben desarrollar con el propósito de incentivar el acceso y cobertura de internet en diversas regiones del país? - ¿Qué regiones del Planeta presentan mayor y menor porcentaje de personas que acceden a Internet? ¿Cuál es su relación con las velocidades de acceso? ¿Qué elementos tienen en común? - ¿Es igual para todos los seres humanos el acceso a internet como medio de información y comunicación en el mundo? ¿Por qué?
<p>Reconocer, a través de mapas y gráficos, las diferencias espaciales existentes en relación con el acceso a Internet o telecomunicaciones en Costa Rica y el mundo.</p>	

D. Desigualdades entre países en un mundo globalizado	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Relacionar; mediante gráficos, cuadros y mapas; las principales diferencias espaciales en las condiciones sociales y económicas de la población a escala mundial a través de indicadores (pobreza, nivel de alfabetismo, salud, empleo u otros).</p> <p>Debatir sobre las posibles razones por las que las disparidades sociales y económicas entre diversos países o regiones ocurren en el contexto de un mundo globalizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente inicia con una presentación acerca de las condiciones de inequidad o desigualdad que en el mundo contemporáneo se expresa entre diferentes regiones y países del Planeta, y su relación con las dificultades para garantizar un mínimo de condiciones básicas del ser humano para alcanzar un desarrollo sostenible. - Las y los estudiantes se dividen en sub-grupos, para que analicen unos mapas que reflejan características sociales y económicas de diferentes países o regiones del Planeta (mapas de pobreza, nivel de alfabetismo, salud, empleo, salarios promedio u otros que consideren oportunos de explorar). Al respecto los y las estudiantes harán un reporte escrito sobre las desigualdades y la inequidad en la actualidad con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles regiones o países del Planeta presentan los mejores y peores indicadores representados en los mapas? - ¿Se concentran las inequidades en regiones específicas? - ¿Qué elementos pueden tener en común los países que presentan mejores y peores indicadores? <p>Los resultados son presentados en un conversatorio, con el fin de hacer una puesta en común sobre los indicadores presentados en los mapas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los mismos sub-grupos indagan dos países que muestran valores opuestos en los índices, para que reconozcan con mayor detalle las características de cada uno de ellos. Luego, prepararán una presentación, mediante carteles, afiches u otros recursos posibles, las razones que indiquen las diferencias representadas en los mapas. Así, en plenaria el estudiantado y el docente identifican rasgos comunes de países con diferentes indicadores sociales y económicos en la sociedad actual. - En un conversatorio, las y los estudiantes plantean sus opiniones e ideas sobre las posibles acciones que se deberían tomar en países con indicadores desfavorables en el campo social y económico, con el fin de mejorar las condiciones de vida de la población. Asimismo, plantean sus opiniones en torno a la viabilidad de dichas acciones en el contexto actual.

E. Convergencias y divergencias culturales en el mundo globalizado	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Representar, a través de ejemplos o estudios de caso, cómo la globalización ha incentivado diversos patrones de convergencia cultural en la actualidad.</p> <p>Utilizar diversos recursos para ejemplificar las formas en que grupos humanos preservan o mantienen sus prácticas y legados culturales en la actualidad, en un contexto globalizado.</p> <p>Debatir sobre los efectos de los medios de comunicación en los patrones de convergencia y divergencia cultural en la actualidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes en grupos la búsqueda y selección de noticias, películas, música, vídeos, reportajes u otros materiales que recientemente hayan sido tendencia global. Cada estudiante expone brevemente la información encontrada con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo y cómo sucedió el evento? ¿Cuántas personas alrededor del mundo han visto o enterado del tema (de ser posible)? - ¿Por qué motivo el caso seleccionado tuvo un alcance de nivel global? ¿Qué características posee un hecho o evento para ser replicado en todo el mundo? - Los y las estudiantes elaboran un collage (papel o digital) donde se manifieste la diversidad cultural existente en Costa Rica; así como la elaboración de rincones didácticos en el aula o centro educativo sobre las diferentes culturas que convergen en el territorio nacional. - La o el docente explica a los estudiantes la relevancia y los alcances de la ley 9305 que reconoce al país como multiétnico y pluricultural. - La o el docente explica el concepto de convergencia y divergencia cultural y su relación con los procesos de interconexión e interdependencia a escala global. Solicita a las y los estudiantes que indaguen en subgrupos un ejemplo de cómo la sociedad o grupos humanos enfrentan los procesos de divergencia y convergencia cultural (por ejemplo, películas de cine que se convierten en referentes generacionales, prácticas culturales que celebran eventos particulares de una sociedad). A través de un afiche o carteles, las y los estudiantes hacen referencia a las indagaciones efectuadas, así como dichos ejemplos representan características de los procesos culturales que se evidencian en la actualidad.

<p>- La o el docente asigna a las y los estudiantes en sub-grupos, indagar en un medio de comunicación escrito, las noticias internacionales sucedidas durante los últimos 15 días o un mes, para que detallen la localización en un mapa político del mundo del lugar de origen de la noticia. Al final, presentarán los resultados al grupo con base en los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué lugares del planeta es más frecuente leer noticias en los medios de comunicación? - ¿Qué pasa con los lugares que no están representados? ¿Es o no significativo lo que allí ocurre? - ¿Por qué cree que la cobertura de noticias a nivel internacional posee el patrón espacial descrito? <p>La o el docente hace un cierre de la temática, a partir de una reflexión que los medios de comunicación tienen sobre el acceso y cobertura de información de diversos lugares del mundo.</p>	
--	--

11.2.- Costa Rica en el siglo XX hasta la crisis de la década de 1980 (1900 - 1980)

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Analice los factores internos y externos que favorecieron el desarrollo de las crisis económicas de la economía agroexportadora y sus repercusiones en la cotidianidad y las condiciones de vida de diferentes grupos sociales.
2. Compare las crisis económicas de la primera mitad del siglo XX con las crisis económicas del presente.
3. Analice las características de las luchas sociales y políticas de la primera mitad del siglo XX.
4. Conozca las características del sistema electoral costarricense y las principales reformas electorales emprendidas para fortalecer la democracia electoral durante la primera mitad del siglo XX.
5. Reconozca la importancia y significación social de la Reforma Social de la década de 1940 en la búsqueda del bienestar de la sociedad costarricense.
6. Explique las causas y consecuencias de la guerra civil de 1948 desde una perspectiva actualizada.
7. Comprenda la espiral de violencia que vivió la sociedad costarricense que la condujo a la guerra civil de 1948 y su impacto en la vida cotidiana.
8. Reconozca la importancia de las instituciones económicas y sociales establecidas en la segunda mitad del siglo XX, para transformar la estructura económica y social.
9. Analice las principales transformaciones sociales y económicas que se desarrollaron entre la década de 1950 y 1980 en Costa Rica y sus efectos sobre las condiciones de vida de la sociedad costarricense.
10. Reconozca las principales reivindicaciones y los cambios sociales que diversos grupos sociales plantearon durante las décadas de 1950-1980 en Costa Rica.
11. Identifique las causas del agotamiento del modelo de diversificación productiva e industrialización sustitutiva puesto en práctica entre 1950 y 1980.
12. Explique el contexto político que vivió la sociedad costarricense durante las décadas de 1950-1980 en el marco de la guerra fría.
13. Comuniqué, en forma crítica a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

11.2.1.- La sociedad costarricense en la primera mitad del siglo XX	
Pregunta problema	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué factores internos y externos propiciaron las crisis económicas de la primera mitad del siglo XX? 2. ¿Qué reformas electorales fortalecieron la democracia electoral en la primera mitad del siglo XX? 3. ¿Qué relación tienen las luchas sociales y políticas de las primeras cuatro décadas del siglo XX con la Reforma Social de la década de 1940? 4. ¿Cuáles fueron las causas de la guerra civil de 1948? 	
A. Las crisis del modelo agroexportador	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Analizar los principales factores internos y externos que influyeron en el desarrollo de las crisis económicas que afrontó la sociedad costarricense en la primera mitad del siglo XX.</p> <p>Valorar los impactos en las condiciones de vida de los trabajadores, y la situación económica del Estado producto de las crisis económicas de ese período.</p> <p>Evaluar las diversas acciones que fueron tomadas por el Estado y diversos grupos sociales para enfrentar las crisis económicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos, para indagar información en libros de texto, documentales, artículos u otras fuentes pertinentes, los principales factores internos y externos de las crisis económicas de la primera mitad del siglo XX en Costa Rica. Luego, elaboran un tríptico en el cual detallan los hallazgos efectuados, presentando el material al resto de la clase, con el fin de encontrar puntos de encuentro sobre el tema. - La o el docente suministra a las y los estudiantes relatos, noticias de período y otros documentos que permitan reconocer los principales impactos de la crisis económica en las condiciones de vida de los trabajadores, la situación económica del país y el funcionamiento del Estado. A través de un cuadro comparativo, las y los estudiantes extraen los principales efectos, los cuales integra con base en la siguiente interrogante: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tuvieron en común cada uno de los sectores en estudio en relación con las crisis económicas de la primera mitad del siglo XX?

<p>Relacionar los efectos de las crisis económicas de la primera mitad del siglo XX en el país con las del presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente realiza una presentación en relación con las acciones desarrolladas por el Estado y diversos grupos sociales para afrontar las condiciones de crisis económica en la primera mitad del siglo XX. Luego, en un conversatorio, las y los estudiantes desarrollan sus opiniones en torno a la eficacia de las acciones efectuadas. - La o el docente solicita con antelación al estudiantado la búsqueda en internet o periódicos impresos noticias, videos o reportajes en relación con la última crisis económica que se haya presentado en Costa Rica durante el siglo XXI. En grupos, las y los estudiantes discuten sobre las principales causas que propiciaron esta crisis y comparan sus hallazgos con la información de las crisis de primera mitad del siglo XX. Luego, elaboran un informe escrito con base en los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las crisis económicas descritas? - ¿Por qué el país sigue experimentando en la actualidad crisis económicas? <p>En plenaria, las y los estudiantes comparten sus respuestas con el fin de evacuar dudas y generar un consenso sobre el tema.</p>
<p>B. La construcción de la democracia y luchas sociales en la primera mitad del siglo XX</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Conocer las principales características y reformas del sistema electoral costarricense en la primera mitad del siglo XX.</p> <p>Explicar las principales características de la vivencia de los procesos electorales y la contienda política en zonas urbanas y rurales del país.</p>	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes en sub-grupos elaboran un relato, historia o cuento acerca de lo que sería del sistema electoral de nuestro país si no existiese el voto secreto, directo y universal. Los resultados se exponen al resto de la clase, en la cual la o el docente identifica rasgos comunes, con el fin de reconocer la comprensión sobre algunas de las características del sistema electoral costarricense. - La o el docente inicia con una presentación en Power Point, Prezi u otro recurso a disposición, para referirse a las características del sistema electoral costarricense durante la primera mitad del siglo XX. Luego, a través de una línea de tiempo, las y los estudiantes en grupos indican las principales reformas electorales durante el periodo, al cual deben incorporar respuesta al siguiente elemento:

<p>Comparar las condiciones de vida y trabajo de diferentes tipos de trabajadores del país durante la primera mitad del siglo XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál su significado en la construcción de la democracia electoral? Luego, por el análisis de fuentes como videos, documentación, relatos autobiográficos, historia oral u otros recursos, las y los estudiantes elaboran un cuadro comparativo sobre cómo se vivieron los procesos electorales tanto en zonas urbanas y rurales en Costa Rica, así como las principales características de las contiendas electorales durante la primera mitad del siglo XX. En plenaria, las y los estudiantes comparten sus apreciaciones en torno a las diferencias que se observan con los procesos electorales actuales.
<p>Comprender las motivaciones y demandas de los diferentes tipos de trabajadores y productores de café para mejorar sus condiciones de vida y trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente designa a las y los estudiantes en sub-grupos la indagación en diversas fuentes sobre las condiciones de vida y laboral de un grupo de trabajador costarricense durante la primera mitad del siglo XX. A través de una presentación audiovisual, las y los estudiantes comparten los hallazgos realizados. La o el docente solicita al estudiantado la elaboración de un reporte escrito con base las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué características tuvieron en común los grupos de trabajadores costarricenses durante la primera mitad del siglo XX en relación con sus condiciones de vida y situación laboral? ¿En qué se diferencian?
<p>Analizar la situación social de las mujeres y su inserción en la vida laboral, durante la primera mitad del siglo XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente culmina la actividad con una actividad en la cual presenta las principales motivaciones y demandas que los trabajadores costarricenses en la primera mitad del siglo XX plantearon para mejorar sus condiciones de vida. A través de un conversatorio, las y los estudiantes valoran la importancia de dichas demandas en las condiciones laborales y sociales actuales del país
<p>Comprender y conocer las luchas de las mujeres por el derecho al sufragio y por mejorar su condición cultural en la primera mitad del siglo XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente suministra relatos, artículos, u otros documentos para que el estudiantado lea e identifique la situación y las luchas que enfrentaron las mujeres durante la primera mitad del siglo XX para insertarse en la vida laboral del país, mejorar su condición cultural y acceder al derecho al sufragio.
	<ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes presentan con carteles sus apreciaciones sobre la importancia de las luchas y los cambios planteados durante la primera mitad del siglo XX, con la situación actual de la mujer en el plano laboral, político y cultural. Al final, en plenaria las y los estudiantes encuentran puntos comunes en sus opiniones y construyen una posición en común.

C. Reforma social y guerra civil de 1948	
Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Explicar los factores internos y externos que influyeron en la conflictividad y movilización social durante la década de 1940.	- A partir de la lectura de textos, artículos u otras fuentes documentales, las y los estudiantes elaboran un esquema que detalle los factores internos y externos que influyeron en las condiciones de conflictividad y movilidad social durante la década de 1940 en Costa Rica.
Evaluar la importancia de las reformas sociales en la vida social de la época y del presente.	- La o el docente explica las características de las reformas sociales de la década de 1940 implementadas en el país. Coloca papeles periódicos con el nombre de una de las reformas sociales, en la cual las y los estudiantes escribirán sus opiniones en relación con las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué las reformas sociales efectuadas en la década de 1940 son tan importantes para la sociedad actual? - ¿Qué grupos sociales son los que más se favorecen en la actualidad con las reformas sociales planteadas durante la primera mitad del siglo XX? - ¿Qué creen pasaría si las reformas sociales dejan de existir en la actualidad en nuestro país? <p>Las respuestas son recopiladas e interpretadas por la o el docente, quien determina patrones o los resultados obtenidos.</p>
Explicar qué sectores sociales se benefician ayer y hoy de las instituciones creadas con la Reforma Social.	- En sub-grupos las y los estudiantes detallan las principales alianzas y motivos de polarización política que se desarrollaron en la década de 1940 en el país, mediante la construcción de un mapa conceptual. La o el docente desarrolla una presentación en Power Point, Prezi u otro recurso, para explicar los principales hallazgos sobre la elección de 1948, las causas de la guerra civil de 1948 y la forma en que se puso fin al conflicto armado.
Reconocer las alianzas conflictivas y heterogéneas y los motivos de la polarización y violencia política a partir de 1942.	- A través de relatos, historia oral u otras fuentes disponibles, las y los estudiantes elaboran un reporte escrito sobre los principales efectos de la violencia y guerra civil en la vida cotidiana de los
Explicar los nuevos hallazgos sobre la polémica elección de 1948, las causas de la guerra civil en 1948 y los procesos que dieron fin al conflicto armado.	
Reconocer los efectos de la violencia y la guerra civil sobre la vida cotidiana.	

<p>Analizar los cambios introducidos en la Constitución de 1949 y su importancia para el Estado y la sociedad.</p>	<p>costarricenses en el país. Las apreciaciones obtenidas se comparten en plenaria, con el fin de identificar criterios comunes y diferentes sobre lo acontecido en este periodo de la historia del país.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes se organizan en grupos, a los cuales la o el docente asigna la indagación y análisis sobre uno de los principales cambios de la constitución de 1949 en el país con base en los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué transformaciones supuso el cambio establecido en la constitución sobre la vida del país? - ¿Cómo influye en el contexto actual del país el cambio propuesto en la constitución de 1949 en estudio? <p>Los resultados son compartidos en el aula, con el fin de reconocer en forma general la relevancia de los cambios efectuados por la constitución de 1949 en el país.</p>
--	--

11.2.2.- La sociedad costarricense de 1950 a 1980

Preguntas problema

1. ¿Qué cambios sufre el modelo económico, la sociedad, el Estado y la cultura en el periodo comprendido entre 1950 y 1980?
2. ¿De qué manera diversas instituciones y programas sociales propiciaron el mejoramiento de las condiciones de vida?
3. ¿Qué problemas económicos y sociales surgieron en esas décadas a nivel nacional e internacional que afectaron la vida de los costarricenses?
4. ¿Qué implicaciones tuvo el crecimiento urbano sobre las condiciones de vida de la población costarricense?
5. ¿Cómo influyó la guerra fría la vida política costarricense?

A. La diversificación productiva y el modelo de sustitución de importaciones (1950-1980)

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
<p>Explicar la importancia de la diversificación agrícola y de la industria de sustitución de importaciones durante las décadas de 1950 a 1980.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente elabora una presentación sobre el concepto de diversificación agrícola y sustitución de importaciones y su importancia en el desarrollo del país durante las décadas de 1950 y 1980. - A través de la lectura de un texto suministrado por la o el docente y el apoyo de materiales audiovisuales, la o el estudiante desarrolla un esquema en el que analiza las principales repercusiones sociales que el modelo de sustitución de importaciones y el Estado benefactor generaron sobre la sociedad costarricense.
<p>Analizar las repercusiones sociales del desarrollo del modelo de sustitución de importaciones y del Estado benefactor en la sociedad costarricense.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de relatos de familiares, amigos o conocidos, las y los estudiantes indagan qué representaba la existencia de una banca nacionalizada para la ciudadanía. Luego contrasta las respuestas obtenidas con un documento aportado por la o el docente, en relación a las funciones de la banca nacionalizada en el país. Los resultados son presentados en el aula con el fin de realizar una puesta común sobre el tema.
<p>Establecer el papel de la banca estatal en el desarrollo económico del país durante el periodo de 1950 a 1980.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente explica, mediante algún recurso audiovisual, las principales características y problemáticas que enfrentó el estado empresario costarricense. Luego, solicita a las y los estudiantes indagar sobre el destino de las empresas del estado que fueron desarrolladas durante el periodo. Luego,

<p>Reconocer las principales características del Estado empresario y su problemática.</p>	<p>en plenaria se comparten los hallazgos con el fin de comprender las problemáticas a las que se enfrentaron.</p>
<p>Identificar los factores del agotamiento del modelo económico propuesto en la década de 1950-1980.</p>	<p>A través de una lectura asignada por la o el docente, las y los estudiantes extraen las principales ideas en relación con los factores que produjeron el agotamiento del modelo económico de las décadas de 1950-1980 en el país. Luego, desarrollan un mapa conceptual que sintetice el proceso estudiado.</p>
<p>B. El Estado benefactor y la sociedad costarricense (1950-1980)</p>	
<p>Situaciones de aprendizaje</p>	
<p>Determinar las instituciones y los programas sociales fundamentales para mejorar la vida de los habitantes en el periodo en estudio.</p>	<p>Las y los estudiantes se organizan en sub-grupos, para indagar sobre un programa o institución social que durante el periodo benefactor mejoraron las condiciones de vida de los habitantes. A través de un cartel, papel periodo u otro recurso expositivo, cada sub-grupo presenta los hallazgos efectuados en relación con la importancia de cada programa para la sociedad costarricense de la época y la actualidad.</p>
<p>Valorar las razones del mejoramiento de los índices de salud y educación en diversas regiones del país durante el periodo de 1950 a 1980.</p>	<p>Por medio de gráficos y cuadros, las y los estudiantes valoran los cambios en la cobertura de salud y educación entre las décadas de 1950-1980 en el país, a partir de su interpretación con base en las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los cambios que se observan en la cobertura de la educación y el sistema de salud? - ¿Qué implicaciones tuvo para el desarrollo de la población costarricense hasta la actualidad?
<p>Explicar el concepto de clase media en Costa Rica y las transformaciones que suscitó el fortalecimiento de este grupo en la sociedad costarricense.</p>	<p>A través de una lluvia de ideas, la o el docente solicita a las y los estudiantes sus opiniones respecto a lo que hoy en día significa ser parte del sector conocido como clase media. Luego, comparan sus opiniones con las características de este grupo durante el periodo del Estado benefactor, con el fin de comparar las similitudes y diferencias entre sus percepciones y la situación entre la década de 1950-1980, siendo posible ahondar en el contexto actual.</p>

<p>Explicar los motivos por los cuales se iniciaron tomas de tierras en latifundios guanacastecos en la década de 1950.</p>	<p>- La o el docente elabora una breve presentación sobre los procesos de toma de tierras acontecidos en Guanacaste en la década de 1950. Luego, solicita a las y los estudiantes indagar en noticias, artículos, libros u otras fuentes escritas, información referente a procesos de invasión de tierras que hayan ocurrido en el periodo reciente. En plenaria y con base en la información hallada, comparten sus opiniones respecto a los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué motivos las personas invaden diferentes fincas o propiedades? - ¿Cuáles posibles alternativas pueden desarrollarse para reducir la necesidad de invadir tierras por parte de grupos menos favorecidos? - ¿Cuáles son las implicaciones éticas de los procesos de invasión de tierras? <p>- La o el docente elabora un esquema que refleje los principales cambios y las problemáticas urbanas que acontecieron a partir de la década de 1950 en el país (especialmente en las provincias de Alajuela, Cartago, Heredia y San José). Luego, la o el docente suministra un texto que discuta el papel de diversas organizaciones comunales (juntas progresistas, asociaciones de desarrollo) en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos en estas zonas del país.</p>
<p>Analizar las principales problemáticas que enfrentaron las zonas urbanas del país a partir de 1950 y el papel de la organización comunal en la búsqueda de soluciones.</p>	<p>- La o el docente realiza una explicación del efecto de la ilegalización del partido comunista en el sistema político-electoral costarricense y sus efectos en la actualidad. Luego, a través de la indagación en fuentes periodísticas, videos, panfletos u otros recursos, las y los estudiantes evalúan la propaganda anticomunista que fue desarrollada en el marco de la guerra fría, en relación con grupos políticos específicos.</p>
<p>C. El sistema político electoral</p>	
<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Situaciones de aprendizaje</p>
<p>Reconocer las características de los nuevos actores políticos entre las décadas de 1950-1980.</p>	<p>- En un cuadro comparativo, las y los estudiantes registran las características de los grupos políticos que, durante las décadas de 1950-1980, buscaron el acceso y control del poder político en Costa Rica.</p>
<p>Explica los efectos de la ilegalización del partido comunista en el sistema político-electoral del país</p>	<p>- La o el docente realiza una explicación del efecto de la ilegalización del partido comunista en el sistema político-electoral costarricense y sus efectos en la actualidad. Luego, a través de la indagación en fuentes periodísticas, videos, panfletos u otros recursos, las y los estudiantes evalúan la propaganda anticomunista que fue desarrollada en el marco de la guerra fría, en relación con grupos políticos específicos.</p>

11.3.- Costa Rica actual: desde la crisis de la década de 1980 a los desafíos del presente

Aprendizajes esperados

Al finalizar el periodo se espera que el estudiantado:

1. Comprenda las causas internas y externas de la crisis de 1980 en Costa Rica.
2. Analice las repercusiones de la crisis de la década de 1980 en las condiciones de vida de la sociedad costarricense.
3. Explique la respuesta a la crisis implementada por los gobiernos mediante los programas de ajuste estructural y de liberalización económica.
4. Analice los cambios sociales promovidos por el nuevo estilo de desarrollo de exportaciones y apertura comercial establecida a partir del segundo lustro de la década de 1980.
5. Conozca las respuestas ciudadanas y los movimientos sociales frente al ajuste estructural a partir de la década de 1980.
6. Describa los principales cambios sufridos por la institucionalidad costarricense.
7. Comprenda el auge y la crisis del bipartidismo, así como sus impactos en la vida política de la sociedad costarricense.
8. Participe en la construcción de opciones o alternativas para solucionar los desafíos que enfrenta la sociedad costarricense en la actualidad.
9. Valore la libertad de pensamiento, opinión y expresión como derechos fundamentales de un sistema democrático.
10. Comunique, con sus propias palabras a través de medios orales, escritos, audiovisuales o tecnologías de información y comunicación (TIC) los resultados de la indagación e investigación de procesos históricos y geográficos.

11.3.1.- La Costa Rica actual: Estado, economía y sociedad desde 1980 al presente

Preguntas problema

1. ¿Cómo influyó e influye en la actualidad la crisis de 1980 y las transformaciones subsecuentes en el ámbito social, económico y político en las condiciones de vida de la sociedad costarricense?
2. ¿Cuáles han sido las transformaciones en el estado y el sistema político costarricense, y su efecto en la percepción de la ciudadanía costarricense?
3. ¿Por qué motivos se han desarrollado movimientos sociales a partir de la década de 1980 en el país?
4. ¿Qué acciones o alternativas son posibles de desarrollar en nuestra sociedad con el fin de aumentar la participación activa en el campo político por parte de la población costarricense?

A. La crisis económica de la década de 1980 y el modelo de promoción de exportaciones y apertura comercial

Criterios de evaluación	Situaciones de aprendizaje
Explicar los principales factores internos y externos que propiciaron la crisis de los años 80 en Costa Rica.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente solicita a las y los estudiantes que indaguen con familiares, amigos o conocidos, cuáles fueron sus condiciones de vida en los primeros años de la década de 1980 en el país, producto de la crisis económica. En plenaria, se comparten los hallazgos efectuados, con el propósito de reconocer sus apreciaciones en torno a las crisis económicas en el país.
Explicar los cambios en la estructura económica promovidos por los planes de ajuste estructural, estrategias de liberalización económica y tratados de libre comercio.	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente elabora una presentación audiovisual en la cual explican los principales factores internos y externos que propiciaron la crisis económica de los años 80 en Costa Rica.
Comentar el impacto de la crisis económica sobre las condiciones de vida de los grupos sociales de la sociedad costarricense.	<ul style="list-style-type: none"> - Por medio de un esquema, las y los estudiantes detallan a partir de la indagación en fuentes escritas, los principales efectos sobre las condiciones de vida que enfrentó la sociedad costarricense en la década de los años 80. Luego, comparan las opiniones obtenidas inicialmente, con los datos suministrados, con el fin de generar una puesta en común.
Reconocer la relación actual entre la propuesta de desarrollo económico del país impulsada en el país, desde fines del siglo XX e inicios del siglo	<ul style="list-style-type: none"> - La o el docente entrega un documento a las y los estudiantes en el que detalla los principales cambios que se promovieron en los programas de ajuste estructural en el país posterior a la crisis de los años 80, en cada uno de los sectores (agricultura, salud, educación, impuestos, entre otros). En sub-grupos, las y los estudiantes seleccionan uno de esos sectores y a partir de la indagación en internet u otras fuentes escritas a disposición, reconoce cuáles son las características generales de dicho sector en la actualidad,

<p>XXI, y la oferta y las condiciones laborales de la sociedad costarricense.</p>	<p>con el fin de corroborar las transformaciones acontecidas recientemente. La o el docente asigna a los estudiantes una lectura sobre las posiciones en torno a los beneficios y problemáticas de los tratados de libre comercio como estrategia económica actual. Luego, a en un debate discuten ambas posiciones con el fin de reconocer las diferentes posturas del estudiantado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La o el docente asigna a las y los estudiantes en grupo la búsqueda de información sobre la oferta laboral y las condiciones de empleo de trabajadores asociados a sectores económicos que se han desarrollado a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI en diversas áreas del país, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - El sector de productos exportación de productos no tradicionales (productos agrícolas). - El sector de servicios e innovación-desarrollo (por ejemplo, centros de llamadas o INTEL). - Industrias especializadas (por ejemplo, suministros médicos). <p>En plenaria, comparten los hallazgos con el fin de encontrar similitudes y diferencias en la naturaleza de las condiciones laborales de los empleados de este tipo de negocios en la actualidad. Luego, a través de un conversatorio, reconocen el panorama actual en el ámbito laboral del país y las posibilidades de encontrar empleo para personas jóvenes.</p>
<p>B. El Estado, sistema electoral y movimientos sociales a partir de la década de los años 80</p>	
<p>Criterios de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar los efectos de los cambios acontecidos en el país desde la década de 1980 sobre la capacidad del Estado para resolver los problemas de la sociedad. - Analizar el papel de los movimientos sociales de protesta ante las transformaciones o cambios planteados a partir de la década de 1980 hasta la actualidad. 	<p style="text-align: center;">Situaciones de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - En noticias de periódico, reportajes, u otras fuentes, preferiblemente divergentes o contradictorias, las y los estudiantes elaboran un collage en el que detallan los principales problemas que la ciudadanía identifica en relación con la prestación de servicios públicos (por ejemplo, salud, educación y seguridad). Con base en la información sobre las transformaciones del estado costarricense ante la crisis económica de los años 80 analizada previamente, los y las estudiantes en plenaria conversan sobre la relación existente entre la prestación de servicios públicos y la transformación del aparato estatal costarricense. - Por medio de la lectura de artículos, libros, reportajes o la observación de videos o documentales, la o el estudiante realiza un breve reporte escrito sobre el rol que han tenido los movimientos y manifestaciones sociales en el país como parte del ejercicio de la ciudadanía y valores democráticos. En un cuadro

Explicar los factores por los que ocurrió el auge y la crisis del bipartidismo, así como el desencanto político del ciudadano costarricense.

comparativo, las y los estudiantes exploran las similitudes y diferencias entre los movimientos sociales desarrollados recientemente (por ejemplo, Combo del ICE, manifestaciones ante el TLC con Estados Unidos) y su efecto en la sociedad costarricense actual.

- La o el docente explica los principales factores por los que se desarrolló el bipartidismo en Costa Rica durante este periodo así como las principales causas por las que entró en crisis a inicios del siglo XXI. Las y los estudiantes indagan en diversas fuentes escritas o digitales las principales razones por las cuales existe un desencanto político por parte de un sector de la población costarricense.
- A partir de la información anterior, en sub-grupos las y los estudiantes elaboran un cartel en el que definen al menos 3 o 4 acciones concretas con el fin de incentivar la participación política y electoral del ciudadano costarricense en la actualidad. Los resultados se exponen al resto de compañeros de clase con el fin de identificar medidas comunes y efectivas.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, D. (1999). *Código de Normas y Reglamentos sobre Educación*. San José, Costa Rica: Porvenir.
- Acemoglu, Daron y Robinson, James A. (2012), *Why Nations Fail: the Origins of Power, Prosperity, and Poverty* (New York: Crown Publishers).
- American Psychological Association (1997). Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign. Recuperado del sitio electrónico <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf> el 27 de Octubre de 2015
- Araya Palacios, Fabián (2010). *Educación geográfica para la sostenibilidad*. Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Beck, John (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education* 43 (2): 177-193
- Bednarz, S., Heffron, S. y Huynh, N. T. Eds. (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research*. Washington, DC: National Geographic Society.
- Bennetts, Trevor (2005). Progression in Geographical Understanding. *International Research in Geographical and Environmental Education* 14 (2): 112-132.
- Bloch, Marc (1987). *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Boni, Alejandra y Walker, Melanie eds. (2013). *Human development and capabilities: Re-imagining the University of the Twenty-first Century*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Capella, J. (2003). Enfoque Antropológico de la Educación Planteamiento para la formulación de una Teoría. *Teoría de la Educación*. San José: EUNED.
- Casarini, M. (2013). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Carretero, Mario et alt. (1996). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carretero, Mario y Limón, Margarita (1994). "La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 221, pp. 24-26.
- Carretero, Mario; Pozo; Juan Ignacio y Asensio, Mikel. 1989. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carretero, M. (1999). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Carretero, M. (2001). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Castillo, Santiago (1999). Sentido educativo de la evaluación en la Educación Secundaria. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*. 2: 65-96.
- Consejo Superior de Educación (2008). *El Centro Educativo de Calidad como eje de la Educación Costarricense*. Recuperado del sitio electrónico <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/centro-educativo-calidad-como-eje-educacion-costarricense.pdf> el 29 de Octubre de 2015.
- Cutler, David (2014). "High School History doesn't have to be boring", *The Atlantic*, 1 May.
- Díaz Arias, David (2013). "Acerca de la Historia, sus secuestros, retos y pasiones. Comentario a dos libros de Ricardo García Cárcel", *Diálogos Revista de Historia (Universidad de Costa Rica)*, Vol. 14 (1), febrero-agosto, pp. 131-136.
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la Historia, la enseñanza-aprendizaje de las habilidades cognitivas en el Bachillerato. *Perfiles Educativos*. No. 82, oct-dic. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa> [consulta 25 enero 2016].

- Díaz Barriga, Frida y Muriá, Irene (coords.). 1999. *Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos*, México: CCH/UNAM.
- Dirección General de Servicio Civil (2011). Resolución DG-366-2011. Disponible en el sitio electrónico [http://cidseci.dgsc.go.cr/\(S\(wp01eyogsqy3tgxpx3fppqxa\)\)/datos/R-366-2011%20Estudios%20Sociales%20-%20C%C3%ADvica.pdf](http://cidseci.dgsc.go.cr/(S(wp01eyogsqy3tgxpx3fppqxa))/datos/R-366-2011%20Estudios%20Sociales%20-%20C%C3%ADvica.pdf)
- Fermoso, P. (2003). *Antropología. Teoría de la Educación*. San José: EUNED.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial Nomos S.A.
- Fontana, Joseph (s.f). ¿Para qué sirve la historia? Reforma de la Educación Normal en México, materiales. México: SEP. <http://dgespe.sep.gob.mx./comunidades/historia>
- Golightly, Aubrey y Muñiz, Osvaldo (2014). Are South African Geography students ready for problem-based learning? *Journal of Geography in Higher Education*. 37 (3): 432-455.
- Golledge, Reginald (2002). "The Nature of Geographic Knowledge". *Annals of the Association of American Geographers* 92 (1): 1-14.
- Guldi, Jo y Armitage, David (2014). *The History Manifesto* (Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Heritage, Margaret (2010). *Formative Assessment: Making it Happen*. California: Editorial Crowin.
- Hernández, Xavier (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e historia*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Hervás Avilés, Rosa y Miralles Martínez, Pedro (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 42 (1): 89-99.
- Janssen, Fred; Westbroeck, Hanna y van Driel, Jan (2014). How to make guided discovery learning practical for student teachers. *Instructional Science*. 42 (1): 67-90.
- Johnson, Andrew (2009). *Making Connections in Elementary and Middle School Social Studies*. California: SAGE Publications.
- Lambert, David; Solem, Michael y Tani, Sirpa (2015). Achieving human potential through geography education: a capabilities approach to curriculum making in schools. *Annals of the Association of American Geographers* 105 (4): 723-235.
- Mandrin, Pierre y Preckel, Daniel (2009). Effect of Similarity-Based Guided Discovery Learning on Conceptual Performance. *School Science and Mathematics*. 109 (3): 133-145.
- Marín Hernández, Juan José (2014). *Los Estudios Sociales: un campo de trabajo*, inédito.
- Merrill-Glover, Kirsten (2015). Working towards powerful knowledge: Curriculum, pedagogy and assessment in work-based learning. *Widening participation & lifelong learning* 17 (1): 22-37
- MIDEPLAN (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 Alberto Cañas Escalante*. Recuperado del sitio electrónico <http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cd1da1b4-868b-4f6f-bdf8-b2dee0525b76/PND%202015-2018%20Alberto%20Ca%C3%B1as%20Escalante%20WEB.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2014) *Orientaciones Estratégicas 2015-2018*. San José, Costa Rica.
- Morales, Luis Carlos (2010). La investigación en la enseñanza de los estudios sociales: principios teóricos y epistemológicos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 16 (1): 53-78
- Muñiz, Osvaldo (2004). Aprendizaje basado en problema (PBL): Beneficios y riesgos. *GeoTrópico*. 2 (2): 51-60.
- National Council for Geographic Education (2012). *Geography for Life: National Geography Standards* (second edition). Washington D.C.: NCGE.

- National Council for Social Studies (2010). National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning and Assessment. Maryland: NCSS.
- National Research Council (2010). "Understanding the Changing Planet: Strategic Directions for Geographical Sciences" Washington D.C.: The National Academy Press.
- Nussbaum, Martha (2011). Creating human capabilities: the human development approach. California: Belknap Press of Harvard University Press
- Nussbaum, Martha y Sen, Amartya (1993). The quality of life. Oxford: Oxford University Press
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2012. Education for Sustainable Development Sourcebook. Recuperado del sitio web <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> el 20 de Septiembre de 2015.
- Paul, Richard y Elder, Linda (2006). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Recuperado del sitio electrónico https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf el 4 de Noviembre de 2015.
- Paul, Richard y Elder, Linda (2008). Critical and Creative Thinking. Recuperado del sitio electrónico http://www.criticalthinking.org/files/CCThink_6.12.08.pdf el 4 de Noviembre de 2015.
- Piketty, Thomas (2014). Capital in the Twenty-First Century (Cambridge Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press).
- Poot-Delgado, Carlos (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. Enseñanza e Investigación en Psicología. 18 (2): 307-314.
- Programa Estado de la Nación, 2013. Decimonoveno Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. San José, Programa Estado de la Nación. Recuperado del sitio electrónico <http://estadonacion.or.cr/index-en/informe-xix-estado-nacion>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Objetivos de desarrollo sostenible: una nueva agenda de desarrollo sostenible. Recuperado del sitio electrónico <http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/> el 4 de Noviembre de 2015.
- Rodríguez de Moreno, Elsa (2010). Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la Geografía en la educación básica secundaria. Recuperado del sitio electrónico. http://www.geopaideia.com/publicaciones/geog_concept_II.pdf el 4 de Noviembre de 2015.
- Salas, José Antonio (2014). ¿Qué son los Estudios Sociales? Ponencia presentada en el Simposio sobre los Estudios Sociales realizado el 27 de noviembre del 2014, inédito.
- Salgado, Verónica (2012). Reflexiones en torno a la permanencia de las prácticas de enseñanza tradicional en la Geografía escolar. Revista Geográfica Valparaíso. 47 (1): 42-52.
- Sánchez Quintanar, Andrea. Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: UNAM; 2006.
- Sánchez, Iván y Ramis, Francisco (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. Horizontes Educativos 9: 101-111.
- Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Sen, Amartya (1999). Desarrollo y Libertad. Barcelona: Editorial Planeta.
- Shahani, Lila y Denauli, Séverine (2009). An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency. Ottawa: International Development Research Centre.

- Stoltman, J. 2006. Turning Points in Geographic Education. En: Lindstone, J. y Williams, M. eds. (2006) Geographical Education in a Changing World: Past Experience, Current Trends and Future Challenges. Holanda: Springer Editorial.
- Thompson, E. P. (1989). La Formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona: Editorial Crítica.
- Trépat Carbonell, Cristófol (2010). Procedimientos en Historia. Barcelona: Editorial Graó, 4 ed.
- Trépat, Cristófol (2011). Conceptos y Técnicas de Evaluación en Ciencias Sociales. En: Prats, Joaquín (coord.). Didáctica de la Geografía y la Historia. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Unión Geográfica Internacional UGI (2007). Declaración de Lucerna sobre la educación geográfica para el desarrollo sostenible. Recuperado del sitio electrónico <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/spanish.pdf>
- Vilar, Pierre (1997). Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos. Barcelona: Editorial Crítica.
- Yadav, Renu (2014). Quality School Education: Capability Approach. Journal of the International Society for Teacher Education. 14 (1): 107-115.
- Zavala Núñez, Oscar (1959). Algunas ideas sobre la forma de modernizar los Estudios Sociales en la segunda enseñanza costarricense. Tesis para obtener la licenciatura en Filosofía y Letras, Universidad de Costa Rica.

