



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

Impacto de las Prácticas Docentes en el desarrollo de competencias de los  
estudiantes del colegio Eduardo Martín Abejón

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magister en Educación Basada en Competencias

Alumno(a):  
Jeniffer Andrea Venegas Cancino  
Profesor (a) patrocinante:  
Miguel A. Bustamante Ubilla

Talca-Chile, Septiembre de 2019

Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

Impacto de las Prácticas Docentes en el desarrollo de competencias de los  
estudiantes del colegio Eduardo Martín Abejón

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magister en Educación Basada en Competencias

Alumno(a):  
Jeniffer Andrea Venegas Cancino  
Profesor (a) patrocinante:  
Miguel A. Bustamante Ubilla

Talca-Chile, Septiembre de 2019

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2019

## **Agradecimientos**

Tal vez, los mayores agradecimientos serán para mi amada familia, por su apoyo, comprensión y por los momentos que postergamos, pensando que este camino que decidí recorrer me permitiría adquirir las herramientas y conocimientos para desarrollarme profesionalmente. Sin duda alguna valoro profundamente su entrega y amor incondicionales, en este viaje en el cual me embarque, y que muchas veces lo considere incierto y con obstáculos que al final de cuentas, me permitieron culminar exitosamente.

Finalmente, debo agradecer a quien me inspiró profundamente, mi hermana, mi amiga, “Mi Fran”, porque cuando veía que el camino traía consigo dificultades que sobrellevar, sólo tu imagen, lucha y disciplina con la que día a día te levantaste para combatir una enfermedad que por un momento nos removió la vida como familia, me permitió entender que los grandes triunfos se logran con arrojo, optimismo y fe.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b>	<b>11</b>
1.1. Marco Contextual	<b>11</b>
1.2. Preguntas de Investigación	<b>15</b>
1.3. Objetivo General	<b>16</b>
1.4. Objetivos Específicos	<b>17</b>
<b>Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA</b>	<b>18</b>
2.1. Lineamientos teóricos de la Educación Basada en Competencias	<b>18</b>
2.2. Características Pedagógicas de la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	<b>24</b>
2.3. Elementos que constituyen el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	<b>32</b>
2.4. La Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	<b>38</b>
2.5. La enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el Marco Curricular Nacional vigente	<b>46</b>
2.6. La enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y la Educación Basada en Competencias	<b>50</b>
<b>Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>55</b>
3.1. Enfoque: Paradigma Cualitativo-Cuantitativo	<b>56</b>
3.2. Tipo de estudio: Exploratorio – Descriptivo	<b>56</b>
3.3. Método: Estudios de casos simple	<b>57</b>
3.4. Recolección de información	<b>57</b>
3.4.1. Recolección de información y Selección de la muestra	<b>58</b>
3.4.2. Validación de los instrumentos	<b>59</b>
3.4.3. Análisis de la información	<b>61</b>
<b>Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS:</b>	<b>62</b>
4.1. Datos biográficos de la muestra considerada para la investigación	<b>62</b>
4.2. Declaraciones formativas del respectivo PEI, que influyen en los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas como SIMCE	<b>63</b>
4.2.1 Resultados Anuales de 1° a 8° Año Básico, Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	<b>63</b>
4.2.2 Resultados Anuales de 1° a 8° Año Básico, en Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerando Evaluación Externas Institucionales	<b>70</b>

4.2.3 Resultados Semestrales y Anuales en Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerando Evaluación LIRMI	76
4.2.4 Puntajes Evaluación SIMCE de 8°, 4° y 6° Años Básicos.	78
4.3. Aspectos constituyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de estudio	74
4.4. Elementos de diseño, ejecución y evaluación desde la práctica docente, tendiendo como referente lo que propone en Enfoque Basado en Competencias	76
4.5. Práctica docente de los profesores de Historia, Geografía y Cs. Sociales de primer y segundo ciclo básico, del establecimiento educacional investigado.	77
<b>Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>85</b>
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	<b>91</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO N° 1: Organigrama Institucional colegio Eduardo Martín Abejón</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO N° 2: Formato Cuestionario para Docentes</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO N°3: Formato planilla de Validación de instrumento</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO N°4: Formato Carta de Invitación Juicio de Expertos</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO N°5: Tabla registro respuestas docentes según cuestionarios aplicados</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO N°6: Tablas estadísticas de frecuencia para categorías Semánticas y de Constructo</b>	<b>108</b>

## ÍNDICE DE TABLA

	Página
<b>Tabla 1: Enfoques para abordar las competencias</b>	<b>22</b>
<b>Tabla 2: Del paradigma tradicional al paradigma tecnológico</b>	<b>23</b>
<b>Tabla 3: Informe Girault. Desarrollo de la enseñanza de la Historia</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 4: Clasificación de preguntas de cuestionario distribuidas por categorías</b>	<b>59</b>
<b>Tabla 5: Características Generales y Profesionales del profesorado de Historia participante</b>	<b>62</b>
<b>Tabla 6: Resultados Evaluación SIMCE 6° Año Básico, 2016</b>	<b>79</b>

<b>Tabla 7: Plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes</b>	<b>88</b>
---	-----------

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Figura 1: Elementos del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje</b>	<b>33</b>
<b>Figura 2: Didáctica de la Historia, Geografía y Cs. Sociales y estructura de las competencias históricas</b>	<b>43</b>
<b>Figura 3: Gráfico Resultados Anuales asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 1° a 8° Año Básico, 2010</b>	<b>63</b>
<b>Figura 4: Gráfico Resultados Anuales asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 1° a 8° Año Básico, 2011</b>	<b>64</b>
<b>Figura 5: Gráfico Resultados Anuales asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 1° a 8° Año Básico, 2012</b>	<b>65</b>
<b>Figura 6: Gráfico Resultados Anuales asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 1° a 8° Año Básico, 2013</b>	<b>66</b>
<b>Figura 7: Gráfico Resultados Anuales asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 1° a 8° Año Básico, 2014</b>	<b>67</b>
<b>Figura 8: Gráfico Resultados Anuales asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 1° a 8° Año Básico, 2015</b>	<b>68</b>
<b>Figura 9: Gráfico Resultados Anuales asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 1° a 8° Año Básico, 2016</b>	<b>69</b>
<b>Figura 10: Gráfico Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 2010</b>	<b>70</b>
<b>Figura 11: Gráfico Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 2011</b>	<b>71</b>
<b>Figura 12: Gráfico Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 2012</b>	<b>72</b>

<b>Figura 13: Gráfico Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 2013</b>	<b>73</b>
<b>Figura 14: Gráfico Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 2014</b>	<b>74</b>
<b>Figura 15: Gráfico Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Cs. Sociales, 2015</b>	<b>75</b>
<b>Figura 16: Gráfico Resultados Evaluación Externa I Semestre, diseñada por Plataforma Virtual LIRMI, 2016</b>	<b>76</b>
<b>Figura 17: Gráfico Resultados Evaluación Externa Anual, diseñada por Plataforma Virtual LIRMI, 2016</b>	<b>77</b>
<b>Figura 18: Gráfico Trayectoria Resultados obtenidos en Evaluación SIMCE, 4° Año Básico</b>	<b>78</b>
<b>Figura 19: Gráfico Trayectoria Resultados obtenidos en Evaluación SIMCE, 8° Año Básico</b>	<b>79</b>
<b>Figura 20: Gráfico Elementos constituyentes en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales</b>	<b>780</b>
<b>Figura 21: Gráfico Elementos constituyentes en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales</b>	<b>81</b>
<b>Figura 22: Gráfico Elementos constituyentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, que caracterizan la Práctica Docente en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales</b>	<b>83</b>
<b>Figura 23: Gráfico Elementos constituyentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, que caracterizan la Práctica Docente en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales</b>	<b>84</b>



## **Resumen**

El presente estudio determina las bases de un plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el establecimiento educacional Eduardo Martín Abejón, de Enseñanza Básica de la ciudad de Constitución que permitan que el estudiante acceda a una educación integral, basada en la adquisición de conocimientos, procedimientos, actitudes que dé cuenta de un aprendizaje auténtico, profundo y significativo. Se aplicó cuestionarios a los profesores del sector de aprendizaje que recoge información del pensamiento profesional, conocimientos y elección de la docencia como profesión, además de recoger información de las metodologías y evaluación, acciones del profesorado en la práctica de la enseñanza y la evaluación en la enseñanza y aprendizaje. Concluyendo así, la existencia de un escaso conocimiento en metodologías, recursos didácticos y ejes de aprendizaje, asimismo, se vislumbran problemáticas asociadas a capacitaciones en la asignatura, falta de articulación con respecto a la disciplina de estudio y con respecto a la práctica docente prevalecen métodos asociados al enfoque conductista con un fuerte énfasis en el contenido y protagonismo del docente por sobre la construcción del estudiante de su propio aprendizaje, entre otros resultados obtenidos.

## Introducción

El trabajo de graduación que se presenta a continuación, surge de la necesidad de reorientar las prácticas pedagógicas en una línea formativa basada en el desarrollo de diferentes competencias que permitan que el estudiante acceda a una educación integral basada en la adquisición de conocimientos, procedimientos, actitudes y un desempeño social, que dé cuenta de un aprendizaje auténtico, profundo y significativo, capaz de ser utilizado en cualquier situación o contexto, de manera eficiente.

Puesto que, la enseñanza tradicional de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ha dejado en evidencia problemas referidos a la práctica docente y el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, lo cual sumado a la carencia de una visión integradora y un trabajo interdisciplinario, no han contribuido a lograr una óptima comprensión de los procesos históricos y geográficos en el alumno, que se suma al carácter conductista del proceso de enseñanza en esta asignatura de estudio.

Esta situación, se contrapone con los lineamientos curriculares ministeriales, en torno a esta asignatura, puesto que, hoy en día el proceso de enseñanza-aprendizaje exige una metodología dinámica, actualizada y participativa, en la que los alumnos/as son los principales actores de este proceso y participan en él en forma activa, responsable, socializada y guiada, esto implica que se privilegien tanto los contenidos, como las metodologías, incluyendo en esta última las actividades que se realicen en el aula.

Asimismo, los desafíos actuales en educación y desde la perspectiva de “Educación de calidad para todos”, representan un escenario propicio para instalar innovación, con el propósito de lograr mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, es necesario considerar todos aquellos elementos que juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe cumplir con ciertas características para poder dar respuesta a esta demanda social que exige del sistema educativo, calidad, equidad e inclusión.

En este sentido resulta fundamental caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes, que, para esta investigación, se situará en los profesores que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de 1° a 8° año básico, puesto que la actual normativa curricular en esta asignatura de estudio, busca garantizar la certificación de aprendizajes en cada uno de los niveles de enseñanza básica, que constituyen el desarrollo de las competencias cívicas y ciudadanas de los estudiantes, enmarcados en un rol social, crítico y propositivo.

Es por ello, que en cuanto a las Prácticas Pedagógicas de los docentes de primer y segundo ciclo, estas se basan en el bajo dominio de la asignatura, metodologías y utilización de recursos didácticos que no apuntan al desarrollo de habilidades de nivel superior, concibiendo la complejidad curricular de esta área. Entendiendo que los “buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener” (Latorre, 200, p.5).

En este sentido, el trabajo que aquí se expone, comienza en su primer capítulo, con la problematización de la dinámica a trabajar, y a partir de ello la construcción del objetivo general y específicos, que guiarán la investigación. En este orden, el segundo capítulo abordará el lineamiento teórico obtenido de las fuentes consultadas, para encabezar cada apartado asociado a la bibliografía existentes sobre la temática de estudio. El tercer capítulo, corresponderá a los cimientos metodológicos y fuentes utilizadas para la recopilación de información y validación del instrumento aplicado.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se analizarán e interpretarán los datos estadísticos, categorías semánticas y de constructo, que permitirán, en el quinto capítulo, concluir con los principales hallazgos y recomendaciones, asociadas a esta investigación.

## Capítulo I. Problematización y Objetivos

La sociedad del mundo actual, de la primera década del siglo XXI, ha puesto de manifiesto una serie de exigencias a los individuos que la componen, dadas las características imperantes de la globalización en nuestros días, en la cual el individuo debe estar atento y comprender de forma instantánea los sucesos que se presentan en diferentes partes del mundo, que llegan a él en forma veloz y en el mismo momento a través de la Revolución Tecnológica y las Comunicaciones, por medio de Internet y las TICs (Sunkel, 2008).

El fenómeno antes descrito afecta todos los ámbitos de la sociedad, siendo uno de ellos, y quizás el de mayor significancia, el ámbito educacional, ya que la enseñanza en todos sus niveles debe afrontar esta situación, incorporando nuevos elementos que le permitan responder en forma efectiva a las características antes señaladas.

Es la educación el área con mayor presencia en la formación de los individuos (Román, 1999), los que deben estar preparados para actuar en forma acertada y eficiente frente a las demandas que caracterizan a la sociedad de este siglo, de modo que los saberes que hoy reciban les sean sustentables para su desarrollo posterior.

El proceso Enseñanza-Aprendizaje en su tarea de formación de los alumnos/as no puede quedar atrás en este requerimiento, es por esto que cada día se hace necesario efectuar innovaciones tanto en su currículum, como en el proceso mismo.

La Didáctica, ciencia que se ocupa de este proceso de enseñanza ha sufrido también serias transformaciones especialmente en lo que a metodología se refiere (Marques, 2008). Atrás ha quedado el sistema educativo frontal en el cual el alumno/a era un simple receptor de contenidos y el profesor el ente central y principal de dicho proceso.

Las generaciones recientes de profesores de todos los sectores de aprendizaje han recibido perfeccionamiento y capacitación para hacer frente a estos nuevos desafíos, tanto por el Ministerio de Educación, como por universidades e Institutos formadores (Marques, 2008).

Hoy en día el proceso de enseñanza-aprendizaje exige una metodología dinámica, actualizada y participativa (Marques, 2008), en la que los alumnos/as son los principales actores de este proceso y participan en él en forma activa, responsable, socializada y guiada, esto implica que se privilegien tanto los contenidos, como las metodologías, incluyendo en esta última las actividades que se realicen en el aula (Marques, 2008). No se puede dejar de lado, frente a este mundo globalizado la incorporación de los aspectos valóricos, éticos y medioambientales, ya que el alumno/a debe tener presente que habita junto con millones de seres el planeta, el que debe ser preservado para futuras generaciones.

La educación histórica es quizás uno de los sectores de mayor importancia en la formación de los actuales y futuros ciudadanos (MINEDUC, 2013), ya que tiene como objetivo principal desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea, que le permitirán desenvolverse

como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad. Sin embargo, los actuales ajustes curriculares de esta asignatura para Enseñanza Básica, deja de manifiesto las carencias profesionales que los docentes poseen para abordar la asignatura, la que actualmente se remite al abordaje de contenidos básicos a través del desarrollo de habilidades de orden inferior, carente de un proceso de formación y articulación, que dé cuenta de un aprendizaje continuo y profundo (Pozo, 1999).

Asimismo, si tomamos en consideración que en la enseñanza de esta asignatura en el aula, se presentan problemas que no contribuyen a desarrollar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, que se manifiestan tanto en las metodologías (¿Cómo enseñar?) como en los recursos didácticos utilizados por los docentes, que dan cuenta de una práctica pedagógica eminentemente teórica, donde el aprendizaje es memorístico, reproduce los contenidos facilitados por el profesor con el uso del dictado y la clase explicativa, con énfasis de la exposición, que a largo plazo van fortaleciendo el comportamiento pasivo del alumno que contempla escenarios formativos convencionales, e incentiva la memorización de contenidos fragmentados, obstaculizando el desarrollo de la criticidad y la creatividad, debido a que en muchos establecimientos no se aborda la realidad sino que se estudian estrictamente los contenidos programáticos descontextualizados del entorno inmediato (Tedesco, 1995).

Para ello se indagará en el colegio Eduardo Martín Abejón, establecimiento educacional, de la ciudad de Constitución, el cual presenta bajos resultados en evaluaciones estandarizadas como la del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante SIMCE), considerando, además, evidencia de resultados internos de este establecimiento, para cotejar información acerca de los factores de éxito o fracaso escolar de sus estudiantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

## **1.1 Marco Contextual**

La detección de necesidades educacionales, se determina en esta investigación, a partir del interés por fortalecer las competencias profesionales de los docentes de primer y segundo ciclo de educación general básica del Colegio Eduardo Martín Abejón<sup>1</sup>, en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, puesto que representa la fundamental línea de formación que da respuesta a lo postulado en la visión del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), 1994, el cual plantea que:

El interés de este colegio es generar, junto a todos sus actores, aprendizajes que sirvan para construir nuevos conocimientos y que en el plano social sus estudiantes se esfuercen por construir en nuestra patria la civilización de la solidaridad. Que sean personas que luchen con todas sus fuerzas contra toda opresión, contra toda injusticia y contra toda mentira. Este colegio quiere y desea personas sinceras, valientes, creativas, auténticas, responsables y

---

<sup>1</sup> Establecimiento particular subvencionado ubicado en la ciudad de Constitución, séptima región del Maule, que cuenta con un Índice de Vulnerabilidad de un 83%.

conscientes de su condición de personas insertas en una sociedad cambiante, pero con marcados valores, principios y rigor intelectual, que permita prever el futuro de la humanidad. (p. 28)

Bajo este postulado los estudiantes deben lograr alcanzar primariamente una mejor comprensión de su sociedad y del rol que cumplen en ella.

El Colegio Eduardo Martín Abejón se encuentra inserto en la Población Manuel Francisco Mesa Seco, conformada por blocks de departamentos sociales, que apuntaron a superar el déficit habitacional de la comuna de Constitución, en ella viven aproximadamente 10.000 personas, siendo uno de los mayores inconvenientes el hacinamiento de sus habitantes. Producto de los problemas habitacionales de la ciudad, la mayor parte de sus pobladores provienen de diferentes sectores de la comuna y otras regiones, que han llegado por razones de tipo laboral, por lo tanto, la diversidad cultural, social y laboral es heterogénea, con problemas de alcoholismo, drogadicción, prostitución infantil, pandillas juveniles y clandestinos, que lo hacen altamente vulnerable. En el sector funcionan dos multicanchas, un jardín infantil, tres juntas de vecinos, una capilla y el Colegio Eduardo Martín Abejón, que atiende a los estudiantes del sector y que conforman el 90 % de la matrícula (Proyecto Educativo Institucional colegio Eduardo Martín Abejón, 2014, p.20).

La educación para el Colegio Eduardo Martín Abejón, tiene una dimensión clara y definida, estar al servicio del cambio social, en una constante reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En este sentido, se visualiza al ser humano como un sujeto integrado a su realidad local y nacional a través de la participación responsable y consciente. La educación es un servicio al hombre, servicio que pretende romper las cadenas de la ignorancia y que lo sitúa más cerca de su realización, desarrollo humano y social, a la vez que le proporciona los medios y las oportunidades para participar en la construcción de una sociedad más justa, fraterna y solidaria. Es en esta dimensión (social) en la cual él se debe sentir partícipe: La sociedad puede y debe ser modificada, sus injusticias deben ser resueltas (Proyecto Educativo Institucional colegio Eduardo Martín Abejón, 1994, p. 23). La educación debe preparar al hombre para la resolución de problemas sociales en contacto directo y permanente con esa realidad. El conocimiento debe contribuir a la liberación del ser humano y la sociedad, debe considerar la teoría y la práctica en forma armónica, de manera que la interpretación de los fenómenos sociales se encause a la participación responsable, consciente y crítica con un sentido constructivo, que se exprese socialmente en un mejor vivir.

El Colegio Eduardo Martín Abejón aspira a una sociedad donde sus estudiantes crezcan como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en su espacio de convivencia, en el que los otros aceptan y respetan el aceptarse y respetarse a sí mismos. Esta sociedad de respeto y aceptación de los otros con los otros pasa por vivir en ese espacio de convivencia, para construir juntos una civilización de la solidaridad y respeto por los valores básicos de la convivencia humana.

A partir de lo señalado con anterioridad, resulta fundamental mencionar los alcances que emanan de sus principales postulados ideológicos, que se concretizan en la visión y misión institucional.

**Visión:**

Contribuir a la sociedad con estudiantes capaces de decidir la elaboración de su proyecto de vida y de relacionar su condición de agente de cambio, para modificar su entorno, resolver las injusticias y los problemas sociales en contacto directo y constante con la comunidad en que vive, a partir de los valores, principios y conocimientos aprehendidos en el proceso escolar vivido durante su Educación General Básica en esta comunidad educativa (Proyecto Educativo Institucional colegio Eduardo Martín Abejón, 1994, p.28).

**Misión:**

La misión de nuestro colegio es lograr que todos los estudiantes aprendan, teniendo como principio básico el respeto a la diversidad e inclusión, y que a partir de los conocimientos y experiencias adquiridas durante su proceso escolar sean capaces de generar nuevos y mejores aprendizajes enriquecidos con una propuesta educativa que presenta un abanico de oportunidades en el plano intelectual, físico, social, artístico, tecnológico y valórico, para que cada cual encuentre su camino y enfrente su futuro con un valor agregado a las capacidades inherentes a la condición humana de las personas. De esta manera, se espera que los niños y niñas egresados de nuestro colegio se integren a la realidad nacional, con el objeto de ejercer sobre el mundo su acción transformadora (Proyecto Educativo Institucional colegio Eduardo Martín Abejón, 1994, p. 28).

En cuanto al PEI, están determinados y clarificados los roles y funciones de cada integrante de la unidad educativa tendientes a dar consecución a la Visión y Misión del colegio en cuestión<sup>2</sup>. Asimismo, existe un Equipo de Gestión Escolar, quienes realizan seguimiento y evalúan todo el proceso escolar, favoreciendo los espacios para la reflexión y toma de decisiones oportunas. Sumándose a esta tarea los Departamentos Pedagógicos, quienes elaboran un plan de acción por asignatura científico humanista, cuya finalidad es mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes en cada una de estas áreas.

Para el caso del Departamento de Historia, su objetivo general es: Generar y promover un lineamiento técnico en relación a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, del colegio Eduardo Martín Abejón, considerando los Programas de Estudio dictados por el MINEDUC para la asignatura en cada nivel de estudio, así como las prácticas pedagógicas, metodología, recursos didácticos, ejecución de la planificación clase a clase, los tiempos de trabajo, la eficacia y eficiencia en el tratamiento de los contenidos, con la intencionalidad de mejorar los estándares de aprendizaje alcanzados por los estudiantes (Proyecto Educativo Institucional colegio Eduardo Martín Abejón, 1994, p.10).

A pesar de los altos resultados del establecimiento a nivel Comunal, Regional y Nacional en evaluaciones estandarizadas como SIMCE, en asignaturas como Lenguaje y Comunicación

---

<sup>2</sup> Ver en anexo N°1 organigrama institucional, colegio Eduardo Martín Abejón

y Matemática, se diagnostica que en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales esta situación no se replica (Unidad Técnica Pedagógica colegio Eduardo Martín Abejón, 2016).

A partir de lo anterior, este estudio pretende esclarecer como las competencias de los docentes y sus prácticas pedagógicas deficitarias en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, situación, derivada por su precaria formación de pregrado, falta de capacitación en el área de estudio, deficiencia interna en cuanto a coordinaciones entre docentes y el departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, deficiencia en el uso de recursos didácticos y metodología atinentes a los requerimientos que la asignatura demanda en cuanto a los nuevos ajustes curriculares y desafíos de la educación actual, influyen en el bajo desempeño pedagógico en el aula de clases y resultados académicos de los estudiantes de 1° a 8° Año Básico”, ya sea en resultados anuales por cursos, Evaluación Externa institucional aplicada por Departamento Pedagógico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y en Evaluaciones Nacionales, como SIMCE (Unidad Técnica Pedagógica colegio Eduardo Martín Abejón, 2016).

Asimismo, el establecimiento educacional en estudio, se suscribió durante el año 2016 a la plataforma virtual LIRMI, cuyo objetivo es impactar en la calidad de la educación en Latinoamérica, mediante la incorporación, desarrollo y mantención de las mejores prácticas institucionales y pedagógicas. Para ello se estructura de la siguiente forma:

- **Módulo de Planificación:** se optimiza el proceso de planificación, puesto que los profesores pueden planificar sus clases, unidad o anual, mucho más rápido y todo mejor conectado al currículum vigente. Además, el jefe técnico podrá revisar en línea el trabajo de sus profesores, dar retroalimentación oportuna y tener siempre una visión de la cobertura curricular.
- **Módulo de Evaluación y remedial:** permite evidenciar el estado de logro en el conocimiento de los estudiantes, con un banco de 150 evaluaciones de cobertura curricular y ensayos tipo SIMCE o construir sus propias evaluaciones parciales de forma ilimitada y para todas sus asignaturas vinculadas objetivos de aprendizaje, ejes y habilidades. Además, existen reportes instantáneos y una guía remedial personalizada por cada estudiante de acuerdo a sus debilidades presentadas en cada evaluación.

Revelando que existen problemas de discontinuidad -metodológica, institucional y de otros tipos, asociados a prácticas pedagógicas que no favorecen la asimilación por parte de los alumnos de los contenidos, no logrando un aprendizaje profundo y significativo (Unidad Técnica Pedagógica colegio Eduardo Martín Abejón, 2016).

A partir de lo anterior Vigotsky, citado en Cortés y Villamarín, 2009, indican que:

Las prácticas pedagógicas se entienden como las experiencias de comunicación e interacción humana, las cuales permiten comprender el tipo de formación que promueve la Institución Educativa, dan cuenta del sistema



evaluativo imperante, de las formas de comunicación entre los agentes educativos, del tipo de enseñanza-aprendizaje que promueven los docentes y de la forma como estos utilizan los recursos didácticos en los procesos. (p. 18)

Para la problemática curricular en estudio, queda de manifiesto que los planes y programas tienen un fuerte énfasis en el desarrollo integral del estudiante en la asignatura, donde los profesores no cuentan con conocimiento profundo de estos contenidos y que se sustentan con sus prácticas pedagógicas y metodológicas. Por otro lado, el PEI del establecimiento manifiesta instancias de reflexión entre distintos estamentos, liderados por un Equipo de Gestión Escolar y Departamento Pedagógico, que en definitiva no logran generar las instancias formativas, reflexivas, de capacitación docente, y por ende de modificar o generar medidas remediales realmente efectivas y que diagnostiquen la real problemática institucional que existe en la asignatura en primer ciclo básico<sup>3</sup>. Asimismo, el PEI se encuentra al servicio integral del alumnado, reforzando por medio de su visión y misión, postulados ideológicos que vendrían a reforzar y dar cumplimiento de lo que se espera para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

## **1.2 Preguntas de Investigación**

- ¿Cuáles son los elementos constituyentes del marco curricular vigente para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?
- ¿Cuál es la posible vinculación entre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el enfoque basado en competencias?
- ¿Cómo influyen las declaraciones formativas del Proyecto Educativo Institucional del colegio Eduardo Martín Abejón, en los resultados obtenidos por este en evaluaciones estandarizadas como SIMCE?
- ¿Cuáles son los aspectos constituyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?
- ¿Cuáles son los elementos de diseño, ejecución y evaluación desde la práctica docente, considerando los principales lineamientos del enfoque basado en competencia?
- ¿Qué características posee la práctica docente de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de primer y segundo ciclo básico, del establecimiento educacional investigado?

## **1.3 Objetivo General**

Determinar las bases de un plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias

---

<sup>3</sup> Plan de acción Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, colegio Eduardo Martín Abejón, año 2016.

Sociales, en el establecimiento educacional Eduardo Martín Abejón, de Enseñanza Básica de la ciudad de Constitución.

#### **1.4 Objetivos Específicos**

- Identificar los elementos constituyentes del marco curricular vigente para la asignatura en estudio y su posible vinculación con el enfoque basado en competencia.
- Determinar en qué medida influyen las declaraciones formativas del respectivo PEI, en el establecimiento en estudio, en los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas como SIMCE.
- Reconocer los aspectos constituyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura en estudio.
- Identificar los elementos de diseño, ejecución y evaluación desde la práctica docente, teniendo como referente lo que propone el enfoque basado en competencia.
- Caracterizar la práctica docente de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de primer y segundo ciclo básico, del establecimiento educacional investigado.

## Capítulo II. Revisión de literatura

### 2.1 Lineamientos teóricos de la Educación Basada en Competencias

La formación por competencias se inscribe en una renovación paradigmática importante que tiene un impacto en el mundo de la educación desde hace algunas décadas, esto es, el paso del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje (Langevin et al. Bruneau, 2000; Tardif, 1998). En efecto, este nuevo paradigma propone pasar de un sistema de educación basado en la transmisión de los conocimientos por un profesor experto, a un sistema de educación que ponga en el centro de su acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Para Langevin y Bruneau (2000), el paradigma de la enseñanza reposa sobre una lógica de contenido.

El profesor es el experto, el conferencista, que transmite a un estudiante, más bien pasivo, contenidos disciplinarios cuyo origen se funda en las investigaciones de los profesores siendo el objetivo de toda la operación el aseguramiento de la reproducción de la comunidad científica. Por su parte, el paradigma del aprendizaje reposa sobre una lógica de transferencia. El estudiante es un socio activo del proceso de aprendizaje que se dispone a la instrucción, guiado y acompañado por el profesor. La finalidad de esta asociación es el desarrollo, en el estudiante, de competencias relacionadas con las exigencias del medio profesional; un desarrollo que requiere de la adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas para asegurar la integración y la transferencia de aprendizajes.

Por su parte, Tardif (1998) precisa que el paradigma de la enseñanza busca la adquisición de conocimientos, el desarrollo de automatismo y la memorización. Las actividades de enseñanza se desarrollan a partir del docente en el marco de las relaciones didácticas con los estudiantes. El docente es siempre el experto y el transmisor de información mientras que el estudiante es el receptor pasivo. La evaluación de los aprendizajes busca verificar la cantidad de información retenida y los conocimientos adquiridos por medio de cuestionarios de opción múltiple o de test que exijan respuestas breves. Para este autor, el paradigma de aprendizaje, por su parte, se centra en el desarrollo de las competencias, la capacidad de responder a preguntas complejas y la integración de conocimientos en esquemas cognitivos. Las actividades de enseñanza y aprendizaje se centran en el estudiante y se desarrollan en una relación interactiva con el docente en el marco de proyectos, situaciones problemáticas y simulacros clínicos. El docente se convierte en un diseñador de situaciones de aprendizaje, un guía y un acompañante, mientras que el estudiante es un constructor activo de sus competencias. La evaluación de los aprendizajes busca verificar la calidad de la comprensión, de los conocimientos construidos y de las competencias desarrolladas, así como de la transferibilidad de los aprendizajes.

En cuanto al enfoque por competencias, este concepto de competencia, según Aguerrondo (2009):

Nace como parte de la reflexión sobre formación profesional en las dos últimas décadas del siglo pasado, que ha generado no pocas controversias en

el campo educativo. La educación y la capacitación basadas en competencias han cobrado un auge inusitado en todo el mundo, particularmente en los países que se propusieron ofrecer a los jóvenes una pertinente, eficaz y eficiente educación. (p.11)

El concepto remite a la idea de aprendizaje significativo, donde la noción de competencia tiene múltiples significaciones, considerando a Aguerro (2009):

La capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto, todas las cuales presentan cuatro características en común: la competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad. (p.12)

En este sentido, la formación por competencias se basa en el reencuentro de las dos corrientes teóricas en las ciencias de la educación: el cognitivismo y el constructivismo. Según, Lasnier citado en Legault, 2012, el cognitivismo se ocupa de la manera en la que el aprendiz adquiere y aplica los conocimientos y las habilidades. Por lo tanto, propone estrategias de formación susceptibles de favorecer la construcción gradual de los conocimientos en el estudiante tomando en cuenta los elementos afectivos, cognitivos y metacognitivos de los mismos.

Además, según Tardif, citado en Legault (2012):

La psicología cognitiva reconoce que los tres niveles de tratamiento de la información (afectivo, cognitivo y metacognitivo) son extremadamente importantes en la comprensión del aprendizaje. Para este autor, se debe acordar una gran importancia a la metacognición puesto que ésta corresponde a la motivación. (p.4)

Asimismo, según Lasnier citado en Legault (2012):

La formación por competencias se apoya de igual forma en el constructivismo ya que hace hincapié en el papel activo del aprendiz como primer artesano de su aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el constructivismo sostiene que los nuevos conocimientos se adquieren progresivamente relacionándolos con los conocimientos anteriores. Asimismo, el constructivismo propone fomentar la autonomía y la iniciativa del aprendiz, de presentarle tareas que le signifiquen algo, de favorecer el aprendizaje por medio de la manipulación del material y la interacción con los demás, de apoyar al aprendiz y de guiarlo en su aprendizaje y, finalmente, de poner al aprendiz en acción para llevarlo a construir sus conocimientos, su saber ser y su saber hacer (p.4)

Es por ello, que por su naturaleza y por la forma en que se adquieren o desarrollan, las competencias se clasifican en académicas, laborales y profesionales. En lo que respecta a las

competencias académicas, “estas son las que promueven el desarrollo de las capacidades humanas de resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, entender otras culturas y, aunque suene reiterativo, aprender a aprender” (Aguerrondo, 2009, p.12).

La necesidad de establecer una educación para el siglo XXI, enfocada en una educación integral, capaz de promover en los estudiantes un sinnúmero de logros y saberes tales como las habilidades, el conocimiento y las competencias necesarias para tener éxito tanto en la vida personal como en el trabajo, en el presente siglo, según Aguerrondo (2009), estas son:

- Asignaturas curriculares básicas y temas del siglo XXI.
- Competencias de aprendizaje e innovación.
- Competencia en manejo de información, medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Habilidades para la vida personal y profesional. (p.14)

De acuerdo a lo anterior, los nuevos conocimientos implican instruir a alumnos, profesores y la comunidad educativa, a que el desafío de la educación es lograr un ciudadano que piensa cómo resolver los problemas, y que está entrenada para resolverlos, dejando de manifiesto que dentro de la escuela existe un potencial de ayuda a la comunidad, que puede ayudar a resolver problemas en su comunidad inmediata, problemas sociales o problemas individuales, concretos, reales, que podrían ser la materia desde donde la escuela tendría que poder trabajar para formar competencias complejas en la escuela. De esta manera una idea fuerza de este tipo, ayuda a producir cambios profundos porque “redefine el trabajo de la escuela superando el compromiso de enseñar a pensar por el compromiso de enseñar a pensar –para-saber-hacer” (Aguerrondo, 2009, p.14).

Establecer sistemas educativos de calidad es una necesidad que se manifiesta desde el contexto internacional, y en este sentido resulta fundamental considerar algunos estudios que ponen de manifiesto el interés que existe en muchos países por llevar cambios e innovación a sus sistemas educativos. El informe TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey), del año 2009 así lo corrobora, poniendo de manifiesto la problemática de los países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE), en relación a la necesidad de mejorar prácticas y metodologías pedagógicas, en función de lograr efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe mencionar que los distintos países que forman parte de la organización comparten el interés por que sus docentes estén en permanente capacitación y que puedan contar con un sistema de retroalimentación del desempeño. Identifican además el aporte de las metodologías activo participativas como un elemento clave para la mejora del sistema, de igual forma reconocen que el enfoque de educación constructivista es el indicado para establecer aprendizajes profundos y de calidad en los estudiantes.

El contexto nacional se ha caracterizado en las últimas décadas por las permanentes exigencias de todos los sectores sociales que han demandado del sistema educativo cambios

estructurales que permitan garantizar que todos los estudiantes reciban una educación de calidad en un marco de inclusión y equidad, para que todos y todas puedan tener las mismas oportunidades de educación, independiente de cual fuese su condición sociocultural o de aprendizaje. Bajo esta mirada se reformula la propuesta curricular nacional, que para la Educación General Básica se ve representada en las nuevas Bases Curriculares, propuestas en la actual Ley General de Educación (2012), las que desde su definición plantean que:

El sentido que tiene toda educación, es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, artística y física, mediante la transición y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. De este modo, podrán potenciar y vivir su vida en forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista, y contribuyendo responsablemente al desarrollo del país. (p.16)

Este nuevo contexto curricular demanda del docente la necesidad de desarrollar las competencias necesarias que le permitan formar estudiantes integrales en aspectos no tan solo cognitivos, sino que también en áreas sociales, tecnológicas, valóricas, entre otras, permitiendo de esta manera que los estudiantes transfieran estos aprendizajes a diferentes contextos y a través de ella realizar nuevas propuestas. Este enfoque está en consonancia con los propósitos de los diferentes PEI que se encuentran definidos en establecimientos de Educación General Básica, que comparten en su mayoría la necesidad de educar estudiantes críticos, reflexivos y propositivos, agentes de cambio que buscan adaptarse a una sociedad dinámica, globalizada y en constante cambio.

Desde este punto de vista, dar continuidad a las antiguas prácticas, solo ha permitido que los estudiantes aprendan de forma inmediata y superficial, presentándose permanentemente la problemática y la necesidad del docente por nivelar a sus estudiantes, y de esta forma dar continuidad a la trayectoria curricular y escolar.

Desde este escenario, cabe mencionar la importancia de la adquisición de aprendizajes profundos y de calidad. En este sentido Biggs, 2005, plantea que “el enfoque profundo se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla” (p.24). Lo anteriormente planteado se complementa considerando como sustento teórico que:

El pensamiento de buena calidad responde a tres características, crítico capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias; creativo generador de ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales, y metacognitivo capaz de reflexionar sobre sí mismo, para percibir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen. (Beas, 2011, p.17)

Asociado a lo antes expuesto, Tobon (2007) plantea que hay diversos enfoques para abordar las competencias, debido a las múltiples fuentes, perspectivas y epistemologías que han

estado implicadas en el desarrollo de este concepto, así como en su aplicación tanto en la educación como en las organizaciones. Los enfoques más sobresalientes en la actualidad son: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo.

**Tabla 1**  
***Enfoques para abordar las competencias***

Perspectiva	Descripción	Enfoque
Conductual	Asume las competencias como comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neo-positivista
Funcional	Asume las competencias como conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo
Constructivista	Asume las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco organizacional.	Constructivismo
Complejo	Asume las competencias como procesos complejos de desempeños ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento complejo

Nota: (Aguerrondo, I. (2009) Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues N°8. Ginebra. 2009).

En este sentido, Tobon (2007), retoma desde la línea de investigación en complejidad y competencias elementos, tales como: actuación, idoneidad, flexibilidad y desempeño global, y a partir de ello define las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro

de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (Aguerrondo, 2009, p.8)

De esta forma, este autor señala que existen seis aspectos esenciales en el concepto de competencias desde el enfoque complejo: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética, traduciéndose en que en cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones en la didáctica, así como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

Por este motivo, las propuestas de enseñanza y aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento deberán integrar un sistema educativo cuyo objetivo sean las operaciones de pensamiento puedan expresarse en competencias de acción que sean competencias complejas en las que se mezcla conocimiento abstracto con experiencia, al cual definimos como pensamiento tecnológico (Aguerrondo, 2009).

**Tabla 2**  
***Del paradigma Tradicional al paradigma Tecnológico***

Paradigma tradicional: Pensamiento Lógico	Paradigma tercer milenio: Pensamiento Tecnológico
De la construcción de teoría	→ a la resolución de problemas
De operaciones de pensamiento	→ a la capacidad de actuar sobre la realidad
Operaciones de pensamiento: Observar Describir Comparar Razonar	Operaciones de pensamiento más: Competencias de acción Encontrar un problema (definirlo) Diagnosticarlo (explicarlo) Idear la solución Resolverlo

Nota: (Aguerrondo, I. (2009) Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues N°8. Ginebra. 2009).

De esta forma, el pensamiento lógico tradicional se “redefine en el marco del pensamiento tecnológico, el cual incluye operaciones de pensamiento, pero las pone en acto en competencias de acción” (Aguerrondo, 2009, p.9). En última instancia este compromiso supone no solo la formación de competencias personales para la resolución de los problemas propios sino también la formación de las competencias que hoy demanda la vida del trabajo, pero, como agregado, también la formación de competencias para la participación y para la vida ciudadana.

Enfocando los problemas desde la necesidad de su resolución, mezclando disciplinas, descubriendo campos nuevos que van surgiendo, ya que la mirada está puesta en el problema



y este último, nunca es disciplinar, el problema contiene efectos de distintas disciplinas. Por ello, “la escuela válida para la sociedad del conocimiento será aquella que sea capaz de organizar su tarea de enseñanza con el objetivo de que sus alumnos desarrollen capacidades de resolver problemas” (Aguerrondo, 2009, p.9). Dada la complejidad de los problemas actuales, esto requiere destreza en el uso del conocimiento teórico.

Lo anterior determinará el surgimiento de un nuevo estilo de pensar, denominado “pensamiento sistémico”, el cual según Senge (1990), se caracteriza por:

- Observar los problemas en una visión “holística”, que haga justicia a las características del campo estudiado sin reducir inadecuadamente esa complejidad.
- Observar relaciones dinámicas (redes de-) en lugar de buscar cadenas lineales de causas-efectos.
- Pasar de ver simples “instantáneas” (visión de los estático), al seguimiento de procesos dinámicos.
- Reemplazar la consideración unidimensional por planteamientos pluridisciplinares.
- Completar el tratamiento analítico de los aspectos cuantitativos con la consideración en visión sintética de los aspectos cualitativos.
- Sustituir el planteamiento determinista, deductivista y cerrado, por planteamientos abiertos, en recursividad circular y apoyados en la creatividad que posibilita la innovación.
- Abandonar el paradigma de la racionalidad calculatoria, que presupone una ontología de lo estable, bien regulado y dominante (con técnicas adecuadas) para ingresar al paradigma de la incertidumbre y la inseguridad (sociedad del riesgo; filosofía de la complejidad).
- Pasar del planteamiento en modelos de “máquina trivial” a los modelos de “máquina no trivial”. (Aguerrondo, 2009, p.11)

## **2.2 Características Pedagógicas de la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

El estudio de la historia actualmente se basa en el concepto de “Nueva historia” (Gómez, 2012). Esta corriente historiográfica que nace en los años 70, se contrapone a la llamada “Historia tradicional” la cual se enfoca fundamentalmente en el estudio objetivo de los hechos acontecidos desde un punto de vista más bien reduccionista que no tiene una mirada global de los acontecimientos, además de tener un punto de vista “desde arriba”, es decir, la historia oficial de los grupos de poder, describiendo las hazañas de héroes de la historia.

Jorge Gómez (2012), indica que la Nueva Historia busca explicar los hechos históricos desde complejos fenómenos sociales multicausales y que incluyen a la totalidad de las personas que participaron en estos procesos, las multitudes, los opositores, las diversas mentalidades, diversos enfoques, perspectivas y variedad de fuentes. La Nueva Historia considera objetos válidos para la investigación elementos que antes eran despreciados, tales como la vida

cotidiana, las ideas colectivas, la vida social. Esta visión de la historia busca que, desde el pasado se pueda comprender el presente y proyectar el futuro tratando de analizar los aciertos y errores acontecidos.

Según Gómez, el pensamiento global de la actual sociedad convierte los hechos históricos antiguos y cercanos en objetos de debate público. Desde este punto es que podemos enlazar la importancia que tiene favorecer la discusión, la argumentación y el pensamiento crítico de los estudiantes. Desde su propia realidad ellos pueden ir enlazando la antigüedad con los tiempos actuales, comprender los hechos, relacionarlos con lo que ellos observan en su barrio, en su familia o en su país. Desde la Nueva Historia, cada fenómeno que ocurre en la sociedad es importante y es parte de la historia, donde cada persona es pieza clave en estos complejos procesos y sucesos. Desde este enfoque, los estudiantes podrán comprender la importancia de sus opiniones y que muchas de sus acciones tienen y tendrán un impacto en la historia de su país o de la humanidad.

Ya para el año 1983, el profesor Girault de la universidad de Nanterre, elaboró un informe sobre las dificultades y errores que serían responsable de la crisis que padecía la enseñanza de la Historia en Francia. Entre las señaladas se encuentran:

- La pretensión de transformar radicalmente el currículo sin considerar la formación del profesorado.
- Sostiene, además, que las dificultades que presentan los programas de esta materia, son consecuencia del antagonismo entre la obtención de ciertos conocimientos relacionados con el desarrollo cronológico y la causalidad histórica, sin abordar la Historia como una sucesión de hechos importantes.
- El autor hace referencia a la pugna existente entre la obtención de conocimiento y métodos.

A partir de lo anterior, Girault propone una renovación de la enseñanza de la Historia, en cuanto a la reubicación de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el sistema educativo, siendo necesario definir la utilidad de estas disciplinas en relación al papel que cumplen en la formación de los ciudadanos y el considerar con la misma importancia, tanto la obtención de conocimientos como de métodos. En esa perspectiva, presentó un esquema para desarrollar la enseñanza de la Historia en base a tres finalidades. El cual se expone en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

***Informe Girault: Desarrollo de la enseñanza de la Historia***

---

a) La historia como “savoir-faire” (saber hacer): primero el conocimiento del pasado para luego conocer el presente.	b) La Historia como “savoir” (saber). Considerada como memoria colectiva de los pueblos.	c) El conocimiento histórico al servicio de otras disciplinas.
--	--	--

---

Nota: (Villaquirán, Sandoval T. (2008) La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica Venezolana. Visión del profesorado. (Tesis Doctoral) Director: Joaquín Prats Universidad de Barcelona).

En cuanto a la presencia de la Historia en la enseñanza escolar, Perrot (1984), considera a la Historia como “la memoria de los pueblos, como el contacto con el pasado” (Villaquirán, Sandoval, 2008, p.59), argumentando que los hombres que no tienen memoria, ni tienen Historia son más propensos a la manipulación, e incluso la ruptura con el pasado conduce hacia el totalitarismo. Es por ello, que esta asignatura, cumple un rol como método e instrumento de análisis y formación de sujetos críticos. Es por ello que, en el área de la enseñanza y aprendizaje, relacionados con la transformación de los conocimientos científicos disciplinares en conocimientos escolares, es admisible la incorporación de nuevos conocimientos, con los objetivos, la evaluación, la formación del profesor, así como las competencias de enseñanza que estos deben poseer (Villaquirán, Sandoval, 2008, p.60).

La escuela italiana en los años 80, también realizó un aporte significativo en cuanto a la enseñanza de la Historia, puesto que logró situar en la discusión la dicotomía de la Historia como ciencia y la Historia como enseñanza, siendo Pontecorvo (1983), quien afirmará que a cada historiografía le pertenecían unos determinados contenidos y métodos, por ejemplo: mientras que a la Historia relato se le vincula con la didáctica respectiva, basada con la lección y el manual, a la nueva Historia, se le relaciona más con la Didáctica nueva, orientada hacia la construcción y comprensión de la Historia, que con la Historia tradicional, basada en la reproducción repetitiva del conocimiento aprendido ((Villaquirán, Sandoval, 2008, p.61).

Asimismo, en los Estados Unidos de América, investigaciones en cuanto a la enseñanza de la Historia ha permitido vislumbrar que, este campo disciplinar ha ido perdiendo terreno como materia escolar, en cuanto a su status y presencia en los planes de estudio de las escuelas elementales y secundarias. Otras temáticas abordadas y largamente estudiadas, están referidas a las metodologías de aula utilizadas por el profesor de Historia, a la importancia del conocimiento histórico que estos poseen y al papel que juega el libro de texto en la enseñanza de la Historia, en este país.

Según Prats y Santacana (1998), el aprendizaje de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales son vistas por el alumnado como asignaturas memorísticas, más o menos interesantes, y que no conllevan actividades discursivas, de indagación o de resolución de problemas. Para que las Ciencias Sociales sean disciplinas formativas e introduzcan al alumnado en un planteamiento de aprendizaje que haga descubrir la racionalidad del análisis social, con todo lo que de formativo tiene ello, y que la configuración de su visión de la realidad se puede basar en aproximaciones científicas a su entorno social, político y cultural, es imprescindible que la educación ofrezca una didáctica de esas disciplinas que consideren la naturaleza de este tipo de conocimientos.

Es por ello que, tanto una como otra responden plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se base, tan sólo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes (Prats y Santacana, 1998).

Es evidente que esta afirmación requiere una cierta matización. Los contenidos de Historia y Geografía son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos.

Para ello, se tendrá que tener en cuenta grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico y geográfico. Se deberá proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales.

En este sentido Prats y Santacana (1998) señalan que “la enseñanza de la Historia puede servir en la educación para:

- Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor a través del pasado. La Historia no tiene la pretensión de ser la "única" disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, la comprensión del presente posee mayor riqueza y relevancia.
- Preparar a los alumnos para la vida adulta. La Historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana.
- Despertar el interés por el pasado, lo cual indica que la Historia no es sinónimo de pasado. El pasado es lo que ocurrió, la Historia es la investigación que explica y da coherencia a este pasado. Por ello, la Historia plantea cuestiones fundamentales sobre este pasado desde el presente, lo que no deja de ser una reflexión de gran contemporaneidad y, por lo tanto, susceptible de compromiso.
- Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad. Tener una conciencia de los orígenes significa que cuando sean adultos podrán compartir valores, costumbres, ideas, etc. Esta cuestión es fácilmente manipulable desde ópticas y exageraciones nacionalistas. Nuestra concepción de la educación no puede llevar a la exclusión o al sectarismo, por lo que la propia identidad siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente.
- Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común. Este aspecto va íntimamente ligado al punto anterior. No se puede imponer una cultura estándar ni uniforme en el ámbito planetario a los jóvenes de una sociedad tan diversa culturalmente como la actual. Sin embargo, es bien cierto que compartimos una gran parte de la cultura común. Es necesario colocar esta "herencia" en su justo contexto.
- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. En definitiva, la Historia ha de ser un instrumento para ayudar a valorar a los "demás". Países como los nuestros, que han vivido aislados por razones históricas y políticas, deben contrarrestar esta situación fomentando la comprensión hacia otras sociedades vecinas o exóticas.

- Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado, ya que la Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática. El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictos y racionales. El proceso que lleva a ello es un excelente ejercicio intelectual.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los Historiadores. Las habilidades que se requieren para reconstruir el pasado pueden ser útiles para la formación del alumno. El método histórico, como se verá más adelante, puede ser simulado en el ámbito didáctico, lo que supone el entrenamiento en la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc.
- Enriquecer otras áreas del currículum, ya que el alcance de la Historia es inmenso; trata de organizar "todo" el pasado y, por lo tanto, su estudio sirve para fortalecer otras ramas del conocimiento; es útil para la literatura, para la filosofía, para el conocimiento del progreso científico, para la música, etc. De hecho, hay muchas disciplinas que no son posibles sin conocer algo de la Historia y de su Historia". (p.4)

Todos estos elementos conforman un mundo rico en posibilidades formativas, que pueden tomar forma conceptual variada, plenamente coherente con los límites y contenidos de las Ciencias Sociales en el contexto de la educación.

De la misma forma, Prats y Salamanca (1998), señalan que la Geografía, por su contenido, es un excelente instrumento de conocimiento social, en sentido amplio, y por su estructura gnoseológica, puede contribuir eficazmente al desarrollo de capacidades, actitudes y competencias genéricas esenciales sobre las que ha de basarse la formación y la educación de los alumnos hasta los 18 años. A partir de ello, "los principales fines formativos que puede aportar la Geografía son:

- Contribuye, a través del conocimiento, a la formación de personas cultas, solidarias y autónomas. La naturaleza de este conocimiento es contextual o situacional, lo que significa que se aplica y readapta a los conceptos y valores propios de la cultura de los alumnos, cambia según las circunstancias, de acuerdo con su contexto, y se adapta a sus capacidades y a su nivel evolutivo.
- Al igual que la Historia, aunque desde otra perspectiva, Contribuye al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. Al fomentar la comprensión hacia otras sociedades vecinas o exóticas, es un excelente medio para trabajar temas de multiculturalismo y actitudes contrarias a la xenofobia.
- Proporcionar un medio de adopción de actitudes referida a la, comprensión de las causas de la acción humana, en este caso sobre el paisaje, etc. Esto es posible en la medida que el análisis del espacio es un elemento de comprensión de muchas variables, entre las que se encuentra la acción humana. La comprensión de la configuración del espacio, tanto en el "cómo" y en el "por qué" hace que este estudio sea especialmente adecuado para las edades escolares.
- A través de los estudios geográficos se puede provocar un proceso de aprendizaje que permite adaptarse a la realidad cambiante. Por ejemplo, entender los cambios en las

comunicaciones, en los sistemas de comercio, en la creación de nuevos barrios o zonas urbanas, en los cambios de fronteras de los últimos años o las rutas y los nuevos espacios económicos, etc. Todos estos elementos ayudan a comprender y valorar lo que significa el cambio social, económico y político.

- Ayuda a situar al alumno en el mundo en el que vive y a facilitarle la comprensión de los problemas a escala local y planetaria. Los conocimientos geográficos tienen un alto grado de significatividad para los escolares. En la medida que los problemas sociales (vivienda, distribución de la riqueza, abastecimiento, transporte, etc.,) tienen una perspectiva de análisis geográfico, permite tratar con racionalidad y método la percepción de la realidad actual y, como consecuencia, el posicionamiento ante los problemas que ésta plantea.
- Por último, permite enseñar a los alumnos en métodos y técnicas propias de las Ciencias Sociales. Ello tiene un valor por sí mismo, pero, además, el empleo de técnicas de trabajo geográfico debe ser entendido, también, como un instrumento de descubrimiento de conceptos e informaciones". (p.5)

Junto a los fines antes descritos, tanto la Historia como la Geografía contribuyen a ampliar la sensibilidad respecto a las formaciones sociales; permiten realizar observaciones; proporcionan información para establecer esquemas de diferencias; son las disciplinas que permiten analizar, casi en exclusiva, los procesos y las tensiones temporales; intervienen en la construcción de perspectivas conceptuales; tratan de la causalidad interactiva; estudian ritmos y "tiempos"; y permiten incorporar técnicas y métodos de investigación social aplicada al pasado y al presente. Son, por lo tanto, materias de conocimiento primordial y central en cualquier currículum escolar.

En cuanto a la enseñanza de la Historia en Chile como asignatura escolar, ha cambiado considerablemente a través del tiempo y obedece principalmente a coyunturas nacionales, ideologías gubernamentales, etc. Durante la segunda mitad del siglo XX, la mayor preocupación era entregar a los estudiantes conocimiento sobre el pasado, para ayudarlos a tomar decisiones políticas. Luego de la difusión de ideas ilustradas, la visión predominante en Chile sobre la historia de la humanidad se planteó como la historia del progreso. En este sentido, se argumentó que, al conocer los hechos del pasado, los estudiantes secundarios, una vez adultos, serían capaces de tomar las mejores decisiones para el futuro de la nación.

Durante la primera mitad del siglo XX, se plantearon nuevos objetivos, según Zúñiga (2015):

Estos se relacionaron con el fomento de la honestidad, el patriotismo y los valores nacionales. Además, se esperaba que los profesores de historia trabajaran en preparar a los estudiantes para que comprendieran su sociedad y el mundo en el que vivían. Lo anterior coincidió con el surgimiento y consolidación de la clase media como un grupo social con gran poder político, que de pronto sintió la necesidad de romper los lazos con su herencia española/europea y potenciar los valores y tradiciones chilenas. (p.121)

La segunda mitad del siglo XX fue testigo de la aparición de nuevas tendencias. En particular, a mediados de los años 60 se observó un intento por fomentar la conciencia histórica y la

participación ciudadana. Los estudiantes fueron incentivados a comprender su contexto social, de tal forma que pudieran participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo socio-económico del país. Asimismo, se fomentó fuertemente el desarrollo de las habilidades de orden superior a través del método investigación histórica. Esto fue similar a la situación en Estados Unidos de América (Patrick & White, 1992).

La Historia conservó su integridad, como una asignatura distinta dentro del programa de estudio de Ciencias Sociales, convirtiéndose así en una herramienta para lograr las metas curriculares del sector de aprendizaje.

Los profesores de Historia en Chile, destacaron la relación entre los sucesos históricos del pasado y los del presente. Para conservar el interés de los estudiantes, se les solicitaba aplicar el conocimiento histórico para comprender los acontecimientos sociales que vivía el país. En la enseñanza de la Historia, la educación ciudadana parecía ser más urgente que la preparación para los estudios superiores. Sin embargo, el programa que se dio a conocer en los años 80, tomó un enfoque distinto. Nuevamente se volvió a promover el patriotismo y los valores nacionales, dejando de lado el método de investigación histórica, debido a que ya no merecía un lugar predominante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zúñiga, 2015). Estos objetivos debían servir los propósitos político-nacionales e inculcar la moralidad y la responsabilidad entre los estudiantes. De esta manera, se evidenciaba el control social ejercido por la dictadura de Pinochet y el deseo asociado de erradicar la promoción del pensamiento crítico.

La situación curricular de esta asignatura hoy en día advierte cambios sustantivos en cuanto al trabajo en los establecimientos educacionales, puesto que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está conformada por disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. Buscando promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante.

Para ello, las Bases Curriculares de primer y segundo ciclo de enseñanza Básica buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos (Programa de Estudio 7° Año Básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2016, p. 36).

Estas Bases Curriculares promueven un diálogo transversal y continuo entre las distintas disciplinas que confluyen en la asignatura. Esto se fundamenta en la idea de que comparten un tipo de conocimiento racional que el ser humano ha creado para darle sentido al mundo

que habita y a la cultura a la cual pertenece. Para ello se pretende desarrollar en los estudiantes:

- **Pensamiento Histórico:** Para que la o el estudiante alcance progresivamente una mejor comprensión de su presente, es esencial que comprenda su pasado y la relación que este tiene con su vida diaria, con su identidad y con su entorno. De ahí que resulta fundamental que los y las estudiantes logren desarrollar el pensamiento histórico; es decir, que comprendan que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo y que, en tanto seres humanos, nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia. La construcción gradual del pensamiento histórico es uno de los principales objetivos de esta asignatura, pues constituye una herramienta necesaria para que los y las estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo. La formación de un pensamiento histórico busca que los y las estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica.
- **Pensamiento Geográfico:** El desarrollo del pensamiento geográfico es también un objetivo fundamental esta asignatura. Este tipo de pensamiento implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y aporta a los y las estudiantes una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto. El pensamiento geográfico supone comprender el espacio como natural, y no como una realidad inmutable y ajena al accionar humano. Esto es fundamental para que los y las estudiantes desarrollen una conciencia del impacto que la acción humana tiene en el entorno y cómo este, a su vez, condiciona el quehacer humano. A partir de este supuesto, los y las estudiantes comprenderán la multicausalidad de los fenómenos espaciales y podrán desarrollar una conciencia geográfica a partir de un enfoque sistémico del espacio. En este contexto, pensar geográficamente implica la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes para representar y dilucidar las relaciones y conexiones que constituyen el espacio geográfico.
- **Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los Derechos Humanos:** Un objetivo fundamental de esta asignatura es el desarrollo de competencias ciudadanas, lo cual implica que los y las estudiantes se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural, y diversa. Asimismo, implica la formación de una conciencia ética basada en el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas, el compromiso con el bien común y con el medio ambiente. Junto a esto, se espera que los y las estudiantes conozcan los derechos humanos y los principios sobre los cuales se sustentan, y que se reconozcan a ellos mismos como sujetos de derecho.

La enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al finalizar la Educación Básica, debería contribuir a la consecución de una serie de parámetros que, considerando a Prats, Santacana, et al, 2011, resumen en el siguiente decálogo:



- En la medida que facilita a los ciudadanos el acceso a la información y al conocimiento del presente, ya que todo en el presente puede ser mejor comprendido conociendo el pasado.
- En la medida en que estimula la participación política desde el conocimiento de la misma.
- Al mostrar que, en repetidas ocasiones, los humanos hemos sido capaces de destruirnos a nosotros mismos y de destruir también nuestro entorno.
- Al demostrar que en la construcción del conocimiento humano todos los pueblos han aportado su sabiduría y su esfuerzo. La cultura humana no es la obra exclusiva de un único grupo de personas.
- Al enseñar que cuando el poder no respeta los derechos del ciudadano deviene ilegítimo y, por lo tanto, la lucha para derribarlo se convierte en legítima.
- Porque muestra que sobre la injusticia y la intolerancia jamás se pudo construir una sociedad libre y estable.
- Pues enseña que sólo mediante la solidaridad entre las personas y los grupos es posible desafiar el futuro incierto.
- Al desarrollar el pensamiento crítico sobre los hechos.
- Al fomentar en las personas el pensamiento hipotético deductivo.
- Al favorecer al desarrollo de la inteligencia emocional. (p.51)

### **2.3 Elementos que constituyen el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje**

En la educación escolar bien sabemos que enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante, por esto, se considera que el proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar.

Tomando como referencia a Contreras (1990), se entiende el proceso enseñanza-aprendizaje como:

Simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. (p.25)

Quedando, así, planteado el proceso enseñanza-aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1990).

En el proceso enseñanza-aprendizaje existe un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). El que puede enseñar, quiere enseñar y sabe

enseñar (el profesor). El que puede aprender quiere y sabe aprender (el alumno). Ha de existir pues una disposición por parte de alumno y profesor.

Además de estos agentes, están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios y recursos).

Cuando se enseña algo es para conseguir alguna meta (objetivos). Por otro lado, el acto de enseñar y aprender acontece en un marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (contexto).

Con el fin de tener una visión esquemática del proceso enseñanza–aprendizaje, se presenta a continuación, un bosquejo de los principales elementos y actores de dicho proceso.

**Figura 1**  
***Elementos del proceso Enseñanza-Aprendizaje***

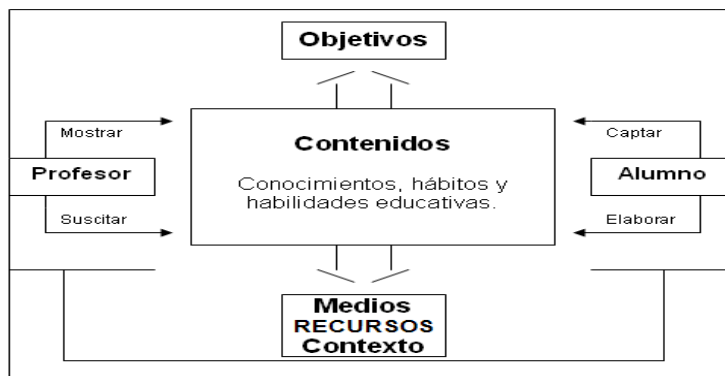


Figura 1: (<http://www.infor.uva.es/>)

De acuerdo con lo expuesto, se puede considerar que el proceso de enseñar es el acto mediante el cual el profesor muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, actitudes, hábitos y habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto.

“Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información” (Marques, 2008), él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio, recursos didácticos, estrategias metodológicas o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto. Ante lo mencionado anteriormente podemos agregar que “los aprendizajes son el resultado de procesos cognitivos individuales mediante los cuales se asimilan informaciones (hechos, conceptos, además de aspectos procedimentales y valóricos) y, se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron” (Marques, 2008).

El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados objetivos educativos o metas de comprensión, y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

El principal objetivo del profesorado es que los estudiantes progresen positivamente en el desarrollo integral de su persona y, en función de sus capacidades y demás circunstancias individuales.

Actualmente se considera que el papel del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente en el acto didáctico es básicamente, un agente mediador, que provee de recursos y entornos diversificados de aprendizaje a los estudiantes, motivarles para que se esfuercen (dar sentido a los objetivos de aprendizaje y destacar su utilidad), orientarles (en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades expresivas, etc.) y asesorarles de manera personalizada (en la planificación de tareas, trabajo en equipo y responsabilidades).

El docente por un lado debe manejar un amplio bagaje de conocimientos acerca de lo que expone, y por otro lado debe dominar una mayor y mejor cantidad de metodologías didácticas posibles, que, por cierto, respondan a las características y necesidades de los alumnos y la comunidad educativa en general. Por ello, en torno al concepto de metodología, es correcto afirmar que desde un punto de vista educativo no solo supone establecer los contenidos que serán trabajados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, sino que es fundamental establecer la metodología que será aplicada. Por tanto, la metodología es definida como “el camino por medio del cual se pretenden conseguir los objetivos previstos. Incluye las actividades (tareas) o actuaciones de toda índole que los alumnos deben realizar para llegar a alcanzar los objetivos previstos” (Medina y Salvador, 2002).

De esta forma la metodología será el instrumento que ayuda a la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos, y las actividades serán la forma con la cual se van a alcanzar el logro de las distintas unidades. Por otra parte, las metodologías que se adquieren y aplican, deben responder y estar relacionadas a las capacidades y aptitudes de aprendizaje que posean los alumnos.

Dentro del concepto de metodología se incluye:

- El Método: “concebido como un cuerpo de conocimientos fijos, estanco, rígido, exacto”. (Domínguez, 2004), por lo tanto, el método equivale a orden (de ahí su relación con procedimiento), esta secuencia se debe justificar porque se sigue una misma y no otra. Así, en la práctica, el método se concreta en una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje.
- Los Procedimientos: “son el conjunto de acciones ordenadas y orientadas para el desarrollo de una capacidad” (Domínguez, 2004). Se puede hablar de procedimientos

más o menos generales, en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos.

- **La Actividad:** Es donde el profesor y el alumno realizan acciones tendientes a cumplir objetivos de aprendizaje. Además, enseñar y aprender implican la realización de múltiples actividades de distinta naturaleza (por ejemplo, el profesor explica, orienta, motiva; y el alumno atiende, comprende, aplica, analiza, etc.). Las actividades de aprendizaje son el eje vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, como en las múltiples materias, y deben mantener una coherencia interna en función de la lógica de las disciplinas y del proceso de aprendizaje significativo. Muchas son las actividades de aprendizaje que se pueden realizar en el aula acerca de la geografía, sin embargo, se debe procurar evitar el excesivo activismo que llegue a invalidar el proceso de aprendizaje, al no permitir la existencia de espacios de reflexión. Las actividades de aprendizaje representan uno de los pasos dentro de la secuencia didáctica, las que deben ser planteadas de acuerdo al objetivo programado previamente. A través de las actividades el profesor logrará motivar mejor a sus alumnos y éstos podrán aportar sus propias ideas para realizar las actividades de aprendizaje. El profesor debe aprovechar las inquietudes de los alumnos y encaminarlas hacia la temática de estudio. De esta manera los alumnos se sentirán satisfechos al ver reconocida su participación en la clase, y por tanto esto hará que en próximas ocasiones quieran participar con mayor entusiasmo.
- **La Tarea:** Es una actividad que debe realizarse en un tiempo y en una situación determinada (por ejemplo, la elaboración de un mapa conceptual acerca de la flora y fauna chilena o bien la elaboración de un mapa sobre las regiones de Chile).
- **La Técnica:** Corresponde a una actividad fundamentada en conocimientos científicos. Es, por tanto, un “saber hacer”, es decir, un hacer sabiendo qué y por qué se hace. En este sentido, se relaciona con procedimiento por la secuencialidad y, sobre todo al método por su justificación científica.
- **La Estrategia:** Esta referida a estructuras de actividades en la que se hacen reales los objetivos y contenidos, en este sentido, puede considerarse análogas a las técnicas. En el concepto, se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectivas del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectivas del profesor). Así la estrategia es el proceso para la elección, coordinación y aplicación de habilidades. Ésta también se puede considerar como “un conjunto de habilidades coordinadas para obtener una finalidad” (Domínguez, 2004). Las estrategias también surgen en función de los valores y de las actitudes que se pretenden fomentar.
- **Las Estrategias Didácticas:** Se insertan en la función mediadora, el profesor hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos. Éstas a su vez se definen en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el alumno.
- **Las Estrategias de Enseñanza:** Son el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades.
- **Las Estrategias de Aprendizaje:** Corresponde a procesos que se desarrollan mediante diversas actividades mentales y procedimentales. Se refiere a cómo piensa y actúa

una persona cuando planifica y evalúa su actuación en una tarea, y a los resultados que se derivan de ello. De igual forma desde una perspectiva objetiva, corresponde a una técnica, principio o regla que capacita a una persona para funcionar de forma independiente y resolver problemas.

- Las Estrategias Metodológicas “son el uso concreto que se hacen de las metodologías, de los procedimientos y de las técnicas de trabajo, como medio para la construcción activa de los aprendizajes.” (Domínguez, 2004).

En definitiva, las metodologías, los procedimientos y las estrategias hacen referencia directa al cómo enseñar, que lleva a un aprendizaje en el campo de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como en cualquier otra área del conocimiento.

Los procedimientos y las estrategias inciden en los procesos de aprendizaje de forma que éste no sea una mera repetición o captación de contenidos, sino que la modificación, reestructuración o construcción cognitiva se produzcan en un clima interactivo que propicie el desarrollo de valores, actitudes y normas para la conducta.

Es común ver como en el afán que trae consigo el rol docente de entregar una enseñanza de calidad a los alumnos, generalmente se está preocupado de ¿Cuánto aprenden los alumnos?, cuestión que en la actualidad debiera ser reemplazado por el ¿Cómo aprenden los alumnos? Este nuevo enfoque es amparado por tendencias que ven en la educación, el principal recurso del futuro, siendo apoyado fuertemente por los principios de los nuevos ajustes curriculares, enmarcados en la Reforma Educacional de nuestro país.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se hace necesario la utilización de recursos didácticos, los cuales se pueden definir como “un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un conocimiento determinado, a las proporcionales experiencias sensoriales representativas de dicho conocimiento” (Reyes, 2001).

Otros autores plantean que los recursos didácticos son “cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a su vez la del alumno”. (Aparici; García, 1998).

Dentro de las múltiples funciones que cumplen los recursos didácticos están:

- Proporcionan información al alumno.
- Son una guía para los aprendizajes, ya que ayudan a organizar la información que se quiere transmitir. De esta manera se le ofrece nuevos conocimientos al alumno.
- Ayudan a ejercitar las habilidades y desarrollarlas.
- Despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo.

- Permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones sobre las que se quiere que el alumno reflexione.
- Proporcionan un entorno para la expresión del alumno.

Por lo tanto, los recursos didácticos ofrecen a la educación las siguientes ventajas, tales como: “dinamización de la enseñanza en la medida que se relacione con una concepción dinámica del conocimiento, para hacer del acto educativo un proceso activo” (Guerra, Cabello & Bianchi, 1998). Son incentivadores del aprendizaje en la medida que acerca al alumno a las cosas sobre las que va a estudiar, fortalecen la eficacia del aprendizaje en medida que el mensaje no solo es verbal, sino que abarca una gama mucho más amplia: sonido, colores, formas, etc., también “admiten una mayor comunicación entre el profesor y alumnos a partir de las variadas actividades que permiten su empleo, sustituyen en gran parte la simple memorización, contribuyendo a realizar operaciones de análisis, relación, síntesis, generalización y abstracción a partir de elementos concretos” (Guerra, Cabello & Bianchi, 1998). Las actividades a que da lugar el empleo de recursos didácticos posibilitan que el alumno pueda fundamentar él mismo sus conclusiones, ya que éstas son el resultado de su propia experiencia.

Los Recursos Didácticos deberán ser siempre considerados parte de la planificación de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación). También pueden ser muy útiles para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje que se tengan tanto para el inicio de la clase (motivación), como para el desarrollo y cierre de ésta.

Como se expresó anteriormente al reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, la didáctica que se refiere al método de enseñanza de una disciplina es de vital importancia para el logro de los aprendizajes.

La práctica docente desarrollada en el aula necesariamente requiere de la comunicación e interacción entre docente–discente, los cuales son los protagonistas del proceso educativo y, en este acto comunicativo–interactivo nace la disciplina pedagógica, conocida comúnmente como DIDÁCTICA, la cual es considerada como “la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de la enseñanza, en cuanto que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos” (Medina y Salvador, 2002, p. 7).

Esta disciplina es el vínculo interactivo entre el profesor y el estudiante, es decir entre el que enseña-aprende y el que aprende y, su tarea se centra en el proceso de mejora progresiva y permanentemente del proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la entrega de un aprendizaje formativo y de calidad a los estudiantes.

La didáctica también es entendida como una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio

comunicativos, y la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.4 La Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

En los momentos actuales cuando se viven plenamente los efectos de la globalización en el marco de la denominada “sociedad del conocimiento”, resulta esencial pensar en las transformaciones que deben efectuarse en el ámbito didáctico pedagógico con el fin de involucrar de manera plena al docente en los nuevos requerimientos exigidos hoy en el aula. En este sentido, la labor de las Ciencias Sociales, según Perafán (2013), consiste en:

Formar futuros ciudadanos en el marco de un proceso educativo en el que tengan la posibilidad de disponer de información rigurosa, mediante la cual puedan generar reflexiones coherentes y asumir posiciones críticas frente a las diferentes situaciones relacionadas con los retos que la sociedad contemporánea impone y que revisten un enorme grado de complejidad. (p.150)

En el plano educativo, la didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales pretende, entre otras tareas, proporcionar sólidos conocimientos históricos y explicar la organización del espacio o sus equivalentes conceptuales: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico-ambientales, económico-sociales, culturales y desde la definición de sus estructuras, que permitan comprender e insertarse en la dinámica de los cambios que los adelantos de la ciencia, la tecnología y la globalización exigen en las distintas escalas territoriales.

Se entiende la didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como “un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia sino del contexto social y la comunicación con el alumnado, una didáctica que permite elaborar juicios reflexivos sobre la práctica docente, de tal forma que se pueda tomar decisiones fundamentadas para mejorar la enseñanza” (Souto, 1998).

En la enseñanza de esta área curricular, al igual que en cualquier otra disciplina es necesario el uso de algún modelo didáctico, ya que no existe solo uno sino muchos, ante esto podemos decir que los modelos didácticos “son las representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza–aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos” (Medina y Salvador, 2002, p. 54).

También se sostiene que un modelo didáctico es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los docentes han de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que están dispuestos a asumir.

La selección de un modelo didáctico, admite “elegir una forma de representar nuestro campo de acción posible en el mundo, en este sentido, los paradigmas o modelos didácticos representan una manera de situarnos y relacionarnos con el mundo desde distintos puntos de vista” (Domínguez, 2004).

Los modelos didácticos representan la anticipación a los paradigmas, y desde estos últimos ha de abordarse el modelo didáctico que cada docente debiera, holística y comprensivamente, diseñar, asumir-transformar y aplicar, dado que le proporciona la interpretación de la tarea práctico-reflexiva y la elección de las opciones más meritorias.

Existen diferentes modelos didácticos aplicados a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tales como:

El modelo Academicista o Tradicional, surge con la tradición medieval con el trivium y el cuadrivium, el cual aún se encuentra vigente en nuestra actualidad en algunas instituciones educativas. En él, no se toman en consideración las concepciones o ideas que poseen los estudiantes, lo que más importa es que el profesor tenga un amplio dominio de conocimientos disciplinares y, su método de enseñanza se limita a la exposición lo más ordenada y clara posible, desarrollando actividades centradas en la exposición del profesor con apoyo del libro y ejercicios de repaso, sin utilizar otros recursos didácticos. Respecto al alumno se le pide que escuche atentamente las explicaciones, “estudie casi inevitablemente memorizando y reproduzca lo más fielmente posible en el correspondiente examen” (García, 2000, p. 26).

Su enseñanza se centra fundamentalmente en materia o contenidos estructurados, la información que se entrega gira en torno a conceptos y datos memorísticos, en la cual el estudiante es un receptor, acumulador y reproductor de información. Este modelo didáctico les otorga una excesiva importancia a los contenidos que aquí se enseñan, por ello se concentra “en los contenidos como formas de saber, los cuales se organizan en asignaturas, cuya interiorización es el objetivo nuclear del aprendizaje y el prototipo de “hombre culto” (Román y Pérez, 1999).

Lo básico de este modelo es el aprendizaje de contenidos, sean conceptos, teorías, leyes, sistemas conceptuales y principios. En lo que respecta a las capacidades, destrezas, valores y actitudes, desarrolladas de forma indirecta, a partir de los contenidos y métodos-actividades que emplea el profesor en el aula.

Este modelo pretende “formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente” (García, 2000, p. 25).

El alumno cumple una función pasiva, el cual es un buen receptor de conceptos y contenidos, para posteriormente memorizarlos y reproducirlos en las evaluaciones, mientras que el profesor es quien entrega contenidos a través de la exposición. Este modelo es por excelencia un recopilador de las conductas observables, medibles y cuantificables, puesto que lo que más le interesa son los resultados, para conocer si existe cambio y aprendizaje en los alumnos.



Otro modelo didáctico es el Tecnológico, el cual se desarrolla históricamente desde 1910 hasta 1960, el cual también es conocido como conductual, racional y eficientista, sus fundamentos psicológicos están asociados al conductismo y al neoconductismo, clásico y operante.

Bajo este modelo la metodología de trabajo a la cual se recurre es a la combinación de “exposición y ejercicios prácticos específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades, muy detalladas y dirigidas por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinado, y que puede incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento que se persigue” (García, 2000, p. 27), de esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a que el estudiante sea el constructor de sus conocimientos y el profesor un mero agente mediador en el aprendizaje del discente.

Como se menciona anteriormente, en este modelo existe una combinación: exposición del profesor y las actividades desarrolladas por los alumnos, las cuales son dirigidas por el docente, por lo tanto, la metodología se centra en la actividad que deben desarrollar los alumnos, mezclando de esta forma contenidos disciplinares y metodologías activas.

Este enfoque parte de una postura de la enseñanza “como una actividad regulable, que consiste en programar, realizar y evaluar” (Román y Pérez, 1999, p. 236). También se le otorga mucha importancia al cumplimiento de los objetivos, puesto que este modelo trata de entregar una educación moderna y eficaz, que le sea útil al alumno para su formación. El rol del alumno es activo, puesto que a través de las actividades establecidas por el profesor va construyendo su conocimiento y, por ello adquiere mayor participación en el proceso educativo. El profesor es quien dirige el aprendizaje, facilitando los resultados y promoviendo las destrezas en los estudiantes. En este modelo también se le otorga importancia a las conductas observables, medibles y cuantificables.

El modelo Interpretativo-Cultural, surge a partir de los años sesenta como una crítica al modelo tecnológico y una búsqueda alternativa de soluciones. En este enfoque la metodología de enseñanza se caracteriza por el descubrimiento espontáneo y natural en los alumnos, generando estos últimos sus propios aprendizajes a través de múltiples actividades de carácter abiertas y flexibles, otorgándole al alumno un papel central y protagónico en su aprendizaje, respecto al profesor éste solo guía el aprendizaje del alumno, coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. En este modelo se pretenden desarrollar capacidades, valores e ideales sociales, por ellos se fomenta el trabajo en grupo y con bastantes actividades.

Según este modelo la finalidad es “educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se hallan en el entorno en que vive” (García, 2000). Esa realidad ha de ser descubierta por el alumno mediante el contacto directo con su entorno, realizando actividades de aprendizaje, siendo de esta forma el protagonista y constructor de su propio conocimiento. Este modelo trata de introducir al

estudiante en su realidad inmediata, para lo cual se le enseñan contenidos asociados a su propia realidad, facilitando el desarrollo de capacidades, destrezas y valores-actitudes.

Por su parte el modelo Socio-Crítico, se desarrolla a partir de los años sesenta y llega a las instituciones educativas en la segunda mitad de la década de los ochenta, este modelo también es conocido como crítico. Este enfoque le da bastante importancia a la relación docente-discente.

La metodología desarrollada en este modelo, está centrada en la participación activa de los alumnos, los cuales deben ser capaces de producir su propio aprendizaje, el cual es construido a partir de investigaciones enfocadas a la resolución de problemas significativos para los estudiantes. En lo que respecta al profesor es definido como investigador de aula, es reflexivo, crítico y comprometido con la situación escolar.

Este modelo didáctico se propone como finalidad educativa “el enriquecimiento de los conocimientos de los alumnos, en una dirección que conduzca hacia una visión más compleja y crítica de la realidad, que sirva de fundamento para una participación responsable en la misma” (García, 2000, p. 31), de acuerdo a esto se adopta una visión integradora del conocimiento que adquiere y desarrolla el estudiante, ya que de esta forma el educando logra participar óptimamente en la sociedad.

Los contenidos desarrollados en este modelo deben ser “socialmente significativos y las actividades constructivas, y de aprendizajes compartidos” (Román y Pérez, 1999, p. 267). En este modelo, el saber didáctico parte desde la “reflexión e indagación rigurosa por parte de los docentes, centrado en el conocimiento de la acción comunicativa, como práctica social formativo-transformadora” (Medina y Salvador, 2005).

La formación de los estudiantes está centrada en el desarrollo de procesos intelectuales, siendo el proceso lo que más importa, antes que el producto.

Es por ello que, los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tienen la labor de preparar a los estudiantes a fin de hacerlos más conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, históricos, económicos, ambientales y políticos producto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones y diversos intereses de los actores que en ésta se interrelacionan. De esta manera, los conocimientos aportados por la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales favorecen la consolidación de “una identidad de individuo, posibilitan su ubicación en el contexto de una realidad temporal y espacial y generan nexos de interacción entre los sujetos en materia de comunicación que posibilitan el reconocimiento, la valoración y el disfrute de aquellos elementos que integran el patrimonio de una sociedad” (Perafán, 2013, p.151).

De acuerdo a lo anterior, aun cuando estos aspectos permiten reconocer el alcance de la Historia en el proceso formativo de los individuos, es necesario destacar que “en algunos contextos educativos los estudiantes no logran vincular los conocimientos adquiridos en

Historia con aquello que consideran básico para la vida cotidiana; es decir, no hallan la forma de interconectar esos saberes con lo que pasa en su cotidianidad” (Perafán, 2013, p.151). Es por ello que, se hace necesario formar en los estudiantes una conciencia histórica, que les permita “recuperar la memoria del pasado y por ende aprender de las experiencias vividas y de las acciones humanas desarrolladas en diferentes ámbitos, así como de sus efectos a corto y largo plazo en los distintos grupos sociales” (Perafán, 2013, p.153).

En este sentido, las competencias de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en concreto de la Didáctica de la Historia se “ocupa de estudiar las relaciones entre profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones” (Pagés, 2013, p.157). De esta manera, pretende construir saberes teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia, Geografía y Ciencias Sociales en contextos concretos, y de esta forma, pensar en distintas alternativas posibles, para su enseñanza.

Es por ello, que corresponden a conocimientos construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas, es decir el profesorado, el alumnado y los saberes, y dirigidos al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender qué hace o deja de hacer, qué discurso dirige su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica, así como para poder analizar qué ha ocurrido o qué ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas de mejora continua.

De lo anterior, se debe considerar que, la Didáctica, en su significación más general, se entiende como “el arte de enseñar; es aprender siendo partícipe de un saber, esto es, aprender haciendo, aprender construyendo” (Perafán, 2013, p.153).

De esta forma se hace necesario, desarrollar en los estudiantes un pensamiento histórico, capaz de situar al estudiantado en situaciones acaecidas en el pasado, interpretarlas y construir el presente, y sentirse partícipe de este. Lo anterior, hace necesario elaborar una propuesta de estructura conceptual para la formación de las competencias en pensamiento histórico, para ello Santisteban (2010), propone como lineamiento para pensar históricamente que:

En primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica. (p.39)

A partir de los anteriores, Santisteban, González, Pagés (2010), proponen 4 tipologías de conceptos que permitirán desarrollar el pensamiento histórico:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal;
- Las formas de representación de la historia;
- La imaginación/creatividad histórica;
- El aprendizaje de la interpretación histórica.

Como puede observarse en la figura adjunta, los cuatro bloques de conceptos hacen referencia a competencias históricas que están interrelacionadas, que tienen diversos elementos en común, lo que permite visualizar el pensamiento o conciencia histórica de una manera holística e integrada.

**Figura 2**

*Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, estructura de las Competencias históricas*

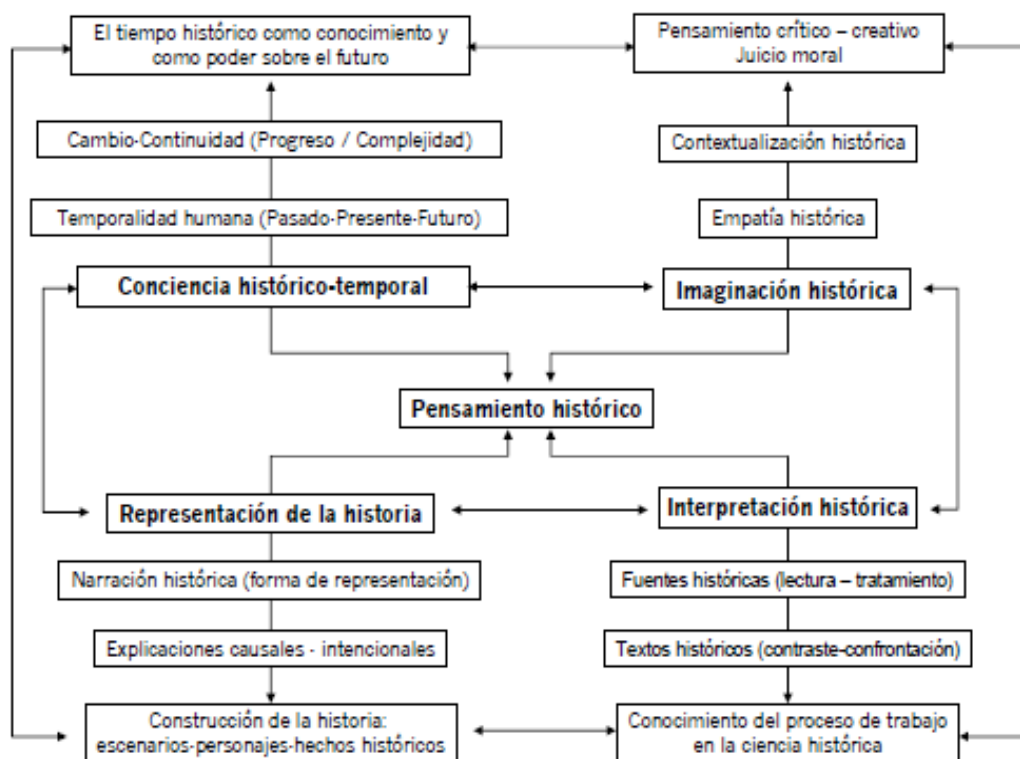


Figura 2: (Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.PDF](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.PDF))

Entendiendo que, el propósito de las Ciencias Sociales se centra en proporcionar una fundamentación conceptual y desarrollar capacidades cognitivas en el estudiante, que posibiliten la comprensión de las dinámicas de cada sociedad en un espacio y tiempo determinados e identifique a su vez, aquellos aspectos relevantes en materia social,

económica, política, ambiental, ideológica y cultural, así como los legados históricos. Es por ello que, se hace necesario situar al estudiante en la adquisición, el entendimiento y la organización de aquellos saberes y antecedentes que le permitan alcanzar el nivel de abstracción necesario para comprender la compleja realidad social en su plenitud. Es por ello que Carmilloni citado en Perafán 2013, señala que:

El educando precisa desarrollar habilidades en el manejo y aplicación de conceptos y teorías que le permitan: [...] trabajar con distintos tipos de representaciones mentales; comunicarse, observar, buscar y registrar información; razonar, interpretar y valorar la información en sus aspectos formales y en su contenido temático; trabajar en situación de conflicto conceptual y teórico; resolver problemas, y construir opiniones, sostenerlas y, cuando corresponde, modificarlas. (p.155)

Para ello los docentes que imparten esta asignatura, deben utilizar metodologías adecuadas, activo-participativas, que vayan más allá de un trabajo informativo sobre fechas, personajes y acontecimientos. Puesto que el reto de la enseñanza de la Historia implica dar sentido a los fundamentos trabajados en el aula de clase “mediante actividades que engloben la reflexión de los sucesos estudiados, el análisis de los distintos factores que se interconectan en ellos y favorezcan el desarrollo conceptual de los educandos” (Perafán, 2013). Por lo mismo, en cuanto a los contenidos, deben formularse, organizarse y secuenciarse previamente, mediante un proceso direccionado y empleando criterios didácticos, epistemológicos y psicológicos a la hora de pensar este campo disciplinar en estudio.

En cuanto a los actuales debates de ¿por qué enseñar Historia?, derivado de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en particular de la Didáctica de la Historia, Domínguez, 1989, ya exponía 4 fundamentos que permiten visualizar los alcances de esta disciplina curricular en la actualidad:

- Para situar al estudiantado en la comprensión del mundo actual, por medio de sus antecedentes en el pasado y de la contrastación histórica de los acontecimientos del pasado con los del presente, y para proveerlo de los medios necesarios para la integración crítica a su comunidad.
- Para enriquecer la experiencia personal del educando, a través de posibilidades del conocimiento y la comprensión de los procesos de cambio social y del estudio de casos individuales, con el propósito de captar la naturaleza social e individual del ser humano.
- Porque estimula y potencia la capacidad de análisis y valoración crítica de las fuentes de información.
- Ya que es la asignatura que permite fomentar el respeto, la valoración y el disfrute del patrimonio histórico, cultural y artístico de la comunidad o sociedad donde está inserto.

De la misma manera, en cuanto a la interrogante ¿qué enseñar en Historia?, Domínguez, 1989, destacó tres aspectos, que resultan relevantes para la discusión actual de la asignatura:

- En primera instancia, señaló que se deben enseñar las hipótesis o conceptos relativos a la explicación de las sociedades concretas e históricamente determinadas, como por ejemplo el materialismo histórico, y las conceptualizaciones generales o básicas imprescindibles de la Historia, como el Renacimiento, Absolutismo, Ilustración, Descubrimiento de América, etc.
- En segunda instancia, el autor planteó la enseñanza de los procedimientos explicativos en cuanto a: un principio globalizador e integral, las explicaciones causales, intencionales, de cambio y de continuidad.
- En tercera instancia, destacó la enseñanza de los procedimientos de investigación y verificación de conocimientos y la utilización de fuentes, como por ejemplo la tipología de fuentes, el razonamiento inferencial, elaboración y síntesis interpretativas, etc.

Considerando lo antes expuesto y desde esta perspectiva integral de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se enmarca en la discusión y necesidades curriculares y pedagógicas actuales de esta asignatura, en cuanto al ¿Por qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Qué y cómo evaluar?, asimismo de la transversalidad de los contenidos con otras disciplinas de estudio, la literatura expone un amplio abanico de estrategias de formación de los educandos, que permitirán mejorar la enseñanza de esta asignatura.

A partir de lo anterior, Domínguez 1989, expuso como principales necesidades de los estudiantes, en cuanto a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

- La necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y la capacidad para analizar situaciones humanas.
- La necesidad de aprender a entender su mundo, su entorno.
- La necesidad de encontrarse con su identidad personal.
- La necesidad de aprender a entender los procesos de cambio y continuidad de las conductas humanas.
- La necesidad de introducir al alumnado en las actividades de investigación de los acontecimientos y personajes del pasado e igualmente hacer lo mismo; con la indagación de las causas y motivaciones de los hechos y el uso, la manipulación, y el análisis crítico de las fuentes de la Historia y Ciencias Sociales en general.
- La necesidad de propiciar la formulación de hipótesis de trabajo y la verificación de éstas, considerando significativamente la influencia que la empatía del alumnado por el pasado histórico ejerce sobre su aprendizaje.

Finalmente, en cuanto a la interrogante de ¿Qué evaluar en la asignatura de Historia?, se debe considerar que “la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza se considera como un proceso continuo y personalizado, que desde luego debe ser congruente con los propósitos” (Prats,

Santacana, et al, 2011, p.142). Asimismo, todo proceso de evaluación educativa debe considerar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el avance de cada alumno. Esta información se puede obtener a través de diversos tipos de evaluación: la diagnóstica o inicial, la formativa o permanente y la sumativa o acumulativa.

En el caso de esta asignatura, se debe considerar al momento de evaluar los propósitos y aprendizajes esperados y sus respectivos parámetros. De igual forma, los propósitos en la asignatura de Historia están relacionados con alguna competencia, por ejemplo: el propósito “Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la historia universal y de México se relaciona con la comprensión del tiempo y del espacio históricos, una de las competencias de esta asignatura” (Prats, Santacana, et al, 2011, p.151).

También se han propuesto a los docentes de educación básica algunos instrumentos y recursos que apoyen el proceso evaluativo: a) portafolios y carpetas, b) registro de los aprendizajes logrados y de las actitudes de los alumnos, c) autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y d) que elaboren una rúbrica de evaluación a fin de registrar el nivel de logro de los estudiantes en forma cualitativa. (Prats, Santacana, et al, 2011, p.152). de esta manera, la evaluación permitirá comprender y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el trabajo que se realice en el aula debe permitir evaluar el aprendizaje en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Algunos de los aspectos que proponen Prats, Santacana, et al (2011), para tomar en cuenta son:

- Conceptual: en términos de lo que el alumno debe saber, al lograr la comprensión y el manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos, por ejemplo, cuando ubica temporal y espacialmente un acontecimiento o hace uso de un concepto contextualizándolo adecuadamente.
- Procedimental: lo que el alumno sepa hacer, que incluye las habilidades, técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de los conocimientos, por ejemplo: la lectura e interpretación de textos breves, la consulta y utilización de fuentes, la elaboración de esquemas, etcétera.
- Actitudinal: lo que se considera deseable que el alumno logre, con la orientación del maestro, para desarrollar valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, entre otros, mismos que se verán manifestados en actitudes positivas para la convivencia de los alumnos.

## **2.5 La enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el Marco Curricular Nacional vigente**

Con respecto a la enseñanza de la Historia, los Planes y Programas (2012), de enseñanza básica, que entrega el Ministerio de Educación para cada uno de los niveles, plantea que:

En la educación básica, un objetivo central de esta asignatura es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son

elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción. (p.30)

Al considerar, las Bases Curriculares, y, por lo tanto, los programas de estudio, estos se elaboraron en torno a los siguientes énfasis; Conciencia del Entorno, Formación del Pensamiento Histórico, Valoración y Aplicación de los Métodos de las Ciencias Sociales, Formación del Pensamiento Geográfico, Desarrollo de Competencias Ciudadanas y Respeto y Valoración de la Diversidad Humana. Desarrollando asimismo una serie de habilidades, tales como el pensamiento temporal y espacial; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico; y comunicación. Donde “este conjunto de habilidades contribuye a que los alumnos puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada, y a que desarrollen el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas” (Programa de Estudios Primer Año Básico, 2012, p.34).

Para la problemática curricular en estudio, queda de manifiesto que los planes y programas tienen un fuerte énfasis en el desarrollo integral del estudiante en la asignatura, donde los profesores no cuentan con conocimiento profundo de estos contenidos y que se sustentan con sus prácticas pedagógicas y metodológicas.

Desde una perspectiva curricular la asignatura está conformada por disciplinas que estudian al ser humano como individuo y como miembro de la sociedad desde diversas perspectivas, orientada a desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea, que le permitirán desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad. Es por ello que los ajustes curriculares en esta materia han incorporado, a la asignatura de Historia, el Eje de Formación Ciudadana, el cual busca desarrollar en el estudiante una predisposición favorable hacia la vida en una sociedad democrática. Desde esta perspectiva el docente debe contar con las competencias profesionales que le permitan dar respuesta a los nuevos requerimientos en la formación que entrega, incorporando recursos humanos y académicos en la tarea, que permitan al estudiante poner en práctica el desarrollo de habilidades y competencias para la comunicación, la participación, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el compromiso de aportar en la construcción de mejores sociedades.

Lo antes descrito, pone de manifiesto las carencias profesionales que los docentes poseen para abordar la asignatura, la que actualmente se remite al abordaje de contenidos básicos a través del desarrollo de habilidades de orden inferior, carente de un proceso de formación y de articulación, que dé cuenta de un aprendizaje continuo y profundo.

La educación y la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, concuerdan en que se debe preparar al hombre para la resolución de problemas sociales en contacto directo y permanente con esa realidad. El conocimiento debe contribuir a la liberación del hombre y la sociedad, debe considerar la teoría y la práctica en forma armónica, de manera que la interpretación de los fenómenos sociales se encause a la participación responsable,



consciente y crítica con un sentido constructivo, que se exprese socialmente en un mejor vivir.

El desarrollo humano logra su perfección a través del proceso de convivir con otro, de manera que la vida en su convivencia con el otro genere un modo de vivir que progresivamente se va haciendo congruente con el otro en el espacio de convivencia, es decir, se va construyendo un estilo de vida que caracteriza el espacio compartido.

El establecimiento en estudio establece un concepto de sociedad donde los estudiantes crezcan como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en su espacio de convivencia.

En este sentido, la psicología contribuye en la construcción de este conocimiento, postulando la relación existente entre aprendizaje y desarrollo, donde se hace indispensable conocer las características del individuo a una determinada edad, para adaptar el aprendizaje a ellas, es decir, lo que el sujeto aprende estaría determinado por su nivel de desarrollo.

A partir de esto es posible considerar la relación estrecha que existe entre ellos, por medio de la teoría de Zona de Desarrollo Próximo, propuesta por Lev Vygotsky, donde se postula la existencia de dos niveles evolutivos: el primero de ellos, es denominado nivel evolutivo real, es decir:

“El nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad. Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los niños. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales. (p.91)

El segundo nivel evolutivo “pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz” (Arancibia et al, 1997, p.92).

En la actualidad, la educación ha dejado de ser concebida como una entidad estática de un saber inmutable, en un mundo en acelerada transformación, donde los logros de hoy serán posiblemente modificados por la ciencia del mañana. Por ello, es forzoso estar en constante creación, movidos por un espíritu inquieto y abierto al cambio, que permita dar respuestas a las exigencias de la educación en el mundo de hoy.

El docente debe aspirar a que sus estudiantes puedan “activar diferenciadamente uno u otro tipo de conocimiento en función de contextos de uso distintos” (Rodrigo, 1997, p.6). Por lo tanto, debe conocer y manejar las peculiaridades de cada contexto favorable hacia el aprendizaje, con el fin de diseñar el escenario sociocultural más apropiado para dirigir la epistemología correspondiente a la construcción del conocimiento escolar.

En el constructivismo, “la construcción del conocimiento escolar supone necesariamente un proceso de cambio del conocimiento cotidiano al conocimiento científico” (Cubero, 2005,

p.4). Este cambio conceptual implica que el estudiante debe sustituir, integrar, o reinterpretar su conocimiento cotidiano previo, de acuerdo con la nueva información presentada, para producir un conocimiento más certero y acorde con la ciencia. Donde la experiencia produce aprendizajes que están vigentes mientras no entren en conflicto con experiencias nuevas. La construcción de significado empieza en el individuo a partir de lo que ya sabe sobre aquello que aprende. Toda persona que aprende algo, probablemente, tiene ya una porción de conocimiento construido sobre ello a partir de las experiencias anteriores que ha vivido.

En este sentido, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se concibe a la par y en conjunto con la serie de cambios que impulsa el constructivismo en las prácticas docentes. De este modo, el nuevo paradigma no es solo un nuevo discurso con temas actualizados, sino que es sobre todo una propuesta integral de conocimientos, habilidades y actitudes que se encuentra enfocada en el logro de aprendizajes en los/as estudiantes. Lo que supone que este nuevo eje o paradigma, que viene a fortalecer la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, implique un enriquecimiento en las prácticas, métodos y medios para educar en ciudadanía. Puesto que es necesario desarrollar en cada estudiante “un perfil de ciudadano informado y participativo, cuyas prácticas democráticas se expresan en distintos espacios: en el aula, la escuela y la sociedad; y en distintos procesos, por ejemplo, debates, análisis de periódicos, críticas de los medios y en el uso de Internet como herramienta de manifestación personal y colectiva” (MINEDUC, 2013, p.31).

Siendo las formas de estructurar los contenidos y el aprendizaje de este nuevo paradigma:

- **Conocimientos:** donde el ciudadano del siglo XXI se desenvuelve en un mundo interconectado que dispone de una mayor cantidad de herramientas que los medios de masas tradicionales. Por ello, en un contexto educacional, se debería considerar estos procesos como un “conjunto de estrategias que permiten al alumnado aprender a partir de sus propios recursos.” (Monereo, 2005, p.15). En este sentido, las acciones más simples, como la búsqueda de información, están ligada directamente al aprender a aprender (Monereo, 2005) y al desarrollo de un pensamiento sistémico más que narrativo sobre la información.
- **Habilidades:** principalmente, las habilidades en Formación Ciudadana implican el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que involucra observar las capacidades de los ciudadanos para juzgar los discursos y mensajes que circulan en la sociedad y poder discriminar la información relevante. Del mismo modo, el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI también demanda poder apropiarse significativamente de la información para lograr organizarla y construir nuevo conocimiento. Como plantean Pozo y Postigo (2000, p.86), “una vez recogida y seleccionada la información, para aprender sobre ella es necesario interpretarla; es decir, decodificarla o traducirla a un nuevo código o lenguaje con el que el alumno esté familiarizado y con el que pueda conectar esa nueva información”.
- **Actitudes:** valorar los derechos y deberes ciudadanos considera el “conjunto de estrategias que convierten a todo ciudadano o ciudadana en miembro activo, participativo y responsable del microsistema social que le rodea.” (Monereo, 2005,

p.17). De este modo, conlleva desarrollar la autoeficacia de las personas, su capacidad analítica, actitudes empáticas y de tolerancia.

De esta forma, se entiende la Formación Ciudadana como la participación activa de los/as estudiantes en sus propios contextos, con una visión comprensiva de los problemas del mundo y su impacto local.

En una propuesta actualizada según los requerimientos de la Ley General de Educación, las Bases Curriculares proponen que “el eje de Formación Ciudadana pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática.” (MINEDUC, 2012, p.8). Se propone una segunda lógica en que se amplía la noción de contenido. Lo que ya no involucra una concepción basada solo en saberes enciclopédicos, sino que incorpora una lógica ya convencional que mira en su conjunto los conocimientos, habilidades y actitudes como elementos para desenvolverse plenamente en sociedad. Su importancia es transversal. En efecto, cuando se define Convivencia Escolar se enfatiza que se “deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía.” (MINEDUC, 2012).

Cuyo rol docente tiene como propósito desarrollar, a través de una temática, actividades planificadas que potencien la integración de las competencias y de las habilidades ciudadanas, por medio de las asignaturas del currículum escolar, posibilitando el desarrollo de un trabajo colaborativo y transversal entre los miembros del cuerpo docente del establecimiento educacional.

## **2.6 La enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y la Educación Basada en Competencias**

Las discusiones actuales sobre la educación coinciden ampliamente en el diagnóstico, pero no en las soluciones. Concebir a la educación como un proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende, en lugar de un proceso de transmisión del conocimiento, se encuentra hoy frente a un cuello de botella ya que no se acierta a coincidir sobre cuáles son las reformas para lograrlo (Aguerrondo, 2009).

La Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene como objetivo “analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social. Por ello, le cabe la tarea de comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las distintas formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan, transformándola según sus necesidades e intereses” (Gurevich, 2007, p.71). El docente debe tener presente que esta disciplina posee una orientación humana y social que le permite apreciar con una mayor aproximación posible el contexto histórico, espacio geográfico, su dinámica, su transformación y su significado para los hombres.

Esta disciplina, en general, tienen como misión “adentrarnos en el conocimiento del hombre inserto en su propio medio espacial y temporal, convirtiendo a estas áreas del conocimiento entonces en el eje vertical en el cual se centra la actividad escolar. Justificado esto, principalmente por la gran utilidad que esta presta a los alumnos” (Montero, 2002).

Con respecto a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales mediante un enfoque por competencias, Gómez, 2012, señala que:

En todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana. (p.11)

Asimismo, lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica, según Gómez (2012):

Plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Es por ello que, las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales. (p.11).

Es por lo anterior, que la movilización de saberes se manifiesta en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. De esta forma Gómez (2012), propone una serie de competencias, las cuales deberán desarrollarse en los distintos niveles de Educación General Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes. Siendo estas:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Tanto el campo de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como el de la psicopedagogía nos han llevado a hacer un replanteamiento del tipo de historia que debe enseñarse. En la actualidad, los docentes trabajan con niños y jóvenes que consideran que el presente es lo único que cobra significado en sus vidas; de ahí que la historia tenga un papel fundamental para que, a través de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promueve, los alumnos encuentren en su aprendizaje alguna utilidad para la vida cotidiana (Prats, Santacana, et al, 2011).

El estudio de la historia en las aulas de Educación Básica debe promover una visión integral del estudio de los hechos y procesos históricos, según Prats, Santacana, et al (2011), a través de cuatro ámbitos de estudio:

- Económico. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de la historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.
- Social. Las distintas formas en que los grupos humanos se han organizado en relación con la dinámica de la población, aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de diversos grupos en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.
- Político. Las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.

- Cultural. La manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que los rodea. Se ha procurado seleccionar aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada. (p.110)

Asimismo, se debe propiciar el desarrollo de tres competencias fundamentales para el aprendizaje de esta asignatura, que interactúan a lo largo de todo el trabajo que se desarrolla con los estudiantes: la comprensión del tiempo y espacio históricos y geográficos, el manejo de información histórica, y la formación de una conciencia histórica y geográfica para la convivencia y el desarrollo sustentable.

Fraisse (1967), discípulo de Piaget, nos dejó la obra más importante sobre el tiempo y definió la “sensibilidad del tiempo”, para explicar nuestra percepción del paso del tiempo en la vida cotidiana y la influencia de nuestra experiencia en dicha percepción. Para Rüsen, esta sensibilidad tiene su máxima expresión en la “sensibilidad histórica”, como la capacidad narrativa de comprender y demostrar el valor del paso del tiempo. Para el mismo autor las competencias relacionadas con la narración histórica, para “darle sentido al pasado”, son:

- La “competencia de experiencia”, que se caracteriza por la habilidad para tener experiencias temporales, diferenciando el pasado del presente.
- La “competencia de interpretación”, como la habilidad de acortar las distancias temporales y relacionar el pasado, el presente y el futuro, como una actividad creativa de la conciencia histórica.
- La “competencia de orientación”, que nos permite guiar la acción por medio de la noción de cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico, es decir, las habilidades para interpretar el pasado y el presente, y tomar decisiones usando una “razón histórica” (Rüsen, 1992, p.29-30).

De igual forma, la imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica. Según Levesque (2008), la imaginación histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas de las claves del pasado. En este sentido, la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización. Por lo tanto, según este autor podemos viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo, siendo conscientes que lo hacemos desde nuestro contexto cultural y usando el aparato conceptual de la actualidad.

En cuanto al pensamiento creativo histórico, este abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro. Se convierte así en un instrumento esencial de la educación democrática, ya que “la consideración del pasado como una posibilidad que fue, nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. Y en este pensar en el futuro se

interrelacionan la creatividad histórica con la conciencia histórico-temporal” (Santisteban, 2010, p.49).

De esta manera, la interpretación de la historia a partir de las fuentes es una competencia que, según Santisteban (2010), necesita de tres tipos de procesos:

- La lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas.
- La confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas.
- La comprensión del proceso de construcción de la historia.

De esta forma, para Ankersmit (2004), cuando interpretamos datos o fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través del conocimiento y de elementos afectivos. El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica.

### Capítulo III. Marco Metodológico

Esta investigación se orienta en base al enfoque cuali-cuantitativo, con el propósito de poder obtener información más acabada y fidedigna, la cual responderá en su totalidad a los objetivos de investigación propuestos para este estudio.

En primer lugar, el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. “Es naturalista, porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad e interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.10).

El enfoque cualitativo “se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.11). Es por ello que la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).

Asimismo, el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, puesto que, su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido, ya que, evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad. Es por ello que este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas y sus instituciones, es decir busca interpretar lo que va captando activamente. De esta forma, se manifiesta que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto a sus propias realidades. De este modo convergen varias realidades, entiéndase la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de los actores. Por lo mismo, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio.

En segundo lugar, esta investigación se orienta en base al enfoque cuantitativo, donde el investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto. Sus preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas. Este paradigma usa la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, basándose en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento.

“El estudio cuantitativo es una recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.12). El enfoque cuantitativo se caracteriza por ser muy útil para los estudios



numéricos, el cual nos permite establecer generalizaciones en relación al universo de la población estudiada. También nos permite conocer la amplitud del fenómeno de investigación.

Es por ello, que en una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse. Cuya finalidad, con los estudios cuantitativos, es intentar explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen). Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, y las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

Para ello se recurrirá a análisis de datos estadísticos de resultados SIMCE, evaluaciones internas del establecimiento, de igual forma, se aplicará un cuestionario a la población objetivo, que para esta investigación serán profesores que imparten la asignatura de estudio, que permita indagar sobre la problemática antes planteada.

### **3.1 Enfoque: Paradigma Cualitativo-cuantitativo**

De acuerdo al propósito de esta investigación, su implicancia es poder lograr “Determinar las bases de un plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el establecimiento educacional Eduardo Martín Abejón, de enseñanza básica de la ciudad de Constitución. Por medio de la cuantificación y análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados a profesores que imparten dicha asignatura en el establecimiento antes mencionado.

### **3.2 Tipo de estudio: Exploratorio-Descriptivo**

La investigación tiene el carácter de exploratoria, ya que se trata de un diagnóstico inicial en un momento específico, se lleva a cabo en un contexto que no ha sido abordado anteriormente o existe poca información respecto al tema investigado. Es descriptivo porque pretende dar a conocer las características principales de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por medio de una amplia gama de preguntas diseñadas y aplicadas en un cuestionario, que permitirá caracterizar como se lleva a cabo el diseño, ejecución y evaluación de dicha asignatura en el aula, por parte de los docentes que la imparten.

Con este tipo de investigación interesa describir la realidad, poder generar una caracterización del tema planteado identificando situaciones y elementos que aporten al tema de investigación, provenientes de los actores que en ella participan.

Además, mediante este tipo de estudio se busca caracterizar la realidad, especificar las propiedades y atributos respecto al fenómeno de estudio, el cual posteriormente será sometido a un análisis donde se midan, evalúan y recolectan datos sobre diversos aspectos o componentes del fenómeno que se pretende investigar.

Según lo que establece Hernández (2003) “En los estudios descriptivos con mucha frecuencia el propósito del investigador es descubrir situaciones y eventos, decir como es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”.

### **3.3 Método: Estudio de Casos simple**

El Estudio de Caso corresponde al “análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución” (De Miguel, 2005, p.89).

Según Sabino (1996) “El estudio de caso, es el estudio profundizado y exhaustivo de unos o pocos objetos de investigación lo que permite obtener un conocimiento amplio y acabado de los mismos” (Sabino, 1996, p.114). El estudio de caso se basa principalmente en la idea de que si estudiáramos cualquier unidad de un cierto universo estaremos en condiciones de conocer algunos aspectos generales del mismo, por lo menos tendremos una perspectiva de orientar de mejor forma una búsqueda posterior más profunda y sistemática. A través de este método, el estudio de caso permite adentrarse a investigar un fenómeno en particular, lugar y grupo específico, teniendo como ventaja la realización de un trabajo individualizado o en pequeños grupos.

La presente investigación está realizada a través del estudio de caso simple, el cual permite abordar una realidad con elementos de análisis, la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en un establecimiento de educación básica (particular subvencionado) de la ciudad de Constitución.

Esta investigación realizada a través del estudio de caso simple podría ser replicada a nivel regional o nacional, considerando el mismo aspecto en estudio en esta investigación.

### **3.4 Recolección de información**

La recolección de la información se realiza siguiendo las siguientes etapas:

- Recolección de información de fuentes secundarias:
  - Bibliografía especializada en la materia de estudio.
  - Documentación del establecimiento:
    - PEI
    - Información de resultados educativos: Evaluación SIMCE de 4°, 6° y 8° Año Básico, estadística promedios anuales de 1° a 8° Año Básico,

estadística promedios anuales en evaluaciones institucionales diseñadas y aplicadas por Departamento Pedagógico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 8° Año Básico, estadística en evaluaciones institucionales aplicadas por Plataforma virtual LIRMI de 1° a 8° Año Básico.

- Recolección y análisis de información de fuentes primarias:
  - Cuestionario:
    - Diseño de cuestionario.
    - Validación de cuestionario.
    - Aplicación de cuestionario.
    - Análisis de información.
- Diseño de propuesta curricular:
  - Elaboración plan de acción

### **3.4.1 Recolección de información y selección de la muestra**

La recogida de información se realizó a través de la aplicación de cuestionario a 12 docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, de primer y segundo ciclo básico, del establecimiento. Estos cuestionarios aplicados fueron en dos ámbitos, una biográfica en profundidad y la llamada entrevista de agenda. Con la primera, se buscaba caracterizar al profesorado participante de la investigación a partir de preguntas demográficas, de antecedentes profesionales y de formación docente. En la segunda, las preguntas se utilizaron con la finalidad de conocer los conocimientos, pensamientos, creencias, opiniones, experiencias, comportamientos y valoraciones que poseen los profesores de Historia y utilizan en sus prácticas de aula. Para la entrevista de agenda se utilizaron preguntas para obtener informaciones acerca de las acciones que el profesor de Historia tiene planificado desarrollar en una próxima clase.

El instrumento se diseñó con la finalidad de conocer sus percepciones en relación a aspectos de prácticas profesionales y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con miras a desarrollar aprendizaje profundo en los estudiantes. Todos ellos consideran preguntas abiertas, las cuales según su línea temática y tipo de encuestado se categorizaron bajo la siguiente clasificación:

**Tabla 4*****Clasificación de preguntas de Cuestionario distribuidas por categoría***

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>
	1
Pensamiento profesional del profesorado de Historia	2-3-4-5
Conocimiento de la Historia, Geografía y Cs. Sociales	6-7
Elección de la docencia como profesión	15
La Historia, Geografía y Cs. Sociales que se enseña en Educación General Básica	8-9
Conocimientos del profesorado en relación a las metodologías y evaluación	10
Acciones del profesorado en la Práctica de la enseñanza de la Historia, Geografía y Cs. Sociales	11-12
La Evaluación en la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, Geografía y Cs. Sociales	13-14

Nota: (Elaboración propia, Cuestionarios para Docentes, año 2016).

**3.4.2 Validación de los instrumentos:**

Para la validación del instrumento “Lista de cotejo para evaluar Cuestionario para el Docente sobre la percepción de la enseñanza de la Historia”, se utilizó la técnica de validación de expertos en modalidad agregados individuales, que consiste según Escobar, J y Cuervo, A. (2008), en ir adicionando las sugerencias y las correcciones sin que haya interacción entre los jueces.

Escobar y Cuervo indican: “El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (2008 p. 29). En consideración a esto, para realizar esta validación se realizaron los siguientes pasos:

Se procedió a enviar una carta de invitación, el instrumento y una pauta de evaluación (anexos 2, 3 y 4) a 5 expertos del área siendo los criterios de selección los siguientes: ser Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tener experiencia académica en el enfoque Basado en Competencias y experiencia académica como Unidad Técnica Pedagógica.

Los expertos que participaron en la validación enviando sugerencias de mejora son:

- Ana María Cabello Quiñones: Doctora en Paisajes, Geografía y Gestión Ambiental, Universidad de Barcelona España; Magister en Administración y Gestión Educacional; Magister en Ciencias, Mención Medio Ambiente, Universidad de Santiago de Chile; Profesora de Historia y Geografía, Universidad de Concepción.
- Luis Sepúlveda Urra: Profesor de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Licenciado en Educación, Universidad Autónoma de Chile.
- María Elena Alarcón: Magister en Política y Gestión Educacional, Universidad de Talca. Magister en Educación Basada en Competencias, Universidad de

Talca. Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, Colegio Eduardo Martín Abejón, Constitución.

- Mónica Aravena Novoa: Profesora de Educación General Básica. Universidad Católica del Maule. Ex Unidad Técnico Pedagógica Colegio Constitución, actual Unidad Técnico Pedagógica Colegio Santiago Oñederra.
- Pamela Urra Sepúlveda: Magíster en Educación Basada en Competencias, Universidad de Talca. Licenciada en Educación, Profesora de Religión y Filosofía, Universidad Católica del Maule. Académica Universidad Andrés Bello, Santiago.

### **3.4.3 Análisis de la información:**

Las respuestas fueron vaciadas en tablas estructuradas en Word<sup>4</sup>, para clasificar cada respuesta con sus respectivas preguntas. Una vez finalizada esta etapa se contabilizan para todos los cuestionarios las palabras que se presentan con mayor frecuencia para cada pregunta, lo que se denominó análisis semántico. El mismo procedimiento se realiza para as frases que se presentan en forma reiterativa, a lo se denominó análisis de constructo. Finalmente fueron asociadas las respuestas más frecuentes asociadas a las categorías antes establecidas, a los objetivos del estudio. Todo lo anterior representado en gráficos que permitirán un posterior análisis y reflexión.

De igual forma, se utilizó para la codificación y tabulación de los datos la técnica computacional otorgada por el programa Microsoft Office Excel 2010 que convirtió los datos numéricos, de los últimos 6 años (2010 – 2016), en porcentuales con su respectiva graficación (a través de gráficos de columnas). Los datos numéricos obtenidos fueron en torno a: Resultados Evaluación SIMCE, promedios anuales en la asignatura de 1° a 8° Año Básico, resultados anuales de 1° a 8° Año Básico en Evaluación Institucional diseñada y aplicada por Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del establecimiento, resultados anuales de 1° a 8° Año Básico en Evaluación Institucional diseñada por plataforma virtual LIRMI. En cuanto a la recolección de información, esta se hizo por medio de estadística recopilada en establecimiento en cuanto a resultados académicos anuales en la asignatura de Historia, de 1° a 8° año. De igual forma, otra información que se utilizó, fue los resultados por cursos, en Evaluaciones Externas de carácter Institucional, que son diseñadas y aplicadas por el Departamento Pedagógico de Historia, de carácter anual.

Considerando que, durante el año 2016, el establecimiento educacional en estudio, se adscribió a la red virtual LIRMI, para complementar el trabajo pedagógico de docentes de todas las asignaturas, y de esta manera mejorar los estándares de calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, se adjunta gráfico de barras, correspondiente a

---

<sup>4</sup> Ver en anexo N°5. Tabla registro respuestas docentes según cuestionarios aplicados.

los porcentajes obtenidos de primer y segundo ciclo en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, durante los dos semestres respectivos que configuran el año escolar.

En relación al proceso de aplicación del instrumento, se utilizó el mismo criterio para todos los participantes, fueron convocados voluntariamente para la muestra, se les hizo entrega del instrumento en forma personal, se dieron las instrucciones en forma oral, a pesar que éstas están claramente definidas en cada uno de los documentos.

## Capítulo IV. Análisis y Resultados

### 4.1 Datos biográficos de la muestra considerada para la investigación

Para el presente estudio se consideró una muestra de 12 profesores, los cuales imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en 1° y 2° ciclo básico, del colegio Eduardo Martín Abejón, particular subvencionado, de la ciudad de Constitución. Cuyos antecedentes se detallan en la tabla adjunta:

**Tabla 5**  
**Características Generales y Profesionales del Profesorado de Historia participante**

Característica	Criterios	Total
Género	Mujer	12
	Hombre	
Ciclo de edad	Menos de 30 años	5
	Entre 30 y 39 años	3
	Entre 40 y 49 años	1
	50 o más años	3
Estado civil	Soltera /soltero	9
	Casada /casado	3
	Divorciada /divorciado	
Años de experiencia docente	De 0 a 5 años	3
	De 6 a 10 años	5
	De 11 a 15 años	
	De 16 o más años	4
Título profesional	Profesor(a) Educación General Básica	7
	Profesor(a) Educación General Básica, Licenciado(a) en Educación	3
	Pedagogía en Educación General Básica, Mención en Ciencias Naturales	1
	Profesor(a) de Estado en Historia y Ciencias Sociales	1
Otra especialización en educación	Mención	1
	Postítulo	11
	Posgrado	
	No tiene	

Nota: (Elaboración propia, cuestionarios para docentes, año 2016).

Considerando los datos demográficos y profesionales dispuestos en la tabla 5, se puede señalar que, el 100% de las encuestadas es de sexo femenino, siendo el 75% de estado civil soltera, cuyo rango de edad predominante es menor a los 40 años, con un 66%. De igual forma, el 66% de la muestra encuestada tiene menos de 10 años de experiencia docente, por lo mismo el 91% de las encuestadas ha realizado un postítulo, asociado a Diplomado de “Aprendizaje Profundo en el Aula” y “Enseñar a Pensar Profundamente”, dictado por Pontificia Universidad Católica de Chile, gestionado y financiado por el establecimiento educacional en el cual se realiza el estudio. Se entiende que la especialización está directamente relacionada con que el 83% de la población encuestada posee solo el título de Profesor General Básico, sin mención en algún área de aprendizaje.

## 4.2 Declaraciones formativas del respectivo PEI, que influyen en los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas como SIMCE.

Los datos codificados para esta investigación asociados a este primer objetivo, corresponden a los promedios anuales por curso en la asignatura en estudio, los resultados anuales considerando Evaluaciones externas institucionales, resultados semestrales y anuales según Evaluación LIRMI y resultados en Evaluación SIMCE, para 4°, 6° y 8° años básicos.

### 4.2.1 Resultados Anuales de 1° a 8° Año Básico, Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En cuanto a estos desempeños académicos, los gráficos muestran como durante el transcurso de cada año académico, considerados para esta investigación, los resultados de cada curso, muchos de ellos, no superaba la meta escuela, designada en el Proyecto Educativo Institucional, de 5,5. Más aún, la brecha de rendimiento se incrementa de 5° a 8° Año Básico, puesto que, los resultados tienden a ser más bajos que en 1° ciclo (1° a 4° Año Básico).

Esta trayectoria académica de 6 años, considerada a partir de resultados anuales, deja de manifiesto que, la asignatura en estudio ha presentado deficiencias en torno a la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes, y en como el profesorado dispone de los recursos, metodologías, evaluaciones, dinámica de clase, que no ha permitido a cabalidad, que los estudiantes logren potenciar las habilidades históricas y geográficas que les permita movilizar los saberes cognitivos, actitudinales y procedimentales esenciales para al aprendizaje profundo y significativo en la asignatura, que logre reflejarse en el actual sistema de evaluación, asociada a rendimiento, por medio de la calificación.

#### Figura 3

*Resultados anuales asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1° a 8° Año Básico.*

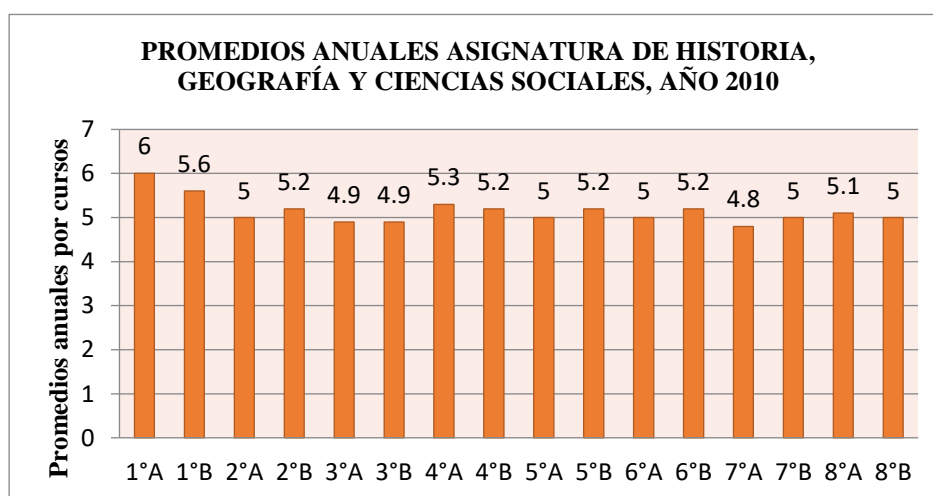


Figura 3: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016



El gráfico, correspondiente a la figura 3, permite vislumbrar que los resultados académicos de 1° a 8° año básico para el año 2010, están por debajo de la meta institucional para las asignaturas Científico-Humanistas que corresponde a 5,5. Siendo ambos primeros años básicos los únicos cursos a nivel escuela, que superan esta meta, específicamente 1° año A con 6.0 y 1° año B con 5,6. Asimismo, es posible concluir que los resultados entre primer y segundo ciclo básico, son bastante homogéneos, excepto los 1° año básicos, no mostrando una brecha de promedios significativa entre los cursos.

**Figura 4**

**Resultados anuales asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1° a 8° Año Básico.**

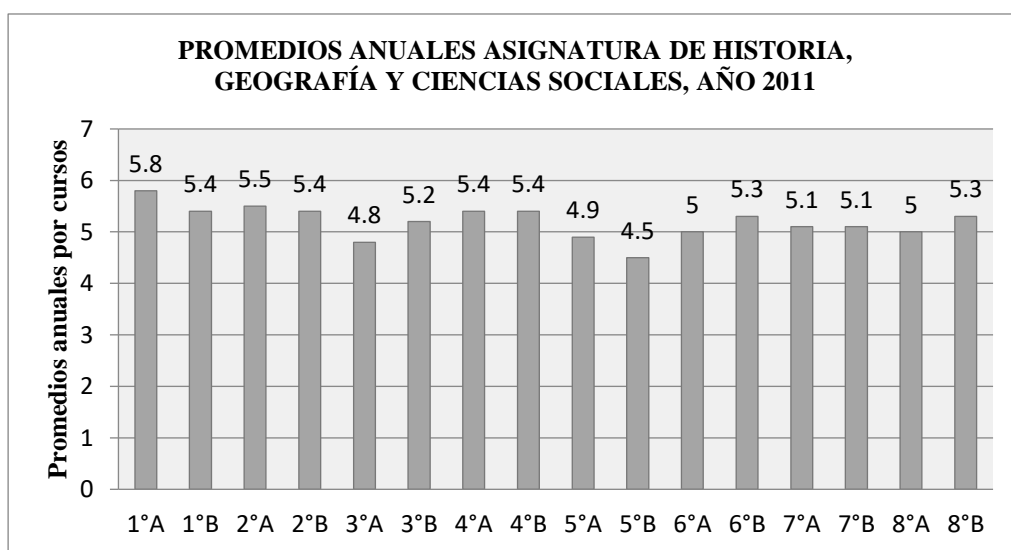


Figura 4: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Con respecto a la figura 4, asociada al gráfico de promedios anuales de 1° a 8° año básico, durante el año 2011, se puede concluir que no existen diferencias sustantivas de un curso a otro, sin embargo, los resultados académicos son más heterogéneos de un curso respecto al otro, si se compara con el gráfico del año anterior (figura 3). Considerando, que de 1° a 4° año básico los profesores que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, son diferenciados, situación que cambia de 5° a 8° año básico, puesto que en estos cursos existe un profesor para 5° y 6° y otro para 7° y 8° año básico. Asimismo, estos profesores de segundo ciclo básico (5° a 8° año básico), al igual que primer ciclo (1° a 4° año básico), son profesores generalistas, sin especialidad en la asignatura.

De igual forma los resultados más descendidos son de segundo ciclo básico, puesto que, al considerar todos los cursos, estos promedian un 5,0, situación distinta para primer ciclo básico, puesto que los promedios considerando todos los cursos se acercan a la meta escuela de 5,5, ya que, al promediar los resultados anuales de todos los cursos estos arrojan un 5,4.

**Figura 5**

*Resultados anuales asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1°a 8° Año Básico.*

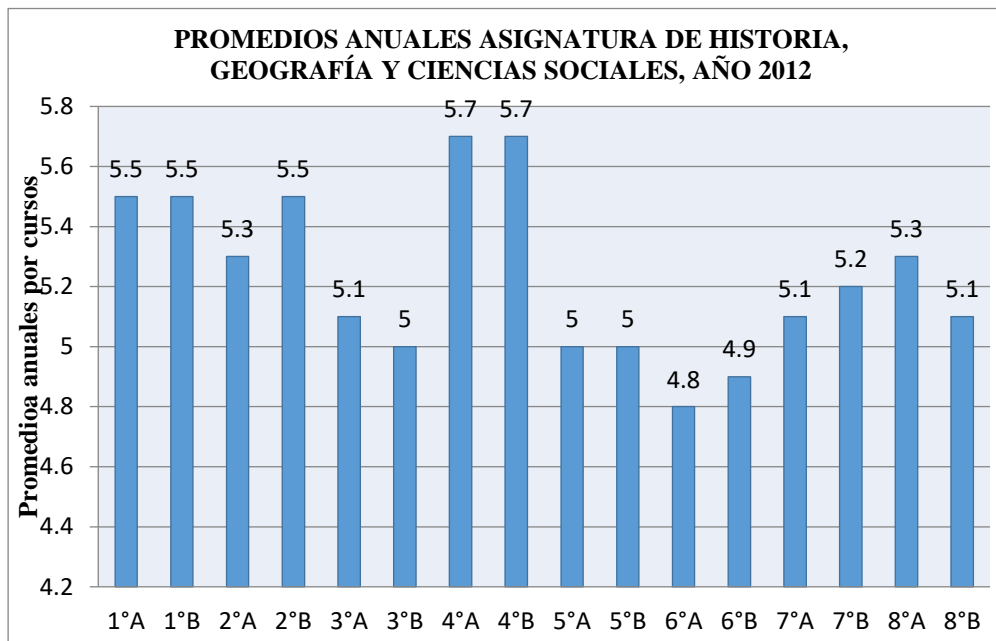


Figura 5: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón. 2016

Al considerar los resultados académicos anuales de 1° a 8° año básico, según la figura 5, asociado al gráfico del año 2012, se vislumbra que los resultados tienden ir al alza en primer ciclo básico (1° a 4° año básico), logrando en 6 de los 8 cursos la meta escuela de 5,5, situación que no es replicada en segundo ciclo básico (5° a 8° año básico). Será durante el año 2012, que el establecimiento incorpore para séptimos y octavos años básicos un profesor especialista en la asignatura, situación que permite incrementar los resultados anuales de estos cursos.

Asimismo, la situación de los cuartos años básicos es particular respecto al resto de los cursos, puesto que ambos cursos superan la meta escuela de 5,5, situación que puede ser explicada por el apoyo a la asignatura que existió ese año debido a que ese año, estos cursos rendían evaluación SIMCE. Por lo mismo, se otorgaron más horas para dar cumplimiento a los planes y programas de esta asignatura, de igual forma, se consideró un profesor para ambos cursos que abordara la asignatura y un fuerte acompañamiento del profesor especialista del área. Situación que permitió obtener un promedio SIMCE en la asignatura de 329 puntos (figura 18).

**Figura 6**

*Resultados anuales asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1ª a 8ª Año Básico.*

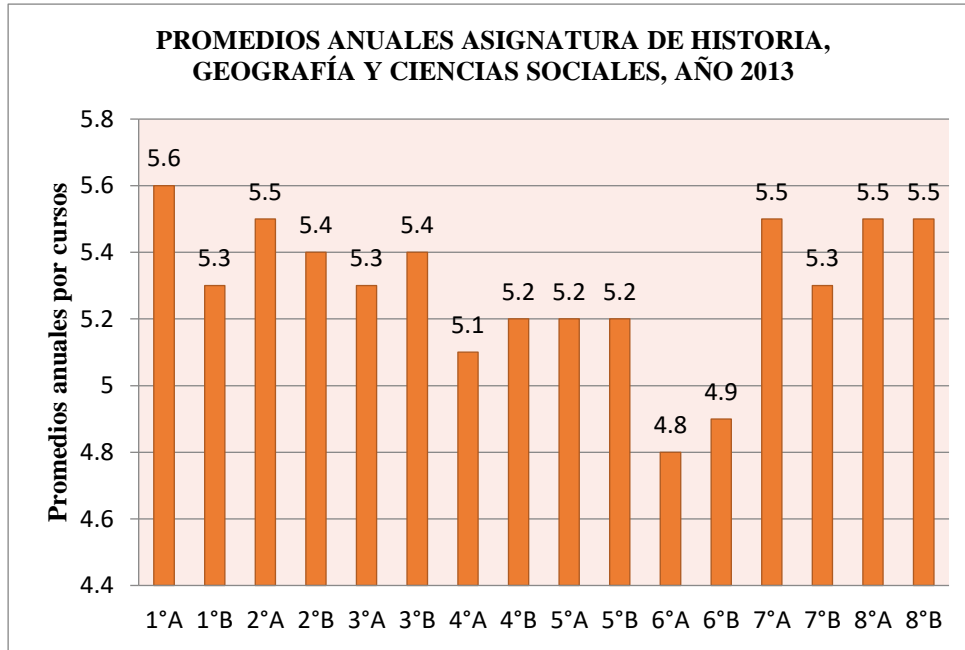


Figura 6: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

La figura 6, que responde al gráfico de resultados anuales de 1° a 8° año básico del año 2013, dejan de manifiesto que los resultados anuales por cursos van incrementando respecto a años anteriores. La situación para primer ciclo básico sigue siendo más alta respecto a segundo ciclo básico, sin embargo, séptimos y octavos años logran repuntar respecto a estadísticas anteriores, que puede justificarse por la incorporación durante el año 2012, por profesor especialista en la asignatura para estos cursos.

La trayectoria de los sextos años, permite concluir que estos cursos han tenido un rendimiento a la baja en esta asignatura.

Para el caso de los quintos años básicos, estos cursos que rindieron el año anterior la Evaluación SIMCE y obtuvieron un puntaje histórico para el establecimiento, muestran una baja considerable respecto al año anterior (5,7), promediando ambos cursos un 5,2. Situación que, entre otros factores, se debe a la disminución de horas complementarias para apoyar la asignatura, asimismo hay cambio de profesor que aborda esta asignatura.

**Figura 7**  
**Resultados anuales asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1° a 8° Año Básico.**

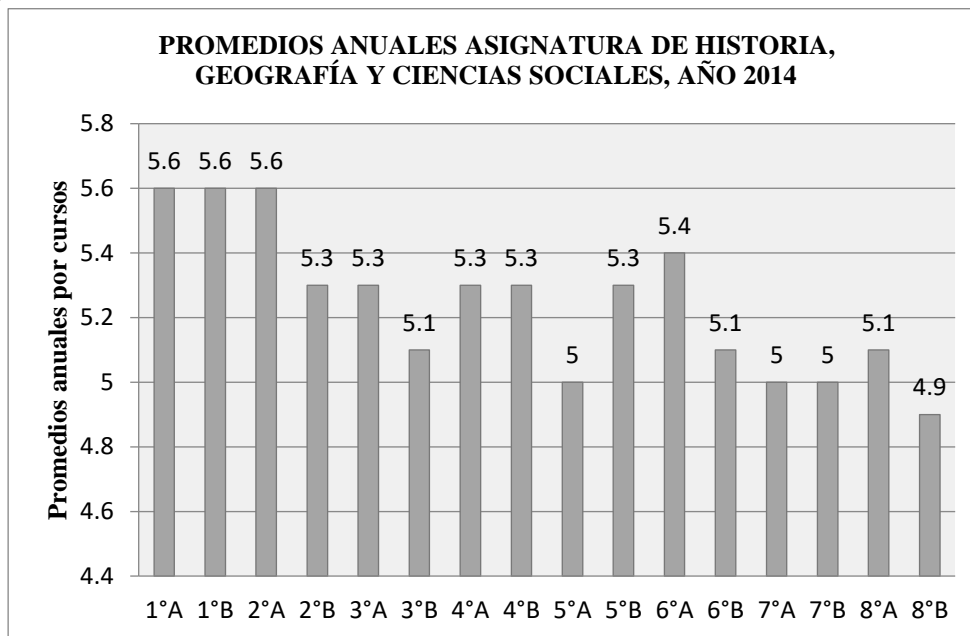


Figura 7: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

La figura 7, que muestra los promedios anuales de 1° a 8° año básico durante el año 2014, denotan resultados más homogéneos respecto a años anteriores, no existiendo grandes diferencias entre primer y segundo año básico.

Respecto a los cuartos años básicos, estos cursos durante el año 2014 rinden Evaluación SIMCE, y sus resultados a pesar de no ser bajos, no se diferencia considerablemente de los otros cursos, a pesar de que se dispusieron recursos humanos, académicos en cuanto a refuerzos pedagógicos y ampliación de horas destinadas para la asignatura, no se logra replicar los resultados del año 2012, obteniendo para ese año un puntaje de 296, 33 puntos por debajo del periodo anterior evaluado (figura 18).

En cuanto, a los octavos años básicos, si bien estos cursos obtienen resultados por debajo de la meta escuela (5,5), y considerando que para el año 2014, también debieron ser medidos, por la evaluación SIMCE, obtienen 289 puntos, 17 puntos más, respecto a la medición del año 2011 (272 puntos). Si bien resultados por debajo de la meta escuela, la cual está destinada a alcanzar en este tipo de evaluaciones estandarizadas sobre los 300 puntos para las asignaturas científico-humanistas. Se logra ver un alza respecto al periodo anterior evaluado (figura 19).

La situación de apoyo a la asignatura se replica de cuarto a octavo año, sin embargo, existe retraso pedagógico sobre todo en los octavos años, situación que se complementa con las prácticas pedagógicas de los docentes, que no logra que los estudiantes desarrollen y adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para la asignatura.

### Figura 8

*Resultados anuales asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1°a 8° Año Básico.*

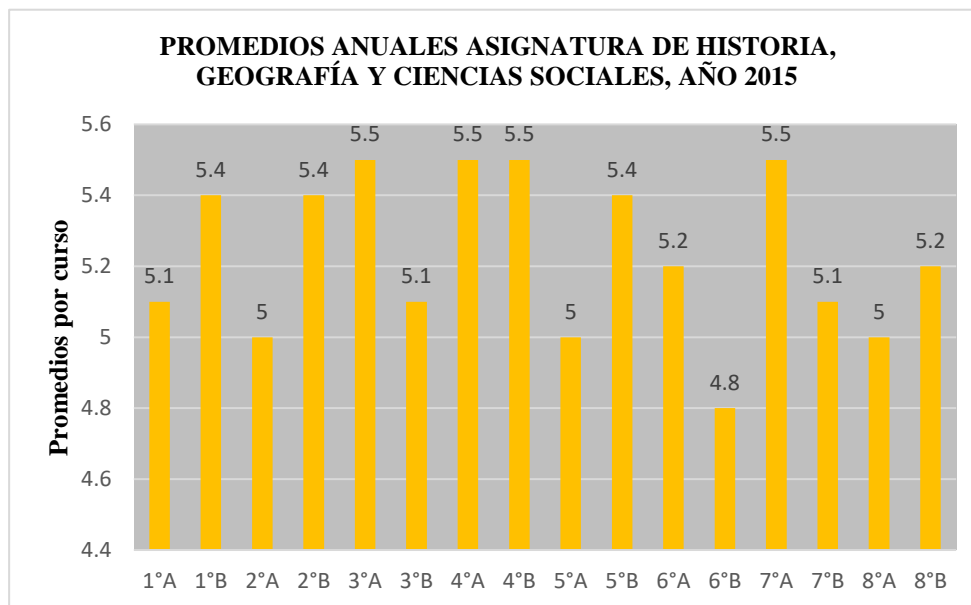


Figura 8: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

La figura 8, correspondiente al año académico 2015, permite vislumbrar que los resultados de primer y segundo ciclo básico, continúan con una trayectoria disímil en cuanto a promedios por curso, situación que permite entrever que no existe un lineamiento escuela en la asignatura, ya sea, en torno a metodologías, recursos didácticos, estrategias de enseñanza, profundización de contenidos, coordinaciones periódicas, articulación con otras asignaturas, que de una continuidad desde los primeros niveles de enseñanza.

La situación se complejiza debido a que, durante este año, se realizan una serie de ajustes curriculares a la asignatura para séptimos y octavos años básicos, por lo tanto, si los estudiantes no cuentan con las competencias indispensables en esta área, la situación académica para estos niveles será difícil de revertir.

En cuanto a los sextos años básicos, para este año deben rendir evaluación SIMCE, siendo primera vez que a nivel nacional se miden estos cursos en esta asignatura. Es por ello, que el establecimiento al igual que para otros cursos evaluados, dispone de horarios, refuerzos, recursos humanos y pedagógicos para alcanzar altos puntajes, siendo la meta escuela, como para todas aquellas asignaturas evaluados, 300 puntos. Alcanzando para este año un puntaje de 263 puntos.

**Figura 9**

**Resultados anuales asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 1<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> Año Básico.**

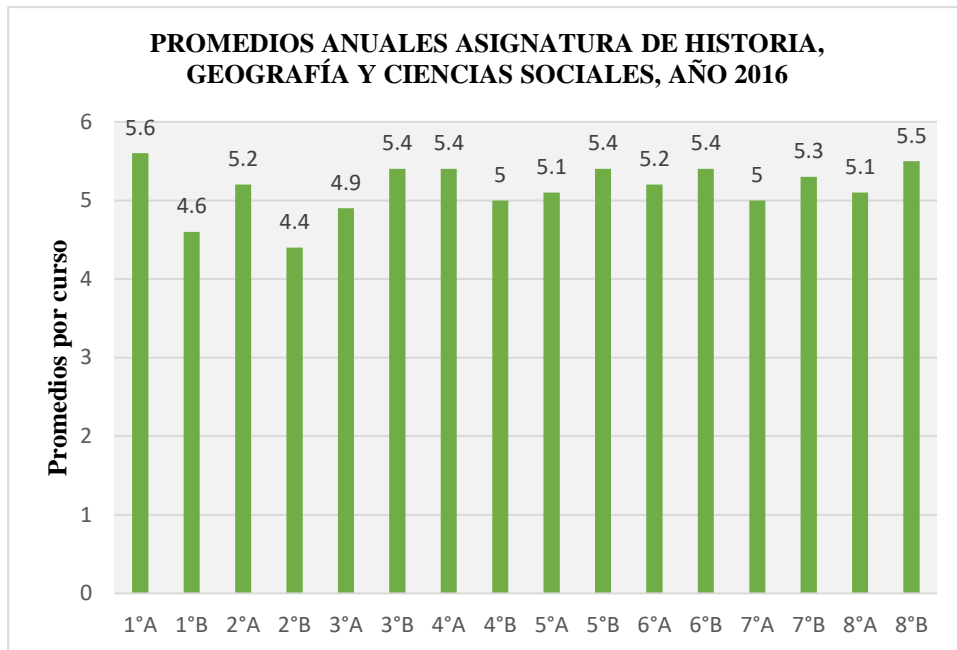


Figura 9: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Considerando la figura 9, correspondiente al año 2016, el gráfico permite apreciar una situación distinta entre primer y segundo ciclo básico, puesto que los promedios anuales más descendidos corresponden a cursos que componen el primer ciclo básico (1<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> año básico), siendo los resultados para segundo ciclo (5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> año básico) más homogéneos.

La situación académica para los 1<sup>o</sup> años básicos, resulta descendida debido a que el año anterior existieron, después de varios años, dos Kínder, cuya trayectoria anual, en cuanto a rendimiento, era muy distinta, debido a prácticas muy dispares entre las educadoras de estos niveles.

En cuanto a los 2<sup>o</sup> años básicos, estos cursos también, presentan diferencias en cuanto a resultados, principalmente porque este año la profesora del 2<sup>o</sup> año B, provenía de cursos bastante superiores, principalmente 6<sup>o</sup> años básicos. Por lo tanto, con prácticas pedagógicas, metodologías, estrategias de enseñanza y aprendizaje totalmente extemporáneas para el nivel.

Al considerar la situación de los 3<sup>o</sup> años básicos, también existe una brecha importante en cuanto a resultados, lo que se puede explicar, porque el 3<sup>o</sup> año A, tuvo dos profesoras durante el proceso, debido a que por enfermedad y posteriormente pre y post natal, se debió incorporar a otra docente que provenía de otro establecimiento educacional. Por lo tanto, era una profesora, a la cual se debía entregar los lineamientos del establecimiento.

#### 4.2.2 Resultados Anuales de 1° a 8° Año Básico, en Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerando Evaluación Externas Institucionales.

En segundo lugar, se consideraron los resultados anuales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en Evaluaciones Externas institucionales, aplicadas por el Departamento Pedagógico de la asignatura, de 1° a 8° Año Básico, entre los años 2010 hasta 2015, puesto que, durante el año 2016, el establecimiento, como lineamiento escuela, decide vincularse a la plataforma virtual LIRMI, donde será esta plataforma la que confeccione las evaluaciones institucionales, desligando a los departamentos Pedagógicos de esta acción.

Estas evaluaciones diseñadas, aplicadas y tabuladas por el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, dejan de manifiesto que la tendencia de resultados es a la baja entre 1° y 2° ciclo, demostrando que la trayectoria de resultados a lo largo del tiempo oscila entre porcentajes muy dispares entre los diferentes ciclos y niveles, mostrando que probablemente no existe un lineamiento claro de la entidad a cargo de la asignatura en el establecimiento, así como denota que los profesores que imparten esta asignatura, son generalistas, más no especialistas en el área, por lo tanto este factor determina la deficitaria profundización de contenidos, metodologías, métodos de enseñanza, tipo de evaluación, diseño de la clase, de esta asignatura.

**Figura 10**

*Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

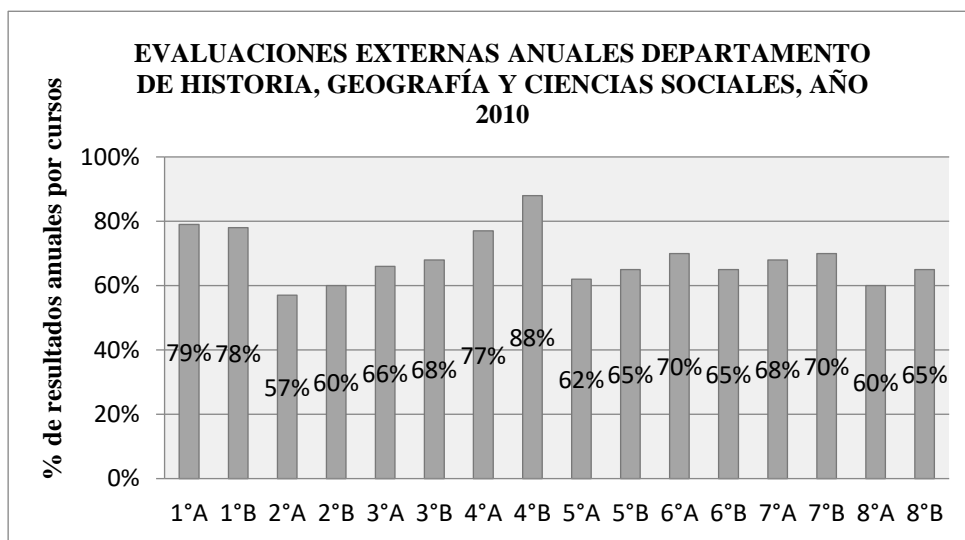


Figura 10: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Los resultados anuales, según evaluación aplicada por Departamento de Historia, muestra que para el año 2010, son bajos respecto a meta escuela de 5,5, o sea de 80% de logro cuyo ideal es obtener sobre el 86% (6,0). Cuyo único curso que alcanza la meta escuela de 55 e ideal de 86% es el 4° año B. siendo el 2° año A, el curso con más bajo resultado del colegio, 57%, bajo el 4,0.

### Figura 11

*Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

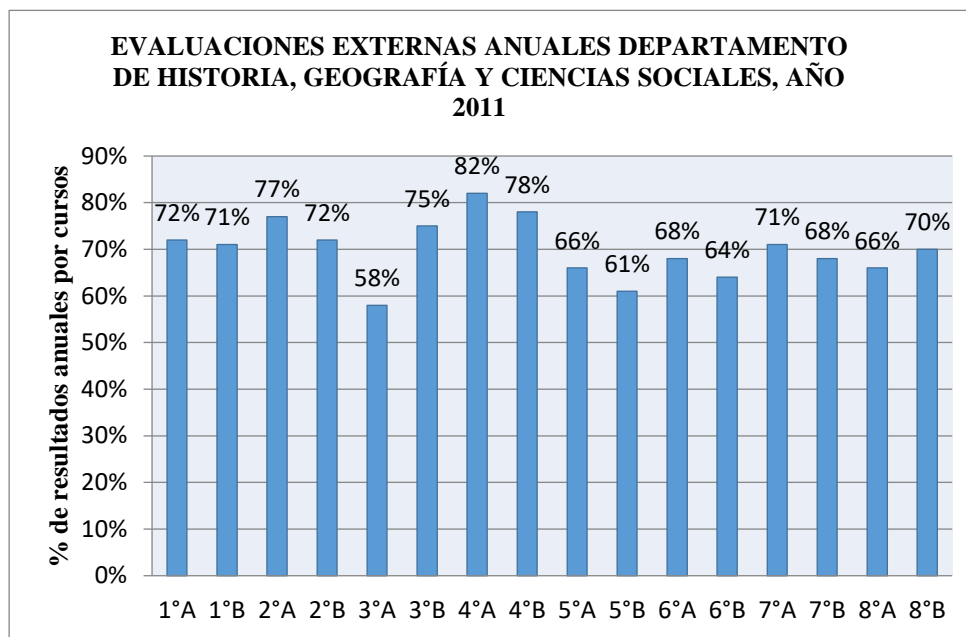


Figura 11: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Al considerar la figura 11, correspondientes a evaluaciones externas anuales, diseñadas y aplicadas por el Departamento de Historia, durante el año 2011, los resultados tienden a aumentar respecto a la medición anterior, sin embargo, están por debajo de la meta escuela de 5,5 y del porcentaje ideal. Siendo solo el 4° año A, el curso que alcanza un 82%, por sobre la meta escuela, pero por debajo del ideal de 86%.

De igual forma, el curso con los porcentajes más bajo del establecimiento en esta evaluación anual, es el 3° año A, con un 58% (3,9).

Los resultados más altos, se siguen concentrando en primer ciclo (1° a 4° año básico). Donde, exceptuando el 3° año A, todos los cursos restantes superan el 70%.



**Figura 12**

*Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

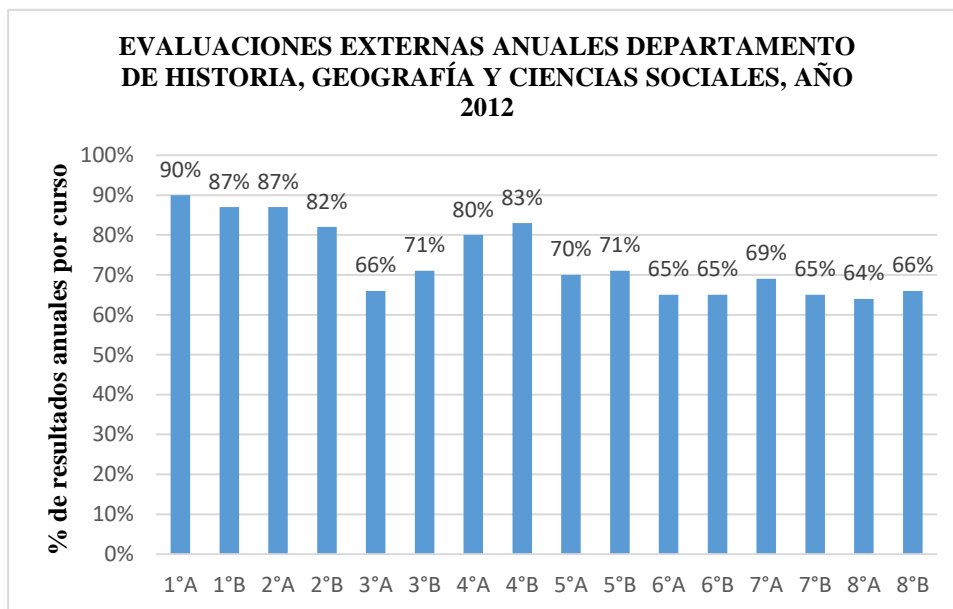


Figura 12: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Con respecto a la figura 12, sobre resultados anuales en evaluación externa diseñada y aplicada por el Departamento de Historia, para el año 2012, se logra visualizar un incremento de los porcentajes en primer ciclo básico (1° a 4° año básico), puesto que, de 8 cursos 7 logran alcanzar el 80%, que corresponde a la meta escuela (5,5) y 3 cursos superan el porcentaje ideal de 86%. Situación que no se replica de 5° a 8° año básico, ya que, los resultados obtenidos están por debajo a los requeridos por el establecimiento.

Asimismo, al considerar los resultados de los cuartos años básicos, estos cursos logran alcanzar un porcentaje sobre el 80%, considerando los apoyos otorgados por el establecimiento, debido a su medición en Evaluación SIMCE.

En relación a primeros y segundos años básicos, se logra ver altos resultados, en esta evaluación, situación que además coincide con altos resultados académicos, según figura 5, que muestra los promedios anuales por cursos en la asignatura. Puesto que de los 4 cursos 3 alcanzan meta escuela de 5,5.

**Figura 13**

*Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

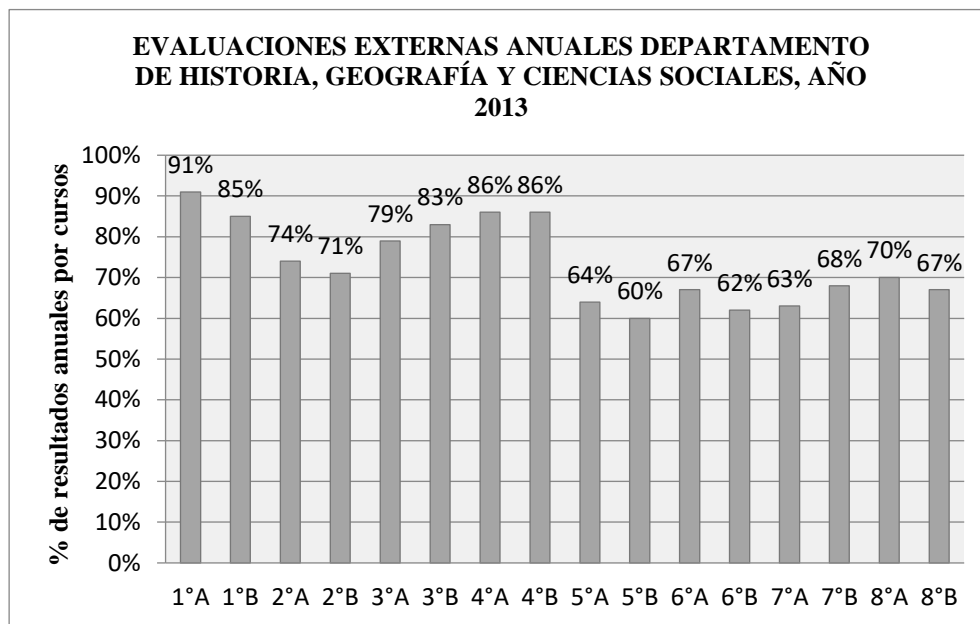


Figura 13: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Al igual que la figura 12, el gráfico correspondiente a los resultados anuales en evaluación externa diseñada y aplicada por Departamento de Historia, para el año 2013, se visualiza un predominio de rendimiento, traducido en los porcentajes obtenidos de 1° a 4° año básico, que logran alcanzar porcentajes sobre el 80%. Por el contrario, los resultados de 5° a 8° año básico, están por debajo del 70%, en la mayoría de los cursos.

Es más, los quintos años, que durante el año anterior obtuvieron altos porcentajes en esta medición (figura 12), altos promedios anuales en la asignatura (figura 6) y alto puntaje SIMCE (figura 18), no logra mantener estos altos índices de rendimiento. Situación que permite ver que no existe una continuidad, en cuanto prácticas pedagógicas, aplicación de metodologías y estrategias de enseñanza acorde al nivel y que permitan profundizar los contenidos.

**Figura 14**

*Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

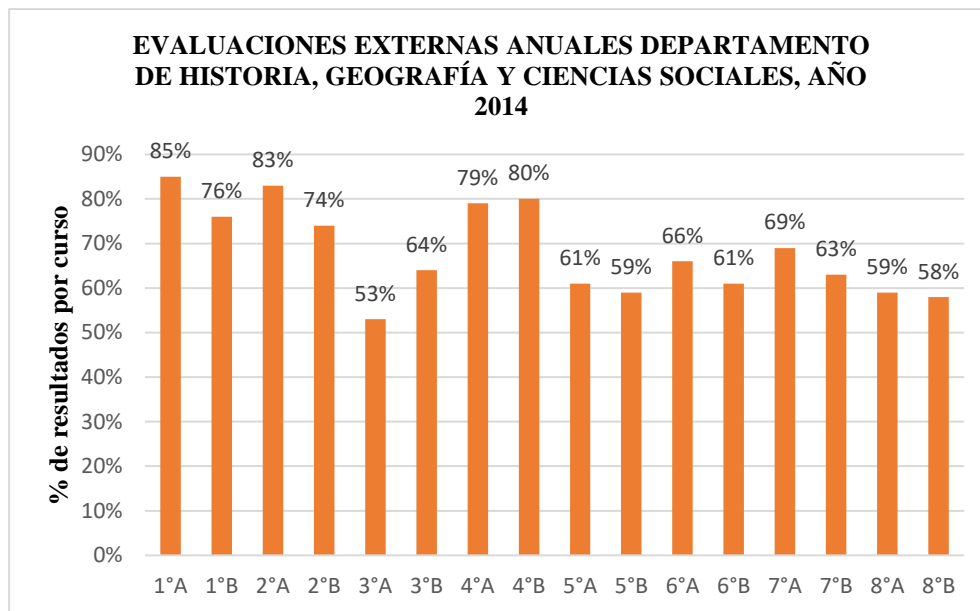


Figura 14: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Al considerar, la figura 14, se logra visualizar que para el año 2014, de 1° a 4° año básico los resultados son altos, en comparación a los porcentajes obtenidos de 5° a 8° año básico.

Este año en particular, dos cursos son medidos, por medio de Evaluación Simce; cuartos años básicos, cuyos resultados en esta evaluación estandariza es bajo, respecto al periodo anterior (figura 18), mostrándose en el gráfico, además, que los resultados anuales en esta evaluación, aplicada por el Departamento Pedagógico del establecimiento, a pesar de todo el apoyo destinado para estos cursos, a diferencia de otros cursos que no están expuestos a esta evaluación a nivel nacional, en un curso 4° año A, no supera la meta escuela, y en el 4° año B, a penas lo hace. Se entiende que con todo el apoyo gestionado para estos cursos los resultados, en esta evaluación tendería a ser más alto, respecto a otros cursos.

En cuanto, a los octavos años, que también se contaron para la Evaluación SIMCE, y considerando todo el apoyo otorgado por el establecimiento, se visualiza en este gráfico, que los porcentajes en la evaluación externa aplicada por el Departamento de Historia, representa los más bajos de todo el establecimiento, rendimiento que se condice con los bajos resultados en Evaluación SIMCE (figura 19), que estuvieron bajos, de acuerdo a la meta escuela de 300 puntos.

**Figura 15**

*Resultados Evaluaciones Institucionales diseñadas, aplicadas y codificadas por el Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

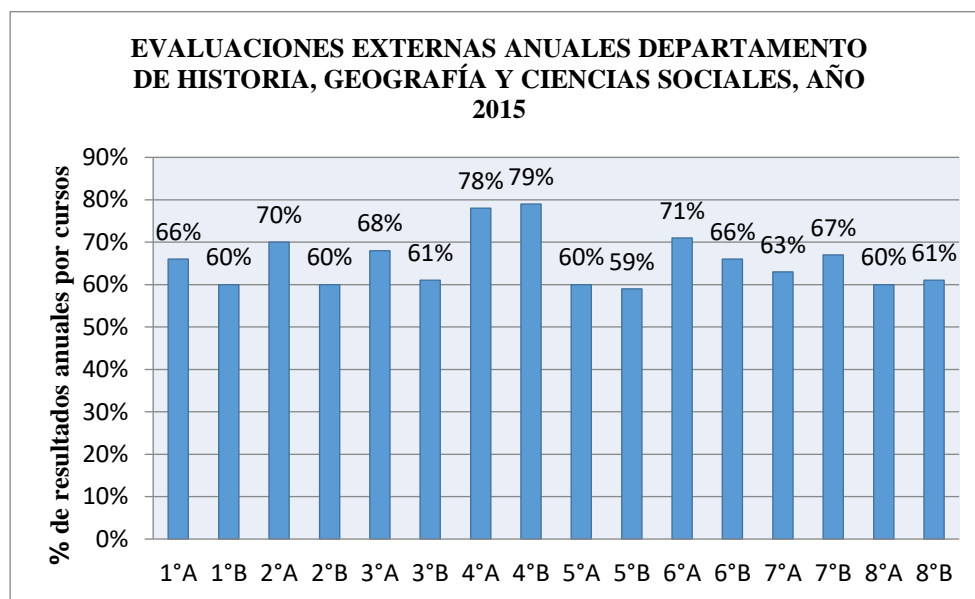


Figura 15: Unidad Técnica Pedagógica, colegio Eduardo Martín Abejón, 2016

Los resultados que se pueden visualizar en la figura 15, específicamente para el año 2015, deja de manifiesto que, los porcentajes en esta evaluación diseñada y aplicada por el Departamento de Historia, para primer ciclo (1° a 4° año básico), disminuyen respecto a la tendencia que se veía en los años considerados y graficados, para este estudio. Puesto que ningún curso, logra superar la meta escuela de 5,5 (80%).

Además, por medio del gráfico, se puede observar resultados bastante homogéneos entre primer ciclo (1° a 4° año básico) y segundo ciclo básico (5° a 8° año básico).

Asimismo, este año 2015, los sextos años básicos son evaluados por primera vez, según la Evaluación SIMCE (tabla 6), dejando de manifiesto, que los resultados en esta evaluación fueron deficientes, al igual que en la evaluación institucional, considerando el apoyo, en cuanto a horas, recursos humanos y pedagógicos destinados para estos cursos.

### 4.2.3 Resultados Semestrales y Anuales en Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, considerando Evaluación LIRMI.

En tercer lugar, para este estudio, se ha considerado los resultados obtenidos desde 1° a 8° Año básico, considerando la aplicación de Evaluación diseñada por Plataforma Virtual LIRMI. Dejando de manifiesto que, como se observa en la gráfica, los resultados obtenidos por los estudiantes fueron insuficiente respecto a los desafíos institucionales planteados para la asignatura (promedio escuela como mínimo de 5,5), puesto que con la adquisición durante el año 2016, de la plataforma virtual LIRMI, se pretendía entregar a los docentes una amplia gama de estrategias, recursos, planificación, tipos de evaluación, que les oriente a los docentes a mejorar sus prácticas y con ello contribuir a una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. La situación antes descrita, deja de manifiesto resultados deficientes en la asignatura, frente a la aplicación de instrumentos de carácter externos, preparados por plataformas virtuales, donde, además, se evidencia con ello, que los estudiantes no logran adquirir los aprendizajes de manera profunda ni significativa. Situación que se suma a los resultados obtenidos anualmente por la asignatura en cada curso y por las evaluaciones diseñadas por el Departamento de Historia, del establecimiento.

**Figura 16**

***Resultados en Evaluación Externa I Semestre diseñada por Plataforma Virtual LIRMI.***

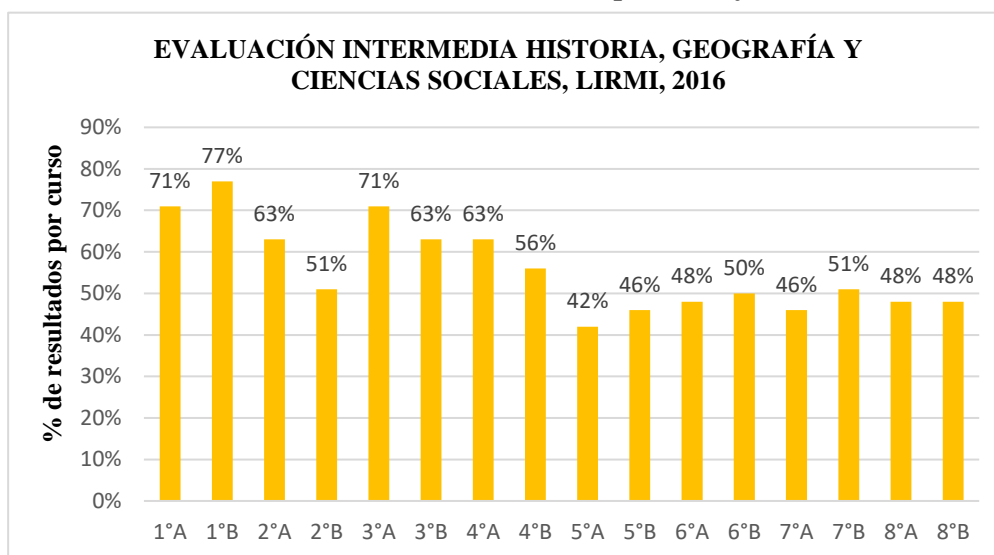


Figura 16: Plataforma Educacional LIRMI. COM, 2016

Al observar la figura 16, respecto a los resultados semestrales por cursos en Evaluación LIRMI, es posible señalar que durante la implementación de esta plataforma para el año 2016, los cursos de 5° a 8° año básico, no superan el 60% de logro (4,0), situación que refleja que al considerar no existe concordancia ni continuidad entre las prácticas pedagógicas de los docentes con la implementación de un instrumento, totalmente externo y definitivamente distinto al tipo de evaluación acostumbrada a aplicar en el establecimiento.

A pesar, de que la situación de 1° a 4° es más alta, en cuanto a resultados, también se visualiza falta de consistencia en las prácticas pedagógicas, con resultados bajos, en cuanto a la meta escuela, 5,5 (80%).

**Figura 17**

**Resultados en Evaluación Externa Anual diseñada por Plataforma Virtual LIRMI.**

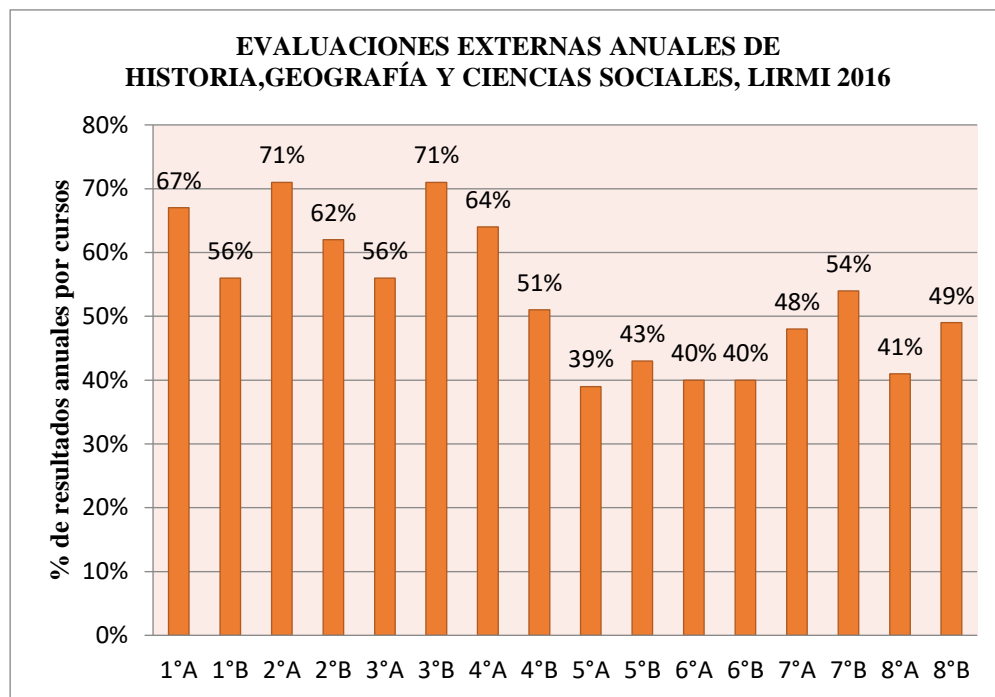


Figura 17: Plataforma Educativa LIRMI. COM, 2016.

En cuanto, a la figura 17, que considera los resultados anuales de evaluación LIRMI, por cursos, durante el año 2016, se puede observar que los resultados de 1° a 8° año básico son bajos, encontrándose 11 cursos descendidos, bajo en 60% de logro (4,0) y 5 cursos sobre el 60%, pero bajos respecto a la meta escuela de 80% (5,5).

Como ha sido la tendencia, a lo largo de los gráficos, los resultados entre primer ciclo (1° a 4° año básico) y segundo ciclo (5° a 8° año básico), han sido heterogéneos, no mostrándose una uniformidad, en cuanto a lineamiento escuela sobre la asignatura, lo que denota, además, que las prácticas pedagógicas tienden a ser distintas de sobre manera de un ciclo a otro. Asimismo, los primeros niveles, específicamente, tienden a obtener mejores resultados académicos, situación que empieza a descender cuando se avanza a los posteriores cursos.

La situación antes descrita, es posible explicarla, porque el currículum en la asignatura se va complejizando a medida que se avanza en los cursos, por lo tanto, los docentes, continúan con prácticas pedagógicas discontinuas, centradas en el docente, con una actitud pasiva de los estudiantes, con metodologías inadecuadas y descontextualizadas para la asignatura, con una falta de profundización de los contenidos y docentes que no se capacitan en esta asignatura de estudio.

#### 4.2.4 Puntajes Evaluación SIMCE de 8°, 4° y 6° Años Básicos.

En cuarto lugar, otro indicador y fuente de información, utilizado fue los resultados de Evaluación SIMCE llevada a cabo en un periodo de 5 años, analizando específicamente la aplicación de este instrumento estandarizado en los años 2010, 2012 y 2014, para 4° Año Básico. Concluyendo del gráfico que entre los dos primeros periodos evaluados se alcanza un puntaje significativamente más alto, siendo estos 39 puntos, sin embargo, esta situación se ve revertida en los resultados del año 2014 alcanzando un puntaje significativamente más bajo, con 33 puntos más bajo que el periodo evaluado anteriormente. En el caso de 6° Año Básico el año destinado para la aplicación de esta evaluación será 2015, dejando de manifiesto un resultado de 263 puntos, que no reflejan el óptimo requerido por el establecimiento de 300 puntos. En el caso de 8° Año Básico los años considerados en el gráfico fueron 2009, 2011 y 2014, los cuales muestran un puntaje de inicio de 290 puntos, posteriormente a la siguiente medición un descenso de 18 puntos, respecto a la medición anterior, siendo esta de 272 puntos, y en la última medición un aumento de 17 puntos que, si bien supera los resultados del año 2011, no logra situar al establecimiento por sobre los 300 puntos, como requerimiento escuela.

**Figura 18**

*Trayectoria de los resultados obtenidos en evaluación SIMCE, 4° Año Básico.*

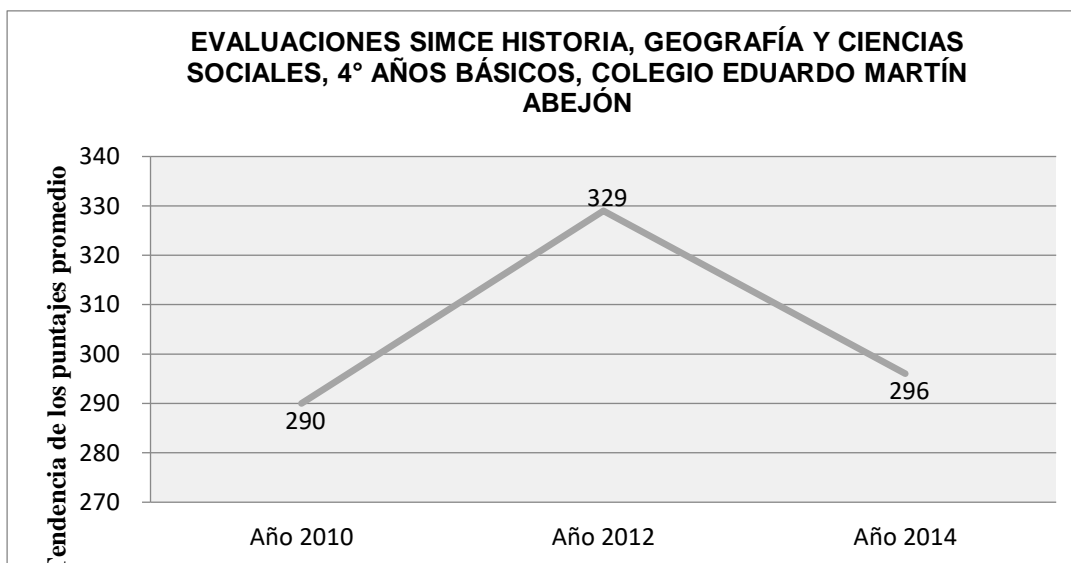


Figura 18: Agencia de Calidad de la Educación, SIMCE 2014

Con respecto a la figura 18, se observa que la trayectoria de puntajes en Evaluación SIMCE para los cuartos años básicos denota que los resultados, a pesar de no ser bajos para establecimientos de similar categoría socioeconómica, son bajos para los requerimientos del establecimiento, así, como para todo el apoyo que este dispone para la asignatura.

En cuanto a estos resultados, el año 2012, se alcanza el puntaje más alto del establecimiento, en cuanto a la aplicación de esta Evaluación estandarizada. Situación que como se ha

explicado, obedece, a un apoyo sustantivo en la asignatura, además el docente a cargo de los cursos, comenzó desde 1° año básico con estos cursos a prepararlos para esta medición, situación que no se replicó para los años 2010 y 2014.

**Tabla 6**  
**Resultados Evaluación SIMCE 6° años básicos, 2015**

Promedio SIMCE 2015 en Historia, Geografía y Ciencias Sociales <sup>5</sup>
263 puntos

Nota: (Agencia de Calidad de la Educación, Simce 2015).

La tabla 6, sobre los resultados en Evaluación SIMCE para sextos años básicos, permite concluir que; los resultados obtenidos para este año, dejan de manifiesto que las prácticas docentes son discontinuas y no existe un lineamiento escuela en cuanto a la asignatura. Asimismo, el puntaje obtenido por estos cursos, está por debajo de la meta escuela de 300 puntos, considerando el apoyo destinado a estos cursos, en cuanto a refuerzos, recursos didácticos, apoyo multidisciplinario y pedagógico.

**Figura 19**  
**Trayectoria de los resultados obtenido en Evaluación SIMCE, 8° Año Básico**

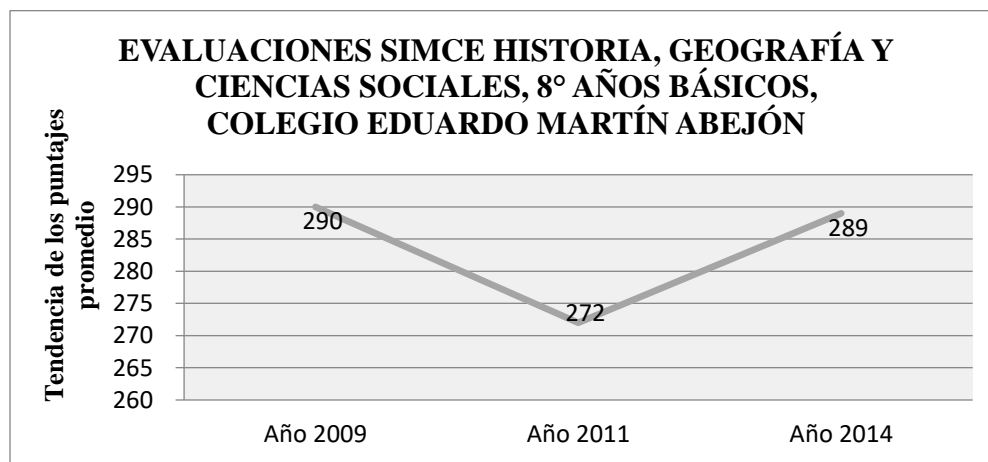


Figura 19: Agencia de Calidad de la Educación, SIMCE

En cuanto a la figura 19, acerca de la trayectoria en Evaluación SIMCE para los octavos años básicos, durante el año 2009 se visualiza se obtiene el puntaje más alto, puesto que para el año 2011 disminuyen 18 puntos, mientras que durante el año 2014 aumenta a 17 puntos. Resultados por debajo de la meta escuela de 300 puntos.

<sup>5</sup> El año 2015 se aplicó por primera la prueba Simce de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y no es posible reportar comparación con respecto a la evaluación anterior.



### 4.3 Aspectos constituyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura en estudio.

En relación al objetivo antes categorizado, se han graficado los 18 conceptos con más alta frecuencia<sup>6</sup>, y utilizados por los docentes participantes de este estudio, que fueron encuestados, jerarquizando aquellas palabras que caracterizan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo la palabra “Aprendizaje”, la que posee más alta valoración positiva, por parte de los docentes encuestados, cuya frecuencia es 17, y por ende su estándar es de 2,12. A su vez, las tres palabras con más baja frecuencia positiva, siendo esta de 5, corresponden a “Proyecto”, “Cierre” y “Preguntas”, cuyo estándar es de -1,20.

Lo anteriormente expuesto, denota un fuerte predominio por la adquisición de conocimientos, y por lo tanto se centra en gran medida al paradigma conductista ajustado en primera línea al aprendizaje como elemento de mayor significancia en el proceso educativo de la asignatura en estudio, seguido por los conocimientos, contenidos, objetivos, como principios orientadores del docente.

**Figura 20**

*Elementos constituyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

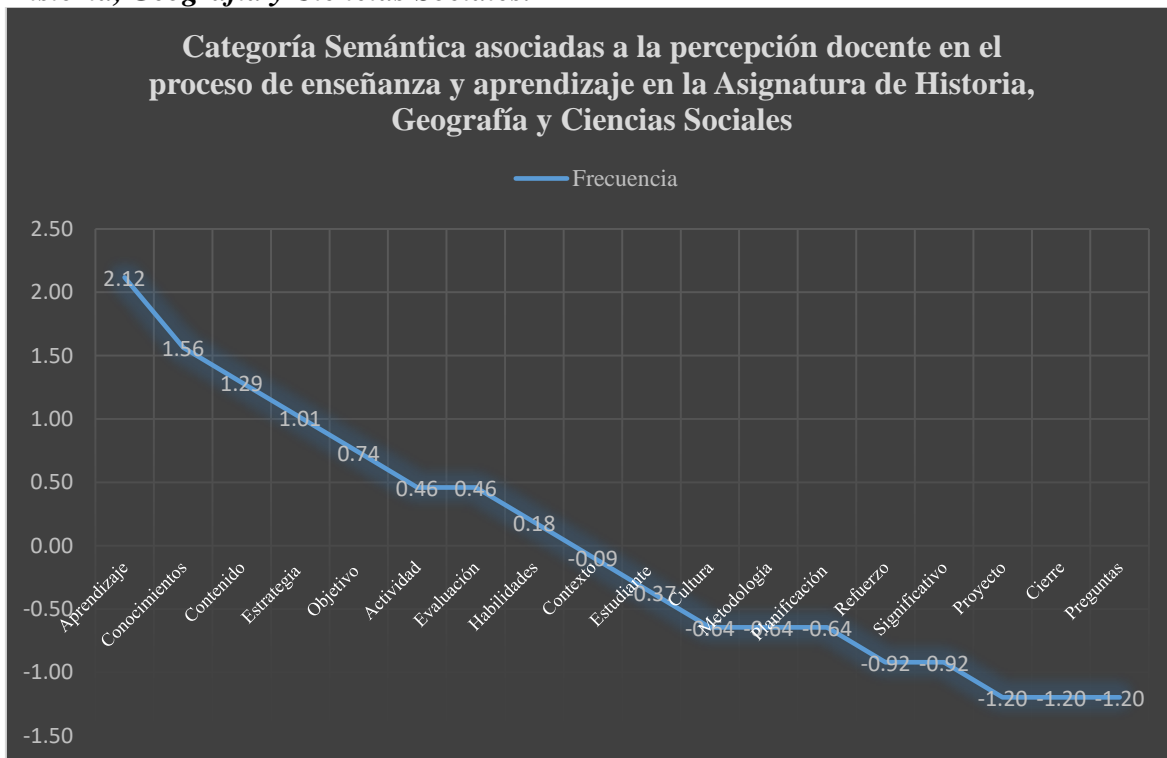


Figura 20: elaboración propia. Cuestionarios para docentes, 2016

<sup>6</sup> Anexo N°6 Tablas estadísticas de Frecuencia para categorías Semánticas y de Constructo. Para cada gráfico se anexa su respectiva tabla estadística.

Asimismo, para un análisis más focalizado de las palabras, se consideraron los conceptos cuya frecuencia de corte era de 10, este criterio a utilizar jerarquizó las 8 palabras más utilizadas por los docentes encuestados, de manera tal que se concentraron los conceptos que según los docentes son los más representativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Siendo “Aprendizaje” la que alcanzó más alta frecuencia, siendo esta 17, y cuyo estándar es de 1,87, seguidas con palabras que denotan la formación conductista de los docentes, y de tal forma como es que estos últimos desarrollan sus clases, principalmente centrada en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, y en menor medida en el desarrollo de habilidades. Puesto que, la palabra con más alta frecuencia negativa es “Habilidades”, con 10 reiteraciones y un estándar de -1,30.

**Figura 21**

*Elementos constituyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

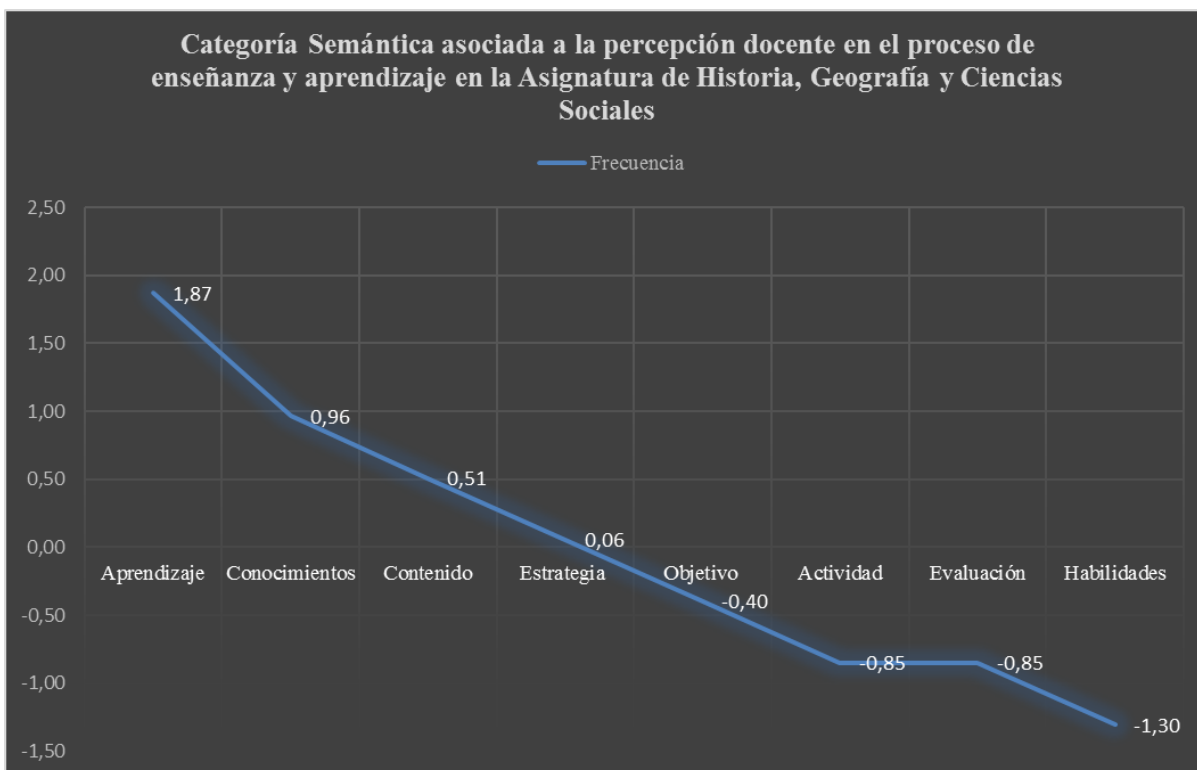


Figura 21: Elaboración propia. Cuestionarios para docentes, 2016

#### **4.4 Elementos de diseño, ejecución y evaluación desde la práctica docente, teniendo como referente lo que propone el enfoque basado en competencia.**

Sin perjuicio de que el cuestionario tiene 15 preguntas, las preguntas principales para responder el objetivo antes categorizado en este subtítulo, fueron:

- La pregunta 10, ¿qué importancia le concedes a las metodologías de enseñanza y a la evaluación en el momento de elaborar un plan de clases? Siendo un 60% de los profesores encuestados los que respondieron que la “transferencias del aprendizaje” como contenido más representativo de la pregunta.
- Asimismo, en cuanto a la pregunta 11, en el contexto de tus clases de Historia, describe como realizas una clase en esa asignatura, y pregunta 12, puedes relatar un día de clases como docente, el 100% de los docentes participantes, coincidieron que el “desarrollo de habilidades”, es un elemento esencial en el desarrollo de la clase en esta asignatura de estudio.
- Finalmente, las preguntas 13, ¿Cómo percibes, si los estudiantes comprendieron tus explicaciones sobre la Historia?, y pregunta 14, ¿qué aspectos evalúas de la enseñanza de la Historia con respecto al estudiante, el profesor y al proceso de enseñanza y aprendizaje?, el concepto más utilizado es “aprendizaje significativo” con un 58%.

Respecto a las preguntas analizadas anteriormente, las categorías de constructo que arrojaron los cuestionarios respecto a esas preguntas, permiten vislumbrar que la tendencia de los docentes en general es al enfoque conductista, sin embargo, existe una leve utilización de frases asociadas al constructivismo, permitiendo conectarlas con el enfoque basado en competencias, principalmente en lo que dice relación al aprendizaje significativo de toda práctica docente. Lo anterior se puede explicar, porque según los datos biográficos considerados para este estudio, el 91% de los docentes considerados para esta investigación, se ha perfeccionado, como política establecida y financiada por el establecimiento, en torno a diplomados dictados por la Universidad Católica, en temáticas como “Aprendizaje Profundo en el Aula” y “Aprender para pensar Profundamente”. Lo que ha permitido a los docentes insertarse en aquellos lineamientos teóricos asociados al paradigma constructivista.

#### 4.5 Práctica docente de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias. Sociales, de primer y segundo ciclo básico, del establecimiento educacional investigado.

Considerando el objetivo antes expuesto, se focalizaron las 13 frases con más alta frecuencia, que resultan ser las categorías de constructo más representativas, según el grupo de docentes considerados como muestra para ser encuestados. Donde, el constructo “Estrategias de enseñanza”, con una frecuencia de 16 y un estándar de 2,55, posee la valoración positiva más alta, por los docentes encuestados, en torno a los elementos que caracterizan la práctica docente en esta asignatura de estudio. Por el contrario, aquellas frases con más alta valoración negativa, poseen una frecuencia de 6 y un estándar de -0,83, siendo la menos utilizadas por los docentes participantes de este estudio.

De esta forma con estas frases se logra vislumbrar aquellos aspectos característicos de la práctica docente en la asignatura en estudio. Siendo aquellos constructos con valoración positiva, y por lo tanto con mayor frecuencia, las asociadas con las estrategias de enseñanza, el desarrollo de habilidades, el objetivo de la clase, el abordaje de contenidos y conocimientos previos, que corresponden a elementos con un fuerte predominio en lo cognitivo. Por el contrario, aquellos valores negativos, con menor frecuencia, se asocian a características de un paradigma más centrado en el estudiante, como lo son las frases de aprendizaje significativo, estudiantes integrales, relación contenido/contexto.

**Figura 22**

*Elementos constituyentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que caracterizan la práctica docente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

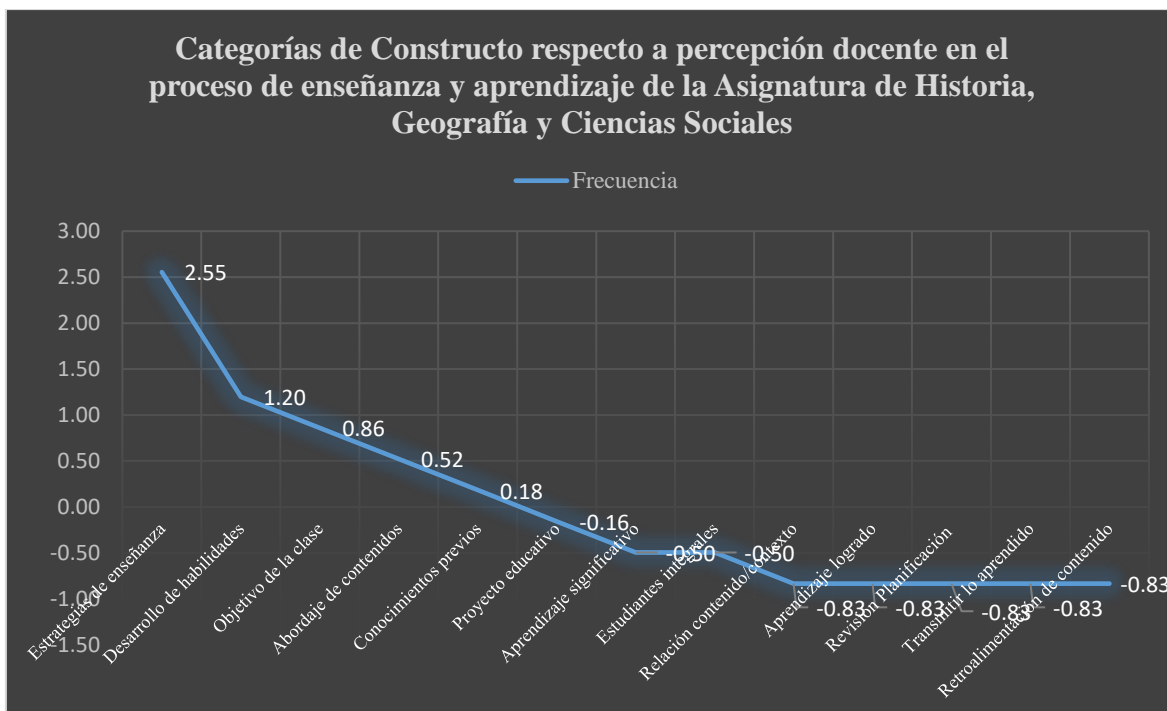


Figura 22: Elaboración propia. Cuestionario para docentes, 2016

Para realizar un análisis focalizado de las frases se seleccionaron 8, con mayor frecuencia, específicamente con una frecuencia de 7 hasta 16, este criterio se utilizó porque estas frases son las representativas del objetivo que encabeza este análisis. Siendo los constructos con mayor valoración negativa aquellas asociadas al rol protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, por ende, la práctica docente característica, según los docentes, es aquella centrada en el docente y el contenido.

Principalmente, el constructo con más alta valoración corresponde a “Estrategias de enseñanza”, con una frecuencia de 16 y un estándar de 2,12, y por el contrario los constructos menos utilizados o mencionados por los docentes corresponden a “Aprendizaje significativo” y “Estudiantes integrales”. Con una frecuencia de 7, y un estándar de -1,06. Ambas frases características, del paradigma constructivista y, por ende, del enfoque basado en competencias.

**Figura 23**

*Elementos constituyentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que caracterizan la práctica docente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

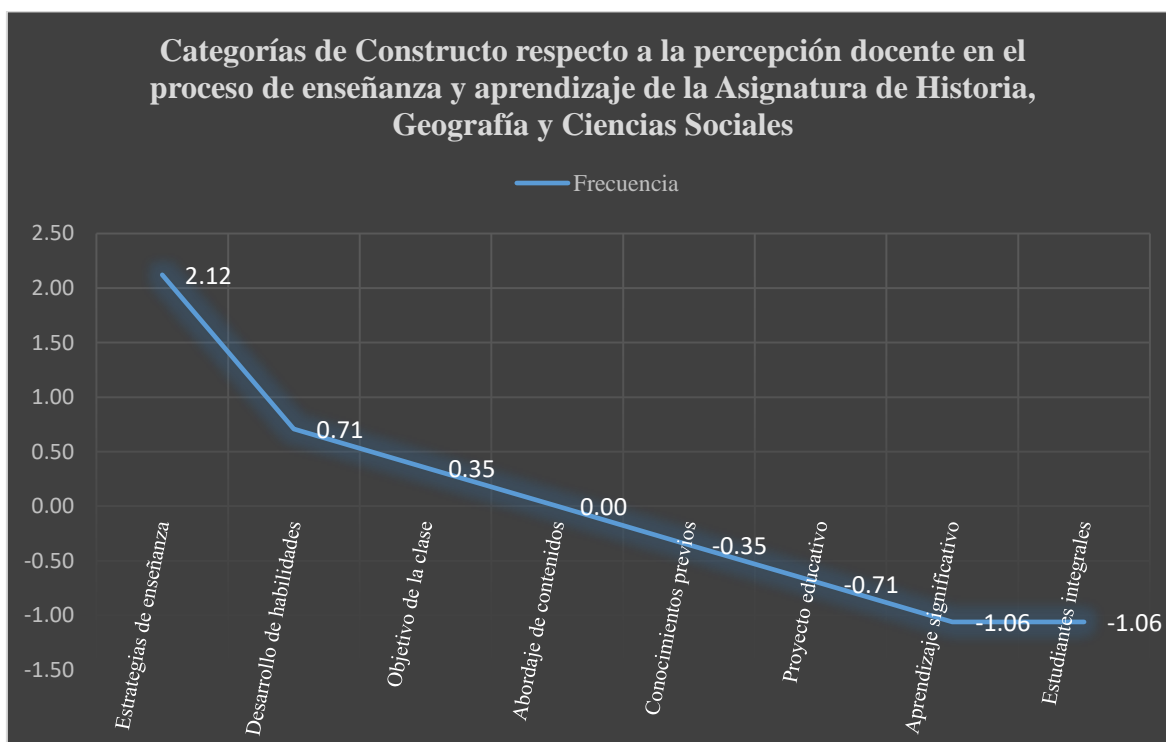


Figura 23: Elaboración propia. Cuestionario para el docente, 2016

## Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

La necesidad actual referida a establecer estándares de equidad y calidad en el sistema educativo chileno, ha llevado a revisar la política educativa, el sistema evaluativo, los procedimientos llevados a cabo y todos aquellos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de alcanzar aprendizajes profundos y significativos en los estudiantes. De esta forma, el colegio Eduardo Martín Abejón, particular subvencionado, de la ciudad de Constitución, ha decretado en su PEI, el desafío de contribuir a la sociedad con estudiantes integrales, creadores de su propio proyecto de vida, socialmente críticos y con alto sentido social, para ello los diferentes estamentos deben converger en el desarrollo de prácticas pedagógicas que tributen en el aprendizaje profundo y significativo de sus estudiantes.

Es en este sentido que, a pesar de los altos resultados a nivel Comunal, Regional y Nacional en evaluaciones estandarizadas como SIMCE, en asignaturas como Lenguaje y Comunicación y Matemática, se diagnostica que en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales esta situación no se replica. Es por ello, que en cuanto a la problemática abordada en esta investigación, esta se sustenta en una serie de dimensiones, referidas al diseño curricular del establecimiento, así como, la formación docente, en cuanto a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para las cuales se propone las siguientes implementaciones curriculares, asociadas al objetivo general de este estudio, referido a “Determinar las bases de un plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el establecimiento educacional Eduardo Martín Abejón, de Enseñanza Básica de la ciudad de Constitución”.

Una vez efectuado el estudio referido a la problemática antes mencionada, y de acuerdo a la muestra seleccionada, la cual fue sometida a codificación computacional, análisis descriptivo, y conforme al marco teórico, problema en estudio y a los objetivos de investigación, es posible efectuar algunas conclusiones en torno a la investigación.

En primer lugar, es correcto señalar que se respondieron en su totalidad las preguntas de investigación planteadas, así como también que se cumplieron a cabalidad los objetivos formulados.

En este sentido de acuerdo al primer objetivo, asociado a los elementos constituyentes del marco curricular vigente para la asignatura en estudio y su posible vinculación con el enfoque basado en competencia. Es correcto señalar que si existe una vinculación entre el marco curricular vigente para la asignatura en estudio y el enfoque basado en competencias. Puesto que, las actuales Bases Curriculares y, por lo tanto, los programas de estudio en esta asignatura se elaboraron en torno al énfasis de temáticas como la, Conciencia del Entorno, Formación del Pensamiento Histórico, Valoración y Aplicación de los Métodos de las Ciencias Sociales, Formación del Pensamiento Geográfico, Desarrollo de Competencias Ciudadanas y Respeto y Valoración de la Diversidad Humana. Desarrollando asimismo una serie de habilidades, tales como el pensamiento temporal y espacial; análisis y trabajo con

fuentes; pensamiento crítico; y comunicación. Pretendiendo con ello, que por medio de este conjunto de habilidades los estudiantes puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada, y que desarrollen el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Lo antes descrito, permite vincular el actual marco normativo en esta asignatura de estudio, con el enfoque Basado en Competencias, puesto que este último sitúa al estudiante como un actor protagonista de su propio proceso de aprendizaje, lo que denota la movilización de diversos saberes en situaciones contextualizadas o situadas a su realidad inmediata, que le permita la resolución de problemáticas académicas o de su entorno cercano. Estos lineamientos tanto, de la Bases Curriculares, como del Enfoque Basado en Competencias, sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje, y el docente como mediador en este proceso.

Con respecto al segundo objetivo, asociado a determinar en qué medida influyen las declaraciones formativas del respectivo PEI, en el establecimiento en estudio, en los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas como SIMCE. Es correcto señalar que, existe una baja vinculación e influencia entre las declaraciones formativas del PEI del establecimiento con los resultados en evaluaciones como SIMCE. Puesto que, según la visión y misión, así como la estructura organizacional, lineamientos y metas institucionales, se vislumbra que el colegio en estudio ha gestionado en recursos, profesionales, infraestructura, capacitaciones, que propendan a la adquisición de una amplia gama de conocimientos por parte de sus estudiantes, sin embargo estos esfuerzos pedagógicos e institucionales no han reflejado altos resultados en evaluaciones estandarizadas como SIMCE, sino más bien, esta asignatura, en particular, se ha estancado y su trayectoria de puntajes ha oscilado a la baja en los diferentes cursos que se han visto enfrentados a esta medición a nivel nacional. Situación que se puede explicar, según este estudio, debido a factores como; la práctica pedagógica que el docente desarrolla en el aula, la falta de metodologías y recursos atingentes a los nuevos requerimientos curriculares para la asignatura, falta de capacitación y dominio por parte de los docentes que imparten esta asignatura, los que, además, se encuentran desprovistos de espacios de articulación y coordinaciones con otros profesores y estamentos institucionales a cargo del lineamiento de escuela en esta asignatura.

En cuanto al tercer objetivo planteado para este estudio, que pretende reconocer los aspectos constituyentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de estudio. Es posible señalar que si se logró visualizar los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Historia. Principalmente, por medio de la aplicación de cuestionario, se pudo conocer la percepción de los docentes que imparten esta asignatura de estudio en 1° y 2° ciclo básico (1° a 8° año básico), lo que permite concluir por medio de la frecuencia semántica y de constructo, que los elementos que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura, se centran fundamentalmente en un paradigma eminentemente conductista, centrado en los objetivos, adquisición de conocimientos parcelados por parte del estudiante, y donde el rol protagónico en el proceso es el docente. Realidad que se contrapone a lo estipulado en la normativa curricular nacional y la visión y misión institucional, que sitúan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Al considerar el cuarto objetivo, sobre los elementos de diseño, ejecución y evaluación desde la práctica docente, teniendo como referente lo que propone el enfoque basado en competencia. El estudio permite concluir, que sí se logró identificar estos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en cuanto a su vinculación con lo estipulado en el enfoque basado en competencias, estos elementos de diseño, ejecución y evaluación se visualizan someramente. Ya que, por medio del análisis de las preguntas más relevantes, respondidas por los docentes y traducidas en porcentajes, se logró visualizar que, en mayor medida los docentes ejecutan su diseño de clase, en base a un paradigma centrado en la transmisión de conocimientos predeterminados por el docente y que el estudiante debe recepcionar y aplicarlos en evaluaciones estandarizadas y centradas en la medición de contenido neto. Por lo tanto, el estudiante es un mero receptor de contenidos y el docente desarrolla en él, diversas habilidades asociadas a la asignatura. A pesar de ello, los docentes logran distinguir elementos que forman parte del enfoque basado por competencias, principalmente los que dicen relación con estudiante integral, metacognición, aprendizaje significativo, contexto, sin embargo, sólo se queda en el discurso, más no en la práctica pedagógica.

De los anteriormente planteado, es posible concluir que los docentes en su planificación, diseño, ejecución de la clase y evaluación de la asignatura, prevalece un modelo conductista centrado en el objetivo, conocimientos y docente, por sobre la construcción del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

Finalmente, considerando el quinto objetivo, que supuso caracterizar la práctica docente de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias. Sociales, de primer y segundo ciclo básico, del establecimiento educacional investigado. Es posible mencionar que, se logró identificar los elementos que caracterizan la práctica docente en esta asignatura. Puesto que, se realizó un análisis semántico y constructo, previa aplicación de cuestionario y análisis de las preguntas, que permitió corroborar, que la práctica pedagógica de los docentes que imparten esta asignatura se centra en un trabajo expositivo, con escasa utilización de tecnologías de la información, sino más bien, un fuerte predominio del texto de asignatura, que permite entregar de sobre manera contenidos disciplinarios, con escasa utilización de metodologías activo-participativas por parte de los estudiantes, siendo lo esencial de la clase los objetivos de aprendizaje entregados por el docente, más no socializados con los estudiantes, con actividades de extracción de información y poca profundización de contenidos. Lo antes expuesto, puede ser explicado, porque el grupo focalizado de docentes considerados para este estudio, el 92% de ellos, son profesores generalistas básicos, con insuficiente capacitación en esta asignatura y por lo tanto sus competencias en esta área son pocas, no generando aprendizajes profundos y significativos en su grupo de estudiantes. Situación, que como hemos visto a lo largo de esta investigación, ha repercutido en promedios anuales, evaluaciones institucionales y estandarizadas a lo largo de los años considerados (últimos 6 años), muy por debajo de los resultados esperados a nivel institucional.

A pesar de ello, los docentes tienen nociones básicas acerca de un lineamiento de carácter constructivista, y vinculado con el enfoque basado en competencias, ya que, para los análisis de constructo, semántico y categorías de preguntas más relevantes para dar respuesta a los objetivos, los docentes encuestados mencionan superficialmente que la práctica docente debe



propender al aprendizaje significativo, estudiante integral, contexto, conocimientos previos de los estudiantes. Por lo tanto, es posible considerar nociones de un paradigma centrado en el estudiante, sin embargo, el actual paradigma que rige en el establecimiento, y por ende en la asignatura, se encuentra arraigado en los docentes, los estudiantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje, y finalmente en los requerimientos ministeriales del sistema educativo actual.

Como consecuencia del presente estudio, es posible efectuar algunas recomendaciones en forma de sugerencias que podrían mejorar las prácticas docentes de los docentes que imparten esta asignatura, así como la implementación de metodología, recursos didácticos y sistema evaluativo en el diseño de clase de la disciplina, que permita una incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para ello se propone un plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes, por medio del siguiente plan de acción:

**Tabla 7**  
***Plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes, por medio del siguiente plan de acción***

Fortalezas	Debilidades
Recursos económicos disponibles, por Ley SEP	Falta articulación entre docentes de diferente ciclo, que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. .
Inversión por parte del establecimiento para gestionar Diplomados a los docentes en Aprendizaje Profundo en el Aula y Aprender a pensar profundamente”, dictado por la Pontificia Universidad Católica de Chile	Espacios de coordinación entre docentes que imparten la asignatura de Historia, con el coordinador y especialista en la asignatura, que permita entregar lineamientos institucionales para esta disciplina.
Departamento pedagógico a cargo de un profesor especialista en la asignatura de estudio.	Falta de capacitación en la asignatura de Historia, por parte de los profesores generalistas de 1° a 8° año básico.
Realización de viajes de estudio disponibles para trabajo insitu de la asignatura de estudio.	Diseño de clase centrado en los resultados y fuertemente ligado al enfoque conductista.
Proyecto Educativo Institucional, con fuerte énfasis en el desarrollo integral del estudiante.	Poca variedad de recursos didácticos disponibles para la asignatura.
	Utilización de metodologías que no apuntan al logro de aprendizaje profundo y significativo en los estudiantes.

## Plan de Acción

1. Se sugiere que debe existir una capacitación constante de docentes que imparten la asignatura, respecto a los diferentes ejes que componen la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entiéndase el Eje de Historia, Geografía y Formación Ciudadana. Para ello una primera opción serían los cursos impartidos vía e-Learning por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que es el organismo del Ministerio de Educación que diseña, implementa y evalúa la política nacional de desarrollo profesional de docentes, equipos directivos y asistentes de la educación. En segunda instancia, el Programa de Educación Continua para el Magisterio, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, también tiene a disposición de los profesores capacitaciones donde se pretende “desarrollar conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos en los profesores que enseñan en Educación Básica del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para mejorar su desempeño profesional favoreciendo el desarrollo de competencias que les permitan lograr mejores aprendizajes de sus alumnos y alumnas.
2. Generar espacios formales entre los profesores de primer ciclo y segundo ciclo y la coordinadora del Departamento de Historia, en talleres internos de reflexión y articulación, con un trabajo en equipo centrado en lo pedagógico, donde se definan metas y prioridades por curso y las traduzcan en acciones acorde al nivel, que propendan a la mejora y eficiencias de prácticas, metodologías y lineamientos de trabajo a nivel escuela y destinadas a mejorar los estándares y alcanzar aprendizajes profundos y significativos en los estudiantes.
3. Utilización de recursos educativos o didácticos tradicionales y no tradicionales, tales como: Guía de aprendizajes - Mapas mentales / mapas conceptuales - Power Point – Foros - Enciclopedias virtuales – Videos – Material Cartográfico tales como globo terráqueo, mapamundi, mapas físico, político, económico, demográfico – Murales – Álbumes Fotográficos – Webquest – Pizarra Interactiva.
4. Utilización de metodologías activo-participativas que permitan el alumnado el logro de aprendizaje profundo y significativo, puesto que sus características lúdicas, interactivas y creativas, representarían para los estudiantes un escenario estimulante y atractivo para disponerse hacia el aprendizaje. Entre estas metodologías se encuentran: Metodología de Aprendizaje Basado en Problemas – Estudio de Caso – Método Expositivo – Método de Resolución de Ejercicios y Problemas – Método de Aprendizaje Orientado en Proyectos – Método de Aprendizaje Cooperativo.
5. Se sugiere que las entidades de la institución educacional, las cuales gestionarían la toma de decisiones en cuanto al seguimiento de las prácticas pedagógicas, reflexión y aplicación de medidas remediales en torno a la

---

asignatura en estudio. Para ello es vital que existan instancias formales de reflexión entre los distintos estamentos de gestión, junto con los docentes.

---

6. Es de vital importancia, que se reestructure el sistema evaluativo en cuanto a la asignatura, principalmente incorporando distintos tipos de evaluación, otorgándole más espacios de participación y reflexión a los estudiantes, lo que consideraría evaluaciones como: Coevaluación – Autoevaluación – Heteroevaluación – Evaluación Formativa.

---

7. Visitas de acompañamiento y coeducación en el aula a los docentes que imparten la asignatura, por parte de Unidad Técnico Pedagógica y Coordinador del Departamento de Historia del establecimiento, de manera tal, que se incorpore una cultura y lineamiento institucional de 1° a 8° Año Básico en torno a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la asignatura.

---

Nota: (Elaboración propia a partir de análisis de cuestionarios para docentes, 2016).

## Fuentes de Información

### Referencias Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015) Informe de Resultados de Aprendizaje Simce 4° Básico 2014 para Docentes y Directivos, Santiago de Chile.
- Aguerrondo, I. (2009) Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues N°8. Ginebra. 2009
- Arancibia, V. Herrera, P. Strasser, K. (1997) Manual de Psicología Educacional. Editorial Ediciones UC, Santiago, Chile, 1997.
- Beas, J. (2011) Enseñar a Pensar para Aprender mejor. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Biggs, J. (2005) Calidad del Aprendizaje universitario. Narcea, S.A. de Ediciones. Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España.
- Bellei, C. Raczynski, D. Muñoz, G. Pérez, L. (2004) ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, UNICEF, Santiago de Chile.
- Cabero, J. (2002) Utilización de recursos y medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Jaén, 55-76.
- Cabero, J. (2004) No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. Universidad de Sevilla.
- Colegio Eduardo Martín Abejón. (2015) Plan de Acción, Departamento de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Constitución – Chile. Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá DC.
- Colegio Eduardo Martín Abejón. (2015) Proyecto Educativo Institucional, Constitución – Chile.
- Cortés, E. Villamarín, R. (2009) Las Prácticas Pedagógicas en el Modelo Escuela Nueva, desde las competencias del docente en dos instituciones Educativas del Departamento del Meta, Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá DC.
- Cubero, R. (2005) Perspectivas Constructivistas. Editorial GRAÓ, Barcelona. 2005. Extracto Págs. 132 – 135.
- De Miguel, M. (2005) Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de

educación superior. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

Domínguez, J. (1989) El lugar de la Historia en el Curriculum 11-16. Un marco general de referencia. En: Carretero, M: La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Visor.,1989

Gómez, J. (2012) La nueva historia: una herencia del pasado. Revista de Clases historia, 316, 2 -8.

<http://pecuchile.cl/wp/postitulos/especializacion-pedagogica-en-historia-geografia-y-ciencias-sociales-para-educacion-basica/>  
[http://www.cpeip.cl/index2.php?id\\_portal=41&id\\_seccion=3116&id\\_contenido=30144](http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3116&id_contenido=30144)

Latorre, M. (2006) Prácticas pedagógicas y formación de profesores: desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena, Proyecto Fondecyt Postdoctoral 3030013. 2

Legault, A. (2012) ¿Una Enseñanza Universitaria basada en Competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - Vol. 5. N° 1 – 2012, Universidad de Talca

Marqués, P. (2008) Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación. Departamento pedagogía aplicada, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2008.

MINEDUC, Ministerio de Educación. (2013) Bases Curriculares 7° a 2° medio Historia, Geografía Y Ciencias Sociales. Unidad de Curriculum y Evaluación Ministerio de Educación, República de Chile.

MINEDUC, Ministerio de Educación. (2012) Programa de Estudio Primer Año Básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Unidad de Curriculum y Evaluación Ministerio de Educación, República de Chile.

Olave, Didima. (2003) Uso del CD en la clase de geografía: La Décima Región de los Lagos. Diversidad humana y de paisaje. En: Experiencias Metodológicas para el aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Serie Docencia de las Ciencias Sociales. N° 3, Chile, 2003.

Perafán, A. (2013) Reflexiones en torno a la Didáctica de la Historia. En Revista Guillermo de Okham 11(2). pp. 149-160.

Prats, J. Santacana, J. (1998) Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. Enciclopedia General de la Educación. Barcelona: Océano Grupo Editorial., 1998. (Vol. 3)

- Román M., Díez E. (1999) *Aprendizaje y Currículum, Didáctica Sociocognitiva Aplicada*. Editorial EOS, Madrid, España, 1999.
- Santisteban, A. (2010) *La Formación de Competencias de pensamiento histórico*. Clío y Asociados (14), 34-56.
- Segovia, J. (2003) *Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, N°2.
- Sunkel, G. (2008). CEPAL. División de Desarrollo Social. Artículo: *Las Tecnologías de La Información y la Comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de Indicadores*, año 2008.
- Villaquirán, Sandoval T. (2008) *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica Venezolana. Visión del profesorado*. (Tesis Doctoral) Director: Joaquín Prats Universidad de Barcelona
- Zuñiga, C. (2015) *¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria*. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2015, 52(1), 119-135



## CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE

*“Percepción de la enseñanza de la Historia”*

N° de encuesta: \_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

*La presente encuesta está realizada con el objetivo de obtener información respecto a la percepción de la enseñanza de la Historia, por parte de los profesores que imparten la asignatura. Esta información es de suma importancia para conocer la realidad de la enseñanza de la historia, en el aula.*

*Muchas gracias por su colaboración.*

### INSTRUCCIONES

Lea cuidadosamente y responda las siguientes preguntas marcando la alternativa que usted considere correcta.

### DATOS ENCUESTADO

- a. Nombre:
- b. Sexo: M  F
- c. Edad:
- d. Estado civil:
- e. Años de Experiencia Docente  
De 0 a 5  De 6 a 10  De 11 a 15  De 16 a 20  +20
- f. Título Profesional:
- g. ¿Posee algún tipo de especialización en educación? Si  No   
En caso afirmativo especifique ¿cuál?:

### DATOS PROFESIONALES DEL PROFESOR

1. ¿Por qué trabaja en esta Escuela?



2. Hace lecturas de libros y / o revistas especializadas en historia y su enseñanza?

3. ¿Cuáles?

4. ¿Por qué hace ese tipo de lectura?

5. ¿Cuáles han sido tus experiencias más significativas como profesor(a) que imparte la signatura de historia?

6. Como profesor(a), ¿Cuál es tu concepción de la historia?

7. ¿Por qué enseñas historia?

8. ¿Qué dificultades se te ha presentado en la enseñanza de la historia?

9. ¿Cuál es tu opinión acerca de la historia que se enseña en el colegio donde trabajas?

10. ¿Qué importancia le concedes a las metodologías de enseñanza y a la evaluación en el momento de elaborar un plan de clases?

11. En el contexto de tus clases de historia, describe como realizas una clase en esa asignatura.

12. Puedes relatar un día de tu trabajo como docente.

13. ¿Cómo percibes, si los estudiantes comprendieron tus explicaciones sobre la historia?

14. ¿Qué aspectos evalúas de la enseñanza de la historia con respecto al estudiante, al profesor y al proceso de enseñanza y aprendizaje?

15. Puedes relatar la trayectoria o proceso, de ¿cómo llegaste a ser profesor?

---

**Las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13 y 14 fueron extraídas de:**  
**Villaquirán, Sandoval T. (2008) *La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica Venezolana. Visión del profesorado.* (Tesis Doctoral) Director: Joaquín Prats Universidad de Barcelona.**

### Anexo N°3. Formato Planilla de Validación de Instrumento

Instrucciones para validación de instrumento.

Estimados jueces:

Se solicita a ustedes considerar las siguientes instrucciones para realizar la validación del instrumento adjunto al final de estas indicaciones.

1. Lea atentamente cada uno de los indicadores de la lista de cotejo.
2. A continuación, complete la planilla con una x si el indicador cumple con los siguientes aspectos, según corresponda:

**Contenido:** el contenido del indicador mide la consistencia entre la temática central de estudio, asociado a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y la redacción de cada pregunta.

**Claridad:** el indicador es claro y preciso en su redacción.

**Coherencia:** el indicador esta en coherencia con la dimensión o el tema general del estudio.

3. Si el indicador no cumple con el aspecto, incluya una observación si lo considera necesario en estas situaciones:
  - a) Sugerencia para mejorar el indicador
  - b) Sugerencia para eliminar del indicador.

PLANILLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO				
N° de indicador	Contenido	Claridad	Coherencia	Observaciones
<b>Dimensión: Percepción Docente de la enseñanza de la Historia.</b>				
1 ¿Por qué trabaja en esta Escuela?				
2 Hace lecturas de libros y / o revistas especializadas en historia y su enseñanza?				
3 ¿Cuáles?				
4 ¿Por qué hace ese tipo de lectura?				
5 ¿Cuáles han sido tus experiencias más significativas como profesor(a) que imparte la signatura de historia?				

6 Como profesor(a), ¿Cuál es tu concepción de la historia?				
7 ¿Por qué enseñas historia?				
8 ¿Qué dificultades se te ha presentado en la enseñanza de la historia?				
9 ¿Cuál es tu opinión acerca de la historia que se enseña en el colegio donde trabajas?				
10 ¿Qué importancia le concedes a las metodologías de enseñanza y a la evaluación en el momento de elaborar un plan de clases?				
11 En el contexto de tus clases de historia, describe como realizas una clase en esa asignatura				
12 Puedes relatar un día de tu trabajo como docente.				
13 ¿Cómo percibes, si los estudiantes comprendieron tus explicaciones sobre la historia?				
14 ¿Qué aspectos evalúas de la enseñanza de la historia con respecto al estudiante, al profesor y al proceso de enseñanza y aprendizaje?				
15 Puedes relatar la trayectoria o proceso, de ¿cómo llegaste a ser profesor?				

Anexo N°4. Formato Carta de Invitación Juicio de Expertos

Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: **Lista de cotejo para evaluar Cuestionario para el Docente sobre la percepción de la enseñanza de la Historia**, que hace parte de la investigación:

La evaluación de los instrumentos es muy importante para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente; aportando al área investigativa educativa relacionada con la implementación de las **bases de un plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.**

Agradecemos su valiosa colaboración.

- Nombres y apellidos del juez:

- Formación académica:

- Áreas de experiencia profesional:

- Años de experiencia:

- Cargo actual:

- Institución:

- Objetivo de la investigación:

Determinar las bases de un plan de desarrollo de fortalezas y superación de debilidades de las prácticas profesionales de docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el establecimiento educacional Eduardo Martín Abejón, de Enseñanza Básica de la ciudad de Constitución.

- Objetivo del juicio de expertos:

Corroborar que los indicadores formulados en el instrumento de evaluación sean coherentes, claros y suficientes y que contemplen contenidos atinentes al estudio.

Anexo N°5. Tabla registro respuestas docentes según cuestionarios aplicados.

Palabras claves															
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	N°10	N°11	N°12	N°13	N°14	N°15
Profesor N°1	Resultados Focalización	Temas Estudiantes	Contenidos Enseñanza	Necesidades Aprendizaje Significativo	Adquisición Aprendizaje Motivación Relacionar	Disciplina Enseñanza Conocimientos	Antecedentes Pasado Programa Estudio	Generalista Temas	Positiva Vocabulario Salidas	Fundamental Contenido Metodología Evaluación	Objetivo Conocimientos Práctico Audiovisual Guía Objetivo	Planificación Lectura Desarrollo Texto Actividades	Expresar Evaluación	E: Habilidades Comprensión Metodologías Estrategias Contenidos Estrategias Significativo Aprendizaje	Familiares Opciones Pedagogía
Profesor N°2	Expectativas Calidad Desarrollo Cognitivo	Estrategias	Profesiones Oficios Mapas Planos Tradiciones Costumbres	Necesidad Contenido Planificación Acotada	Relacionar Contenido Contexto Expresión Estudiantes Investigación	Disciplina Estrategias	Generalista Plan Diseño	Conceptualización Estrategias Contenidos	Comprensión Contexto Planes Programa Transmisión	Diseño Significativo Reforzar Adecuada	Saludo Conocimientos Previos Objetivo Texto Cierre	Saludo Planificación Libro Refuerzo Pruebas	Actividades Evaluaciones Comprensión	Habilidades Comprensión Historia Metodologías Estrategias Habilidades Aprendizaje Contexto	Profesora Motivo Modelo
Profesor N°3	Comprometido Educación Equipo Disfrutar	Estrategias	Pensamiento Revista Educación	Actualizarse Conocimientos	Avance Aprendizajes Estudiantes Encantarme	Estudio Humanidad	Labor	Abordaje Información Lineamiento	Cultura Profundo Activo	Importante Estrategias Estilos Aporte	Momentos Objetivo Profundizar Redactar Exploración	No contesta	Retroalimentación Redacción	Habilidades Aplicación Estrategias	Aspiración Objetivo
Profesor N°4	Experiencia Proyecto Calidad Expectativas	profundizar	Libros Viajes Mayas Incas Aztecas	Interesante Necesidad Desempeño	Internalización Salidas Historia Legado	Fundamental Cultura Cambios Transformar	Fundamental Reencantar/necesaria Conciencia	Extenso Cuantitativo Participación	Reflexión Programa Estudio Viajes Significativo	Importante Metodologías Decisiones Estilos Registrar Actividades	Disposición Conocimientos Objetivo Registro Desarrollo Materiales Refuerzos	Saludo Libro Planificación Materiales Refuerzo Revisión	Meta Preguntas	Habilidades Conocimientos Reflexión Participación Manejo Gestión Motivación Disposición Actividades	Sentido Progreso Valores Afecto Aportar Formación
Profesor N°5	Crecimiento Formación	Profundizar Reconocimientos	Niveles Desempeño	Información/preparada	Adquisición Transferirlo Entorno	Narración Hecho Pasado	Plan Diseño	Falta Conceptualización Abstracto	Bueno Planes Programas Ministerio	Importante Diversos Trabajos	Conocimientos Objetivo Participación Problemática Guía Metacognición	Planificación Recepción Contenido Aprendizaje	Participación Preguntas Respuestas	No contesta	Inspiración
Profesor N°6	Vulnerable Riesgo Social	Historia Enseñanza Profundizar	Chile Universal Historia	Profundizar Superar Debilidades Enriquecimiento Potenciar	Relacionar Contexto Nacional Significativo Profundo Civilización Democracia Grecia	Construcción Diaria Cultura Conocimiento	Base Vida Nuestro Presente Futuro Sentido Justicia Pertenencia	Dificultad Contenidos Escasa Preparación Tiempo	Superficial Escaso Contextualización Diagnostico Mínimo Generalista	Fundamentales Practicas Fines Diagnostico Formativo Sumativa Calificación	Actividad Relajación Socialización Preguntas Desarrollo Cierre Aprendizaje	Revisión Retroalimentación Motivación Participación Actividad Desarrollo Metacognición	Preguntas Metacognición Elaboración Creación Verbalización Exposiciones Juegos Roles Atención	Atención Participación Verbalización Motivación Contextualización Motivación Promoción Evaluación Relación Roles Contexto Conciencia	Vocación Contribuir Formación Integral Vulnerables

														Fortalezas Debilidades Amenazas	
Profesor N°7	Apoyo Herramientas Formación Vulnerabilidad	Especializadas Complementarias Asignatura a Historia Ministerio	Enseñanza Asignatura Ministerio	Complementar Explicitar Contenidos Desarrollo	Emociones Vivencias Entorno Vivenciar	Opinión Procesos País	Cuestionar Preguntar Conocer Opinión	Contenido Monótono	Apoyo Experiencias	Patrones Ministerio	Saludo Socializar Objetivo Desarrollo Cierre	Propiciar Aprendizajes	Participación Estudiantes	No contesta	No contesta
Profesor N°8	Proyecto Rol Social Gratuidad	libros	Autores Historia	Comprender Profundidad Procesos	Análisis Crítico Sociedad Empatía	Explicación Problemas Político Social	Conocer Pasado Futuro	Falta Motivación Estudiantes	Búsqueda Generación Habilidades	Guía Aprendizaje Niños	Activar Actividad Resumen Cierre	Libro Revisión Clases Material Pruebas Planificación Jefatura	Contestar Preguntas Evaluaciones	Habilidades Mirada Valores Conocimiento Aprendizaje Contestar Preguntas Evaluaciones	Favorita Vocación Humanista
Profesor N°9	Aportar Formación Social Compromiso Formación	Textos Ministerio	Historia Grecia Roma	Complementa Aprendizaje	Interés Estudiantes Contenidos	Comprender Momento Tiempo Espacio Pasado Presente	Creer Conocer Valor Significado Historia Opinión Estrategia Mecánico Superficial	Buscar Estrategias Mecánico	Apoyo Coordinación Colaboración Reflexión Opinión Generación	Fundamental Efectiva Abordaje Alcanzado	Presentación Objetivos Previos Imágenes Lectura Preguntas Cierre	Saludo Socializar Coordinaciones Entrevistas Refuerzo Material Evaluaciones	Respuestas Opinión	Habilidades Superior Generación Calidad Metodología Profundo Complemento Evaluación	Ayudantía Aprendizaje Perfeccionamiento Profundización
Profesor N°10	Vocación Proyecto Población Formación	Variadas Disciplina	Textos Estudios	Objetivos Contenidos Preparación	Conocimiento Transmisión Personal	Entender Carácter Cultura Evolución Sociedad	Designación	Articulación Contextualización	Profesional Especialista	Cumplir Objetivos	Preparación Materia Objetivo Monitores Actividad Finalización	Saludo Libro Refuerzo Revisión Preparación Apoderados Reuniones	Desarrollo Actividades Retroalimentación	No contesta	Infancia Derivación Realizada Vocación
Profesor N°11	Proyecto Desarrollo Integral Sentido Estudiantes Logros	Especializadas Búsqueda Estrategias Ampliar Conocimiento	Civilizaciones Derechos Deberes Clima Continentes	Transferir Aprendizaje	Aprendizaje Estudiante	Base Construir Mundo Conocer Rescatar Construir Identidad Nuestro Cultural	Transmitir Construir Futuro	Manejo Estrategias	Aporte Educación Practicas Estrategias Estables	Guía Aprendizajes	Presentación Tema Objetivo Actividades Trabajo Preguntas Metacognición	Saludo Libro Materiales Refuerzo Planificación Reuniones	Transmitir Aprendizaje Opinar	Desarrollo Habilidades Reinventar/ Abordar Amplitud Contenido Organización Integración Estrategia	Afinidad Niños Opción
Profesor N°12	Proyecto Calidad Logros	Ampliar Conocimientos	Pueblos Chile Flora Fauna	Informada Respuestas Asertivo	Internalizan Aprendizajes Relación Entorno Referencias	Importancia Cultura Idiosincrasia Significativo	Conciencia Raíces Comprender Criticar Sociedad	Conceptualización Relación Contenido Entorno	Interesante Concreto Vocabulario Actividad Especialista	Metodología Debilidad	Motivación Previo Variados Actividades Metacognición	Planificación Libros Supervisión	Reflexionar Contestar Preguntas Evaluación	Habilidades Comprensión Visión Manejo Contenido Estrategias	Inspiración Enseñanza



	Costumbres Identidad Cultural												Metodologías Preparación Actualización Aprendizaje Significativo		
Pregunta	¿Por qué trabaja en esta Escuela?	Hace lecturas de libros y / o revistas especializadas en historia y su enseñanza	¿Cuáles?	¿Por qué hace ese tipo de lectura?	¿Cuáles han sido tus experiencias más significativas como profesor(a) que imparte la asignatura de historia?	Como profesor(a), ¿Cuál es tu concepción de la historia?	¿Por qué enseñas historia?	¿Qué dificultades se te ha presentado en la enseñanza de la historia?	¿Cuál es tu opinión acerca de la historia que se enseña en el colegio donde trabajas?	¿Qué importancia le concedes a las metodologías de enseñanza y a la evaluación en el momento de elaborar un plan de clases?	En el contexto de tus clases de historia, describe como realizas una clase en esa asignatura.	Puedes relatar un día de tu trabajo como docente.	¿Cómo percibes, si los estudiantes comprendieron tus explicaciones sobre la historia?	¿Qué aspectos evalúas de la enseñanza de la historia con respecto al estudiante, al profesor y al proceso de enseñanza y aprendizaje?	Puedes relatar la trayectoria o proceso, de ¿cómo llegaste a ser profesor?
Frasas claves															
	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	N°10	N°11	N°12	N°13	N°14	N°15
Profesor N°1	Proyecto educativo Alumnos integrales Buenos resultados	Lo que debo enseñar a mis estudiantes	Relación con los contenidos	Abordar las necesidades Aprendizaje en forma amplia y significativa	Adquisición del aprendizaje Estudiantes se motivan	Enseñanza acerca de todo el mundo	Antecedentes de su pasado/inserto en el programa de estudio	Profesor generalista Diferentes temas	Material concreto Salidas a terreno Trabajo de vocabulario	Metodología y evaluación deben estar relacionadas	Objetivo de la clase Conocimientos previos Material audiovisual Trabajo práctico	Revisión de planificaciones Desarrollo de la clase Recuerdo tareas y actividades	Expresar con sus propias palabras	Focalizado en las habilidades Manejo de contenidos y estrategias Adquisición de aprendizajes significativos	Siempre estuvo en mis opciones profesionales
Profesor N°2	Educación de calidad Desarrollo personal	Estrategias de enseñanza en la asignatura	Profesiones y oficios Mapas y planos Tradiciones y costumbres de Chile	Necesidad del contenido	Relación con el contenido y contexto Expresan sus ideas Estudiantes investigan	Temas de la disciplina Estrategias de enseñanza y aprendizaje	El deber de transmitir el valor de la asignatura	Conceptualización de temas Estrategias de enseñanza Contenido complejo	Estudiantes capaces de comprender y poner en práctica lo que sucede en su contexto	Fundamental para el diseño de la clase Trabaja los contenidos de forma significativa Refuerza el aprendizaje	Activación conocimientos previo Objetivo de la clase Trabajo con guía y texto Que aprendí de la clase	Revisión de planificaciones Revisión de libro de clase Desarrollo de la clase Realización de refuerzos Revisión de pruebas y material	Cuando son capaces de expresar con palabras lo que aprendieron	Habilidades para que comprendan la historia Evaluando metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación Desarrollo de habilidades de aprendizaje en diferentes contextos	Modelo de mi profesora jefe
Profesor N°3	Comprometido con la educación	Relacionado con estrategias para mejorar	Revista pensamiento educativo	Necesario para actualizarse y recordar conocimientos	Avance en los aprendizajes de los estudiantes	Estudio del pasado de la humanidad	Inserto en mi labor pedagógica	Abordaje de contenidos	Fomentar una cultura adecuada Conocimiento profundo de la historia Rol activo de los estudiantes	Importante para buscar las mejores estrategias Aportan en los estilos de aprendizaje de los estudiantes	Tres momentos de la clase Objetivo de la clase Profundización de contenido Redactan lo aprendido	No contesta	Retroalimentación de manera oral Redactan lo aprendido	E: desarrollo de habilidades y aplicación de estrategias	Aspiración desde pequeña
Profesor N°4	Primera experiencia laboral Proyecto educativo	Profundizar los contenidos	Temáticas relacionadas	Me resulta interesante y es una necesidad para un buen desempeño	Internalización de experiencias Relación del contenido con la vida cotidiana	Área fundamental de la educación Permite reencontrarnos	Reencantar a los niños Entregar herramientas para construir el	Programa extenso	Basado en el programa de estudio Método de reflexión y creación de	Mayor importancia Entrega información para la toma de decisiones	Activación de conocimientos previos Conocer objetivo de la clase	Trabajo en el libro de clases Revisión de planificaciones Elaboración	Afianzando con preguntas dirigidas	Desarrollo de habilidades Capacidad de reflexión y capacitación	Mi sentido humano y motivación por ayudar Contribuir en el progreso y

	Calidad educativa				Salidas a terrenos o museos de historia	con nuestra cultura	futuro de los estudiantes		organizadores gráficos	Potencia el progreso de los alumnos	Lectura compartida Registro en cuaderno Desarrollo de la actividad Comprueban el logro de los objetivos	de material/realización de clases de refuerzo Revisión de evaluaciones	Manejo del contenido Gestión en el aula Cuidar clima y motivación de los estudiantes Disposición a la enseñanza Actividades que faciliten la adquisición del contenido	mejora continua Entrega valores y afectos	
Profesor N°5	Crecimiento como profesional Estudiantes integrales	Profundizar los conocimientos	Enseñar en los niveles que me desempeño	Para estar preparada ante las preguntas de mis alumnos	Cuando los alumnos manifiestan la adquisición de conocimientos Cuando los alumnos transfieren a su entorno inmediato	Es la narración de hechos del pasado importantes	Forma parte del plan diseñado para nuestros alumnos	Falta del manejo de contenido La conceptualización Lo abstracto de la materia	Se plantea en función de los planes y programas de estudio	Importantes porque permite abordar diversas metodologías La evaluación permite pruebas como trabajos prácticos	Motivación para trabajar Conocimientos previos Objetivos de la clase Alumnos participan Planteamiento problemática Trabajo con texto o guía Cierre con preguntas de metacognición	Planificación del día Recepción de los alumnos Exposición del trabajo que se realizará Finalización de la clase	Instancias para la participación A través de sus respuestas verifico la comprensión	No contesta Por inspiración	
Profesor N°6	Niños y niñas en posible riesgo social Proceso educativo más valioso	Lecturas relacionadas a la historia y la enseñanza	Historia de Chile Historia universal	Profundizar mis conocimientos Superación de mis debilidades Enriquecimiento personal Potenciar prácticas pedagógicas	El trabajo con el contenido de civilización griega y su legado de la democracia Estudiantes relacionan elementos trabajados con su contexto nacional Obtención de aprendizajes más profundos	Construcción diaria de todo lo que hacemos La historia es cultura y conocimiento	Es la base de nuestra vida y cultura Permite entender nuestro presente y futuro Entrega la oportunidad de promover sentido social, justicia y pertenencia	Dificulta de los contenidos Escasa preparación Horas del plan de estudio	Muchas veces es superficial Trabajo ligero Escasa contextualización Mínimo dominio curricular por el profesor Docentes generalistas	Son elementos fundamentales para la práctica pedagógica	Actividad de relajación Socialización de sus experiencias Presentación de la actividad Desarrollo de la propuesta Cierre de la actividad Socialización del trabajo Estudiantes comentan que aprendí	Saludo a todos los estudiantes Retroalimentación de contenidos clase anterior Motivación hacia los contenidos nuevos Inicio de clase de forma participativa Desarrollo de las actividades Actividad de metacognición Atención de apoderados Revisión de pruebas Creación de evaluaciones Participación de consejo Elaboración de material	A través de preguntas de metacognición Elaboración de historia Creación de cartas para personajes trabajados Verbalización constante de los estudiantes Exposiciones breves Juego de roles	Concentración y participación activa en clases Aprendizajes obtenidos Motivación hacia la asignatura Contextualización de la enseñanza Actividades más motivadoras Promover el deseo de aprender Evaluación de material complementario. Relación que se genera entre profesor y estudiante Rol que tiene el estudiante Rol que toma el profesor Evaluar el contexto	Por vocación Contribuir a la formación integral de jóvenes vulnerables.

Profesor N°7	Apoyo de equipo administrativo Brindar herramientas necesarias	Lecturas especializadas y complementarias	Enseñanza de la asignatura de historia Libro entregado por el ministerio	Para complementar lo que entrega el ministerio	Vivir la historia fuera de la sala de clases	Formar una opinión acerca de los procesos que ocurren en nuestro país	Para que los alumnos cuestionen, pregunten, conozcan Para que generen su propia opinión	La enseñanza monótona de los contenidos	Se observa apoyo de la institución hacia la asignatura	Ambas se implementan para generar un conocimiento	Saludo a los estudiantes Socialización de aspectos formativos Presentación del objetivo a trabajar Desarrollo de la guía Finalización de la clase con el que aprendí	Propiciar mayores aprendizajes	A través de la participación del alumnado	No contesta	No contesta
Profesor N°8	Proyecto educativo Gratuidad hacia el alumnado	Libros de historia	Autores de historia	Comprender a profundidad ciertos procesos	Realizar análisis crítico de su sociedad Desarrollar empatía histórica	Explicación a muchos problemas políticos, sociales medioambientales	Conocer nuestro pasado Pensar el futuro	Falta de motivación de los estudiantes	Busca generar más habilidades	Guía el aprendizaje de los alumnos	Activando conocimientos previos Realización actividad práctica Resumen de la clase	Firmo el libro Reviso bitácora del curso Me dirijo a los cursos que hago clases Trabajo en hacer material Revisión de actividades, pruebas, planificación de clase Trabajo de jefatura	Contestan a mis preguntas Realizan diferentes evaluaciones	Diferentes habilidades Aprendizaje de historia a través de habilidades	Asignatura favorita Debido a mi vocación humanista
Profesor N°9	Aportar a la formación personal, social y cognitiva de los alumnos	Lo que entrega el ministerio de educación	Historia de Grecia, roma, geografía	Complementa los aprendizajes	Cuando los estudiantes se sienten interesados con los contenidos	Comprender el momento, tiempo, espacio en que viven	Porque atiendo todas las asignaturas	Buscar las estrategias adecuadas Realización de trabajo mecánico	Colaboración con la asignatura de historia	Permiten abordar el programa de estudio	Presentación del objetivo Exploración de conocimientos previos Apoyo material audiovisual Trabajo con texto Cierre con la pregunta que aprendí	Saludo a los estudiantes Socialización de aspectos formativos Desarrollo de la clase Coordinación con profesoras de nivel Entrevistas con apoderados Refuerzo pedagógico Preparación de material y evaluaciones	A través de sus respuestas Dando su opinión y fundamentación	Habilidades de menor a mayor complejidad Aprendizaje de calidad y profundo Considera la evaluación de los estudiantes y el profesor	Se inicia como ayudantía del profesor Estudio de pedagogía
Profesor N°10	Vocación de profesor Población estudiantil Proyecto educativo	En menor escala	Texto de estudios	Interiorizarme de los contenidos y objetivos	Conocimiento personal Transmisión de estos contenidos	Entender procesos de carácter social, cultural y evolución de una sociedad	Por designación de la dirección	Comprensión, relación y articulación de los conocimientos	Fortalecida por contar con profesionales especialistas	De vital importancia para cumplir con los objetivos	Preparación de material/ indicar objetivos de aprendizaje Monitorear la actividad Finalizar socializando el objetivo	Trabajo en el libro Preparación de los recursos educativos Desarrollo de clases Reforzar a estudiantes	En el cierre de la clase Desarrollo de actividades Cuando se retroalimenta	Desarrolla habilidades Menor a mayor complejidad Aprendizaje significativo Maneja competencias Significativo y de calidad	Desde niña quise ser profesora Estudio de educación general básica

												descendidos Revisión de pruebas Preparación de material Atención de apoderados Reuniones técnicas			
Profesor N°11	Proyecto educativo Desarrollo integral de los estudiantes Sentido valórico Por sus logros	Búsqueda de nuevas estrategias	Civilizaciones mesoamericanas Derechos y deberes Climas del continente	Trasferir los aprendizajes	Aprendizaje de mis estudiantes	Construir nuestra identidad cultural	Transmitir a mis alumnos los sucesos Construir su futuro	Manejo de las diversas estrategias	Aporte para la educación Prácticas y estrategias estables	Guía de los aprendizajes Enseñar de forma dinámica	Presenta tema o palabra Objetivo a trabajar Realización de actividades Realizan guía Trabajo del texto Preguntas de metacognición	Reviso mi libro de clases Ordeno mis materiales Realizo mis clases Refuerzo educativo Actividades de planificación Seguimiento de casos Entrevistas con apoderados Reuniones con diferentes departamentos.	Transmitir o explicar lo aprendido Respecto a sus calificaciones	Desarrollo de habilidades Utilizar contenido aprehendido Abordar diversas temáticas Integración de diversas estrategias	Trabajar con niños Ayuda al resto Como única opción Estudiar pedagogía
Profesor N°12	Proyecto educativo	Ampliar conocimientos	Pueblos originarios Flora y fauna de Chile	Para estar informada Entregar respuestas asertivas	Cuando los alumnos internalizan los aprendizajes	Importante para nuestra cultura Nuestra idiosincrasia	Tener conciencia de sus raíces Criticar nuestra sociedad	La conceptualización Relación entre el contenido y su entorno	Interesante por el material concreto Vocabulario por unidad Actividad de extensión Efemérides importantes Departamento de la asignatura Trabajo con especialista	Buscar metodología apropiada	Motivación a los alumnos Conocimientos previos Variadas actividades Termina con metacognición	Reviso mi planificación Libro de clases Desarrollo de la clases	Cuando los alumnos reflexionan Contestan preguntas Rendición de evaluación	Desarrollo de habilidades Manejo de contenidos Diversas estrategias Diversas metodologías Aprendizaje significativo	Jugaba con mis amigas a hacer tareas Buena estudiante Profesora como inspiración Quería enseñar.
Pregunta	¿Por qué trabaja en esta Escuela?	Hace lecturas de libros y / o revistas especializadas en historia y su enseñanza	¿Cuáles?	¿Por qué hace ese tipo de lectura?	¿Cuáles han sido tus experiencias más significativas como profesor(a) que imparte la asignatura de historia?	Como profesor(a), ¿Cuál es tu concepción de la historia?	¿Por qué enseñas historia?	¿Qué dificultades se te ha presentado en la enseñanza de la historia?	¿Cuál es tu opinión acerca de la historia que se enseña en el colegio donde trabajas?	¿Qué importancia le concedes a las metodologías de enseñanza y a la evaluación en el momento de elaborar un plan de clases?	En el contexto de tus clases de historia, describe como realizas una clase en esa asignatura.	Puedes relatar un día de tu trabajo como docente.	¿Cómo percibes, si los estudiantes comprendieron tus explicaciones sobre la historia?	¿Qué aspectos evalúas de la enseñanza de la historia con respecto al estudiante, al profesor y al proceso de enseñanza y aprendizaje?	Puedes relatar la trayectoria o proceso, de ¿cómo llagaste a ser profesor?

Anexo N° 6. Tablas estadísticas de Frecuencia para categorías Semánticas y de Constructo.

*Categoría Semántica según percepción docente encuestado.*

<b>PALABRAS</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>ESTANDAR</b>
Aprendizaje	17	2,12
Conocimientos	15	1,56
Contenido	14	1,29
Estrategia	13	1,01
Objetivo	12	0,74
Actividad	11	0,46
Evaluación	11	0,46
Habilidades	10	0,18
Contexto	9	-0,09
Estudiante	8	-0,37
Cultura	7	-0,64
Metodología	7	-0,64
Planificación	7	-0,64
Refuerzo	6	-0,92
Significativo	6	-0,92
Proyecto	5	-1,20
Cierre	5	-1,20
Preguntas	5	-1,20
<b>PROMEDIO</b>	<b>9,33333333</b>	
<b>DESVIACIÓN</b>	<b>3,62092683</b>	

*Categoría Semántica según percepción docente encuestados.*

<b>PALABRAS</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>ESTANDAR</b>
Aprendizaje	17	1,87
Conocimientos	15	0,96
Contenido	14	0,51
Estrategia	13	0,06
Objetivo	12	-0,40
Actividad	11	-0,85
Evaluación	11	-0,85
Habilidades	10	-1,30
<b>PROMEDIO</b>	<b>12,87500000</b>	
<b>DESVIACIÓN</b>	<b>2,204399011</b>	

*Categoría de Constructo según percepción docente encuestado.*

<b>Frases</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>ESTANDAR</b>
Estrategias de enseñanza	16	2,55
Desarrollo de habilidades	12	1,20
Objetivo de la clase	11	0,86
Abordaje de contenidos	10	0,52
Conocimientos previos	9	0,18
Proyecto educativo	8	-0,16
Aprendizaje significativo	7	-0,50
Estudiantes integrales	7	-0,50
Relación contenido/contexto	6	-0,83
Aprendizaje logrado	6	-0,83
Revisión Planificación	6	-0,83
Transmitir lo aprendido	6	-0,83
Retroalimentación de contenido	6	-0,83
<b>PROMEDIO</b>	<b>8,46153846</b>	
<b>DESVIACIÓN</b>	<b>2,951280937</b>	

*Categoría de Constructo según percepción docente encuestado.*

<b>Frases</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>ESTANDAR</b>
Estrategias de enseñanza	16	2,12
Desarrollo de habilidades	12	0,71
Objetivo de la clase	11	0,35
Abordaje de contenidos	10	0,00
Conocimientos previos	9	-0,35
Proyecto educativo	8	-0,71
Aprendizaje significativo	7	-1,06
Estudiantes integrales	7	-1,06
<b>PROMEDIO</b>	<b>10,00000000</b>	
<b>DESVIACIÓN</b>	<b>2,828427125</b>	