

Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales



La apropiación de los conceptos históricos-sociales en la enseñanza-aprendizaje de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Estudio de Casos: Primeros Medios, Colegio San Agustín de Concepción y Liceo A-21 de Talcahuano.

PROFESOR GUÍA: Mg. Ricardo Vargas Morales

TESISTAS: Mariano Andrés Avello Henríquez

María-José Azócar Corvalán

Pablo Fernando Valenzuela Carrillo

Lunes 18 de enero 2016, Concepción

Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales



**La apropiación de los conceptos históricos-sociales en la enseñanza-
aprendizaje de Historia, Geografía y Cs. Sociales. Estudio de Casos:
Primeros Medios, Colegio San Agustín de Concepción y Liceo A-21 de
Talcahuano**

PROFESOR GUÍA: Mg. Ricardo Vargas Morales

TESISTAS: Mariano Andrés Avello Henríquez

María-José Azócar Corvalán

Pablo Fernando Valenzuela Carrillo

Lunes 18 de enero 2016, Concepción

El pensador sabe considerar las cosas más sencillas de lo que son

Friedrich Nietzsche

Mariano Avello Henríquez

Algo termina y algo nuevo comienza. Por todos esos nuevos caminos que tendré que recorrer, comenzaré por agradecer a mi familia: a mi padre y mi madre, por juntar peso a peso la mensualidad por cinco años, a mi abuelita Carmen por haber sido siempre un pilar de apoyo para mí y mi estómago y, por supuesto a mi hermano, que tiene más paciencia de la que quiere admitir. No olvidaré tampoco el ejército de personas que acompañan a uno en este proceso: estudiantes, profesores, aliados y amigos (aunque una dedicatoria es muy corta para mencionarlos a todos).

Pero sobre todo, quiero dedicar este trabajo a mi bisabuelita Lala; aunque nunca aprendió a leer, le hubiera gustado saber que su bisnieto sería profesor.

María-José Azócar Corvalán

Agradezco a mis padres, por las enseñanzas de vida y amor que me han entregado. A mis abuelos, por su cariño incondicional y por incentivarme el amor a la historia antigua y a los misterios de la naturaleza. A mi pareja, Andrés Escalona, por acompañarme en los momentos más oscuros y difíciles de mi vida hasta hoy. A la escuela Shotokai Karate Budo, dirigida por Don Humberto Heyden, cuyas enseñanzas de vida espero honrar y poner en práctica a lo largo de este camino terrenal. A todos los docentes y académicos que me entregaron valiosas lecciones en mi formación educativa, en especial agradezco al profesor Benjamín Toro, por su comprensión y apoyo en estos años de carrera universitaria. A mis compañeros de tesis, por compartir esta experiencia conmigo. A mis estudiantes del Liceo Ríos de Chile, ya que con ellos conocí el amor a la docencia.

Pablo Valenzuela Carrillo

Quiero agradecer a mis padres, quienes pese a mis errores nunca dejaron de creer en mí. A mis hermanos, que siempre me brindaron una sonrisa y un abrazo en mis aflicciones. A mis amigos de la vida, quienes siempre me reforzaron mi confianza en mis decisiones. A mi mentor, el profesor Javier Burdiles, quien forjó mi temple y convicción para enfrentar los desafíos en la pedagogía. A todos mis alumnos, que compartieron este viaje formativo en el que aprendí junto a ellos como desenvolverme como profesional. Muy en especial, agradezco a mi amigo José Daza Romero (Q.E.P.D.) que me heredó la voluntad de seguir luchando en esta vida. Mi voluntad anhela cumplir su deseo de ser profesor.

RESUMEN

La presente investigación pretende abordar de manera exploratoria la apropiación conceptual en el proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el nivel de Primero Medio, a través de un estudio de casos realizado en los establecimientos Colegio San Agustín de Concepción subvencionado, y Liceo A-21 de Talcahuano municipal. Para lograr este fin hicimos una lectura crítica de los planes y programas de estudio derivados del ajuste curricular del año 2009 en relación al aprendizaje conceptual vinculados con los conceptos de Liberalismo, Capitalismo y Globalización, y a los vacíos metodológicos que deja visto el currículo en torno a esta área.

Para lograr comprender estas realidades, nos situamos desde un enfoque cualitativo de investigación para realizar un análisis interpretativo de los discursos de los profesores y estudiantes. De esta manera, el discurso enunciado por los docentes fue extraído a través de una entrevista y el discurso que emana de los estudiantes a través de una realización de un *focus group* con una muestra de diez estudiantes de primero medio, estos fragmentos discursivos fueron analizados de forma interpretativa a través de una malla temática.

En lo que respecta a nuestros resultados de investigación descubrimos esencialmente que el discurso de profesores y estudiantes de ambas realidades coincide en que el aprendizaje conceptual es un medio que permite comprender el contenido que deriva del currículo, mas no es aprovechado como un medio que permita construir conocimiento científico desde el trabajo de los estudiantes. Esta situación se agrava producto de que dentro de los programas de estudios el aprendizaje conceptual se enuncia pero no se operacionaliza en función de la progresión de los aprendizajes esperados.

ABSTRACT

The purpose of the present research is to investigate using an exploratory approach the derivative issues from the conceptual learning on the discipline of History, Geography and Social Sciences. This research was carried out as a case study in the following establishments: 'Colegio San Agustín' in Concepcion and 'Liceo A-21' in Talcahuano considering the students of junior year in high school. For this purpose, a critical study was conducted on the national curriculum, considering the conceptual changes on the syllabus in 2009, in relation to the conceptual learning of Liberalism, Capitalism and Globalization, and the methodological gaps presented in this particular area of the curriculum.

In order to understand such contexts and realities, a qualitative approach was considered to analyze the discourse of both teachers and students. Furthermore, the data was collected using two different techniques, an interview was applied to the teacher and a *Focus group* was used on students, considering a sample of ten students in junior year in high school, the data analysis was carried out using a hermeneutic analysis.

Regarding the results of the research, it can be concluded that essentially the discourse of teachers and students in both high schools corresponds in the fact that that conceptual learning is an important step to understand the content of the curriculum, yet it is not used as an scaffold to build the scientific knowledge in the work of students. This situation is aggravated due to the nature of the conceptual learning in the curriculum, which is stated but not reflected on the progression of the learning outcomes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 Planteamiento general del problema	12
1.2 Antecedentes teóricos y fácticos	14
1.3 Preguntas de investigación	22
1.4 Objeto de Estudio	22
1.5 Objetivos de Investigación	23
1.5.1 Objetivo General	23
1.5.2 Objetivos Específicos	23
1.6 Justificación de la Investigación.....	23
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.....	26
2.1. Construcción Epistemológica de los Conceptos.....	26
2.2. Relación Epistemológica y Didáctica en Historia y las Ciencias Sociales.....	37
2.3. La tríada conceptual Liberalismo, Capitalismo y Globalización en las bases curriculares	41
2.3.1. Liberalismo.....	44
2.3.2. Capitalismo.....	47
2.3.3. Globalización.....	49
2.4. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.....	50
2.5. Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.....	60
CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	70
3.1 Paradigma investigativo	70
3.2 Unidad de análisis	70
3.3 Unidad de información.....	71
3.4 Sujetos de Estudio	71
3.5 Descripción de las realidades educativas	72
3.6 Descripción procedimiento.....	72
3.7 Instrumentos de recolección de información.....	72
3.7.1 Pauta de observación aula	73
3.7.2 Entrevista semi-estructurada	75
3.7.3 Focus group	76
3.8 Procesamiento de la información	77
CAPITULO IV. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	78

4.1 Interpretación de los datos.....	79
4.1.1 Análisis discursivo sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje de los profesores...	79
4.1.2 Análisis del discurso de los estudiantes respecto a los conceptos de la asignatura de Historia.....	83
4.1.3 Metodología de los docentes y valor de uso de los estudiantes sobre el aprendizaje conceptual.....	88
CONCLUSIONES	96
Importancia de los conceptos en la asignatura de Historia.....	96
El aprendizaje conceptual en el currículum.....	97
Estrategias docentes que promueven el aprendizaje conceptual	98
Dificultades detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos.....	99
Vacíos discursivos detectados en la intervenciones realizadas en los establecimientos	100
BIBLIOGRAFÍA.....	102
1. Fuentes primarias respecto al aprendizaje conceptual.....	102
2. Obras de Generales de Pedagogía	102
3. Obras de Epistemología y Ciencias sociales	103
4. Obras sobre la didáctica de Historia y Ciencias Sociales	104
5. Referencias Metodológicas	105
ANEXOS.....	106
1. Pauta de observación de clases.....	106
2. Transcripción de los datos	109
<i>Focus Group</i> 1° Medio A Liceo A-21, 26 de Noviembre 2015:	109
Entrevista al profesor del Liceo A-21, 26 de Noviembre del 2015:.....	113
<i>Focus Group</i> Colegio San Agustín, 18 de Noviembre del 2015:.....	117
Entrevista al profesor del Colegio San Agustín, 3 de Diciembre 2015:.....	123
3. Malla Temática.....	129

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación tiene como objetivo comprender la apropiación conceptual de términos históricos-sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa de Primero Medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para lograr este cometido se realizaron intervenciones en dos establecimientos educacionales situados en el Gran Concepción, uno de estos establecimientos corresponde a una unidad educativa de carácter público, el Liceo A-21 de Talcahuano y otra unidad de carácter particular subvencionado, el Colegio San Agustín de Concepción.

Para lograr comprender la realidad construida en estos establecimientos educativos, realizaremos un análisis interpretativo de los discursos que derivan de dos profesores y sus respectivos estudiantes en ambos contextos educativos. El trabajo metodológico realizado en estos establecimientos consistió en una observación directa de una clase realizada por cada profesor, una entrevista semi-estructurada para cada docente y la realización de un *focus group* con una selección aleatoria de diez estudiantes en cada establecimiento.

Este proceso de recolección de información está influenciado por los siguientes principios pedagógicos; en primera instancia, entenderemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye como una construcción social, en dónde la interacción social de los estudiantes esta mediatizada con la interconexión de significados cognitivos que los estudiantes son capaces de sociabilizar en sus procesos educativos. Consideramos este principio como un cimiento básico para realizar cualquier ejercicio pedagógico con matices didácticos en un contexto determinado, sin embargo, el quehacer pedagógico realizado por los docentes va más allá del mero traspaso de información. Por esta razón, imbuimos nuestra fundamentación teórica con la que nos acercamos a estas realidades con los postulados de la pedagogía crítica, en la cual se considera que los estudiantes inmersos en el sistema educativo son actores críticos de su realidades y propositivos en su accionar cotidiano, con el fin de enfrentar los desafíos de una sociedad cimentada en un sistema injusto promoviendo una transformación social con énfasis en la justicia.

CAPITULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento general del problema

Uno de los problemas a los que debe enfrentarse el docente en su labor de enseñanza, es la conceptualización y el aprendizaje significativo de conceptos afines a la disciplina. En este aspecto la Historia y las Ciencias Sociales poseen una amplia gama de conceptos que ordenan y permiten la comprensión de los fenómenos sociales. Sin embargo, en el quehacer pedagógico pueden darse situaciones hipotéticas que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje conceptual, presenta problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que van desde la ausencia de los conceptos, pasando por la confusión de sus significados hasta en recaer en *vicios* de generalización que perjudican el correcto aprendizaje de ellos.

Durante nuestras prácticas profesionales en el colegio San Agustín Concepción y en colegio Andrés Bello Chiguayante, los cursos que nos fueron asignados, en su mayor parte no lograban alcanzar el rendimiento óptimo en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

En este aspecto, ambas realidades tienen en común la siguiente situación: los contenidos se mostraban lejanos e incomprensibles, dado que los conceptos en los que se había insistido desde el año anterior (2014) eran insustanciales y no se habían aprehendido correctamente. Esta situación fue evidenciada en las primeras clases tras el diagnóstico de inicio del primer semestre del año 2015. En consecuencia, durante la unidad de diagnóstico, se contempló trabajar con los conceptos previos que habían sido tratados durante el año 2014, en donde los estudiantes, componían definiciones personales de acuerdo a los elementos esenciales del concepto. El objetivo tras esta actividad era evidenciar el grado de comprensión que existe sobre las nociones conceptuales básicas de la Historia y las Ciencias Sociales. En este contexto, el aprendizaje de los estudiantes durante la unidad de diagnóstico fue guiado a través de evaluaciones formativas durante cuatro clases, para posteriormente ser evaluadas de manera sumativa, a través de un postest.

Pese a esto, se evidenciaron problemas con los ítems de desarrollo de las habilidades relacionadas con la definición de conceptos en el postest realizado al final de la unidad de diagnóstico. Esto provocó resultados deficientes en la asignatura, por lo que

se decidió durante el desarrollo de las clases expositivas hacer énfasis en la conceptualización que ofrecían las diferentes temáticas de las unidades I y II; correspondientes, según el reajuste curricular del año 2009, al mundo contemporáneo, que abarca temporalmente desde fines del siglo XIX hasta el cenit del XX.

En concordancia con lo anterior, tras el desarrollo de las primeras clases de la primera unidad *El mundo en crisis durante la primera mitad del siglo XX*, los estudiantes consideraban al liberalismo como una definición memorizada y no como un concepto amplio con múltiples variables, es decir; no comprendían las diferentes dimensiones que tiene una ideología para organizar la vida de los hombres y las mujeres en sociedad.

En este contexto, este vacío conceptual, o más bien, la simplificación conceptual, siguió su curso, cuando comenzó el contenido relacionado con la economía capitalista en el siglo XX, pues al retomar las mismas raíces teóricas anteriormente mencionadas, los estudiantes no lograban comprender que el capitalismo era más que una simple definición y que por el contrario, correspondía a una realidad en la que estamos inmersos. Esto fue manifestado en las expectativas que tenían los estudiantes sobre sus propias vidas, dando una importancia mayor a aspectos económicos, relacionados con la adquisición de dinero, bienes materiales, y a la satisfacción de los deseos más inmediatos.

Al mismo tiempo, durante el transcurso de las clases no existía una idea concreta con respecto a su realidad, un ejemplo de esto es la reflexión sobre el concepto de economía, que habitualmente es relacionado al vaivén de los mercados y al respectivo valor de las monedas internacionales, obviando el hecho de que en sus hogares continuamente se aplican nociones económicas como; costo, escasez, necesidad, prioridad, distribución, trabajo, etc.

Al finalizar la primera unidad, en cuanto a la evaluación de los contenidos, se demostró que los estudiantes tenían dificultades con asociar los conceptos liberalismo y capitalismo, a algo que fuera más que una simple definición o algún tipo de extrapolación sencilla. Dado que en primera instancia el ítem clásico para trabajar con conceptos es la construcción de una definición propia, la cual redundaba en demostrar los elementos centrales de los significados de la definición, por otra parte, la forma de evaluar, a su vez, tampoco permitía una mayor profundización, pues al ser las preguntas de selección

múltiple las opciones estaban acotadas a una simpleza, que en nuestra opinión opaca el verdadero significado y amplitud de los conceptos a tratar. Básicamente las preguntas de selección mostraban cuál era la definición correcta o cuál la incorrecta, acotándose a una frase que restringe el significado del concepto.

En cuanto a contenidos específicos ligados con los conceptos, detectamos una especial dificultad para retratar y explicar la crisis económica de 1929, pues al no tener los estudiantes una base sólida en lo que significaba economía liberal y capitalista, resultó en su mayor parte a algo similar a un conejo sacado de un sombrero; nos referimos a que nuestros estudiantes son capaces de describir las características de un periodo pero no logran otorgar a estos elementos una causalidad para dotar de sentido al proceso.

En este aspecto la crisis de 1929 pone en duda la resiliencia de la economía capitalista para asegurar el bienestar social de la población. A partir de esta percepción los estudiantes describen una sociedad que se mostraba lejana y difícil de comprender. A nuestro juicio la apropiación conceptual fue lentísima e incompleta, lo que dificultó la creación de un marco conceptual óptimo para los contenidos que se aprenderían a continuación.

1.2 Antecedentes teóricos y fácticos

Para entender las dificultades en el aprendizaje de los conceptos que poseen los estudiantes de primero medio en estas realidades, es necesario escudriñar en las diferentes modificaciones curriculares que ha tenido la asignatura de Historia en los últimos años.

En primera instancia, el reajuste curricular del año 2009 provocó que los planes y programas de estudio de primer año medio fueran los encargados de tomar los contenidos correspondientes al mundo contemporáneo, de esta manera, el énfasis del currículo está puesto en que los estudiantes logren comprender la dinámica de cambio de mentalidad que se inaugura con la hegemonía de los ideales liberales y la prosperidad económica generada por el capitalismo en un contexto cada vez más globalizado. Estos procesos de enseñanza están direccionados por una red conceptual interrelacionada, la cual es progresiva y acumulativa, en el preámbulo de los diferentes niveles escolares.

En este sentido, el ajuste curricular prioriza la gestión curricular por sobre las capacidades y las habilidades propias que los estudiantes estén desarrollando en los

respectivos niveles. En este contexto, los profesores tienen la libertad de ordenar el sentido histórico de los contenidos expuestos en los programas de estudio, en donde el énfasis está puesto en el sentido general del siglo XX. Explícitamente, el marco curricular alude a estos contenidos en el siguiente objetivo transversal:

Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir a lo largo del siglo XX un mundo de paz, igualdad y bienestar social. (MINEDUC, 2009. p.226).

Al mismo, tiempo el programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales, derivados de las bases curriculares del año 2012, no considera de manera explícita el aprendizaje conceptual como medio útil para comprensión de los fenómenos históricos que se abordarán durante la enseñanza media. En este aspecto, sólo señala que los profesores deben considerar la descripción o explicación de los conceptos clave que posee cada unidad, los que se relacionan directamente como conocimientos previos en las siguientes unidades. Siguiendo esta lógica, las bases curriculares del año 2012, entregan el uso de cuatro categorías de habilidades, a saber; pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación.

El asunto resulta problemático en la medida en que el nivel de primer año medio, presenta las condiciones antes mencionadas; las bases asumen que los estudiantes llegados a este nivel, poseen las habilidades de las categorías ya dichas, y el trabajo del currículo de contenido se deriva a partir de éstas. Se espera por lo tanto una correcta aplicación del currículo en un área que podríamos llamar difusa, tomando en consideración los vacíos conceptuales que puedan presentarse y que no hayan logrado trabajar con efectividad en los cursos anteriores.

En relación con esto consideramos que el siglo XX puede ser explicado por la interrelación dada por la siguiente triada conceptual: **Liberalismo, Capitalismo y Globalización**, las cuales otorgan sentido a la consolidación del discurso hegemónico de las potencias mundiales contemporáneas. Al mismo tiempo inciden en la dinámica histórica internacional con las diferentes transformaciones que padecen en el siglo XX y en el advenimiento del siglo XXI.

En este sentido, en relación al planteamiento de los actuales programas de estudio revisaremos los conceptos a estudiar de acuerdo a los siguientes lineamientos: primero, entenderemos el Liberalismo como una doctrina política y económica con raíces tempranas en el siglo XVII, y profundizada en el siglo XVIII. A raíz de formar una definición acotada, tendremos que;

Por liberalismo se entiende una determinada concepción de Estado, la concepción según la cual el Estado tiene poderes y funciones limitados, y como tal se contrapone tanto al Estado absoluto como al Estado que hoy llamamos social; por “democracia”, una de las tantas formas de gobierno, en particular aquella en la cual el poder no está en manos de uno o de unos cuantos sino de todos, o mejor dicho de la mayor parte, y como tal se contrapone a las formas autocráticas, como la monarquía y la oligarquía. (Bobbio.1989; 7)

Numerosos autores clásicos y modernos han aportado su grano de arena al liberalismo, sea esta su vertiente política o económica. Mientras que en la política se aboga por el naturalismo de los seres humanos, reconociendo sus derechos y deberes como universales e inviolables, en la económica se busca la libertad del individuo para emprender sus proyectos y que ningún Estado atente contra la empresa del sujeto. Social y políticamente, se emparenta con la Democracia, en un largo debate sobre dónde están los límites de esta, con el fin de evitar la tiranía de la mayoría, que volviendo al inicio epistemológico del liberalismo, atentaría en contra del individualismo de esta ideología. Por esta razón, es enemigo del socialismo, que busca empoderar al Estado de un bien colectivo, totalmente en desacuerdo con el interés y egoísmo que plantea el Liberalismo.

El Capitalismo, en términos muy simples, ha sido considerado como un “régimen económico”, el cual se crea a partir del “capital” como elemento de producción y generador de riqueza.

Tanto Peter Berger, como Immanuel Wallerstein, consideran al capitalismo como un concepto histórico: el primero lo observa como un fenómeno; y el segundo como un sistema social histórico.

Para Peter Berger (1990), el capitalismo corresponde a “la producción para un mercado realizada por empresarios individuales o asociados, con el propósito de obtener ganancias”. También menciona que el término constituye un “conjunto de estructuras económicas” que se manifiestan ligados, en la práctica, a varios otros elementos de la vida cotidiana que no tienen una relación concreta con la economía y, sin embargo

tomando como ejemplo a Estados Unidos, explica que para los ciudadanos norteamericanos resulta desentrañable la relación del capitalismo con la idea de una sociedad industrial productiva laboralmente y económicamente avanzada, que entrega beneficios ligados a la idea de “desarrollo”, de mejores estándares de vida y que está relacionado con un sistema de gobierno democrático.

Mientras que la **Globalización** es considerada como el proceso final del capitalismo y la democracia liberal. El concepto se refiere a la creciente interdependencia económica, tecnológica y cultural de las distintas sociedades del mundo surgida desde mediados del siglo XX. Sin embargo como dice Porto-Gonçalvez (2004); globalización no es un término inocente. Según Castells (2006) la globalización hunde sus cimientos en el *informacionalismo*, que es aquel sistema de producción que considera que el valor de las sociedades o estados está en directa relación con su capacidad de generar y procesar conocimiento.

Por lo tanto, la globalización sólo incluiría aquello que posea un valor en el mercado mundial, y excluiría todo aquello que no lo tenga. Este aparente sinsentido de la economía global habría sido proporcionado por la desregulación de los mercados, facilitado por la importancia e influencia de aquellas organizaciones transnacionales que trascienden las fronteras de un estado. Según Beck (1998) esta pérdida de la influencia del estado en la economía genera un proceso llamado *globalismo*, que no viene a ser otra cosa que la pérdida de la conciencia política de la ciudadanía, generando la idea de que solo la economía es capaz de regular el mundo.

Siguiendo la idea de Porto-Gonçalvez, la globalización no es un término inocente, pues mientras el lado brillante muestra la comunidad, la aldea global y el éxito del sistema, en la otra cara, más oscura, nos deja la marginalidad, la pobreza, el daño al medioambiente y la extinción de la identidad.

El aprendizaje de estos conceptos permite que los estudiantes logren entender la dinámica general en el siglo XX, haciendo posible escudriñar los casos particulares de diferentes realidades sociales, entre ellas, su realidad y contexto personal.

Siguiendo la línea que trazaremos en nuestra investigación, detectamos un problema en el área conceptual. A juzgar por la inmensidad y complejidad de algunos

conceptos, puede surgir lo siguiente; el mal tratamiento de un concepto en cursos inferiores (digamos, en básica), al retomar la sucesión de éstos en cursos superiores, produce un vacío difícil de saldar y provoca confusiones. Por ejemplo, los ideales liberales de finales del siglo XVIII son antecedentes directos de los cambios provocados a finales del siglo XIX en materia económica y política, y están íntimamente ligados con el devenir de la Europa a principios del XX. Así, si en el aula se produce una versión difusa, simple o memorística sobre qué es liberalismo, por consecuencia, todos los conceptos ligados a él (capitalismo moderno, imperialismo, colonialismo etc.) se tambalearán en esta red de conceptos interrelacionados.

A partir de este punto, tomamos en consideración la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, en el que el estudiante no es simplemente un recipiente vacío en el que el profesor descargará sus conocimientos académicos, sino que es un individuo en construcción durante su etapa de aprendizaje. Siguiendo el esquema planteado por Carretero (2010), la eficacia del aprendizaje significativo dependerá de ciertos factores, a saber:

1. De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
2. De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Las estrategias de enseñanza han de estar orientadas a rescatar los conocimientos previos que posea el estudiante sobre un tema en concreto y a partir de ahí sentar las bases de un nuevo conocimiento. Al mismo tiempo, el profesor debe ser el encargado de provocar los conflictos cognitivos y situar los desafíos para que el proceso logre su cometido, que es el aprender.

Despejadas ya las anteriores incógnitas cabe preguntarse cuáles son los requisitos para que un aprendizaje sea significativo. Según Díaz y Hernández se deben reunir las siguientes condiciones: “la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, en función de su disposición (motivación y actitud) por aprender, y de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje” (2010:31)

Así, el binomio enseñanza-aprendizaje quedaría aclarado en el sentido en que se revelan cuáles son los actores y factores que permiten el proceso. La teoría constructivista hace énfasis en el aprendizaje del estudiante, mientras que el profesor se encargaría de la enseñanza, siendo esta la que “[...] se ocuparía de maximizar los procesos de aprendizaje, logrando que por su mediación el alumno alcance su aprendizaje que por sí mismo no hubiera logrado” (Carretero, Pozo, Asensio. 1991:215).

En consecuencia con los aportes que derivan de las teorías constructivistas del aprendizaje, entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos de la Historia y las Ciencias Sociales está sujeto a una dialéctica entre el objeto de enseñanza, el contexto sociocultural de los aprendices y los énfasis que proponen los programas de estudios derivados del marco curricular. De esta manera, para afrontar estas múltiples relaciones dialécticas que inciden en la gestión de las estrategias de enseñanza, nos situaremos desde una concepción crítica de la pedagogía, cuyo énfasis está puesto en poder utilizar las instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje como una oportunidad de **concientización** para ejercer posteriormente una transformación en una realidad social determinada.

En este sentido, para lograr un aprendizaje de conceptos en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, es necesario comprender qué son los conceptos y cuál es la utilidad que poseen en la articulación de las disciplinas que componen esta asignatura, considerando una explicación asequible a diferentes contextos sociales. Para Jerome Bruner (1973):

*...un **concepto** es una categoría que agrupa acontecimientos, ideas, objetos o personas similares [...] Los conceptos, pues, son abstracciones. En el mundo real no hay conceptos, sino instancias de los mismos. Los conceptos nos ayudan a organizar enormes cantidades de información en unidades manejables. (Woolfolk, 1999:289).*

Bruner, explica a través de su teoría, el rol preponderante que tienen los conceptos en la representación que estos generan en el aprendizaje. En este sentido, Bruner sustenta su trabajo desde una perspectiva cognitiva del aprendizaje, estableciendo un modelo que propicie la comprensión de un campo del conocimiento basado en tres modalidades de representación: representaciones **enactiva**, **icónica** y **simbólica**, en el contexto de la comprensión de los paradigmas científico, éste modelo es importante pues permite traducir las experiencias de los estudiantes a una realidad determinada. Así, de acuerdo

al estudio que realiza Michel Foucault sobre los sistemas de representación del pensamiento, estos generan discursos que articulan las diferentes ciencias, dado que cada disciplina en particular posee una estructura conceptual que le permite delimitar, clasificar, relacionar y comprender sus respectivos objetos de estudio con la finalidad de generar realidades.

No obstante, existen problemas que dificultan la comprensión de las representaciones conceptuales que derivan de las ciencias sociales, de esta manera consideramos los problemas sociolingüísticos detectados por Basil Bernstein (1973). Este autor estudia desde una perspectiva marxista la sociología de la educación, abordando la problemática educativa en función de las diferencias sociales que se manifiestan dentro de las instituciones de **reproducción social**, es decir, dentro de aquellas zonas en las que el conocimiento se transmite a las capas más jóvenes de la sociedad, que vendrían siendo; la familia, la escuela, el trabajo, entre otras. Bernstein plantea que estas diferencias se hacen explícitas mediante el uso del lenguaje, contraponiendo el origen social de los estudiantes en cuestión. Este autor determina que existen diferencias sociolingüísticas en las clases sociales, en la que cada una de éstas posee un **código lingüístico** diferente con el que se expresan. En este sentido, se plantea que la escuela hace uso de un **código elaborado**, propio de las clases dominantes en contraposición a la clase obrera que posee un **código restringido**.

El código restringido tiene una fuerte ligazón con el contexto cultural de la clase baja, en la que el habla directa es usada por los padres, generando castigos o recompensas según corresponda. En este tipo de código la búsqueda de significados apunta al particularismo, es decir, el registro de habla es restringido porque solo puede ser entendido dentro de dicho contexto. Por el contrario, el código elaborado, se caracteriza por generar múltiples significados. De esta manera los individuos son capaces de generar respuestas más abstractas y apuntan a un contenido “universal” donde las cosas prescinden de un contexto particular para ser entendidas. Bernstein plantea que este registro de habla tiene mejores indicios en la academia, para los niños de clase media, debido a que el acercamiento sociolingüístico de ellos es más parecido al registro elaborado-formal que la academia imparte. Sin embargo, esto no quiere decir que los niños de clase obrera tengan un manejo del lenguaje deficiente, solo que les resulta más

chocante el adaptarse a un registro de habla diferente del que han estado acostumbrados en sus hogares.

En lo que respecta a las investigaciones empíricas que se articulan en torno al aprendizaje conceptual en el área de la Historia y las Ciencias Sociales, la literatura especializada ha abordado de forma incidental este problema. No obstante, existen aportes teóricos-metodológicos útiles que nos permiten generar orientaciones pedagógicas perfectibles. De esta manera consideramos importante el aporte que realiza Mario Carretero y Margarita Limón (2005), quienes aseveran que los conceptos en la asignatura cumplen dos funciones; resultan el puente que conecta los contenidos de la asignatura con el entendimiento de estos, y a la vez ayudan a la comprensión de los estudiantes, al tiempo que son los enlaces que permiten el diseño de las estrategias didácticas por parte de los profesores.

Pese a esto, los autores advierten que “muchos de los conceptos que se presentan al alumno en la clase de Historia poseen un nivel de abstracción muy elevado. A esto se une la complejidad de muchos de ellos que exige la comprensión de otros conceptos” (2005:37). Sumado a esto, los conceptos en historia resultan problemáticos en la medida en que algunos son mutables temporalmente al tener en sí mismos una dimensión social y cultural. Así, en distintas culturas los mismos conceptos poseen otras facetas, al mismo tiempo que cambian según la perspectiva con la que se mire.

Sumado a esto, el estudio realizado por Beatriz Aisenberg, quien a partir de una perspectiva pedagógica derivada de la psicología genética, determina el valor de uso que poseen las ideas previas de los estudiantes de nivel primario en Argentina. Bajo esta lógica la autora, demuestra que las ideas previas que los niños poseen, generan un marco asimilador que les permite acceder al nuevo conocimiento. De tal manera Aisenberg determina: “Si queremos que los chicos aprendan, tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta información. Esta es una clave para la articulación entre las nociones infantiles y los nuevos contenidos” (1993:151). De esta forma, el aprendizaje significativo de los conceptos se manifiesta en el conflicto cognitivo dado entre las ideas previas y el nuevo conocimiento derivado desde una intervención pedagógica.

Finalmente, nuestra intención frente a esta problemática derivada desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, es lograr un acercamiento crítico al trabajo conceptual en el aula de clases con la finalidad de promover una concientización en los estudiantes que sirva como medio para generar cambio en sus respectivas realidades sociales.

1.3 Preguntas de investigación

- 1.- ¿La formación de conceptos, participa en la construcción de un conocimiento en los estudiantes de primero medio que permita la organización de teorías explicativas relacionadas con la comprensión de la Historia y las Cs. Sociales?
- 2.- ¿Qué aporte efectivo de aprendizaje entregan los conceptos al aprendizaje significativo en los estudiantes de primero medio?
- 3.- ¿Los conceptos de liberalismo, capitalismo y globalización son relevantes en el programa de primero medio para comprender procesos históricos y sociales del siglo actual?
- 4.- ¿Las dificultades en la comprensión de conceptos en estudiantes de primero medio son producto de limitaciones en las estrategias didácticas de los docentes?

1.4 Objeto de Estudio

El estudio tiene el propósito de analizar la apropiación y comprensión de los conceptos históricos-sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero Medio, a partir de las prácticas pedagógicas de los docentes de la asignatura y de los estudiantes en dos establecimientos del Gran Concepción: Colegio San Agustín de Concepción, y Liceo A-21 de Talcahuano. Los conceptos de Liberalismo, Capitalismo y Globalización explicitados en el diseño curricular del programa representan una de las arquitecturas centrales para comprender el mundo actual.

El desarrollo metodológico se instala desde una tradición epistemológica comprensiva, implementado en un paradigma interpretativo, y utilizando un enfoque cualitativo de estudio de casos. Para la recopilación de datos se emplearán instrumentos

que posibiliten el decir-hacer de los sujetos, tales como; pautas de observación del trabajo en aula, entrevista semi-estructurada para los docentes, así como la realización de un *focus group* para los estudiantes. El análisis de la información se realizará a través de la decodificación de los discursos usando una malla temática.

1.5 Objetivos de Investigación

1.5.1 Objetivo General

Comprender los procesos de apropiación de conceptos históricos-sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Programa de Primero Medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Identificar la construcción significativa y crítica de los conceptos de liberalismo, capitalismo y globalización determinando su correlación conceptual en la enseñanza de Historia y las Ciencias Sociales.
2. Describir las percepciones de los profesores de Historia y Cs. Sociales y de los estudiantes de primeros medios sobre la utilidad de los conceptos en la enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.
3. Analizar las dificultades que derivan de la enseñanza-aprendizaje de los conceptos de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
4. Discriminar las estrategias de enseñanza efectivas en el aprendizaje de los conceptos en la Historia y las Ciencias Sociales.

1.6 Justificación de la Investigación

Desde el punto de vista de la importancia de nuestra investigación, consideramos que en primera instancia es necesario preocuparse de las bases del pensamiento histórico para la correcta enseñanza de la disciplina que nos atañe. En este sentido, consideramos como base de la pirámide del pensamiento histórico que se pretende instruir, a los conceptos de las diferentes ciencias sociales. Los conceptos, como demostraremos, son más que palabras y definiciones exactas, son más bien formas de organizar ideas que muchas veces se presentan difusas, pero con marcos estructurales que permiten establecer redes interrelacionadas para formar estructuras aún más grandes que se soportan en ellos

como cimientos. A nuestro juicio, la enseñanza de los conceptos compromete la sólida base sobre la que debería estar el pensamiento histórico, y en muchas ocasiones, un concepto tiene más definiciones y peso del que pretende dársele en las aulas de clases.

Conectando lo anterior, consideramos necesario hacer la relación entre los conceptos y el aprendizaje significativo, pues es el objetivo desde las teorías de la educación actuales, como producto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje significativo se logra cuando se conecta la información preexistente en un alumno con los nuevos contenidos que éste tiene que aprender y conocer, y usualmente este conocimiento previo se manifiesta en la forma de conceptos. De esta manera, es importante hacer énfasis en la enseñanza y aprendizaje de los conceptos, de manera que las sólidas bases que son necesarias, puedan ser aprehendidas correctamente.

Como aporte teórico que pretendemos conseguir con esta investigación, tomaremos aspectos propios de la didáctica y de la Historia y las Ciencias Sociales. Para llevarlos a una realidad más práctica, y propositivamente, plantearemos acercamientos didácticos y estrategias de enseñanza que sirvan para abordar el problema que nos atañe. Consideramos que en la actualidad las investigaciones existentes se encargan de analizar las realidades en los distintos centros educativos y ver qué se está haciendo, en vez de preocuparse por el qué se podría hacer. Esta situación está dada porque gran parte de las propuestas pedagógicas que derivan de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales tratan la problemática conceptual, pero éstas no son generalizables debido a los diferentes contextos en que se desarrollan, pues existen diferentes concepciones en torno a la didáctica y las ciencias sociales, y al mismo tiempo por el tipo de formación y de decisiones que toman los profesionales de la educación.

Desde el punto de vista de la interdisciplinariedad, esta es una oportunidad para trabajar en conjunto con otras áreas de la educación, como lo sería específicamente el lenguaje y la comunicación, pues nuestras bases teóricas se relacionan con la lingüística y la sociología, de manera que pretendemos tener una visión más amplia del fenómeno ocurrido en el aula. Siguiendo esta idea, nuestra intención es acercar el conocimiento histórico de manera ecuánime para todos los estudiantes que estén participando de una clase de Historia y Ciencias Sociales, con el objetivo de superar, en términos de Bernstein,

las brechas culturales dadas por el lenguaje; en donde los estudiantes que poseen un código elaborado tienen ventaja sobre aquellos con un código restringido.

Por lo tanto, en términos curriculares, esta investigación resulta una oportunidad de conseguir lo establecido en los planes y programas de estudio, de manera que sea mucho más efectivo tratar la problemática conceptual en el quehacer del profesor, y que sea a su vez, más efectivo el aprendizaje en los estudiantes. Pretendemos, como dijimos anteriormente, superar la lógica de concepto-memorización, de manera que logremos un aprendizaje significativo en nuestros estudiantes.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

Para abordar nuestro objeto de estudio, el aprendizaje conceptual en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, consideramos fundamentar la investigación a partir de ejes teóricos que direccionen la práctica pedagógica en los establecimientos educacionales.

De esta manera, los ejes teóricos que guían la construcción de conocimientos son en primer lugar, la referencia epistemológica que concurre en la formación de los conceptos, considerando el rol que estos poseen en la articulación disciplinar de las ciencias. En segundo término, se realiza una revisión en forma holística de la evolución epistemológica que los conceptos han tenido en la comprensión de la Historia, considerando los principales énfasis que ha puesto en los procesos de reconstrucción del pasado y en la interpretación del presente. Un tercer momento, se comenta el binomio enseñanza-aprendizaje en función de las perspectivas pedagógicas que consideran la construcción de una conceptualización para comprensión de las disciplinas que interactúan en las Ciencias Sociales. Finalmente, se especifica la relación que existe entre la construcción epistemológica de los conceptos y sus orientaciones y prácticas didácticas en el currículo de Primer Año de Enseñanza Media en la asignatura de Historia, Geografía, y Ciencias Sociales.

2.1. Construcción Epistemológica de los Conceptos

Es fundamental en todo acto comunicativo con fines educativos promover la mutua comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas que son trabajadas en la escuela, las que responden a una arquitectura, o soporte epistemológico que sirve para jerarquizar, delimitar, categorizar, definir, y relacionar, diferentes objetos de análisis. En este sentido, todas las disciplinas conceptualizan con la finalidad de condensar la información que desean representar en sus estudios y en las teorías que generan.

Tomaz Tadeu Da Silva, en su análisis sobre las diferentes teorías sobre el currículum, considera que desde una postura post-estructuralista, la noción de teoría provoca un sesgo representacional, dado que es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad -esto es, la teoría- de sus «efectos de realidad». De esta manera, este autor brasileño plantea que la noción de discurso resulta más apropiada,

dado que “quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la «realidad» en su producción” (Da Silva, 1999:4).

El planteamiento de Da Silva nos ilustra para el caso del concepto de currículum que no puede ser definido de forma operativa, sin realizar un previo análisis sobre la corriente de pensamiento que lo organiza, en este sentido, uno de los atributos fundamentales del currículo radica en que conocimiento debe ser enseñado

Una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo: una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es currículo. El abordaje aquí es menos ontológico [...] y mucho más histórico (1999:6).

Pero ¿esta condición es exclusiva de las ciencias de la educación? ¿O es una condición epistemológica que abarca a todas las formas de conocimiento? Si es así, ¿de qué forma se construyen las conceptualizaciones que realizan las ciencias? ¿Estas son realmente inherentes a la constitución del saber o responden a un sistema mucho más grande?

En 1966 el filósofo francés Michel Foucault, publica su libro: *Las palabras y las cosas: Una Arqueología de las Ciencias Humanas*, donde reflexiona en torno a los distintas formas de configuración y funcionamiento que ha tenido el pensamiento occidental moderno en su devenir histórico. De esta manera Foucault analiza de qué forma la ciencia moderna adquirió la tendencia general de representar los objetos de forma empírica desde la perspectiva de un observador, el cual define y jerarquiza los elementos que constituyen las cosas, estos elementos constituirán la noción foucaultiana de *episteme moderna*. El historiador francés Paul Veyne interpretando el pensamiento de Foucault señala que

En cada época, los contemporáneos están encerrados en discursos como en peceras falsamente transparentes, ignoran qué peceras son ésas e incluso que haya pecera. Las falsas generalidades y el discurso varían a través de los tiempos; pero en cada época pasan por verdaderos. Y ello es así de modo que la verdad se reduce a decir verdad, a hablar conforme a lo que se admite como verdadero y un siglo más tarde provocará sonrisas (2014:22).

Para lograr este tipo de análisis, Foucault adopta una postura estructuralista para analizar el devenir del pensamiento occidental entre los siglos XVII y XIX sustentada en los aportes realizados por el lingüista francés Ferdinand de Saussure, en la que prefigura el desplazamiento del hombre en la génesis del saber, enfatizando en las estructuras que sirven de soporte en el pensamiento occidental como es el lenguaje que facilita la

codificación y transmisión del habla o de la escritura. De esta forma, Foucault, utiliza su influencia del pensamiento Nietzscheano, para decir que el “*hombre ha muerto*”, en el sentido de que el hombre es desplazado del epicentro del sujeto que realiza análisis sobre los objetos. Para demostrar este punto, Foucault reflexiona en torno a la obra de Velázquez *Las Meninas*, en el corolario de su análisis establece:

Quizá haya, en este cuadro de Velázquez, una representación de la representación clásica y la definición del espacio que ella abre. En efecto, intenta representar todos sus elementos, con sus imágenes, las miradas a las que se ofrece, los rostros que hace visibles, los gestos que la hacen nacer. Pero allí, en esta dispersión que aquella recoge y despliega en conjunto, se señala imperiosamente, por doquier, un vacío esencial: la desaparición necesaria de lo que la fundamenta- de aquel a quien se asemeja y de aquel a cuyos ojos no es sino semejanza. Este sujeto mismo- que es el mismo- ha sido y suprimido. Y libre al fin de esta relación que la encadenaba, la representación puede darse como pura representación. (Foucault; 2001: 25).

En este análisis, Foucault reflexiona sobre la paradoja que posee la configuración del saber moderno, ya que el hombre en su afán de representar el mundo a través de las palabras, no es capaz de representar su propia forma de generar conocimiento científico. Siguiendo esta premisa, Foucault establece que el hombre como observador de los fenómenos que estudia tiene límites, los cuales están restringidos por la paradoja de representar y no poder ser representado.

Lo novedoso de esta *metodología* que realiza Foucault consiste en distinguir los atributos legítimos en cada uno de estos discursos del saber que devienen. De esta manera la concepción de saber corresponde a un contexto histórico y por lo tanto cada forma de representar y comprender la realidad está influenciada por su tiempo, de ahí que cada uno de los discursos que organizan al saber, y por ende la relación entre palabras y cosas, se organicen en una episteme con sus propias singularidades. Al mismo tiempo el análisis arqueológico realizado por Foucault, no se sitúa desde un devenir diacrónico de la historia, sino arqueológico porque analiza las características de la diferentes epistemes de forma comparativa, distinguiendo las regularidades que dan soporte a los discursos que permiten la construcción del saber en su tiempo de génesis.

Al respecto, Sergio Albano comenta que la metodología utilizada por Foucault tiene el mérito de detectar el funcionamiento inmanente de los discursos, a partir de las reglas que determinan su formación, aparición emergencia y singularidad (2007:17). Foucault considera que el «autor» es un operador, un «actuador», que articula las reglas de formación discursiva, siendo influenciado por éstas generando una producción

intelectual acorde a estas mismas “Por ello mismo, no hay «sujeto trascendental» irreductible y permanente, sino «subjetividad» como resultado y emergente de las prácticas discursivas que lo condicionan” (2007:16).

En su obra Michel Foucault, demuestra este punto analizando los saberes que centran su estudio en los regímenes de historicidad, lo que posibilita determinar el funcionamiento de las reglas discursivas que operan en las distintas epistemes que se configuran. Esta perspectiva se denomina *a priori histórico*, y refiere a la condición de los enunciados, ya sea en su existencia y coexistencia, aparición y desaparición, o bien, en su no-coherencia y dispersión, en este sentido, “es un principio fundador que origina y legitima la experiencia a partir de un conjunto de verdades establecidas sino que ante todo, en un conjunto en permanente transformación” (2007:18).

El *a priori histórico* es un sistema que en el que interactúan episteme, positividades y archivos. Estos a su vez están compuestos por sub-sistemas constituidos por discursos, enunciados y objetos discursivos. Todos estos elementos poseen su estructura propia y su propia función consiste en la delimitación de un campo del saber posible, los mecanismos reguladores del comportamiento de los objetos, su dispersión, su simultaneidad. Albano define el *a priori histórico* como

...a los modos de funcionamiento del discurso, y específicamente de los enunciados conforme al conjunto de reglas que determinan sus formas de aparición, desaparición y transformaciones [...] En definitiva, el a priori histórico consiste en un conjunto de reglas que caracterizan a una práctica discursiva más allá de cualquier racionalidad y de cualquier sujeto de enunciación, y que se organizan, conforme a ciertas reglas inmanentes, al discurso mismo. (2007:71-72)

Foucault, en su análisis concluye que las diferentes epistemes constituyen realidades se legitiman a través de un mecanismo de organización discursiva que constituyen los saberes, y éstos a su vez condicionan la forma de ver, comprender y conocer el mundo. De esta manera, el mecanismo posibilitador del conocimiento, es la relación que existe entre palabras y cosas, dada por la semejanza que tiene la palabra con el objeto que desea representar.

En el pensamiento Foucaultiano, la organización de las semejanzas en la episteme clásica consiste en la yuxtaposición de un algo con un todo, en la relación de cosas separadas, son analógicas y promueven la simpatía entre las cosas de tal manera que los atributos que constituyen ciertas palabras están compartidas de forma gradual, y

en ninguna de estas formas de generar los saberes, el hombre aparece como un ente que organiza, jerarquiza y determina la relación entre las palabras y las cosas; al contrario, el hombre es un ser que forma parte de un todo, está incluido dentro de esta relación.

En este sentido, la constitución del hombre como un árbitro en la relación entre palabras y cosas se dará en el siglo XIX, en el devenir de la ciencia moderna. En esta episteme su funcionamiento radica en la representación, en este aspecto, se remite la capacidad de un observador de organizar, clasificar, categorizar, las cosas que lo rodean, existiendo una separación y fragmentación de los saberes, donde cada saber se adjudica un campo de representación, y admite la organización del lenguaje especializado que permite delimitar, ordenar y jerarquizar sus diferentes objetos de estudio. En suma, el análisis de Foucault puede concluir con la afirmación que:

El hombre había sido una figura entre dos modos de ser del lenguaje; o por mejor decir, no se constituyó sino por el tiempo en que el lenguaje, después de haber estado alojado en el interior de la representación y como disuelto en ella, se liberó fragmentándose: el hombre se ha compuesto su propia figura en los intersticios de un lenguaje fragmentado [...] (Foucault; 2001:374-375).

A modo de síntesis del pensamiento de Foucault, destaca su apuesta por comprender la formación discursiva como expresión de saberes que los sujetos disponen y que caracteriza como un saber de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, como espacio en el que un sujeto puede tomar una posición para hablar de los objetos de los que trata en su discurso, un campo de coordinación y subordinación de enunciados que posibilitan la aparición de conceptos; donde se definen, se aplican y se transforman, y finalmente las posibilidades de utilización y de apropiaciones estratégicas, ofrecidas por el discurso.

En este sentido la unidad de los discursos se establece por las reglas que posibilitan en un periodo la aparición de objetos recortados, de la descripción perceptiva, así como sus instrumentos, para que se haga la repartición de los enunciados; los cuales se apoyan unos a otros de maneras integradoras o excluyentes, de la emergencia simultánea o sucesiva que separa y vuelve eventualmente incompatibles ciertos enunciados, y finalmente, la unidad de un discurso depende de la descripción de su dispersión debida a un campo de posibilidades estratégicas junto a prácticas no discursivas

Todo este procedimiento nos permite constituir una *formación discursiva*, a que organiza los enunciados que constituyen un saber, y particularmente la manifestación del enunciado

...elemento último, irreductible de un discurso que no es susceptible de descomposición, que puede ser aislado en razón de su misma irreductibilidad y que es capaz de ingresar en un juego de relaciones con otros enunciados o elementos semejantes [...] El enunciado, a su vez, designa a esa modalidad propia bajo la cual emerge un grupo de signos. Lo esencial del enunciado reside en su «singularidad» (Albano, 2007:67).

Foucault complementa su análisis a la construcción epistemológica del pensamiento moderno con una crítica que concierne al orden del discurso, reflexión enunciada en la lección inaugural en el *College de France* en 1970; vincula la producción discursiva con los instrumentos de poder. En este sentido Donovan Hernández plantea que

El discurso entonces es un campo de existencia anónimo donde el sujeto constitutivo pensado por la filosofía desaparece. La discursividad, pues, es un sistema arbitrario de reglas que norman la producción del saber, centralizando sus efectos de verdad y sus efectos de poder. Ambos efectos performativos de los actos de habla son el objeto de una serie de regulaciones que funcionan en las formaciones discursivas mediante procedimientos muy definidos (2010:54).

Sintetizando de forma muy esquemática el pensamiento de Foucault, se entiende por *orden del discurso* como la implementación de procedimientos de legitimación y control que derivan de una institución. En primera instancia, Foucault distingue que la exclusión es el procedimiento por excelencia en el pensamiento occidental moderno, al mismo tiempo operan junto a este, la separación dada entre razón y locura, para finalmente explicar la voluntad de verdad.

En este sentido Foucault establece una relación analítica del poder en función de la organización de los saberes a través de las *formaciones discursivas* y *el orden del discurso*, la cual es explicada de la siguiente manera:

La formación regular del discurso puede integrar, en ciertas condiciones y hasta cierto punto, los procedimientos de control (es lo que pasa, por ejemplo, cuando una disciplina toma forma y estatuto de discurso científico); e inversamente, las figuras de control pueden tomar cuerpo en el interior de una formación discursiva (así, la crítica literaria como discurso constitutivo del autor): así pues, toda tarea crítica que ponga en duda las instancias de control debe analizar al mismo tiempo las regularidades discursivas a través de las cuáles se forman; y toda descripción genealógica debe tener en cuenta los límites que intervienen en las formaciones reales. (Foucault; 2002).

La metodología inaugurada por el filósofo francés sirve como precedente para elaborar una crítica generalizada de nuestra forma de concebir y elaborar el saber en

nuestra sociedad. Para Foucault, el fin tras el conocimiento de las ciencias humanas radica en la posibilidad de controlar y disciplinar mejor a los hombres en sociedad. De esta manera existe una relación directa entre saber-poder. En una sociedad como la actual, mediatizada por los diferentes flujos de información, el discernir el funcionamiento que poseen las disciplinas relacionadas con las ciencias humanas, nos permiten determinar cuál es el objetivo que pretende el ejercicio del poder hegemónico en los discursos relacionados con la educación, en los programas de estudio y en los diferentes discursos pedagógicos que los profesores enuncian para explicar los fenómenos contingentes a nuestra asignatura.

Otra dirección epistemológica sobre la conformación de los conceptos, de importancia para la investigación en curso son las contribuciones del psicólogo y pedagogo norteamericano Jerome Bruner, quien ha sido uno de los científicos con importantes estudios sobre la mente humana, y concretamente al entendimiento del proceso de aprendizaje. Su modelo teórico vendría a reemplazar, o al menos, a hacerle frente a las corrientes conductistas que reducen o simplifican esta cuestión.

Bruner concibe la pedagogía de una forma aún más holística, y desplaza el centro de atención desde el profesor hacia el estudiante, de manera que queden relegadas las maneras mecanicistas y el rol pasivo de los estudiantes que proporciona el conductismo. Para Bruner el foco está en el aprendizaje del estudiante, en el desarrollo del mismo y en los objetivos que se plantea el profesor para llevar a cabo el proceso.

De acuerdo a esta teoría, cuatro características componen el esqueleto de la misma, a saber: 1) Disposición por aprender: la teoría se preocupa por las condiciones necesarias que debe generar el profesor y el establecimiento para generar un interés en el estudiante y que este se motive por aprender. 2) Estructura de los conocimientos: los conocimientos a entregar han de estar estructurados de manera que sea comprensible el conjunto de los mismos para facilitar el aprendizaje. 3) Secuencia de los conocimientos: la teoría se preocupa también, por la continuidad en la que se enseñarán los conocimientos, es decir, la manera en la que se presentarán durante el proceso. 4) Reforzamiento: se preocupa por los métodos de recompensa que se utilizarán, así sean estímulos extrínsecos o intrínsecos.

Siguiendo estos postulados, Bruner considera que el dominio de un campo de conocimiento y la comprensión suficiente de la estructura del mismo, permitirían al pedagogo establecer con anterioridad a los conceptos más avanzados, la enseñanza a edades más tempranas, es decir de una manera más simple, y no reduccionista. Por lo tanto, el trabajo de Bruner puede condensarse en las siguientes interrogantes, transversales a su carrera: a) ¿Cómo se aprende? b) ¿Puede enseñarse cualquier cosa sin importar la edad? c) ¿Cómo puede ser apoyado el aprendizaje desde afuera?

Ahora bien, Bruner considera que la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje será relacionada al conocimiento adquirido sobre el aprendizaje (o meta-aprendizaje) que tenga el estudiante sobre su propio aprendizaje, es decir, “cómo se aprende” y para ello hace uso de la noción de “Conceptualización”.

La conceptualización para Bruner viene a ser primordial para que el individuo clasifique y ordene su mundo a través de la discriminación de los objetos que lo rodean, siendo así que el aprendiz generará o enmarcará en categorías los conocimientos que vaya adquiriendo durante el proceso, hasta que genere esquemas para poder comprender la información que está intentando aprehender. Para ello, el aprendiz usará el concepto, que es una categoría que sirve para discriminar y clasificar objetos, hechos, o situaciones del ambiente. Al mismo tiempo, éstas clasificaciones han de tener significado, pues no serán hechas de forma aleatoria, y funcionan de manera discriminatoria, de manera que el individuo sea capaz de comprender el medio que lo rodea.

Sobre este aspecto más específico Bruner distingue a grandes rasgos dos tipos de categorías en el tipo de conceptos: clasificación por identidad y por equivalencia. Por *identidad* se refiere a distintas etapas o versiones de un mismo objeto (por ejemplo; hielo, nubes, nieve, todas corresponden a fases del mismo objeto *agua*); y por *equivalencia* es la asociación de dos o más objetos en una nueva categoría que comparta un rasgo en común (por ejemplo; casa, hospital, escuela, departamento, todas corresponden a la categoría *edificio*).

Ahora bien Bruner distingue otras tres nuevas categorías para la categorización por equivalencia: afectiva, funcional y formal. Siendo *afectiva* la categorización que se refiere a una interpretación subjetiva del individuo, una categorización que tiene relación con su propia visión (ejemplo; cuyes, conejos, gatos; categoría; *animales lindos*),

funcional se refiere a aquella categorización que presenta objetos diversos que comparten la misma función (ejemplo: silla, banco, sillón; categoría; *sentarse*). Y finalmente la categorización formal corresponde a máximas o corolarios que describen a tal o cual objeto específico (ejemplo; animales que maman al nacer, cubiertos de pelo, vertebrados; categoría; *mamífero*).

En un análisis similar, Bruner utiliza también la noción de “codificación” que corresponde a las relaciones que se establecen entre conceptos, en miras de generalizar para poder profundizar el aprendizaje y comprensión del mundo. De esta forma, la visión cognoscitiva sostiene que estos códigos pueden ampliarse a macro y establecer “sistemas de códigos” que vendrían a ser los marcos teóricos de tal o cual disciplina a estudiar.

Siguiendo con esta lógica de tipo evolutivo, también se reconocen distintos tipos de representación, que son las formas en las que el aprendiz construye su visión y su manera de aprender y aprehender los conceptos y realidades a los que está expuesto. La representación *Enactiva* es el aprendizaje que se logra mediante la acción. Los objetos se conocen de acuerdo a los efectos que provocan en la realidad del aprendiz; ejemplo: el lápiz escribe, por lo tanto, el lápiz es algo que escribe. La representación *Icónica* apela a la imagen, y principalmente a la percepción organizacional. Generalmente mediante medios visuales; mapas conceptuales, mapas geográficos, fotografías etc. Y por último la representación *Simbólica* que es el medio más abstracto y su utilización corresponde a una forma de utilización de símbolos arbitrarios. Generalmente se plantea mediante códigos simbólicos estructurados, tales como el lenguaje.

De acuerdo a estos postulados, la creación, procesamiento y enseñanza de conceptos se vuelve tarea fundamental según la visión de Bruner, al ser la estructura que soporta el esquema general del aprendizaje.

Complementando lo anterior es pertinente comprender el planteamiento de Alegría, Muñoz y Wilhem (2004), pues aportan una reflexión significativa respecto a los esquemas conceptuales con los que funciona la historia y las ciencias sociales. Para ellos un elemento trascendental en la construcción del conocimiento en la historia y las ciencias sociales consta del uso y la elaboración de conceptos para ordenar y explicar los fenómenos a estudiar.

Bajo esta perspectiva constructivista el aprendizaje, es un proceso cognitivo interno en que el estudiante se erige como un actor activo que utiliza sus conocimientos previos, es decir los conceptos aprendidos de una disciplina, para organizar e interconectar las nuevas experiencias de aprendizaje y de esta forma generar nuevos conocimientos sobre esa disciplina. En referencia a este planteamiento los autores sostienen que

*La formación de conceptos es una tarea intelectual de elaboración y desarrollo, es un proceso de creación prolongada, dinámica y permanente. Debe distinguirse el **concepto** de otras instancias con las que suelen confundirse por presentarse juntas en los pensamientos, el **concepto (idea)**, la **palabra (término)** y el **objeto (referente)** (2004;22).*

En el ámbito de la reconstrucción de los conceptos, los autores refieren a tipos de procesos diferentes: Conceptualización ordinaria, la generalización, la conceptualización científica, y la reconceptualización (2004; 23).

a) Conceptualización ordinaria es un proceso cognitivo mediante el cual los individuos identifican a través de palabras su realidad cercana generando ideas sobre esta. De acuerdo a la explicación de los autores ella dispone de

...una gran variedad de conceptos son aprendidos por el niño antes de su ingreso a la escuela. De tal manera que, al momento de incorporarse a la escolaridad formal, el niño ya ha desarrollado la capacidad de diferenciar aquellos elementos que son 'comunes, generales y persistentes en ellos (2004; 23).

A través del uso de los conceptos la mente del niño elimina las diferencias secundarias que existen entre los conceptos extrayendo los aspectos que los diferencian permitiendo identificarlos.

b) Generalización es un proceso cognitivo en el que el individuo es capaz de proyectar su conceptualización más allá de los referentes inmediatamente percibidos, siendo capaz de reconocer semejantes en otras realidades.

c) Conceptualización científica es un proceso cognitivo en el que individuo establece un orden metodológico acorde a la disciplina en la que está circunscrito su aprendizaje, en el caso de las ciencias sociales, las fases son las siguientes: 1) Abstractar las prioridades fundamentales de los hechos y procesos; 2) Formular racionalmente el concepto que vincula orgánicamente sus elementos de un modo unitario; 3) Comprobar o refutar por medio del experimento si ese concepto representa efectivamente las propiedades existentes en los procesos y las exprese de un modo definitivo y preciso.

d) Reconceptualización es un proceso cognitivo en el que se manifiesta en el aprendizaje, como un proceso de permanente reorganización, producto de que frecuentemente el individuo está enriqueciendo sus conceptos, indagando sobre su sentido y significado.

En síntesis, los investigadores Alegría, Muñoz y Wilhem buscan determinar el énfasis en el aprendizaje de conceptos, pues constituyen

...el instrumento mediante el cual se produce en el cambio de una enseñanza descriptiva a una explicativa [...] que potencia capacidades y el desarrollo de un conjunto de habilidades y destrezas que dan sentido a los hechos, datos, anécdotas y contenidos, lo que permite trabajar sobre bases sólidas el desarrollo de actitudes y valores, sentido último de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela (2004;25).

Complementando el análisis expuesto, el planteamiento de Stanley Diamond manifiesta que los conceptos poseen una ventaja en comparación a un conocimiento fragmentado o a un conocimiento aprendido mediante memorización, según este autor, esto es debido a que los conceptos resisten los cambios ocasionados por el correr del tiempo, ya que el aprendizaje conceptual previene la distorsión del sentido de concepto.

El aprendizaje conceptual añade ventajas para los estudiantes como las que reseñan Alegría, Muñoz y Wilhem

[Cuando no conceptualizamos las disciplinas, el] conocimiento permanece fragmentario, a no ser que los alumnos generalicen los hechos obtenidos; olvidamos más rápidamente los hechos que las generalizaciones (concepto); Tener en la mente una generalización (concepto) contribuye a la adquisición de hechos útiles. El uso de los conceptos parece necesitar poca defensa, sobre todo si se reconoce que poco se logra con amontonar hechos (2004; 25).

Sintetizando lo expuesto, la preparación del contenido disciplinar que deriva de los programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales, debe considerar diferentes facetas antes de elaborar de forma apropiada el proceso de transposición didáctica. En primer lugar, el docente debe tomar la determinación de; desde qué postura epistemológica abordará las estrategias de enseñanza de las ciencias sociales, es decir, si seguirá reproduciendo las metodologías sustentadas bajo un paradigma positivista o bien buscará las mejores alternativas para promover el aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, debe incorporar diversas metodologías que den testimonio de la presencia de una perspectiva integral en la reconstrucción del pasado y en la explicación del presente. Sumado a esto, debe manifestar el carácter intersubjetivo de la Historia y las Ciencias Sociales, dando a entender que la objetividad está lograda en la medida de

consensos que van siendo revisados y gestan nuevos aportes en las ciencias sociales. Y finalmente esclarecer los conceptos claves que permitirán gestionar un aprendizaje explicativo de los fenómenos históricos superando la mera descripción de los hechos.

2.2. Relación Epistemológica y Didáctica en Historia y las Ciencias Sociales

La Historia, Geografía, y las Ciencias Sociales son disciplinas complejas de abordar, sus discursos científicos se constituyen de conceptos que generan realidades, las cuales responden a un sistema de pensamiento propio de un contexto histórico. Sin embargo, el pensamiento que emana de las ciencias humanas coincide con el desarrollo histórico que tiene la epistemología.

Por otra parte, en la configuración de la ciencia moderna, la tendencia epistemológica derivada del positivismo decimonónico inicia la segmentación de las disciplinas en función de sus diferentes objetos de estudios, con la intención de crear leyes que interpretan y que universalizan las explicaciones de los fenómenos que son estudiados. Bajo este principio positivista del siglo XIX, las ciencias sociales pierden consistencia frente a las ciencias exactas, dado que la posibilidad de normar el comportamiento humano a través de leyes universales es restringida, por no decir imposible. Al mismo tiempo, este principio hace tambalear la validez epistémica de muchas disciplinas que hoy constituyen las ciencias sociales; la razón de esta situación se debe a que muchas de estas disciplinas carecen de un marco teórico conceptual, o bien de un objeto de estudio delimitado. En este aspecto, explicaremos brevemente el caso de la Historia y la Geografía.

En el caso de la Historia, es una disciplina compleja dado que el marco teórico-conceptual deriva de otras disciplinas, en el caso particular del siglo XIX, la representación conceptual de la Historia está vinculado simbióticamente a los conceptos de la Teoría Política los cuales regulan el comportamiento humano en función de las decisiones de Estado que ejecutaban los funcionarios estatales en la antigüedad. En este sentido, la historia no posee un marco teórico-conceptual explicativo, y además, su objeto de estudio, el pasado, cuenta con múltiples complicaciones para ser abordado, entre ellas se encuentra la disponibilidad de fuentes.

De esta manera, la Historia como disciplina tendrá su conversión al positivismo, con el aporte intelectual de Leopold Ranke, quien inaugurará una escuela histórica que

limitará su marco conceptual a la explicación de fenómenos políticos y su objeto de estudio se acotará al pasado político y al accionar de los grandes gobernantes del pasado basándose exclusivamente en las fuentes escritas que den testimonio de los hechos acaecidos. Esto bajo la premisa de que los acontecimientos son únicos e irrepetibles.

En torno a estos aspectos de análisis, es menester aclarar que existen ciencias sociales que han logrado consolidar de forma más consistente su estado de ciencia, como es el caso de la economía o la sociología, pero pese a esto, existe un sesgo iniciado por el positivismo hacia esta área de las ciencias. Esta situación se dilatará lentamente en las primeras décadas del siglo XX, en donde el trabajo metodológico integrado que realizan estas disciplinas permitirá la construcción y sistematización del conocimiento en las ciencias sociales.

Actualmente, las ciencias sociales poseen un carácter integral que no es excluyente en torno a los objetos de estudios. De forma reiterativa las ciencias sociales están relacionadas, puesto que los problemas que afectan a las sociedades modernas trascienden las barreras que son trazadas de forma metodológica para proponer soluciones universales. Es más, gracias a esta forma de la comprensión de los fenómenos sociales se ha logrado entender que todo proyecto de sociedad es perfectible en el tiempo.

Este breve resumen, que trata sobre el estado de la cuestión en lo que respecta al campo epistemológico de las ciencias sociales tiene una incidencia fundamental en la transposición didáctica que experimentan las ciencias sociales en el quehacer pedagógico, en donde los programas de estudio entregan directrices de selección y ordenamiento sobre la forma de abordar el contenido disciplinar derivado de las ciencias sociales.

En este sentido, Alicia Camilloni (1993) establece que la didáctica de las ciencias sociales tiene que abordar los siguientes problemas derivados de la epistemología: primero, debe considerar la integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, es decir una interdisciplinariedad. Segundo, reconocer el valor o la certeza que brinda el conocimiento social, destacando la utilidad que poseen los diferentes objetos de estudio de las ciencias sociales en la comprensión de nuestras realidades en el presente. Tercero, reconocer los límites de la objetividad y la neutralidad del conocimiento social, es decir, la valoración de la construcción intersubjetiva del conocimiento social. Y en cuarto lugar,

valorar la relación de conocimiento social con los valores y las acciones del hombre. En este sentido, lo que sustenta Camilloni es

Evitar resolver, u ocultar, estos problemas hace imposible la construcción del discurso didáctico. Del mismo modo, es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos (1993:25).

La didáctica de las ciencias sociales es influenciada en su proceso de transposición didáctica, por una concepción epistemológica positivista o neopositivista que se caracteriza por separar la razón y decisión, conocimiento y valores con el fin de obtener una perspectiva neutral y objetiva. Esto aplicado en el caso concreto de la Historia, resumiría su comprensión al conocimiento del hecho histórico y a sus singularidades que lo hacen trascendente, ya sean sus protagonistas o su impacto inmediato, es decir, se reduce la capacidad analítica de la disciplina a una nimiedad.

Otro ejemplo de esto, puede ser aplicado en los mismos términos a la Geografía, en dónde por ejemplo, la intervención del espacio en las construcciones sociales se reduce a un determinismo geográfico, que facilita las condiciones materiales para el desarrollo cultural de una etnia.

Siguiendo la perspectiva de Camilloni sobre la relación entre desarrollo epistemológico y su vínculo con la didáctica establece que:

En este terreno, otros autores han revelado no sólo lo inapropiado de una concepción semejante, porque no describe lo que ocurre históricamente en este campo de construcción de conocimiento, sino también porque es programáticamente limitante, porque amputa desarrollos ya realizados y obstaculiza concreciones posibles de los conocimientos acerca de las problemáticas sociales. Si bien ninguna ciencia se limita a reflejar más o menos pasivamente el mundo exterior, en las ciencias sociales la neutralidad valorativa es imposible (1993:29).

De esta forma, es necesario dentro del quehacer didáctico mostrar un posicionamiento epistemológico e ideológico definido para encauzar todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, manteniendo esta misma línea de investigación, pero situada de forma específica en el plano epistemológico de la Historia como ciencia social, Silvia Gojman plantea que: “La realidad social es compleja, contradictoria, difícil de aprehender, y los científicos sociales, entre los cuales se encuentran los historiadores, construyen diversas explicaciones a partir de las distintas concepciones que tienen acerca de historia y su sentido” (1993:44).

La historia es una disciplina que surge desde los albores de la humanidad, en donde los seres humanos reflexionan sobre su pasado reconstruyendo la memoria de sí mismos. La investigadora Gojman, se sirve de las palabras de Enrique Florescano para explicar que la historia como disciplina permite la reconstrucción parcial y pragmática del pasado, cuya utilidad se ha prolongado hasta nuestros días.

La historiografía está constituida por múltiples sujetos históricos. Sin embargo, Gojman reseña que esto no siempre ha sido así, ya que en primera instancia la construcción de la Historia era una tarea exclusiva de las élites sociales que regían a las sociedades de la antigüedad. Posteriormente, esta tendencia devino en la primera mitad del siglo XIX en un relato social en donde la nación, el idioma y la cultura generaban una identidad social, cuyos protagonistas se restringen a los grandes personajes, estadistas y militares, considerándolos como “héroes” de la nación, dado que jugaban un rol en su gestación. Luego esta tendencia se sistematizó gracias a los aportes del positivismo a la historia, por lo que el rol del héroe y del acontecimiento histórico tomo características únicas e irrepetibles. No sería hasta el siglo XX en donde la historia se reorganizará gracias al contacto con otras ciencias sociales, de esta forma, la Historia comenzó a pensarse en términos colectivos los cuales están en permanente estado de cambio mediatizados por múltiples conflictos. De este modo, podemos sintetizar junto a la afirmación de Gojman que

El hombre es el sujeto de la historia, en la medida en que junto a otros hombres forman grupos sociales que constituyen una sociedad. [Sin embargo] ambos tipos de acciones, las protagonizadas por individuos o las que llevan a cabo los diferentes grupos humanos, son importantes para comprender una sociedad (1993:49).

En su exposición, Gojman establece que la objetividad en la historia no es absoluta, es decir, que la explicación que se genera a través del estudio de la historia no adquiere un carácter dogmático, en el sentido de una verdad incuestionable. Por lo que el fin de esta disciplina es construir un conocimiento lo más objetivo posible. En palabras de la autora “[con esto] nos referimos a la búsqueda de la objetividad, de acercamiento a la realidad, de mayores grados de consenso, en un proceso en espiral en el que el conocimiento se contrasta permanentemente con la realidad”. (1993:51-52).

Siguiendo esta idea, la autora sostiene que en la construcción del conocimiento histórico intervienen procesos de selección que originan las explicaciones causales de la

historia que dan testimonio de la propia subjetividad del historiador. Pero, esta subjetividad que subyace al rigor científico de la metodología contribuye a la posibilidad de controlar la pertinencia y la confiabilidad de sus explicaciones.

Finalmente, Gojman en relación a la subjetividad, concluye explicando:

Lo anterior no significa, de ninguna manera que se debe relativizar o aceptar todo tipo de interpretaciones: la crítica histórica y los métodos de la historiografía permiten verificar con rigurosidad las interpretaciones de los historiadores [...] Es importante tener en cuenta que el conocimiento histórico se construye porque en la historia no existen períodos cerrados a la revisión y, por lo tanto, los criterios de objetividad también se modifican. Así se avanza en el conocimiento histórico, se rectifican interpretaciones, se conocen nuevos datos, se descubren nuevas fuentes. (1993:52 -53).

2.3. La tríada conceptual Liberalismo, Capitalismo y Globalización en las bases curriculares

Ante esta larga complejidad que constituye la conformación epistemológica de las ciencias sociales, y al mismo tiempo su posterior transposición didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante significar desde una perspectiva crítica sobre la escolarización de las ciencias sociales y como se produce la comprensión de los fenómenos sociales, la que tiene una directa relación con la comprensión de la conceptualización que realizan las diferentes disciplinas que organizan el andamiaje de las ciencias sociales.

Las disciplinas que constituyen las ciencias sociales organizan diferentes discursos explicativos, logrando fundamentar los dispositivos que permiten comprender diferentes realidades sociales, y que en el trayecto hacia la transposición didáctica los conceptos articuladores de los discursos pedagógicos derivan en las múltiples lecturas que tienen los programas de estudio en la educación chilena. Para los efectos que convoca esta investigación, daremos cuenta de una revisión conceptual sobre tres conceptos que son fundamentales en el currículo programático de Primer Año Medio, como son **Liberalismo - Capitalismo - Globalización**.

La elección de estos conceptos responde a una lógica que deriva de una lectura crítica de las Bases Curriculares del año 2009 y del Programa de Estudio de Primer Año de Enseñanza Media del año 2011, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La revisión de dichos textos del diseño curricular nacional se hace necesaria para esta investigación, ya que constituyen el lineamiento conceptual, procedimental, y

actitudinal que el Estado quiere entregar a las futuras generaciones estudiantiles, para que estas adquieran herramientas que les permita desenvolverse en nuestra sociedad en permanente cambio, y contribuya a enfrentar los desafíos del presente y futuro del país.

En general dentro del análisis que se realizó a estos documentos se pudo detectar una serie de aspectos ideológicos que se quieren transmitir a la población y que constituyen el resultado evolutivo histórico de la tríada conceptual *Liberalismo-Capitalismo-Globalización*.

La educación en Chile refleja en sus bases curriculares, los planes y programas de estudio un mecanismo de control social que apuntan a la realización de los fines económicos de una clase dominante con el objetivo de reproducir y perpetuar sus privilegios.

Una dimensión que emana de las propias definiciones curriculares del año 2009, afirman con bastante claridad nociones que fomentan discursos y prácticas que derivan de la doctrina Liberal

Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. (MINEDUC, 2009:1)

Este principio valórico manifiesta el componente ideológico que se relaciona con el liberalismo, y especialmente con las sociedades que poseen un sistema democrático de gobierno, en un vínculo entre democracia, libertad e igualdad de derechos.

Un punto de conflicto encontrado en el análisis crítico de las Bases Curriculares y los programas de estudios, son las variadas oportunidades que el currículum nacional educativo menciona sobre la importancia de conceptos, habilidades o actitudes, dirigidas o relacionadas al desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, no se demuestra específicamente cómo desarrollarlo (por ejemplo refiriéndose a estrategias ligadas a él). Es más, pareciera que el verdadero sentido del concepto es vacío para el currículum o lo simplifica y reduce a un mero análisis de opinión. Aquí se presentan algunos ejemplos: 1. Sobre la interpretación, como habilidad: *“Se busca una primera aproximación a la reflexión crítica en torno a problemas sociales del pasado y del presente, fundamentando posiciones personales.”(MINEDUC,*

2011:26). 2. Respecto al uso de las TIC's, menciona el “*buscar, acceder y recolectar información en páginas web u otras fuentes, y seleccionar esta información, examinando críticamente su relevancia y calidad*” (MINEDUC, 2011:14). 3. Sobre la “*Valoración de las distintas interpretaciones históricas. El conocimiento de la sociedad se construye a partir de diferentes interpretaciones [...] se propone llevar al aula diversas interpretaciones para la comprensión de los fenómenos estudiados. De allí la centralidad del pluralismo y el desarrollo de la actitud crítica y empática, ambas esenciales en las humanidades y en las ciencias sociales.*” (MINEDUC, 2011:24).

Al interior de las consideraciones para la planificación se menciona la importancia de habilidades del sector de lenguaje y comunicación que pueden ser implementadas en la asignatura de historia para un mejor uso de los aprendizajes, promoviendo al mismo tiempo el conocimiento interdisciplinario. Dentro de las habilidades que menciona están aquellas relacionadas a la escritura, la lectura y la comunicación oral, haciendo referencia por ejemplo: a la comprensión lectora, al correcto uso de la ortografía, a la escritura de ensayos y a la expresión y argumentación oral de la ideas, entre otros.

Sin embargo, no considera aspectos importantes de ese sector como la implicancia de la semántica para creación de conceptos por parte de los estudiantes en la asignatura de historia. Tampoco considera el uso de la definición o la metáfora como herramientas claves dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales promueven un aprendizaje más significativo. Menciona el uso de la pregunta dentro de las habilidades comunicativas orales, pero sólo haciendo referencia a la clarificación de dudas o consultas, desestimándola como instrumento para la construcción de un conocimiento multidireccional por el carácter dialéctico que inherentemente presenta.

En otro aspecto, los verbos utilizados para dirigir los objetivos fundamentales y los aprendizajes esperados —considerando como referencia la Taxonomía de Bloom—, corresponden a dominios cognitivos de escala más básica o primaria. Palabras como *describir, caracterizar, reconocer, identificar y comparar* hacen demasiada referencia a la promoción de un aprendizaje básico, el cual está planteado también dentro de la perspectiva de la historia positivista la cual tiende a enseñar *hechos y verdades* no sujetas al cuestionamiento. Aunque se trate de direccionar algunos conocimientos en la forma de procesos toman demasiada relevancia en su aprendizaje los personajes históricos,

entendidos como políticos, generales, intelectuales, etc., dejando de lado a los actores sociales que llevan a cabo estos procesos.

Independiente que en ciertos enunciados se propongan habilidades cognitivas más elevadas, enfocadas al *evaluar, valorar y analizar*, de todas formas se especifica la dirección actitudinal de los conocimientos a utilizar, por lo tanto la valoración de los estudiantes hacia determinados conocimientos ya vienen dispuestos de tal forma para ser asimiladas sin cuestionamiento.

Desde esta perspectiva curricular se genera una valoración unidireccional de los conceptos, independiente de que los últimos reflejen aspectos positivos de nuestra sociedad. La idea es que los estudiantes vayan construyendo sus conocimientos y que generen sus propias valoraciones y significados en torno a los conceptos que se le presentan, lo cual se produce al abrir paso hacia las preguntas y el cuestionamiento de lo establecido.

En consecuencia, existe una diferencia entre lo que propone idealmente el currículum y lo que sucede realmente. Si bien el currículum se plantea desde las capacidades que deben adquirir los estudiantes para poder enfrentar los retos de la realidad presente y futura, desde la perspectiva del pensamiento crítico y de la didáctica de las ciencias sociales, el sustento teórico y referente a las habilidades, conocimientos y actitudes no se cumple puesto que gran parte de las falencias del currículum educativo apuntan a un exceso en la promoción del aprendizaje mecánico, en la exaltación de la figura de los estudiantes como receptores de conocimiento y no constructores propiamente de éste, así como la preparación de los individuos para una vida en la sociedad neoliberal, sin siquiera que estos lo sepan, ocultándolo a través de la predicación de valores como la libertad y la igualdad que la propia sociedad no cumple.

2.3.1. Liberalismo

El liberalismo nace como una serie de ideas de índole política y económica que al expandir los ámbitos que abarcaba termina convirtiéndose en doctrina. El politólogo italiano Norberto Bobbio define el liberalismo en dos vertientes el político y el económico “como teoría económica, el liberalismo es partidario de la economía de mercado; como teoría política es simpatizante del Estado que gobierne lo menos posible, o, como se dice hoy, del Estado Mínimo” (2007:66).

Surgido a mediados del siglo XVIII apoyado por la corriente ilustrada, el liberalismo pronto se compromete con las causas nacionales de una Europa en ciernes agobiada por un absolutismo aplastante. En resumidas cuentas, Vargas (2007) considera que: “el Liberalismo como expresión del pensamiento y acción debe ser caracterizada para que incluya la diversidad y multiplicidad de ideas sin que se pierda su significación esencial como ideología”. (2007:66)

Rastreado históricamente el Liberalismo tiene sus inicios en el individualismo propugnado por la reforma de Lutero, a mediados del siglo XVI, y sigue su curso hasta materializarse tras sucesivas revoluciones y periodos en Europa. Locke en su *ensayo sobre el gobierno civil* argumenta que es la voluntad de los ciudadanos la que moldea y establece el gobierno político, y no así los derechos divinos. Sucesivamente, los pensadores ilustrados fueron añadiendo preceptos para la doctrina liberal, hasta la culminación en la revolución Francesa, donde rezaba como lema la Igualdad, la Fraternidad y la Libertad. Montesquieu expone la división de los poderes para acotar el absolutismo de las monarquías, Voltaire, desde su crítica a la iglesia católica, aboga por la tolerancia religiosa y el Estado Laico. Rousseau, desde el aspecto social, considera que la sociedad debe estar cimentada en hombres libres e iguales, y defiende la democracia liberal como el modelo óptimo de gobierno. Así mismo, proclama la voluntad general como método para legitimar un gobierno.

En suma, el liberalismo político aboga por la libertad individual del ser humano, tanto como ser privado que actúa por sí mismo, como ser social que respeta las libertades de otros y que logra su plena consolidación en la propiedad privada, gracias a sus decisiones en la esfera económica. A su modo de ver el investigador Vargas considera que: “la aplicación liberal de esta libertad humana es el fundamento de los principios del capitalismo centrado en una economía de libre mercado, lo que hace que cada individuo encuentre sus límites irrebasables en los otros” (2007:69).

Desde otro ángulo, el liberalismo político reconoce una “naturalidad” social en los seres humanos, el liberalismo económico intenta aplicar esa filosofía del mundo natural, al espacio económico. La ecuación los hombres nacen libres e iguales en derechos, el mercado ente abstracto donde se tranzan todos los intercambios humanos, es libre y no necesita intervención estatal. O al menos, no más que la proporcionada

“naturalmente” por la ley de la oferta y la demanda. Para Adam Smith, padre del liberalismo económico, no puede existir un bien mayor, digamos, público, que intente resolver los problemas de la sociedad, pues la naturaleza del ser humano es en primera instancia egoísta; razón por la cual siempre el individuo actuará en su propio beneficio.

Sin embargo, esta división entre liberalismo económico y liberalismo político es solo aparente, pues al tratarse de una ideología que de alguna manera toca todos los aspectos de la vida del ser humano no se restringe a acotar un solo aspecto.

El liberalismo es partidario del Estado limitado. Hay dos acepciones para ello: a) límite de poderes b) límite de funciones. Al primero se define como Estado de Derecho y al segundo como Estado Mínimo. El Estado de Derecho parafraseando a Bobbio (1989), se refiere a la separación de los poderes públicos y a la interdependencia de éstos, al tiempo que se considera como carácter de ley (es decir, jurídicamente establecidos) aquellos derechos individuales mencionados anteriormente. Por Estado Mínimo se entiende la mínima participación de este Estado en las propuestas económicas que quieran ejercer particulares (no hay una planificación económica centralizada). El término también se refiere al control y ejercicio de poder que este Estado tenga sobre la ciudadanía, incluyendo la represión.

Al considerar al liberalismo con una teoría de corte idealista, ya sea en su vertiente política o económica, surge necesariamente la duda y el contraste con la realidad en la que estamos inmersos. Si se considera una arista que puede ser analizada desde la pedagogía, el estudiante y el profesor, puede llevar a un debate fecundo sobre lo que el liberalismo propone y lo que la realidad nos entrega.

El debate perenne -a veces inútil-, de si la libertad de los individuos choca con la igualdad de los mismos, es asumido según las corrientes liberales e igualitarias, que se distinguen en el mismo punto donde el liberalismo se distingue de todo lo demás; el colectivismo frente al individualismo. Mientras el liberalismo aboga por el desarrollo de la libertad personal, el colectivismo de la igualdad considera a la sociedad como desarrollo principal. Así, según Bobbio

...la única forma de igualdad que no solo es compatible con la libertad tal como es entendida por la doctrina liberal, sino que incluso es exigida por ella, es la igualdad en la libertad: lo que significa que cada cual debe gozar de tanta libertad cuanto sea compatible

con la libertad ajena y puede hacer todo aquello que no dañe la libertad de los demás.
(1989; 41)

Un análisis crítico al liberalismo puede surgir en su debate en torno al Liberalismo y la Democracia, en todas sus permeabilidades posibles, así como la contraposición Liberalismo y Socialismo, aplicado al Estado de Bienestar, o más comúnmente llamado Estado Social. La perspectiva de un debate tripartito, que considere al Liberalismo, Socialismo, y la Democracia como nodos de discusión que existe hasta nuestros días. La crítica al liberalismo desde el aula puede nacer en la observación teórica de la declaración universal de los derechos del hombre y el ciudadano, versus su aplicación en nuestra realidad. ¿Somos realmente iguales ante la ley? ¿Tenemos realmente la libertad de elegir? Estas y otras interrogantes pueden ser abordadas con una mirada crítica y complementadas con los conceptos interrelacionados del presente trabajo.

2.3.2. Capitalismo

Una concepción sobre el capitalismo demanda una evaluación histórica de sus reales prácticas en los últimos dos siglos tanto en Europa como en América Latina. Según Wallerstein en su trabajo, *“El capitalismo histórico”* (1983), afirma que es un sistema social histórico, de lo cual puede desprenderse, en primer lugar, que no es un concepto estático; va evolucionando de acuerdo a su propia dinámica y de acuerdo a la realidad del momento y lugar que lo envuelve. En segundo lugar, que al considerarlo como un sistema social, estamos en presencia de una forma de organización y desarrollo de la sociedad y todos los elementos que ésta lleva consigo, por lo que ésta se encuentra condicionada al término y éste a su vez por ella. Por ello, el concepto se debe abordar necesariamente desde las perspectivas del análisis histórico (y por ende de las ciencias sociales), vale decir sus orígenes, desarrollo y proyecciones en el tiempo, consecuencias, influencias en la realidad social, económica y política de los individuos.

Su nombre deriva de “capital”, el cual corresponde a “acumulaciones de esfuerzos de un trabajo pasado que todavía no han sido gastados”, o en sus acepciones más simples “riqueza acumulada”. Sin embargo, el autor advierte que no se debe generalizar situaciones a partir de ese término, ya que de ser así históricamente hasta la economía del hombre de Neanderthal la podríamos etiquetar como capitalista; esto último tomando en cuenta las reservas de comida de la cacería y de la recolección que eran necesarias para la supervivencia en temporadas donde la comida escaseaba.

La diferencia de este sistema social histórico con otros radica en que sólo puede considerarse como *capital* a aquellas acumulaciones pasadas que son usadas para acumular aún más capital, es decir que su función será la auto expansión. Siguiendo esta línea de estudio, puede desprenderse que una persona *capitalista* es aquella que busca ampliar su riqueza a partir de la acumulación de más capital, ese será siempre su principal objetivo, a tal punto que sus relaciones sociales y comerciales se moverán de acuerdo a esta dinámica. Obtener socios capitalistas es el medio, no el fin en sí mismo. Tal como lo postula I. Wallerstein:

Es a ese objetivo implacable y curiosamente asocial del poseedor de capital –la acumulación de más capital–, así como a las relaciones que este poseedor de capital tenía por tanto que establecer con otras personas para conseguir ese objetivo, a los que llamamos capitalistas. (1983:2)

Debido a tal objetivo estas relaciones a menudo resultan contradictorias, ya que si bien el fin de todos es acumular capital generalmente esto ocurriría en desmedro de algunos socios, que se ven perjudicados en el proceso y terminan sin beneficio alguno, llegando incluso a la bancarrota, medio de “selección natural” dentro del mercado. El autor in comento, establece con claridad la lógica de acumulación capitalista que subyace en la creación

La tasa de acumulación para un capitalista [...] estaba en función de un proceso de “competencia” en el que las recompensas más altas eran para aquellos que tenían mayor perspicacia para juzgar, mayor capacidad para controlar a su fuente de trabajo y mayor acceso a las restricciones políticamente determinadas sobre operaciones concretas del mercado. (1983:5)

Un aspecto importante a considerar como base del capitalismo es el desarrollo del “ciclo del capital” o proceso de producción del mismo, el que se puede sintetizar en las siguientes etapas o pasos que un capitalista sigue: a) Obtener fuerza de trabajo y así producir mercancías para la venta. b) Establecer un “sistema de distribución como un grupo de compradores con medios” para comprar dichas mercancías. c) A las mercancías se les debía aplicar “un precio superior a los costes totales soportados por el vendedor”, permitiendo así un margen de diferencia mayor de lo que el vendedor necesitaba para su propia subsistencia. O sea, en términos simples, el vendedor debía retener una “ganancia”. d) Finalmente, se completa el proceso, cuando el dueño de dicha ganancia debe retener y esperar el momento oportuno para invertirla. De esta forma se vuelve a repetir el proceso productivo y se acumulan más ganancias.

2.3.3. Globalización

Antes de desglosar el significado de globalización, es necesario clarificar el concepto del *informacionalismo*, que según Manuel Castells, es un

sistema de producción económico-tecnológico, [que] se caracteriza por el hecho de que la productividad, competitividad, eficiencia, comunicación y poder en las sociedades se constituye en buena medida a partir de la capacidad tecnológica de procesar información y generar conocimiento (2006: 15).

Ahora bien, para Castells globalización no es sinónimo de internacionalización. Globalización se refiere a una desregulación a nivel mundial de la economía, entendiendo estos flujos de mercado a nivel extranacional, lo que quiere decir de alguna forma; que el Estado ha dejado de ser el principal promotor de la economía.

No hay, hoy por hoy, control o regulación de los flujos globales de capital, lo que convierte a todas las economías dependientes del comportamiento de los valores de sus empresas, acciones y obligaciones en los mercados financieros (2006; 16).

Esta desregulación, queda entonces enmarcada en los valores propios que asigna el mercado, según oferta y demanda, de los productos, servicios, instituciones, tecnologías, etc., de las que se dispongan y de esta forma

...el nuevo sistema global que se constituye a partir de redes de intercambio y flujos de comunicación es a la vez extremadamente incluyente y extremadamente excluyente. Incluye de todo lo que tiene valor según los programas dominantes en los flujos [Informacionalismo] y excluyente de todo aquello que, según dichos programas, no tiene valor o deja de tenerlo (2006: 17: 18).

La anterior cita explica que la globalización se constituye como consolidación de un sistema capitalista, que funciona en la medida en que un elemento es o no rentable a la red global, en términos económicos. A este punto por lo tanto se reconoce la labor de la educación en la “plusvalía” de estos elementos excluidos, por norma esta inclusión está ligada a la capacidad educativa, cultural y tecnológica de las personas. Ahora, esta lógica de autovalidación, se escapa de las manos del Estado, por lo que Castells afirma que

La globalización, en su forma actual de capitalismo informacional desregulado y competitivo, supera a los Estados, pero articula a los segmentos dinámicos de las sociedades en torno al planeta, al tiempo que desconecta y margina a aquellos que no tienen otro valor que el de su vida (2006: 20).

Un estudio que complementa y profundiza la comprensión del proceso de globalización son las contribuciones de U. Beck cuando acuña la noción de *Globalismo*, afirmando que

...la concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo. Ésta procede de manera monocausal y economicista y reduce la pluridimensionalidad de la globalización a una sola dimensión, la económica, dimensión que considera asimismo de manera lineal, y pone sobre el tapete [...] todas las demás dimensiones [...] sólo para destacar el presunto predominio del sistema de mercado mundial.(1998:27)

Según Beck, el globalismo, vendría a coartar la actividad política contestataria al sistema globalizado, pues el individualismo propio del consumismo capitalista, paradójicamente, impide adquirir una conciencia política global. Esta inactividad política generada en la globalidad, es decir en aquella sociedad donde “*no hay espacios cerrados*” (1998:28), produce el éxito de este sistema, en donde cada vez más se prescinde del Estado Nacional, dejando a la deriva una serie de problemáticas de nivel mundial, tales como; la pobreza y marginalidad; la desigualdad económica y cultural; la pérdida de identidad; el daño ecológico desregulado; etc. Para Beck la

...globalización es a buen seguro la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos —Y sin duda también de los próximos— años. (1998:40)

2.4. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

El objetivo primordial de todo proceso de educación es promover la creación o apropiación de un nuevo conocimiento en las personas que experimentan este proceso. De esta forma, se gesta un proceso dialéctico entre los diferentes actores que interactúan en diferentes escenarios de aprendizaje. En la educación formal, estos escenarios de aprendizaje están circunscritos a las relaciones sociales que se generan dentro de aula, en donde todos los sujetos que están presentes en ese lugar— es decir; profesor y estudiantes—interactúan en función de generar aprendizajes a través de estrategias de enseñanza.

En este sentido, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de construcción social del conocimiento. Siguiendo el planteamiento de Carretero:

...la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propias que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano [...] Fundamentalmente con los esquemas

que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (2010: 21).

Entonces, comprendemos el proceso del binomio de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva constructivista que considera que el estudiante no es una *tabula rasa* sobre la que se escribe a partir de cero, sino más bien, un constructor que se nutre de lo que el medio y sus propias habilidades son capaces de desarrollar. Por lo tanto y siguiendo el esquema trazado por Carretero, esta construcción depende de dos aspectos fundamentales: 1) de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver; 2) de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Por lo tanto, según la síntesis de Carretero, Pozo y Asensio (1989), la acción constructivista consiste en que

...los procesos de aprendizaje hacen referencia a la forma en que el alumno procesa la información que tiene que estudiar. En este sentido, el aprendizaje es un proceso exclusivamente psicológico que se produce en la mente de las personas y que se extiende desde el mismo momento del nacimiento a lo largo de toda nuestra vida. [...] Así, las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades. Esas decisiones afectarían tanto al tipo de materiales que deben presentarse para ser aprendidos como a su organización y a las actividades que deben desarrollarse con los mismos, y tendrían por finalidad hacer que su procesamiento fuera óptimo. (1989:214).

La pregunta que emerge entonces es ¿Qué requisitos debe cumplir el aprendizaje para que sea significativo? Según Díaz y Hernández, para que un aprendizaje sea significativo, se deben reunir las siguientes condiciones:

[En primera instancia] la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, en función de su disposición (motivación y actitud) por aprender, y de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje[...] La relacionabilidad no arbitraria, quiere decir que el material o contenido de aprendizaje no es azaroso y tiene la suficiente intencionalidad, para ser vinculado con la clase de ideas que los seres humanos son capaces de aprender. El criterio de relacionabilidad sustancial [...], implica que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera distinta y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. (2010:31).

Siguiendo el planteamiento que manifiestan los autores, se puede destacar principios educativos que se desprenden de la teoría ausubeliana, que considera el aprendizaje verbal significativo en relación al aprendizaje conceptual, donde los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados

y sin orden; así como el establecimiento de puentes cognitivos (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e integrarlas significativamente.

En relación a esta lógica los aportes de Piaget han inspirado al modelo constructivista, donde el proceso comprende por tanto, una **asimilación** de las informaciones del ambiente que conlleva una **acomodación** de los conceptos previos a la nueva información. Estos procesos cognitivos

...requieren necesariamente de la reconceptualización de los conceptos previos, que se producen a través del conflicto cognitivo. La presencia y desarrollo de este conflicto requiere la participación de un mediador, el profesor, quien media entre el sujeto con su experiencia física y social y la estructura interna cognitiva o los preconceptos (2004:20).

Por otra parte, estos autores sintetizan el aporte de Vygotsky sobre la característica social del aprendizaje, cuya función elemental es el carácter cooperativo que posee el entorno social para generar aprendizajes, vincula el rol del profesor como un mediador y del alumno como un reconstructor, es importante precisar los conceptos de **zona de desarrollo próximo** y **mediación**. El primer concepto es definido por el propio Vygotsky como: “la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial”. (2004:20)

La importancia de estas concepciones es enfatizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso en primera instancia de dimensión individual de los estudiantes, caracterizada por los elementos cognitivos determinados por su etapa de desarrollo y los elementos propios de su cultura. En este aspecto, en el estudio realizado por Beatriz Aisenberg, apoyada en los principios de la psicología genética, determina el valor que poseen las ideas previas de los estudiantes para la comprensión de los diferentes fenómenos sociales que pueden ser tratados en la escuela.

Uno de los principios generales que promueve el aprendizaje, de acuerdo a las aportaciones de la psicología genética, está en la premisa “todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores, para construir significados [...] Es por ello que los significados que otorgan distintos sujetos pueden ser diferentes” (1993:138).

El planteamiento de Aisenberg establece que en las prácticas pedagógicas, los profesores del sistema escolar deberían aprovechar la utilidad de los conocimientos previos manifestados por los estudiantes en el aula porque

Los conocimientos anteriores [...] funcionan como un marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimientos [...] En la medida que se asimilan nuevos significados a este marco, este mismo se va modificando, se va enriqueciendo. (1993:138).

Aisenberg, determina que la detección de estas ideas que los estudiantes generan sobre el mundo social, son en términos metodológicos, el primer paso para la intervención pedagógica, ya que, la finalidad del aprendizaje, bajo esta perspectiva es construir un nuevo conocimiento a partir del conocimiento previo. De este modo, el planteamiento de Aisenberg es

Si queremos que los chicos aprendan, tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta información. Esta es una clave para la articulación entre las nociones infantiles y los nuevos contenidos. (1993:151).

Hasta ahora, hemos trabajado sobre una perspectiva individual de los efectos que tiene un proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la construcción de conocimiento propio. Pero la educación es un proceso social, que orienta el crecimiento de los estudiantes para que sean parte integral de la sociedad. En este sentido, los estudiantes en su proceso de escolarización, experimentan en su mutua interacción con otros estudiantes, procesos de socialización que posibilitan diferentes escenarios de aprendizaje, los cuales no están carentes de desafíos pedagógicos que los profesores deben asumir.

La manera como entendemos que los estudiantes inmersos hacia una educación integral, forman parte de un andamiaje constituido por factores cognitivo-sociales, los que modelan las diferentes experiencias que facilitan sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela que sirve de ambiente en este sistema, es un elemento que está imbuido por una ideología, programada y organizada a través del control que emana del Estado. En este sentido, entendemos que la educación y la escuela, están insertas en un proceso de tensión, en donde el proceso de mediación de esta tensión se resuelve en las decisiones que un profesor pueda tomar en función de las necesidades que estime contingentes.

En consecuencia, este planteamiento, permite compartir las expresiones de Marco Antonio Moreira (2000), quien señala que en los tiempos contemporáneos caracterizados

por cambios rápidos y radicales, el aprendizaje no sólo debe ser significativo, sino también subversivo. Moreira, sostiene su crítica sobre los aportes realizados por Postman y Weingartner en 1969. Estos autores, determinaron que la escuela estaba enseñando conceptos fuera de foco, los cuales no responden a las necesidades de los estudiantes que viven en una sociedad caracterizada por el cambio más rápido de conceptos, valores y tecnologías.

Moreira establece que la escuela se ha encargado de reproducir las siguientes premisas: insistir en un concepto de verdad absoluta, la cual está dotada de una bipolaridad valórica, ya sea buena o mala; promover un concepto de certeza, es decir, sólo existe una respuesta correcta, la que es absolutamente correcta; procura generar entidades aisladas de conocimiento, es decir, no existe una interrelación entre los diferentes elementos que constituyen un objeto de estudio, tendencia a generar “estados y cosas fijas”, por lo tanto, “si se sabe el nombre se sabe la cosa”; el buscar simplificar las relaciones causales, en donde el efecto es producido exclusivamente por una sola causa; la tendencia a dicotomizar las diferencias; y finalmente el conocimiento emana exclusivamente de una autoridad superior, de un experto el cual no es sometido a cuestionamientos. Su pensamiento queda muy sintetizado cuando postula que

El resultado de esa educación sería el de personalidades pasivas, dogmáticas, intolerantes, autoritarias, inflexibles y conservadoras, que se resistirán a cualquier cambio para mantener intacta la ilusión de certeza [...] Por el contrario, [...] conceptos como relatividad, probabilidad, incertidumbre, función, causalidad múltiple (o no-causalidad), relaciones no simétricas, grados de diferencia e incongruencia [...] deberían ser estimulados por una educación cuyo objetivo fuera un nuevo tipo de persona, con personalidad inquisitiva, flexible, creativa, innovadora, tolerante y liberal...(Moreira, 2000:35).

El estudio de Moreira establece que en los albores del nuevo milenio y de una sociedad de la información, la escuela ha fomentado idolatrías conceptuales como: la información como algo necesario y bueno; cuanto más información, mejor, estamos en plena era de la información; la tecnología es buena para el hombre y está necesariamente asociada al progreso y a la calidad de vida; el concepto del consumidor cuanto más se consume mejor, cuantos más objetos innecesarios para comprar, mejor, pero se deben hacer valer los derechos del consumidor; el concepto de globalización de la economía como algo necesario e inevitable; el libre comercio sin restricciones es bueno para todos; el concepto de que “el mercado da cuenta”; por ejemplo, la educación es una mercancía

que puede ser vendida por cualquier institución “el mercado se encarga” de la oferta, de la demanda, del control de calidad” (2000:35-36).

En consecuencia, lo mencionado por Moreira, basado en Postman y Weingartner, establece una solución a este problema: propiciar un aprendizaje significativo como actividad subversiva, haciendo referencia a una subversión desde una postura crítica, como estrategia de supervivencia en la sociedad contemporánea

[...] A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías. Es a través de ese aprendizaje como el estudiante podrá lidiar, de forma constructiva, con el cambio, sin dejarse dominar, manejar la información sin sentirse impotente frente a su gran disponibilidad y velocidad de flujo, beneficiarse y desarrollar la tecnología, sin convertirse en tecnófilo (2000:36-40).

Desde una perspectiva crítico comunicativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje, está mediatizado por matices cognitivos, sociales, culturales e ideológicos, que interactúan constantemente en los actos comunicativos que se gestan en la escuela, donde el diálogo, la interacción y la participación entre los actores que están inmersos en la escuela constituyen parte de la experiencia de educación de los estudiantes. De esta manera adscribimos una orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje derivada desde la Pedagogía Crítica. Esta corriente pedagógica, nace al amparo de los postulados de la escuela de Frankfurt, que según sostienen Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras (1998)

...se han dedicado «a construir y a fundamentar un discurso crítico entorno a la sociedad industrial [y actualmente] sobre la sociedad postindustrial. Se cuestionan el valor de la tecnología en relación al progreso, analizan el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de los grupos sociales dominantes» [...] De la misma manera, han elaborado una crítica muy importante a la sociedad de consumo y al modelo capitalista en el que se generan todo tipo de desigualdades, de alienación y autoritarismo (1998:36).

La intención final de esta teoría radica en transformar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como colectivo. De esta manera, “recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras; y así el aprendiz, no será sólo un sujeto capaz de asimilar significativamente información en su sistema cognitivo, sino que también promoverá una *praxis* en su vida cotidiana con el fin de alterar un ordenamiento injusto que le rodea.

Uno de los principales referentes para la articulación epistemológica de la Pedagogía Crítica es Jürgen Habermas con su Teoría de la Acción Comunicativa, esta es descrita por Martín Rodríguez Rojo como

[La] acción comunicativa es una acción interactiva. No es una acción producida en solitario. Imposible hablar sin entenderse, imposible para este tipo de acción imponer sin que el otro escuche y responda. La acción comunicativa no nace en la mente de un solo sujeto ni crece entre las hierbas del solipsismo. La acción comunicativa no pretende por encima de todo la eficiencia a costa de cualquier valor. No persigue el éxito ni es monológica. No se opone a los valores ni a la interpretación de los hechos. Por el contrario, la acción comunicativa sí es todo lo que sigue a continuación. Se genera en el seno del equipo, pertenece al “nosotros”, escucha al otro a quien descubre sus ideas y sentimientos y de quien recibe los suyos propios. Es dialógica. Vitalista, surge del mundo de la vida, nace en el seno de la situación a la que interpreta y ofrece salidas a su problemática. Es comunitaria. Antes que la eficacia y el éxito busca el entendimiento y el acuerdo. Consensúa. Es axiológica porque cree en la valía de las normas discutidas. Abierta a todos, receptora de lo nuevo y diferente. (1997:33).

Sintetizando el planteamiento Habermasiano, la realización del cambio social a partir del acto comunicativo y propone el concepto del mundo de la vida, que involucra las evidencias o de convicciones personales, las creencias, prejuicios, ideologías sobre las que hay un consenso generalizado. Estos elementos pueden tornarse relevantes en una conversación, y consecuentemente, susceptibles a una problematización y cuestionamiento. De esta manera, en el proceso discursivo cabe la posibilidad de que los sujetos cambien sus propios significados en función del acto comunicativo y de la autorreflexión que ello comporta, y dado que los argumentos de cada uno de ellos responden a una visión subjetiva de entender el mundo.

En una perspectiva crítica de la pedagogía las aportaciones de esta teoría comunicativa se espera de los profesores que realice contribuciones acordes con su preparación y dedicación profesional a

... crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. Todas las personas que participan tienen derecho a expresar y defender sus opiniones, a reflexionar y a argumentar sus experiencias y a construir nuevos significados (1998:39).

Desde esta perspectiva ya no se piensa en términos de sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos «sacándoles de su ignorancia», sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas participa y contribuye desde la diversidad de su propia cultura. Tampoco se piensa en términos de partido-sujeto que «concientiza» al objeto-masa, sino en sociedades

democráticas en continuo proceso de transformación por sus ciudadanos y las organizaciones que promueven.

En definitiva, en la Pedagogía Crítica, de acuerdo a Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, el aprendizaje se concibe como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como facilitador del diálogo. En este sentido, defienden un modelo de aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad. (1998:41).

Los aportes realizados por Paulo Freire, considera que la función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando de ella y transformándola. En este sentido, visibiliza la capacidad creativa de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje dando lugar a mejorar su entorno cercano. Al mismo tiempo señala que la escuela es un aparato ideológico del Estado y de las clases dominantes, cuya función primordial es la **reproducción social**, también cree que los sujetos pueden intervenir para cambiar esta realidad. La persona y su entorno se relacionan de forma dialéctica. La persona (sujeto), cuando piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que el entorno (objeto) influye y actúa sobre el sujeto.

De acuerdo a la perspectiva de Freire, la educación ha consistido tradicionalmente en transmitir al educando los contenidos curriculares predefinidos por la administración educativa y por los educadores, representando, generalmente, los intereses de las clases hegemónicas (educación bancaria) en la construcción y transmisión del conocimiento. El bagaje cultural de los estudiantes se considera un elemento ajeno al contenido curricular; se desprecian, por tanto las aportaciones y la experiencia de los educando en su proceso de aprendizaje.

Freire introduce el proceso de **alfabetización**, en el sentido de construir una realidad determinada a partir de las palabras, socializando esta representación con las experiencias de los participantes. En este proceso es posible gracias a:

...la importancia del diálogo y la función de la educación como liberación de las constricciones de significado impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas. En este sentido, entiende la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones transformación social. (1998:42-43)

Los aportes teóricos generados por el sociolingüista británico Basil Bernstein (1973), desde una óptica marxista, trata la problemática educativa en función de las diferencias sociales que se manifiestan dentro de las instituciones de «reproducción» social, es decir, dentro de aquellas zonas en las que el conocimiento se transmite a las capas más jóvenes de la sociedad, que vendrían siendo; la familia, la escuela, los pares y el trabajo. Este autor plantea que estas diferencias se hacen explícitas mediante el uso del lenguaje, contraponiendo el origen social de los estudiantes en cuestión. Se habla de la diferencia entre las clases sociales; obrera y media, y se afirma que cada una posee un código sociolingüístico diferente con el que se expresan. Al mismo tiempo, se plantea que la escuela hace uso de un código más cercano a la clase media, el llamado «código elaborado» en contraposición a la clase obrera que posee el «código restringido».

El código restringido es el que se asocia a las familias de clase obrera, y tiene una fuerte ligazón con el contexto cultural, pues se encuentra en familias de tipo posicional, en la que el habla directa es usada por los padres, generando castigos o recompensas según corresponda, pues las normas sociales están implícitas en la socialización. En este tipo de código la búsqueda de significados apunta al particularismo, pues no genera de por sí explicaciones que puedan “sacarse de contexto” es decir, el registro de habla es restringido en la medida en que solo puede ser entendido dentro de dicho contexto.

El código elaborado, presente en las familias de clase media, por el contrario, no toma tanto en cuenta las “normas” implícitas como el propio desenvolvimiento del individuo, los cuales son capaces de generar respuestas más abstractas y apuntan a un contenido “universal” donde las cosas prescinden de un contexto particular para ser entendidas. Bernstein plantea que este registro de habla tiene mejores indicios en la academia, para los niños de clase media, debido a que el acercamiento sociolingüístico de ellos es más parecido al registro elaborado-formal que la academia imparte. Sin embargo, esto no quiere decir que los niños de clase obrera tengan un manejo del lenguaje deficiente, solo que les resulta más chocante el adaptarse a un registro de habla diferente del que han estado acostumbrados en sus hogares.

El habla, los valores, los rituales y los códigos de conducta que acontecen en la escuela están sesgados a favor de un grupo dominante; para Bernstein (1990) esto se explica a partir del **fenómeno de la doble distorsión:**

Todos privilegian a un grupo dominante, de modo que tales códigos de comunicación están distorsionados en favor de un grupo, que es el grupo dominante. Pero al mismo tiempo acontece otra distorsión más: la cultura, la práctica y la conciencia del grupo dominado son representadas cerradamente, son distorsionadas. (1998:48)

Las creaciones y la idiosincrasia propia de los grupos sociales dominados se presentan como expresiones culturales de menos valor. Por tanto, no sólo se legitima y se valora el discurso de los grupos hegemónicos sino que además se silencia o se desprestigia el discurso de los grupos sociales oprimidos.

El concepto de **clasificación** junto al **marco de referencia**, son algunos de los conceptos claves de su Teoría de los códigos. En las escuelas existen categorías de discursos fuertemente clasificadas (asignaturas) que diferencian y aíslan un discurso de otro, categorías de transmisiones también fuertemente clasificadas (especialistas) y categorías de adquirentes (a los sujetos del aprendizaje se les clasifica por niveles). Por esta razón, Bernstein considera que el criterio de clasificación establece principio de ordenación y quién es su dueño: en la medida que se acepta el principio de clasificación se aceptan las relaciones del poder que hay detrás.

Otro concepto clave en la teoría de Bernstein es el **enmarcamiento**, el que consiste en la atribución de controlar los principios de comunicación, o sea, qué se comunica y con qué ritmo se establecen las secuencias de adquisición. Si el enmarcamiento es fuerte, el transmisor-profesor controla todo el proceso comunicativo; si el enmarcamiento es débil, el receptor-estudiante tiene un espacio donde participar y negociar los principios de comunicación.

Los aportes teóricos que se desprenden de la teoría sociolingüística de Basil Bernstein, permiten dimensionar la posibilidad de someter a un juicio crítico los diferentes discursos que interactúan al interior de los diferentes contextos escolares, siendo el dispositivo pedagógico el principio articulador entre lo que se enseña y lo que se aprende. Como señala el mismo Bernstein:

El dispositivo pedagógico actúa como regulador simbólico de la conciencia; la cuestión es: ¿qué regula, qué conciencia y para quién? Es una condición para la producción, la reproducción y la transformación de la cultura. No obstante, este dispositivo no es determinista en cuanto a sus consecuencias (1996:68).

De esta manera, pese al control que pretende establecer la escuela sobre la cultura y las identidades que emanan de los estudiantes, todo proceso de enseñanza-aprendizaje posee una paradoja en su concepción, que consiste en adscribir el control que deriva del

discurso institucional de un establecimiento escolar, o bien, transformar ese control en una facultad capaz desarrollar una identidad autónoma y con poder decisión.

En síntesis de lo anteriormente expuesto, hemos revisado progresivamente la transición que ha tenido el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los aportes realizados desde las teorías cognitivas y las teorías constructivistas de la educación, las cuales hacen énfasis en el sentido que los estudiantes le adjudican al nuevo conocimiento que aprenden. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo conocimiento posee una dimensión psicosocial (Piaget-Vigotsky) que involucra el desarrollo cognitivo de los estudiantes de acuerdo a su desarrollo biológico, y al mismo tiempo, su sociabilización en su contexto cultural. No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se desarrolla de manera neutral en la escolarización, dado que los estudiantes son mediatizados por una serie de mecanismos de control, los cuales tienen como finalidad reproducir una ideología dominante, la cual se funde con el andamiaje estatal que tiene injerencia en la educación integral de los estudiantes.

Sin embargo, pese a las regulaciones que emanan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores tienen la facultad de adscribir un discurso derivado de la institucionalidad, o bien, salvaguardar los intereses que emanan de la cultura y la identidad individual que emanan de los estudiantes que están en un proceso de educación integral. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje, posee además de una dimensión psicosocial del individuo, una dimensión ideológica, en la cual el profesor puede generar una transformación de los dispositivos que emanan del aparataje del estado, ya sean estos los planes y programas de estudio, los énfasis de contenido en las unidades, los instrumentos de evaluación, las metodologías de trabajo, entre otros, cuya premisa está fundamentada en una acción comunicativa coherente, entre el discurso pedagógico empleado y las acciones pedagógicas ejecutadas.

2.5. Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

La humanidad desde sus inicios se ha planteado el desafío de explicar su realidad más cercana, ya sea su entorno natural, como también en el entorno social en el que se desenvuelven los hombres y mujeres, generando un:

...conocimiento científico de la vida sociocultural, una información objetiva, que la explique y permita controlarla, en una relación cuyos logros no son definitivos ni tampoco

exactos, afirmación verosímil que de manera preferencial el objeto de estudio de las ciencias sociales. (Alegría, Muñoz, Wilhem, 2004:15).

Las ciencias sociales permiten conocer el medio social desde múltiples perspectivas, que se caracterizan por ordenar el mundo social con múltiples explicaciones, las cuales, pueden ser complementarias, o bien, dicotómicas, lo que permite una constante revisión sobre las investigaciones que abordan las problemáticas derivadas del mundo social. Al respecto, Alegría, Muñoz y Wilhem definen las ciencias sociales como “un conjunto debidamente estructurado de disciplinas que se cimentan en la diversidad y estudian científicamente la vida y la múltiples relaciones de la especie humana” (2004:15).

De esta manera, estos autores, establecen que la comprensión de la realidad social, no depende de los aportes exclusivos de una sola ciencia, ya que la globalidad del mundo social es comprensible gracias a la articulación de la diversidad y funciones que caracterizan a diferentes ciencias como la historia, la demografía, la economía, la geografía, la sociología.

Así, las aportaciones de las ciencias sociales al currículo escolar son variadas, ya que las ciencias sociales ofrecen diversas herramientas al estudio de diferentes problemas derivados del mundo social, con el fin de desterrar las explicaciones unifactoriales que caracterizan al positivismo histórico.

En este sentido, la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales tiene como gran desafío condensar una gran cantidad de teorías explicativas de los fenómenos sociales en el trabajo de aula, considerando en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje las aportaciones que los estudiantes traen consigo incorporándolas a través del diálogo y la interacción entre los actores que están inmersos en el aula.

Retomando el planteamiento de Aisenberg, quien reflexiona sobre la importancia de los aportes de la psicología genética a la didáctica radica en que “esta disciplina estudia cuáles son los procesos intelectuales por medio de los cuales se construye el conocimiento. Estos procesos cumplen un papel fundamental en la comprensión de los fenómenos sociales.” (1993:138)

En este aspecto, con la interpretación de los resultados obtenidos a través de un estudio realizado con estudiantes de escuelas primarias argentinas, se determina el

siguiente principio didáctico: “el marco asimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales” (1993:141).

De esta manera, a partir de este principio didáctico, Aisenberg (1993:141-142) esquematiza las siguientes premisas relacionadas con el aprendizaje y la comprensión sobre el mundo social en los estudiantes de primaria:

1.- Los niños llegan a la escuela con ideas sobre el mundo social, no vienen “vacíos”. Tienen idea sobre la familia, la ciudad, la autoridad, la justicia, sobre aspectos económicos.

2.- En la medida en que el conocimiento se construye en las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, las ideas sociales que los niños construyen guardan estrecha relación con el tipo de interacciones sociales que viven. No todos los niños tienen el mismo tipo de interacciones. Todo niño, además de sujeto psicológico que aprende es, fundamentalmente, un sujeto social, pertenece a un grupo social determinado.

De esta forma, la didáctica de la Historia y la Ciencias Sociales debe generar un vínculo bidimensional que considere los siguientes elementos: primero, la disposición cognitiva individual de los estudiantes, entendiendo que cada uno de ellos está en nivel de desarrollo semejante, este no es uniforme, ya que presenta diferencias al nivel individual. Segundo, las relaciones sociales que se generan en los diferentes ambientes del contexto escolar. Tercero, el contexto socio-cultural predominante en el estudiantado, con el fin de generar un discurso inclusivo e interactivo a través de metodologías de trabajo que propicien el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. En este aspecto, el profesor, debe asumir un rol estratégico que permita vincular estos elementos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esto resaltamos los aportes generados por Dolors Quinquer, quien en primera instancia, define las estrategias o métodos de aprendizaje como “el camino escogido para llegar a la meta propuesta”. Esta meta es variable, abarcando desde el “aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del

pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos” (2004:1).

Los métodos determinan la manera de proceder en el aula organizando las preguntas, las actividades de aprendizaje, las explicaciones y las evaluaciones de acuerdo a un orden que permita conseguir las metas propuestas.

La investigadora Quinquer, determina que en las prácticas pedagógicas existen diferentes métodos o estrategias de enseñanza que permiten lograr las metas establecidas para con los estudiantes, estos métodos son diferenciados por quién protagoniza las actividades realizadas en el aula. De esta manera, si el profesor es quien preside la actividad, predominan métodos expositivos. En cambio, si estas son protagonizadas por los estudiantes fomentando la interacción entre iguales y la cooperación, predominan los métodos interactivos. Finalmente, si el estudiante aprende individualmente mediante materiales de auto-aprendizaje, estamos ante métodos individuales, en donde la interacción se da con los materiales, los contenidos y con las guías que conducen el proceso.

Las estrategias o métodos de enseñanza son resultado de una reflexión y decisión pedagógica que están influenciadas, según Quinquer (2004), por variables como las concepciones del aprendizaje y de su propia experiencia en distintos escenarios educacionales; al mismo tiempo influye su concepción de las Ciencias Sociales y su propósito en la educación. Por otra parte, siguiendo el planteamiento de esta autora, se también considera el dominio del docente sobre los métodos propios de las Ciencias Sociales. Finalmente, el docente debe contemplar la complejidad logística de las actividades de aprendizaje, en el sentido de la cantidad de estudiantes a atender, los requisitos materiales de las aulas, los dispositivos de apoyo, entre otros.

Como consecuencia de esto, los estudiantes desarrollan estrategias de aprendizaje, con las que consiguen apropiarse de los contenidos de la asignatura integrándolos a sus esquemas de conocimiento. Quinquer distingue dos estrategias de trabajo implementados por los docentes

Primero la clase expositiva, donde el docente es el centro de la actividad sigue siendo un método muy utilizado en las clases de ciencias sociales. La dinámica de estas clases expositivas, de acuerdo a esta autora, se ve acompañada, en mayor o menor grado

con la participación pasiva de los estudiantes, los cuales preguntan y/o responden en función de las interpelaciones que realice el profesor.

Los métodos expositivos se han legitimado por varios supuestos, de acuerdo a Quinquer, pues logra cumplir con la cobertura curricular que exige la institucionalidad educativa complementándola con explicaciones y síntesis adicionales que realizan los profesores, las cuales no están presentes en los libros de texto.

Pero, al mismo tiempo, determina que los métodos expositivos no permiten que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico u otras habilidades.

Por otra distingue la clase expositiva de los métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales. Quinquer resalta estos métodos por abordar un núcleo central de contenido, en una o más clases a través del desarrollo de un caso o problema, poner en práctica una simulación, responder un interrogante, realizar una investigación o un proyecto, en donde el alumno es el protagonista de la actividad y el profesorado asume funciones de ayuda facilitando el proceso.

Las exigencias de los métodos interactivos suele requerir de los estudiantes la aplicación de las siguientes sugerencias: organizar el trabajo aplicando los pasos básicos del método científico; luego considerar el uso de estrategias para procesar información, considerando la exposición oral, la producción de textos escritos, material cartográfico, icónico o estadístico; para finalmente presentar los resultados obtenidos mediante la elaboración de un texto descriptivo, de una argumentación explicativa, o bien a través de la creación de diferentes productos que manifiesten el resultado de su trabajo.

En lo que respecta al aprendizaje de los estudiantes a través de los métodos interactivos, Quinquer, establece, en primera instancia que, el aprendizaje es protagonizado por el estudiante, en dónde la interacción entre iguales permite la cooperación para concluir una tarea común. Sumado a esto, en el trabajo en equipo que funcione operativamente, se expresan diferentes puntos de vista, se contrastan ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas generando situaciones enriquecedoras para aprender, superando con creces, los resultados que podrían obtener los estudiantes individualmente.

Al momento de materializar la didáctica de la historia y las ciencias sociales, el docente debe ser consciente de la importancia de su labor en el sentido discursivo e ideológico que puede influenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El lenguaje crea realidades y siguiendo esta premisa el acto comunicativo es una herramienta primordial para transformar la realidad. Inherentemente desde pequeños los seres humanos buscamos la manera de comunicarnos con otros, es a partir de esa interacción que aprendemos cómo funciona la realidad y cómo podemos, o debemos, desenvolvernó en ella. Son los distintos tipos de interacciones o formas de socialización que establecemos con otras personas a lo largo de nuestra vida lo que va en parte moldeando nuestra forma de pensar, de expresarnos y de actuar con otras personas y en distintas situaciones y, en ese sentido, nuestro entorno también es en parte maleable a nuestro actuar. Una didáctica que se base en la acción comunicativa, es una didáctica crítica, y esta “supondrá un esfuerzo, hecho desde el campo de la enseñanza y el aprendizaje, por concretar el enfoque comunicativo de la teoría crítica y una contribución a la lucha contra el sin-sentido de la civilización postmoderna”. (1997:36)

Esta didáctica contiene una dimensión de *racionalidad emancipadora*, según la cual el fin que persigue la enseñanza es la transformación de los estudiantes como individuos y como miembros de un sistema social. Además incluye la confianza que se debe depositar en los estudiantes para que lleguen a ser individuos autónomos, junto con el “creer en la razón y, a la vez, en la derrota del pensamiento” (1997:43). Frente a estos aspectos el autor menciona que

para conseguir un objetivo emancipador o transformador de la persona y del entorno, se requiere una práctica participativa y crítica, una organización de la situación educativa que favorezca el intercambio y el debate, la reflexión y la discusión por grupos. (1997:45)

La didáctica crítica se ubica entre la modernidad y la postmodernidad. La primera se caracteriza, entre otros aspectos, por una “transmisión de información homogénea y uniforme acerca de conocimientos y valores imperantes en las metanarrativas sociales.” La segunda, por su parte, hace referencia a una “transmisión de intereses personales, desprovistos de valores permanentes, fragmentados y diluidos en el «todo vale».” Mientras que la didáctica crítica “se preocupa de la formación de estructuras mentales, de la organización de los conocimientos fragmentados y de la crítica reconstructiva de los problemas cotidianos.” (1997:44)

Siguiendo esta línea, Rodríguez Rojo menciona dos principios metodológicos que son parte de la didáctica crítica: primero, la constitución de grupos de trabajo y segundo, el aprendizaje por investigación. Ambos contribuyen a la reconstrucción del pensamiento, debido a las instancias comunicativas y dialógicas que poseen y que por lo tanto llevarán a los educandos al cuestionamiento, a la discusión y al logro de consensos, parte de los objetivos que persigue la didáctica crítica.

Será pues a través del diálogo, de las preguntas, del cuestionamiento y de los consensos finales que se comenzará a generar una didáctica diferente. La materialización de una didáctica crítica en el aula dará pie al paso inicial para el cambio de la realidad, que de por sí constituye una acción emancipadora de los individuos.

Para lograr un aprendizaje significativo crítico, Moreira propone principios, ideas o estrategias facilitadoras de este aprendizaje; el principio referido a la interacción social y al cuestionamiento, ambos considerados como una pieza fundamental para concretarse un episodio de enseñanza, el cual ocurre cuando el profesor y el estudiante logran compartir significados; la negociación de los mismos entre el docente y el estudiantado, a través de un permanente intercambio de preguntas en lugar de respuestas. Dentro del proceso educativo, el docente debería basar el desarrollo de la clase en torno a la formulación de preguntas por parte del alumnado y realizar actividades referidas a ese foco si se quiere generar un aprendizaje significativo crítico:

Cuando un alumno formula una pregunta relevante, apropiada y sustantiva, está utilizando su conocimiento previo de forma no arbitraria y no literal, y eso es evidencia de aprendizaje significativo [...] Ese aprendizaje también permitirá detectar, por ejemplo, las falsas verdades y dicotomías, las causalidades ingenuas. (2000:7)

Un aspecto fundamental para lograr este principio es que tanto el estudiante como el docente “tengan una postura dialógica, abierta, curiosa, indagadora” y no pasiva mientras hablan o escuchan. Moreira en ese sentido cita a Paulo Freire, quien menciona que es fundamental que ambos actores, profesor y alumno, se asuman “epistemológicamente curiosos”.

Zuleta basado en Gadamer considera a la pregunta como el arte de pensar y menciona que: “el sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sentido es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte” (2005:116)

En sintonía con lo anterior, Zuleta expone que pensar y preguntar son dos procesos intelectuales que son inseparables, por lo que es fundamental que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas, y muestra algunas instancias educativas simples que pudiesen contribuir a su desarrollo:

El educando puede elaborar preguntas a partir de la lectura de un texto, de la información de la clase, de la observación de una lámina o de los resultados de una experiencia, de una excursión a la naturaleza, de una visita a un centro de interés científico, entre otros. El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje (2005:116)

Además de considerar una variedad de recursos educativos se debe tener presente la importancia de una planificación adecuada en su uso. Ésta a su vez debe tener en cuenta una serie de factores relacionados con el ambiente educativo en el que se implementarán dichos materiales.

Un principio interesante de considerar, es la acción del aprendiz como perceptor/representador. El estudiante percibe el mundo y lo representa internamente a través de sus propios modelos mentales: “el perceptor decide cómo representar en su mente el objeto o estado de cosas del mundo y toma esa decisión basado en aquello que su experiencia previa (o sea, percepciones pasadas) le sugiere que irá a «funcionar» para él” (2000:8-9)

Estos modelos mentales se forman mediante la percepción, la cual se desarrolla a través de la experiencia del sujeto, y se conforman de acuerdo a la funcionalidad que tienen para este, de lo cual puede desprenderse que la capacidad de aprender es la capacidad de abandonar percepciones *inadecuadas* y desarrollar otras nuevas y más *funcionales* para el constructor/perceptor:

El aprendizaje significativo crítico implica la percepción crítica y sólo puede ser facilitado si el alumno fuera, de hecho, tratado como un perceptor del mundo y, por lo tanto, de lo que le es enseñado, y a partir de allí, un representador del mundo, y de lo que le enseñamos. (2000:9)

El principio sobre el conocimiento como lenguaje y de la importancia de éste, tanto en términos estructurales como de léxico, como una forma singular de percibir la realidad. El aprender un determinado lenguaje abre nuevas posibilidades de percepción, es conocer una nueva perspectiva de la realidad, contiene un determinado contexto

cultural, implica aprender códigos, formas de hablar o de expresarse, pero sobre todo formas de ver el mundo y una realidad determinada

Una «disciplina» es una manera de ver el mundo, un modo de conocer, y todo lo que se conoce en esa «disciplina» es inseparable de los «símbolos» (típicamente palabras) en los que se codifica el conocimiento producido por ella. Enseñar Biología, Matemática, Historia, Física, Literatura o cualquier otra “materia” es, en último análisis, enseñar un lenguaje, una forma de hablar, una forma de ver el mundo (2000:9)

Para que se lleve a cabo un proceso comunicativo los interlocutores deben códigos lingüísticos semejantes, sino tanto la codificación como la decodificación del mensaje será ininteligible, generando que no haya comprensión y provocando que la comunicación sea interrumpida y falle en sus propósitos. El docente en sus prácticas discursivas debe manejar los códigos de los estudiantes y comprender su forma de ver la realidad —modelos mentales implicados—y por ende sus conocimientos previos.

Moreira menciona lo siguiente sobre el lenguaje y cita a Postman para complementarse

La enseñanza debe buscar la facilitación de ese aprendizaje y ahí entra en escena el principio de la interacción social y del cuestionamiento: el aprendizaje de un nuevo lenguaje es mediado por el intercambio de significados, por la clarificación de significados, por la negociación de significados que se hace a través del lenguaje humano. No existe nada entre los seres humanos que no sea instigado, negociado, aclarado o mistificado por el lenguaje, incluyendo nuestras tentativas de adquirir conocimiento (Postman, 1996, p. 123). El lenguaje es mediador de toda percepción humana. Lo que percibimos es inseparable de cómo hablamos sobre lo que abstraemos (2000:10).

Moreira complementa este principio con la conciencia semántica. La semántica es la parte de la lingüística que hace referencia a los significados de las palabras, las interpretaciones o el sentido que atribuimos a determinados elementos, cosas, situaciones, entre otras. Este principio implica, según Moreira, dos concientizaciones: Primero, tomar conciencia de que “*el significado está en las personas, no en las palabras.*” Los significados, sean cuales sean, fueron atribuidos por las personas a determinadas palabras. Un segundo elemento importante en esta concientización semántica refiere al hecho de que las palabras pueden significar cosas o representarlas, pero en el sentido estricto no son las cosas.

Otro aspecto a considerar es la *dirección del significado*, la cual se refiere a los niveles de abstracción que poseen las palabras. Cuando estamos frente a palabras que son más abstractas o generales— más distante es la palabra de referentes concretos— la dirección que adopta el significado de estas es desde afuera hacia adentro, quiere decir

que poseen un carácter más intencional (interna), subjetivo y personal. Mientras que frente a palabras que son más concretas o específicas — más cercanas a referentes concretos— la dirección de sus significados van desde dentro hacia afuera, es decir que poseen un carácter más extensional, objetivo y social. A los significados de las palabras del primer grupo, mencionado en el párrafo anterior, se les llama *connotativos*, mientras que a los significados de las del segundo grupo se les llama *denotativos*.

Moreira menciona además otro tipo de conciencia semántica, que actúa cuando percibimos que al usar determinadas palabras para nombrar cosas, sus significados cambian. Esto sucede por el estado de permanente transformación en que se encuentra el mundo. Sin embargo ocurre que “el lenguaje tiene un cierto efecto fotográfico”, ya que al usar nombres para las cosas tendemos en cierta medida a fijar lo que se está nombrando y esta situación dificulta la percepción de determinados cambios:

Tendemos a seguir “viendo” la misma cosa en la medida en que le damos un nombre. Algo semejante ocurre cuando usamos nombres para clases de cosas [...] Por ejemplo, cuando usamos el nombre “adolescente” para una determinada clase de individuos, tendemos a percibirlos como si fueran todos iguales. El preconceito es una manifestación común de la falta de esa clase de conciencia semántica. La supersimplificación, o sea, la atribución de una única causa a problemas complejos es también otra manifestación de este tipo. (2000:11)

Generalmente nuestro sistema educativo y sus objetivos se encauzan hacia los significados denotativos, siendo que la condición para llegar a un aprendizaje significativo crítico es a través de la búsqueda y adquisición de significados connotativos, es decir *idiosincráticos*.

Por último, sobre la figura de la metáfora Moreira menciona, a través de Postman, que esta

...es mucho más que una figura poética. No sólo los poetas usan metáforas. Los biólogos, los físicos, los historiadores, los lingüistas, en fin, todos los que intentan decir algo sobre el mundo usan metáforas. La metáfora no es un adorno. Es un órgano de percepción (2000:14)

En conclusión, nuestros discursos científicos utilizan metáforas lingüísticas que permiten y facilitan la representación de fenómenos de estudios que trabajan las disciplinas que están consideradas en el currículo nacional. De este modo, el acto performativo del lenguaje permite generar realidades que resulten comprensibles.

CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma investigativo

Con el objetivo de mantener la consistencia teórica en esta investigación, situaremos nuestra recolección de datos y su posterior interpretación desde un paradigma de investigación cualitativo, dado que los alcances de esta metodología de trabajo nos permiten generar una observación crítica de la realidad estudiada, con el fin de detectar y sopesar los diferentes alcances de nuestro objeto de estudio. En este sentido, el carácter interpretativo que posee el paradigma de investigación cualitativa resulta atractivo para comprender el carácter distintivo que poseen las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores de Historia y Ciencias Sociales para el aprendizaje de los conceptos propios de esta asignatura.

Como nuestra investigación está circunscrita a los postulados establecidos por la Teoría Crítica de Jürgen Habermas, adscribimos la postura de que la investigación parte desde una crítica al *status quo* con la finalidad de lograr una sociedad más justa (BISQUERRA, 2004). En este sentido, se busca que exista un diálogo permanente entre los actores que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir profesores y estudiantes, entendiendo que la mutua interacción entre estos, facilita la comprensión de los fenómenos a estudiar.

De esta manera, nuestra búsqueda se orienta en la comprensión de las particularidades que se presentan en dos realidades escolares diferentes, donde las relaciones sociales que allí se manifiestan, nos permitirán comprender las orientaciones del trabajo didáctico que realizan los profesores, respecto al aprendizaje conceptual de los términos Capitalismo, Liberalismo y Globalización.

3.2 Unidad de análisis

La recolección de datos tiene por objetivo recabar información sobre los fragmentos discursivos de profesores y estudiantes contrastándolos con las acciones que realizan los profesores en áreas como; la exposición, las instancias de diálogo que se generan durante la clase, el trato interpersonal con el estudiantado, entre otras.

3.3 Unidad de información

La recolección estará dada de la siguiente forma: los investigadores asumirán, en el contexto de una clase convencional en aula, un rol de observadores con acciones restringidas de acuerdo al criterio del profesor encargado de la asignatura.

Para esto se tomará un registro escrito con las apreciaciones de los observadores sobre los aspectos relevantes que se evidenciaron en las clases, apoyadas de una pauta de observación. Sumado a esto, se realizará una entrevista semi-estructurada al profesor, tras la observación de sus clases, las preguntas serán elaboradas a partir del registro escrito que se realizó. De esta manera, se procurará obtener respuestas acordes a su metodología pedagógica.

Por otra parte, se buscará obtener la dimensión crítica de los contenidos tratados en clases a través de un *focus group* realizado con los estudiantes, abordando diferentes problemas contingentes a las temáticas derivadas de los programas de estudio. La idea de esta estrategia es recoger información de los estudiantes sobre la metodología utilizada en la enseñanza, con el objetivo que ellos den cuenta sobre el impacto de estas en su aprendizaje.

La información recogida en estas sesiones será analizada e interpretada a través de una triangulación teórica a través de una malla temática, la cual consiste en el contraste dado entre teorías alternativas o contrapuestas, las cuales permiten obtener una dimensión más comprensiva de un fenómeno (2004). De esta manera, se determinará cuál es la perspectiva pedagógica que predomina en cada contexto, permitiendo la comprensión de la importancia del trabajo conceptual de acuerdo a la perspectiva pedagógica que aplique el profesor durante sus clases.

3.4 Sujetos de Estudio

Los establecimientos en los que se llevará a cabo la investigación corresponden a dos realidades socioeconómicas diferentes; un colegio particular subvencionado de Concepción (Colegio San Agustín) y un Liceo municipal de Talcahuano (Liceo A-21). De ambos establecimientos recolectaremos una muestra de estudiantes de primeros años medios y dentro de esta muestra extraeremos un grupo de género mixto que oscile entre los 15 y los 16 años. En cuanto a los profesores, realizaremos el estudio con profesores

de Historia y Geografía que cumplan los siguientes requisitos; que tengan más de cinco años de experiencia en trabajo de aula, además que hayan trabajado un lapsus de tres años en los respectivos liceos.

3.5 Descripción de las realidades educativas

Nuestra investigación estará situada en dos contextos educacionales que tienen una población estudiantil heterogénea, que acoge a dos sectores sociales diferentes del Gran Concepción. En primera instancia nos acercaremos a la realidad de los primeros medios del Colegio particular subvencionado San Agustín de Concepción. En ella observaremos la metodología utilizada por el profesor de Historia Ariel Montero. Simultáneamente, observaremos la realidad de los primeros medios del Liceo A-21 Almirante Pedro Espina Ritchie, y realizaremos el mismo trabajo en conjunto con el profesor Voltaire Figueroa.

3.6 Descripción procedimiento

El procedimiento para intervenir en los establecimientos fue el siguiente; en el colegio San Agustín nos comunicamos personalmente con el profesor Ariel Montero quien se encargó de gestionar nuestra intervención a través de UTP, proceso formalizado con una carta derivada del jefe de carrera de Historia y Geografía, el sr. Mario Valdés Vera, la intervención de observación de clases y realización de *focus group* se llevó a cabo el 18 de noviembre en horario correspondiente a 3° bloque (11:45-13:00 hrs). Por cuestiones de disponibilidad del profesor, la entrevista se efectuó el día 3 de diciembre. En cuanto a la recolección de los datos la realización del *focus group* tuvo una excelente dinámica pero las malas condiciones de la acústica complicó la calidad de la grabación de los estudiantes, lo que repercutió en la pérdida de ciertos fragmentos. Sin embargo esto no influyó en la interpretación de los dichos de los estudiantes.

El procedimiento en el liceo A-21 se realizó por mediación del profesor guía sr. Ricardo Vargas en contacto personal con el director del liceo sr. Sergio Ulloa, formalizamos esta mediación con la entrega de una carta que acreditaba nuestra visita. Tras este conducto regular se nos dieron facilidades dentro del establecimiento, tales como la utilización del CRA. Llevamos a cabo nuestra intervención el día 26 de noviembre en el lapso del 2° a 3° bloque de clases (11:15-13:30 hrs.). En esta intervención la dinámica fue un poco más lenta y tímida por parte de los estudiantes, los cuales al momento de responder las preguntas, restringían sus intervenciones y debían ser animados a dar una fundamentación más profunda.

3.7 Instrumentos de recolección de información

3.7.1 Pauta de observación aula

La pauta que será utilizada en la observación de la clase de los profesores de historia y geografía, consta de seis categorías que pretenden recabar la información sobre la metodología utilizada por estos; además, sumado a las categorías de análisis existe un apartado del tiempo de observación efectivo de la clase (no así el horario institucional u hora pedagógica), y la escala de apreciación consta de cuatro categorías que también serán explicadas más adelante; finalmente, la pauta posee un apartado de comentarios, ya sea para escribir aquello que no cabe dentro de la pauta o para anotar datos que resulten relevantes en la investigación.

Respecto al tiempo de observación de la clase, consideramos el hecho práctico de observar y catalogar solamente el inicio y final objetivo y efectivo de la clase, de manera que todos los interludios o tiempos muertos no sean considerados en la investigación. Esta decisión se debe a que solo pretendemos estudiar la metodología de los profesores en el aula, y no así su desenvolvimiento fuera de las instancias de enseñanza -aprendizaje.

Sin embargo sí nos resulta relevante la manera en la que el profesor utiliza su autoridad o liderazgo para propiciar un ambiente favorable para el desarrollo de la clase, por lo que está considerada como una categoría válida de análisis. Debido a nuestro diseño de tipo interpretativo, la escala de apreciación se divide, como mencionamos anteriormente, en cuatro categorías; *siempre, la mayoría de las veces, rara vez y no se observa*. Llegado a este punto de la explicación de la pauta de observación es necesario aclarar que estas categorías de apreciación no siempre significan que “siempre” es la categoría ideal, pues estamos conscientes de la subjetividad presente en la observación, así como en la muestra que pretendemos recabar con la observación de una clase, y entendemos que no todos los aspectos pueden mostrarse en una única observación.

Además de la categoría de análisis que respecta al manejo de los estudiantes también consideramos las instancias de diálogo que genera el profesor en el aula, pero circunscrito a una socialización del contenido disciplinar. Es decir, observaremos los intercambios producidos entre el profesor y sus estudiantes, así como la propiciación de éstos por parte del docente.

La categoría de análisis denominada *transposición didáctica: apoyo conceptual*, es la columna vertebral de nuestra observación, pues en ella determinaremos el manejo conceptual que posee el profesor y la forma que tiene éste de demostrarlo durante la clase. No nos referimos con esta categoría a si el profesor explica o define conceptos, sino a la utilización de estos como parte de un lenguaje disciplinar inserto en la asignatura que se imparte. Al mismo tiempo se busca que el profesor integre las definiciones, ideas o nociones que posean los estudiantes sobre los conceptos que se trabajen durante la observación. Como añadido a la manera en la que el profesor desarrolla su clase, otra categoría existente es *sopORTE en recursos didácticos o uso de TIC's*, que básicamente observará si el profesor se apoya en métodos didácticos o electrónicos, usándolos como apoyo para la clase y no como el centro de la misma.

Conectando con la categoría del tiempo efectivo de observación, la penúltima categoría se refiere al manejo del tiempo que posee el profesor en el aula, tratando de observar si el docente es capaz de usarlo efectivamente de manera que logre cumplir el objetivo de la clase al tiempo que distribuya su uso en labores administrativas (pasar lista, atender consultas externas, ordenar puestos, etc.).

Finalmente, la categoría de análisis restante se refiere al discurso pedagógico que posea el profesor durante su clase. La *subjetivación en el discurso* del docente se refiere a si este toma partido o no respecto a alguna ideología, o si manifiesta una opinión personal sobre el tema que está tratando. Punto importante es aclarar que si manifiesta una opinión, el profesor debe especificar que ésta le pertenece, de manera que así se abra el diálogo con el resto de la clase, para que las opiniones se transformen en discusiones o que la clase se democratice en torno a la crítica constructiva.

Ahora bien, la pauta de observación es un método para recolectar información sobre la metodología del profesor, y nosotros como investigadores no seremos jueces del desempeño del docente. No seremos evaluadores de los profesores que observaremos, sino que utilizaremos estos datos para interpretar las realidades en las que se desenvuelven los procesos educativos. Nuestra observación no tiene fines punitivos.

3.7.2 Entrevista semi-estructurada

Procedimentalmente, la observación de clases nos servirá de precedente metodológico para generar pautas de preguntas que responderán los profesores de los establecimientos visitados. El objetivo primordial de esto, consiste en elaborar un filtro discursivo para los profesores, de tal manera que su discurso pedagógico sea lo más coherente con sus prácticas diarias con sus estudiantes. Para esto, organizamos un esquema general con el siguiente listado de preguntas:

1. ¿Con qué frecuencia se detiene a explicar los conceptos ambiguos a sus estudiantes?
2. ¿Considera de utilidad fomentar el diálogo y la discusión en la comprensión de los conceptos?
3. ¿Cuál es el método que utiliza para facilitar los conceptos de Historia a sus estudiantes?
4. ¿Cómo evalúa el aprendizaje conceptual?
5. En caso de NO evaluar este aprendizaje ¿cómo detecta o utiliza ese conocimiento que disponen los estudiantes?
6. ¿Qué importancia le brinda al aprendizaje de los conceptos de la Historia y las Ciencias Sociales?
7. ¿Qué valor de uso le otorga al aprendizaje de conceptos en la asignatura de Historia y Ciencias sociales?
8. ¿Cómo utiliza los conceptos de la asignatura en sus clases expositivas?

Por asuntos prácticos, resulta inevitable realizar dentro de una jornada laboral realizar una entrevista durante más de 30 minutos, esto se debe a que nuestra intervención en los establecimientos fue realizada en los meses de finalización del año escolar, en el caso del Colegio San Agustín. Y en el caso del Liceo A-21, los profesores estaban dando marcha a un avance rápido de los contenidos producto de la escasa cobertura curricular vista, dado el contexto de movilización docente que experimentaron los liceos de Concepción.

De ésta manera, el número de preguntas se redujo a cuatro preguntas las cuales serían operativas en función de la observación de la clase; es decir, la omisión en la observación de clases, es un precedente para formular las preguntas debido a su ausencia,

y al mismo, tiempo las prácticas observadas en reiteradas ocasiones, nos permitirán preguntar el porqué de esas conductas.

3.7.3 Focus group

Finalmente, contemplamos incluir las voces de los estudiantes en la triangulación interpretativa de los datos, dado que son ellos los que facilitan una retroalimentación para el quehacer pedagógico. Siguiendo esta lógica, pensamos en generar preguntas de opinión que fuesen acordes a la realidad social que experimenta el país. En este aspecto el *focus group* consideró dos ejes temáticos, subdivididos en dos preguntas, las cuales fueron trabajadas en el mismo orden en ambos establecimientos.

El primer eje temático da cuenta sobre cómo los estudiantes entienden la relatividad del concepto de libertad y sus restricciones en función de variables como el dinero. De esta manera, las preguntas a trabajar con los estudiantes son:

1. ¿Qué entiendes por libertad e igualdad?
2. ¿Te consideras libre e igual?
3. ¿Consideras que el dinero influye en esto?

El segundo eje temático da cuenta sobre cómo los estudiantes observan el trabajo pedagógico que su respectivo profesor de la asignatura de Historia realiza con los conceptos de esta. En este aspecto los estudiantes otorgan un valor de uso a la metodología que ocupa el profesor en su quehacer didáctico; al mismo tiempo se considera una percepción general sobre el sistema educativo de nuestro país. Las preguntas a trabajar en este eje son:

1. ¿Durante la clase el profesor explica los términos que utiliza? ¿De qué manera lo hace?
2. ¿Te sientes protagonista de tu aprendizaje? ¿Consideras que te brindan esa oportunidad?
3. ¿Consideras que tu educación es un medio para transformar tu realidad? ¿Si es así cómo lo harías?

A partir de cada una de estas instancias de recolección de información, se procederá en a realizar una transcripción escrita de los discursos enunciados, para posteriormente ordenarlos e interpretarlos a través de un malla temática del discurso.

3.8 Procesamiento de la información

Para lograr un análisis interpretativo de los discursos enunciados por los sujetos utilizaremos una malla temática, esta herramienta que se sirve de la recolección de información, como instrumento analítico para procesar los datos recabados. Nuestra malla temática posee tres apartados temáticos, en los cuales se tratará la información recogida a través de las entrevistas con los docentes y las actividades de *focus group* con los estudiantes. Cada apartado temático posee una categoría teórica que se subdivide en otras categorías más específicas, y a su vez, se especificará el grupo que participó para añadir datos a esa subcategoría, sean estudiantes o profesores, según corresponda.

CAPITULO IV. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

El primer apartado temático corresponde a la categoría teórica del concepto discursivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en esta categoría se usará la información de las entrevistas a los profesores. Como subcategorías existen los apartados de; **pedagogía tradicional** y **pedagogía crítica**, siendo la primera la que se refiere a la metodología tradicional, al uso de la clase expositiva y al concepto mismo de enseñanza. En cuanto a la segunda subcategoría, la pedagogía crítica, está enfocada tanto al cuestionamiento del propio docente sobre su desempeño, como al intento por ir más allá de la reproducción del contenido.

El segundo apartado temático corresponde al contraste en la conceptualización teórica de la asignatura de historia y la comprensión conceptual de los estudiantes, es decir, se contrastará lo que dice la teoría con lo que entiendan los estudiantes de la misma. En esta categoría teórica serán los discursos de los estudiantes los que se pondrán bajo la lupa y las subcategorías son las siguientes; **liberalismo** entendido bajo los parámetros de libertad versus control, dado que la asociación legal es la más básica. **Capitalismo** entendido bajo los parámetros de igualdad-desigualdad, dado que predomina una visión en donde el dinero posee gran relevancia y resalta las diferencias socioeconómicas. Finalmente **globalización** como forma de ver lo micro en un contexto macro, y cómo se relaciona la realidad local con la realidad país, y cuáles son los efectos de este macrosistema en la vida cotidiana de los estudiantes.

El tercer apartado temático se refiere a las orientaciones didácticas utilizadas por los profesores para promover la apropiación conceptual en los estudiantes. Aquí se utilizará el análisis de ambos grupos; estudiantes y profesores. Las subcategorías son las siguientes; **método personal del docente**, donde trataremos las metodologías que utilizan los profesores y las contrastaremos con su efecto en los estudiantes y la valoración que éstos les otorgan. **Razonamiento crítico**, referido tanto al desarrollo de esta actividad por parte de los profesores y su utilización por parte de los estudiantes, como medio formador de opinión, y finalmente; la **reconceptualización**, que se refiere tanto a la progresión y complejización de los conceptos utilizados por los estudiantes, como en la apropiación de los mismos mediante el uso de un lenguaje cotidiano y ejemplificación.

4.1 Interpretación de los datos

A partir de la sistematización temática de los datos obtenidos, podemos dimensionar los siguientes elementos propios de cada contexto educacional y de la propia cultura que emanan los sujetos que interactúan en ese espacio educacional. De esta manera, daremos a conocer en primer lugar los datos obtenidos en torno a la categoría teórica acerca del concepto discursivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que poseen los profesores del Liceo A-21 de Talcahuano y del Colegio San Agustín de Concepción. Luego daremos a conocer el contraste conceptual que existe entre los estudiantes de los respectivos establecimientos con elementos significativos que poseen los conceptos trabajados durante el *focus group*. Finalmente daremos cuenta de la metodología que utilizan los docentes de ambos establecimientos a través de la valoración que hacen los estudiantes.

4.1.1 Análisis discursivo sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje de los profesores

El discurso que emana de los profesores, respecto al concepto del proceso enseñanza-aprendizaje, contiene una mixtura en este concepto, es decir, tanto el profesor del Liceo A-21 como el profesor del Colegio San Agustín, poseen un discurso que tiene un sentido tradicionalista sobre el quehacer pedagógico, es decir; cumplir con los objetivos propuestos por los planes y programas de estudios y seguir las directrices que emanan desde la institución a la que pertenecen pero con elementos críticos sobre esta. En este aspecto, el concepto tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje posee mayor peso en ambas instituciones.

Un ejemplo de esto está dimensionado en el concepto de enseñanza que posee el profesor del Liceo A-21 quien enuncia:

está, para mi punto de vista — aunque sea muy anticuado— está absolutamente subvalorada la clase expositiva y sobrevalorado el trabajo en grupo. Porque lo que te dicen ahora es que los alumnos aprenden haciendo, y yo estoy absolutamente de acuerdo, la mejor forma de aprender es que lo hagan ellos, pero siempre y cuando sepan qué están haciendo y para que sepan qué están haciendo tienen que saber el objetivo para qué se hace, de cómo se hace (26/11/2015).

De esta manera, su discurso hace énfasis en que la guía del profesor es fundamental en el proceso, es decir, que bajo su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor asume un tutelaje constante del proceso, con la finalidad de que

el sujeto de aprendizaje logre comprender el sentido general del proceso educativo. Al mismo tiempo, agrega:

Yo no tengo el prurito— y aquí puedo estar equivocado— de que debo enseñarles todo a todos. Ni siquiera que tenga que enseñarle algo a todos. No, tengo que darles a todos la oportunidad de aprender. Eso sí, eso me toca a mí, pero la obligación de aprender es de ellos, no mío. Este es un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde tu pones la enseñanza, tu pones las condiciones eres el facilitador, contribuyes a que se sientan cómodos y atendidos, pero no puedes aprender por ellos. Y cuando viene el apoderado a preguntar por la nota de su hijo, yo le digo que le pregunte a su hijo, no a mí. Él se sacó la nota. No existe, un profesor tan malo que eche a perder un alumno bueno y el mejor profesor del mundo no le va a enseñar nada a un tipo que no quiere aprender, nada, excepto cerrarse más (26/11/2015).

En este aspecto, el profesor segmenta a través de funciones el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el encargado de enseñar es el profesor y el encargado de aprender es el estudiante. En esta manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deja de lado las dinámicas de cambio que se pueden generar con la retroalimentación que dan a conocer los estudiantes. Pese a esto, cabe resaltar que pese a esta dicotomización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor del Liceo A-21, dimensiona que el quehacer pedagógico consiste en generar un ambiente propicio para el aprendizaje, en el cual se otorguen, por lo menos las condiciones materiales mínimas para que cualquier estudiante que desee aprender y participar, aprenda.

Ante esto, el profesor del Liceo A-21 reflexiona sobre los recursos didácticos que se utilizan en la clase enunciando que “*la clase está en la forma en que la construyes, no en los medios que utilizas*” (26/11/2015). Esto está referido, al uso y abuso de los recursos didácticos, sobre todo aquellos recursos que derivados de las tecnologías de la información y la comunicación, los que muchas veces carecen de un sentido pedagógico o de una debida explicación, y su uso se resume simplemente a ver un video, en sus propias palabras:

Por decirles a los chicos, aquí hay una pauta y vamos a ver este video y tú puedes dejar que el video corra completo, y decir que tienen tantos minutos para contestar la pauta. Esa es una forma de trabajar, absolutamente inútil [...] hay una cuestión que aprendí, que yo pasé por la universidad y es que uno siempre tiene que cuestionarse su práctica profesional tiene que estar revisando lo que está haciendo (2015).

En este aspecto, este profesor complementa esta crítica proponiendo:

puedes ponerle play [al video] y cada vez que pasa algo pararlo, [y preguntar:] ¿qué vemos aquí, qué hay, qué vemos, qué opinión tiene? y vamos armando. De esta manera un video de 20

minutos, dura cuatro horas de clases, que es lo que me pasa a mí. Reconozco que llega a ser odioso, pero te aseguro que al final del video los críos se enteran de qué es lo que pasaba, por qué se los mostré y qué pretendía con eso (26/11/2015).

En este sentido el profesor, refuerza que la guía del docente en el aula es fundamental para la comprensión del contenido, sin embargo, esta guía pone énfasis en la participación y construcción personal que hacen los estudiantes sobre el contenido disciplinar de la asignatura. En este sentido este profesor reflexiona criticando el contexto tecnológico en el que se desenvuelven los estudiantes : *“Por más que uno se suba arriba de la silla y hable como monito—que son las cosas que yo hago— el aparato[celular] es mucho mejor, con eso uno compite” (26/11/2015).*

Para finalizar, el discurso del profesor del A-21 es categórico al afirmar sobre las posibilidades de aprendizaje que ofrece la asignatura de Historia reflexionando sobre lo siguiente:

Se puede hacer mucho siempre y cuando tu logres que el chico 1) se motive 2) se interese y 3) quiera ser protagonista del aprendizaje, pero tiene que darse cuenta de que sirve de algo. Y no que [él] es un depósito de información, que después te va a vomitar la información en una hoja de papel, se dice muy fácil pero cuesta mucho, pero captar el interés o la emoción de los chicos, es súper difícil. (26/11/2015).

Sintetizando, el discurso que enuncia el profesor del Liceo A-21 de Talcahuano, posee una concepción esencialmente tradicionalista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la dimensión crítica sobre su discurso, radica en el cuestionamiento de su propio quehacer pedagógico, en función de otras prácticas que este profesor ha visto o experimentado en sus 30 años de ejercicio profesional.

Correspondiendo este pensamiento, el profesor del Colegio San Agustín, da a conocer la injerencia que tiene el plan pedagógico que poseen los establecimientos educativos para generar resultados académicos, los cuales están pensados desde la propuesta que otorga el Ministerio de Educación. En sus propias palabras:

Por lo general, nosotros en el departamento [de Historia] al menos, nos guiamos bastante con los textos de estudio, que tiene que ver mucho, no sé, en la mayoría de los casos pero en un porcentaje alto, con el curriculum que viene centralizado desde el ministerio. Y ahí te puedes dar cuenta de que sí, cargan hartito en algunos conceptos básicos, ahora, hay otros que obvian o [dejan] de lado, pero ahí va mucho en la autonomía, o entrecomillas «autonomía» que pueda tener el profesor para ver los conceptos que igual le interesan para los chiquillos, no tanto guiándose por lo que dice el curriculum oficial por ejemplo (03/12/2015).

Lo que resulta interesante de esta intervención es que existe una conciencia, por lo menos que se visibiliza en este discurso, de que la construcción curricular responde una lógica de poder, en donde el énfasis puesto en algunos contenidos, en este caso particular de conceptos propios de la asignatura de Historia están más resaltados que otros. Sumado a esto, este profesor agrega: *“Si tú quieres profundizar otros conceptos más con los chicos estás en la libertad de hacerlo, obviamente te puedes desviar, quizás no corresponde a lo que quiera el colegio”* (03/12/2015).

De esta manera, la autonomía que profesa el Ministerio de Educación, está imbuida por diferentes relaciones de poder que coartan las chances de decisión pedagógica en un establecimiento. En este sentido, se otorga esa libertad, o mejor dicho, esa autonomía entrecomillas, como enuncia el profesor, de generar una propuesta diferente en la adaptación de los planes y programas, reduciendo el quehacer pedagógico, a un excesivo individualismo profesional que es visibilizado de diferentes maneras en las realidades educativas.

Para complementar esto, el profesor del Colegio San Agustín agrega:

nosotros acá en el colegio trabajamos mucho con preguntas PCA, PSU, SIMCE. Porque el colegio es más o menos una empresa que funciona hacia ese horizonte...se evalúa literalmente a nivel de preguntas cerradas, de selección múltiple, ahora en 7° empecé a hacer mucho en conceptos, preguntas abiertas, a morir (03/12/2015).

De acuerdo a esta perspectiva, el profesor reflexiona sobre las posibilidades que le quedan en torno a esa restringida libertad y describe su accionar en el establecimiento, de acuerdo a las posibilidades que se ofrecen:

Entonces en 7° hice muchas preguntas abiertas en términos de notas, en términos de evaluación de aprendizaje en la misma clase [...] preguntar y armar debate. Me impresioné este año en el 7° de que los cabros igual lograron enganchar con la crítica a la democracia representativa. No lo evalué con una nota, pero sí evalué el funcionamiento del curso en torno al concepto. No comparto el...todo traducirlo a nota, de hecho en 1° este segundo semestre tuve 3 notas. La [otra] profe tuvo 5. Mientras los cabros hablen... y eso que el curso es cerrado a participar, pero participaron hartos, y lo evalué en el caso de los conceptos, evaluación abierta en 7° y 8°, y en 1° no tanto, porque nos enfocamos más en PCA [...] Entonces en 2° semestre traté de hacer más repases conceptuales, con guías, para el tema de la PCA entonces desgraciadamente igual funciona en torno a esos lineamientos. (03/12/2015).

En consecuencia, a diferencia del caso anterior, en el que el profesor del Liceo A-21 abarcaba las posibilidades que se gestan al interior del aula de clases. La perspectiva

del profesor del Colegio San Agustín, apunta al control sistémico que ejerce UTP y del establecimiento en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, pese a estas limitaciones, existe la posibilidad de acción al interior de la sala de clases. De esta manera, en ambos discursos se manifiesta una concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a éste como un medio de comprensión de los contenidos disciplinares reduciendo la capacidad crítica de la realidad a las diferentes lecturas que realicen los estudiantes sobre el contenido. En este sentido, las reflexiones pedagógicas, en términos de Tomaz Tadeu Da Silva, redundan exclusivamente en el qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar; dejando de lado el valor intrínseco del cuestionamiento crítico del *¿por qué* debo enseñar esto?; *¿por qué* tengo que enseñarlo de esta manera? y *¿por qué* enseñar esto tiene esta finalidad? En definitiva, los estudiantes aprenden contenido, aprenden herramientas cognitivas para comprender la historia, aprenden habilidades, más no aprenden un sentido propositivo para generar cambios en un sistema injusto.

4.1.2 Análisis del discurso de los estudiantes respecto a los conceptos de la asignatura de Historia

En cuanto al análisis del aprendizaje conceptual que poseen los estudiantes— en relación al contraste teórico que tienen los significados de los conceptos—con la comprensión que realizan los estudiantes de primero medio, los datos no dejan de ser sorprendentes. Es menester resaltar, que los contextos educacionales de ambas realidades están mediatizados por una brecha de clase promovida por la segregación que reproduce el sistema educativo de nuestro país, por lo que el grado de participación estudiantil en el Colegio San Agustín fue ligeramente más activo que en el Liceo A-21. Pese a esto, la capacidad analítica de los estudiantes considera y cuestiona la segregación con una argumentación acorde a su desarrollo cognitivo. De esta manera en el momento en el que los estudiantes abordaban las preguntas: *¿Qué entiendes por libertad e igualdad? ¿Te consideras libre e igual? ¿Consideras que el dinero influye en esto?* Los estudiantes tanto del Liceo A-21 como los del Colegio San Agustín asociaban el concepto de libertad hacia la voluntad individual que poseen, aludiendo de forma reiterativa en su discurso a las siguientes frases: *“Libertad sería hacer todo lo que quiera pero con ciertas restricciones”*.

No obstante, existen singularidades en los discursos que enunciaron, que vale la pena destacar. En el caso del Liceo A-21 rescatamos el siguiente fragmento:

Yo, pienso que nosotros somos libres pero no podemos hacer lo que nosotros queramos pero la manera de libertad que tengo yo encuentro que es correcta; puedo estudiar, puedo dar mi opinión, ¿entiende? Pero si fuera con dinero sería lo mismo (26/11/2015).

Este fragmento, alude al concepto de libertad restringido por un marco legal que regula el comportamiento humano, de esta manera, todo ser humano posee derecho y deberes que son propios de una sociedad. Al mismo tiempo, este fragmento dimensiona que pese a las desigualdades que son inherentes a nuestra sociedad, la libertad de acción de los individuos no se coarta necesariamente producto del dinero. Por otra parte, otro estudiante del Liceo A-21, enuncia:

lo que entiendo por libertad, bueno, puede ser si está con libertad se puede mandar solo, o sea no. Ser más abierto, hacer más cosas, sin libertad uno está más cerrado, no puede abrirse más de lo que está[...] uno nunca se puede mandar solo, en cambio si tienes libertad tienes más opciones de hacer cosas que uno quiera hacer (26/11/2015).

Como se enunció al comienzo, los discursos que emanan de los estudiantes comparten una lógica semejante, si bien es cierto, este fragmento posee una ambigüedad en su enunciación, refleja el carácter metafísico que posee la libertad, la cual en rasgos concretos, sólo se dimensiona cuando se nos priva de ese derecho.

En el Colegio San Agustín, se comparte un discurso semejante al de los estudiantes del Liceo A-21, pero con singularidades propias del contexto educativo, sobre todo en lo que respecta a un cuestionamiento normativo que impone el contexto educacional. La discusión de los estudiantes en esta temático arrojó los siguientes fragmentos:

La libertad es como bien relativo porque uno ahora podría decir que es libre lo que quiera, pero tampoco es tan libre porque no puede hacer muchas cosas sin tener una pena así como un castigo por eso [...] yo sí me considero libre, pero hasta cierto límite, dicho por la ley, la ley igual oprime un poco y no te deja ser tan libre. Hasta cierto punto hay libertad igual.

Ante esta opinión otro compañero complementa:

Yo creo que hay distintos tipos de libertad; libertad de uno mismo, de lo que cree uno sobre su persona en sí, por ejemplo cuando eres muy duro contigo mismo en realidad también te estás limitando, cuando tú piensas «oh, no puedo hacerlo » todo eso también creo que limita la libertad y es uno mismo quien se limita. Y también estaría el otro tipo de libertad que sería como el externo, de las leyes y todas esas cosas, pero siento que hay distintos

tipos de libertad y en algunos rangos de la libertad en sí, uno tiene que saber cómo expandirla.

Otra opinión complementaria a las anteriormente reseñadas es la siguiente, que a nuestro juicio, resume el plenario realizado con los estudiantes de este establecimiento:

Para mí la libertad es como la capacidad u opción de elegir nosotros mismo lo que queremos, tener, ser. Pero siento que igual tiene que estar limitada porque nosotros en nuestra libertad si no es todos, la mayoría, optamos por cosas súper tontas, entonces debe haber un límite en que nosotros no podamos seguir siendo libres (18/11/2015).

Sintetizando los discursos enunciados sobre la comprensión del concepto de libertad, entendido desde la doctrina del Liberalismo, los estudiantes, tanto del Liceo A-21 como del Colegio San Agustín, poseen ciertas nociones del contrato social de Jean Jacques Rousseau en su discurso, es decir; como individuos que pertenecen a una sociedad delimitan su libertad individual a una voluntad general enmarcada por normas legales que restringen el comportamiento humano en pos del bien común. En este aspecto, los estudiantes comprenden, que pese a nuestras aspiraciones individuales coexistimos en un cuerpo social junto a otros individuos de diferentes.

En el caso de la comprensión del concepto de Capitalismo, en función de los procesos de segregación social a partir de la desigualdad monetaria los estudiantes de ambos contextos son incisivos en sus discursos. En el caso del Liceo A-21 vale destacar los siguientes fragmentos: “No, no hay igualdad. Aquí influye el dinero, [por ejemplo] hay personas que tienen plata y pueden vestirse con ropa de marca, y algunas no tienen el suficiente dinero. Y ahí no hay igualdad.”

En este fragmento discursivo, el estudiante cuestiona la premisa de la igualdad, en condiciones materiales que propone la doctrina liberal, es decir, todos somos iguales tenemos las mismas oportunidades de mejorar nuestra condición de vida, pero siempre y cuando poseamos recursos, como el dinero que facilite ese objetivo.

Sumado a esto, otro fragmento interesante de este plenario es el siguiente:

No, yo digo que en el periodo en que vivimos no tenemos igualdad, [...] porque uno tiene que luchar por lo que quieren tener, y la mayoría son flojos y no se esfuerzan para nada y considero que [...] no hay igualdad en ningún lado, y todo depende de la plata, no tenemos libertad porque estamos con las leyes con un gobierno que no nos deja ser iguales, tener igualdad, nada (26/11/2015).

En este caso, el fragmento que enuncia el estudiante es capaz de relacionar la noción de libertad individual trabajada en la primera parte del plenario, con la noción de desigualdad social que se gesta con la segregación producida por el sistema capitalista, generando una perspectiva crítica sobre el funcionamiento de nuestra sociedad.

Por su parte, la discusión realizada en el Colegio San Agustín adoptó una discusión semejante en cuanto a las condiciones de igualdad que ofrece el capitalismo como sistema económico.

En primera instancia un estudiante enuncia:

la igualdad es como; no haya distinciones entre razas, distinciones, costumbres, somos todos iguales, así como que no discriminen por ser diferente” pero uno de sus compañeros complementa diciendo: “lo del dinero sí creo que también influye, pero en lo de la igualdad, porque somos gente muy clasista por así decirlo entonces eso influye en la igualdad porque [te] pueden criticar por cuánto dinero tienes o algo así.

Ante esta forma de lectura del fenómeno de la desigualdad, los estudiantes sintetizan su análisis diciendo: “*Y lo del dinero claramente que sí influye, en la educación, en la salud, todo influye*”. De esta manera continúan criticando la segregación social que se gesta en nuestra sociedad: “*Me considero libre pero, no igual, porque igual estamos como sumergidos obligatoriamente, no porque yo haya elegido, en un sistema en el que siempre va a haber alguien más arriba y alguien más abajo que yo*”. Finalmente otro estudiante de primero medio argumenta:

respecto a la igualdad, encuentro que no existe, en su totalidad, porque por acá en nuestro país no todos nos aceptamos como iguales siempre va a haber alguien que discrimine a las demás personas y no todos nos tratamos como iguales. Y en cuanto al dinero, creo que sí influye, y mucho (18/11/2015).

Siguiendo la dinámica de la discusión que se dio en ambos grupos, los estudiantes asumen que en teoría debería existir una igualdad social entre los individuos que conforman una sociedad, no obstante, en la realidad, la construcción teórica ideal que construye el liberalismo constituye una falacia que es visible en la cotidianidad de los estudiantes. En definitiva, los estudiantes dimensionan que la igualdad de condiciones para el emprendimiento que promueve el Capitalismo está dada en función de los recursos que poseas. De esta manera, si no posees los recursos que necesitas, simplemente tus chances se verán restringidas.

En relación a la discusión realizada sobre el concepto de Globalización, en relación a sus implicancias en la realidad nacional o local, los estudiantes poseen una opinión más restringida y heterogénea, que en cierta medida responde al pluralismo que se desprende de este fenómeno. Los fragmentos discursivos son los siguientes:

[Hay] leyes demasiado estúpidas que digamos [¿cómo cuáles?] Por ejemplo, hay una de que lo llevan más que otra, más exageradas que otra, poner atención al bullying que [hay] en las calles, las violaciones o las muertes, les ponen más atención a eso. Ya que he visto estos casos, a mí me pasó con mi compañera, nos llegó una demanda por algo tan estúpido y hay personas que violan niños, que matan y no les hacen nada. Y tampoco, no sé, nadie es libre aquí. Ya que estamos presionados por el gobierno, por una antiguamente por una dictadura, y siguen esas mismas leyes, y sigue sin haber justicia [...] También está el lado machista, aún existe. Los niños puede ver en las canciones, hay una canción, corazones rojos, a mí me saca el lado machista y todavía existe (26/11/2015).

En este fragmento discursivo enunciado por un estudiante del Liceo A-21, se realiza una lectura crítica de la realidad chilena, en cuanto a temas competentes a la legislación. En primera instancia, se hace un énfasis en que la legislación en Chile no es competente, dado que sus intereses están puestos en problemas superficiales, los que generan ineficiencias en su resolución y descontento entre la población. Posteriormente, se alude al proceso histórico que ha evidenciado el país tras la dictadura aludiendo a constructos culturales como el machismo y control que se han perpetuado en nuestro país, en pos de mantener el *status quo* en nuestra sociedad.

Por su parte, en el Colegio San Agustín se discutió en función del sistema educacional, otro punto contingente de la realidad de nuestro país. En sus propias palabras:

Creo que la educación si cambia mucho y si ayuda a mejorar la condición de las personas, pero no en la manera en la que se está educando, por lo menos acá, porque existen distintas maneras de educar, acá es por imitación, es como formar un patrón de que porque ellos hacen esto yo lo tengo que hacer. Aprendiendo para lograr a ser igual que ellos o algo mejor algo más que eso. No es educación, no es como mejorar las condiciones, es como mantener.

Ante esto uno de sus compañeros agrega a la argumentación la siguiente base:

a mí siempre me han enseñado que si no tienes educación no vas a llegar a ninguna parte porque nunca se te van a abrir fácilmente las puertas si no tienes educación, así que yo creo que es un pilar importante en todo. (18/11/2015).

En este fragmento en particular, los estudiantes de primero medio del Colegio San Agustín cuestionan, el modelo de educación del que son partícipes. Esto es en cuanto a

que en su proceso de escolarización se sienten alienados en torno a la dinámica institucional que existe en el establecimiento. Lo que resulta paradójico, es que la opinión general de la población de nuestro país, considera que los colegios particulares, o bien, los establecimientos particulares subvencionados, siempre tienen ventajas comparativas con establecimientos municipales. Cuando en la realidad concreta, el sistema de escolarización está en un proceso de tensión que vaticina cambios. En este aspecto, los estudiantes del Colegio San Agustín le otorgan un valor intrínseco a su educación integral, sin embargo, comprenden que están siendo parte de un sistema de reproducción que no busca orientarlos para el contexto de la vida, los educa para aprender a encajar en un sistema ávido de mano obra calificada o no calificada, en dónde, si lamentablemente eres de peor rendimiento académico, tu destino será ser un empleado, en cambio, si eres parte de un rendimiento académico destacado es probable que tengas empleados a tu disposición. Situación enunciadas por las propias palabras de los estudiantes: *“Si po, ¿de qué te va a servir una persona que no sabe nada? Hay que aprender ¿de qué te va a servir? ¿De mano de obra?”* (18/11/2015).

En suma, los estudiantes de ambos contextos dimensionan los claroscuros que proporcionan los conceptos de liberalismo, capitalismo y globalización, esto aplicado en torno a la reflexión de tres preguntas de opinión abiertas, los estudiantes logran comprender el sustrato mínimo de estos conceptos, generando con esta comprensión una argumentación incompleta pero útil para su nivel de desarrollo cognitivo. En este aspecto, entendemos que no podemos pedir que los estudiantes argumenten de forma consistente, cuando aún carecen de ese aprendizaje. Finalmente, en ambos casos los estudiantes logran hacer una lectura crítica sobre los contenidos que emanan de estos conceptos y logran conectarlos con su realidad cotidiana.

4.1.3 Metodología de los docentes y valor de uso de los estudiantes sobre el aprendizaje conceptual

Por último, centraremos nuestro análisis el tópico relacionado con las orientaciones didácticas que utilizan los profesores para el aprendizaje conceptual y la valoración que le otorgan sus respectivos estudiantes en cuanto a su efectividad. En

primer lugar, comenzaremos analizando el método personal que desempeñan los profesores. En el caso del Liceo A-21 el profesor de Historia manifiesta que:

La única forma de que el alumno entienda el desarrollo de la clase, es que entienda tu lenguaje y para eso tienes que tener conceptos claros y si hay que hacer glosarios antes o durante de cada clase te toca hacerlo. [En caso de que no entiendan lo que estás exponiendo] tu paras la explicación y dices: « ya chiquillos apliquemos estos palabra por palabra». Tú no puedes suponer que saben porque en realidad no tienen idea, y no estamos hablando del curso z estamos hablando del a del b y del c tampoco estamos hablando de primero, estamos hablando de primero a cuarto [...] Así estamos. Eso es lo que hay (26/11/2015).

En primera instancia, el profesor del Liceo A-21 dimensiona que existe un problema generacional que consiste en el poco dominio léxico de los estudiantes, esto no involucra necesariamente los conceptos disciplinares que están presentes en la asignatura, si no en el universo de palabras que los estudiantes utilizan para comprender y comunicarse. Dada esta situación, el profesor hace énfasis en explicar detenidamente el sentido, ya sea, palabra a palabra, para que el contenido pueda ser comprendido. La importancia de este fragmento radica en que visualiza un problema generacional y transversal a las diferentes asignaturas impartidas por el Marco Curricular Nacional, pero que cuya incidencia mayor está en las asignaturas que pertenecen al área humanista, como Lenguaje y comunicación, Filosofía e Historia, ya que el soporte epistemológico de esta descansa en la representación que genera el lenguaje de las realidades que abordan estas asignaturas.

El fragmento discursivo de este profesor alude a los medios que utiliza para enfrentar esta situación en la asignatura de Historia, y sobre los resultados que obtiene:

Yo trato de ejemplificarlo todo, y no me va muy bien, me explico, hay chicos de algunos cursos y te digo de primero a tercero, se quejan porque simplifico mucho, por ejemplo, «esto es cuando en tu casa pones el hervidor y comienza a salir vapor» no les gusta, encuentran que les complica, hay alumnos en práctica que me dicen que bueno que usted explique [...] sencillito, que es lo que yo creo, pero no deja de ser verdad que hay alumnos que me han criticado que yo explico demasiado[...]La forma de saber cómo funciona un concepto que debo entender es aplicarlo, o ejemplificarlo.[...] en la práctica lo que yo necesito es que el chico piense, si yo veo que hay una parte conceptual que les es compleja, yo le pido que aplique. No que se sepa el concepto, que lo aplique, y eso se hace mediante trabajos prácticos. ¿Y en qué consiste esto? Tú los pones en la sala y les das una pauta y a partir de una fuente que pueden ser los libros de clases, que no son malos, trabajemos con esto y haces que el chico, a través de la ejemplificación, arribe al concepto. Ahora, hay quienes no lo logran (26/11/2015).

En este método es importante resaltar dos cosas importantes, en primer lugar, en el proceso de transposición didáctica que realiza el profesor del Liceo A-21 se prioriza la comprensión del contenido a través de la simplificación que facilitan los ejemplos para explicar los fenómenos históricos. Una estrategia bastante útil, ya que gran parte del contenido disciplinar que deriva de la historia y las ciencias sociales es bastante abstracto, por lo que resulta difícil comprender a cabalidad los fenómenos que trabaja nuestra asignatura, de esta manera, los ejemplos nos permiten tomar las abstracciones teóricas derivadas de la disciplina para concretizarlas en un caso cercano a la comprensión de los estudiantes, de tal manera el conocimiento se simplifica para que logre comprenderse efectivamente. Sin embargo, en este fragmento se alude a las quejas que emanan de algunos estudiantes debido a esta situación, pero es menester resaltar que en el afán de simplificar las explicaciones, muchas veces nuestra propia simplificación termina confundiendo a nuestros estudiantes, o bien, a nuestro propio hilo discursivo, dado que el trabajo de simplificación de los fenómenos histórico-sociales no es una mera metáfora de la sociedad, es una representación concreta del acontecer histórico en la vida de los estudiantes.

Por otra parte se alude a la aplicación de los conceptos en una actividad práctica, en donde el uso de los recursos de aprendizaje como el libro de clases o las guías elaboradas por el docente, permiten generar un acercamiento a la comprensión conceptual que nos sirve para explicar fenómenos históricos con el fin de dar una causalidad y un sentido al devenir de la historia.

Respecto a esta metodología de trabajo expresada por su profesor los estudiantes del Liceo A-21, le otorgan la siguiente valoración:

el [profesor] explica los términos y si un alumno no logra entender, él lo explica en la manera que el alumno lo logra entender. Ejemplo, a uno le cuesta y el profesor pregunta quién no entendió, el profesor le explica con los términos que él entiende y a cada uno le pregunta el término con el que el alumno entiende y el [alumno] llega a saber lo que aprende con la materia (26/11/2015).

En este fragmento se aprecia una coherencia entre el discurso pedagógico que enuncia el profesor con la percepción que realizan sus estudiantes, lo que otorga una consistencia al trabajo que el profesor del Liceo A-21 realiza con sus estudiantes.

Un estudiante del primero medio C valora el trabajo realizado por su profesor de la siguiente manera:

Si igual él nos explica por ejemplo a veces hablamos de temas que pasaron muchos años atrás y los explica con situaciones de ahora sobre la caída del Wall Street lo explicó con un supermercado de acá. Como hubiera sido en caso de haber pasado acá, nos explica de la manera más simple, no tan complejas, no como aparece en el libro, con palabras medias raras y eso. [...]Sí, las dice o las cambia (26/11/2015).

Esta opinión resulta valiosa, dado que muestra el interés del profesor en facilitar la comprensión de un pasado lejano, a través de una transposición didáctica que facilite la comprensión conceptual de la disciplina utilizando palabras del vocabulario cotidiano que utilizan los adolescentes en su comunicación.

Otro estudiante de primero medio del mismo curso complementa la opinión anterior argumentando:

el profesor si explica, porque, lo hace, con ejemplos. Con demostraciones nos usa a nosotros, o casos de la vida real [...] como ejemplo, no como los otros profesores que usan ejemplos en la pizarra. Nos toma como ejemplo [a nosotros] y nos divierte y hace más entretenida la clase. [...] Cuando fue la segunda guerra mundial decía que estaban los alemanes y los de la unión soviética, y nos tomaba como el ejército y nos decía que este tenía más poder etc. (26/11/2015).

En esta opinión, el estudiante destaca que la representación y personificación histórica que el profesor realiza, facilita el conocimiento disciplinar de una manera entretenida, dado que los protagonistas de la narración histórica no son personajes del pasado, sino que son encarnados por la actual generación de estudiantes que está participando en la clase en ese momento.

En suma, el esfuerzo que realiza el profesor del Liceo A-21 es valorado por sus estudiantes, dado que en su función pedagógica propicia la adquisición de la comprensión del contenido histórico, en este sentido, los estudiantes agradecen el esfuerzo que el profesor realiza en su dinámica de clases, dado que su forma de exponer y de trabajar la historia se hace entretenida. Sin embargo, el énfasis está puesto en la comprensión del sentido general del contenido histórico que el profesor está trabajando, en este aspecto, consideramos en el afán de simplificar conceptualmente el conocimiento disciplinar permite una comprensión general de la información, pero no permiten un razonamiento analítico sobre la profundidad de los fenómenos que derivan de las ciencias sociales. No obstante, es importante contextualizar que los estudiantes son de primero medio, y su

razonamiento crítico está en pleno desarrollo, es decir, la valoración general que hacen los estudiantes sobre trabajo del profesor, es destacable dado que ellos reconocen, que si no fuese por el esfuerzo pedagógico que realiza el docente, ellos no podrían comprender el contenido de la asignatura.

Por su parte el profesor del Colegio San Agustín, se refiere de forma más concreta a los problemas que influyen en el aprendizaje conceptual, en primera instancia se refiere a la frecuencia o las dificultades que tienen los estudiantes con los conceptos de la asignatura:

[Los conceptos] son como los conocimientos mínimos que tiene que tener un alumno para poder entender un proceso más amplio [...] si no saben conceptos [...] les [vas] a estar hablando en chino en el fondo. Entonces el aprendizaje de conceptos tiene que ver con eso, como con elementos básicos como para poder hacer una clase, porque tú utilizas esos conceptos de manera súper recurrente, entonces si los chiquillos no los dominan es complejo para ellos de entender (03/12/2015).

Para el profesor del Colegio del San Agustín, los conceptos son un medio que permite la comprensión progresiva de las temáticas propuestas por el currículo. Y estos son la materia prima para complejizar el razonamiento crítico que tiene la asignatura. No obstante el profesor dimensiona que cada vez es más complejo que estos estudiantes aprehendan los conceptos más básicos. De esta manera enuncia que existen conceptos que los estudiantes comprenden más rápido que otros:

Por ejemplo [el concepto de] democracia creo que lo están entendiendo más rápido, pero con [el concepto de] estado me quedé un poco, con los más chicos, con los más grandes es más complejo que entiendan que viene primero, si la nación o el estado y entran como en esa discusión conceptual (03/12/2015).

En este aspecto, el profesor hace la distinción en la complejidad de los conceptos de acuerdo al grado de abstracción que tienen. Siguiendo su argumentación, para los estudiantes es más fácil comprender el concepto de democracia, dado que sus atributos se resumen a prácticas concretas como la capacidad de votar a favor o en contra, la capacidad de proponer o criticar, o la capacidad de consensuar puntos de vista. En cambio, la comprensión del concepto de Estado es más abstracta dado que poseen funciones que se concretizan en acciones burocráticas más que en el accionar de los individuos. En relación a esta progresión conceptual que tienen considerados los planes y programas el profesor agrega:

Pero [tienes] que entender que en 7° o 1° se ve harto estado, en 8° igual, porque en octavo se pasa la revolución francesa y monarquía absoluta, entonces ahí ves una diferencia. Por ejemplo en el octavo A, veo un avance en relación a lo que eran en séptimo. Al séptimo igual les costaba entender un poco más y ahora ya no. Probablemente en primero les va a costar mucho menos, cuando vean estados totalitarios, por ejemplo. Porque es como una progresión (03/12/2015).

En este sentido, el profesor considera que el reordenamiento curricular gestionado con la reforma del año 2009 genera un efecto progresivo en la asignatura en función de los contenidos que trabajan los planes y programas. Además de esto reflexiona sobre la forma en la que los estudiantes llevan a cabo las actividades y sobre cómo él procede al detectar dudas conceptuales:

Por ejemplo en las actividades que se hacen en clases siempre tienes que ir preguntando y revisándolas, y cuando las revisas tú tienes que ir preguntando a quienes puedan tener dudas, ahora eso no significa que no vayan a quedar dudas, porque puedes hacer la corrección ahí y luego van a caer en los mismos errores, y es común eso, entonces tienes que volver siempre atrás [...] Y después vuelves a hacer una retroalimentación y puede que todavía haya [dudas]... que se les haya olvidado explicar [...] O sea, es a través de la aplicación, y ahí te vas dando cuenta incluso en el proceso, se acuerdan algunos y te vas dando cuenta de que no todos se acuerdan (03/12/2015).

Pese a las dificultades que trae el trabajo conceptual, el profesor facilita una experiencia educativa interna del Colegio que incorpora un trabajo conceptual más avanzado, relacionado con el uso del lenguaje contextual en la asignatura de Historia:

Como estamos trabajando con la [profesora] en paralelo entonces evaluamos un poco de la misma forma y en los cursos más grandes, debates nomás. Por ejemplo en 3° logramos un debate sobre territorialidad indígena y autonomía, y ahí todos los conceptos que estaban en la rúbrica: «utilizó conceptos clave en el debate», «utilizó conceptos jurídicos en el conflicto mapuche», «si se le daba autonomía o no», « se asimilaban al estado chileno», los cabros dentro de sus fundamentos tenía que mínimo usar conceptos claves, si no utilizaban, el puntaje de la rúbrica iba bajando el indicador en la evaluación (03/12/2015).

Lo importante de esta experiencia, es que en ella se refleja un método de trabajo en profundidad de los conceptos en la asignatura, ya que el léxico contextual tiene como requisito el uso del concepto en un contexto comunicativo específico, de tal manera que la argumentación con conceptos relacionados con las ciencias sociales debe necesariamente estar conectado con un fenómeno acorde a los atributos que representa el concepto. Por ejemplo no se puede utilizar el concepto *productividad* cuando la argumentación está contextualizada en el área de la *jurisprudencia*.

No obstante, los estudiantes de primero medio del Colegio San Agustín poseen una valoración que es acorde proceso progresivo que describe su profesor:

Cuando explicó la globalización, daba harto ejemplo de que uno estaba en Facebook hablando con una persona en China, el profe igual da harto ejemplo y analogía de la materia que está pasando [...] Como que la forma más fácil sería explicarlo a través de ejemplos, da ejemplos de la vida cotidiana, si dan buenos ejemplos es mucho más fácil entender la materia que a través de definiciones o esquemas que hace el profesor (18/11/2015).

En esta opinión, nuevamente encontramos una ejemplificación para explicar el fenómeno de globalización, en este aspecto se utilizan las redes sociales como un medio para demostrar que las distancias continentales se acortan gracias a los medios de comunicación masivos, generando lo que algunos autores defensores del proceso de globalización denominan *aldea global*. Sin embargo, esta situación generó una pequeña discusión en el plenario, cuando una estudiante interpela a su compañero planteando lo siguiente:

A veces dan ejemplos muy lejanos [...] nos ponen ejemplos de la vida cotidiana, por ejemplo cuando nos mandan a comprar, algunos, u otros que son como muy lejanos”. Luego una compañera explica el planteamiento: [...] “se refiere al tema laboral siendo que nunca hemos trabajado. O temas antiguos”. Finalmente, una estudiante contraria al planteamiento señalado anteriormente afirma: “No creo que no haber vivido algo imposibilite el no comprenderlo (18/11/2015).

En esta discusión, se nos refleja el problema visibilizado por el profesor del Liceo A-21 relacionados con los riesgos de la simplificación. En este caso en particular, las estudiantes del Colegio San Agustín aseguran que muchas de las experiencias de vida con las que su profesor ejemplifica los fenómenos históricos no son acordes a su realidad, producto de que no todos han tenidos las mismas experiencias de vida. Sin embargo, resulta valiosa la última intervención que realiza la estudiante, dado que la habilidad cognitiva de extrapolación del contenido es la que permite desarrollar una empatía con experiencias semejantes o desconocidas para los aprendices. Pero, es importante, para el quehacer pedagógico cuestionarse sobre los siguientes temas derivados de esta práctica: ¿hasta dónde son capaces de extrapolar las ideas mis estudiantes? ¿De qué manera logro que se comprenda la complejidad del fenómeno? ¿Basta con la descripción, la ejemplificación o la aplicación?

En síntesis de lo anteriormente expuesto podemos apreciar, que pese a las diferencias socio-culturales evidenciadas en ambos establecimientos, los profesores poseen un problema transversal a los procesos de segregación social que reproduce el sistema educativo chileno; por una parte los datos recabados parecen indicar que el universo de palabras que manejan los estudiantes limitan su comprensión, y el constante bombardeo provocado por los medios de comunicación de masas hacen que su capacidad analítica de la realidad se reduzca a la observación directa de los fenómenos sociales. Sin embargo, el proceso educativo puede y debe alterar esta situación de diferentes maneras, al parecer, la clave reside en generar una dinámica didáctica que incorpore una actividad direccionada hacia una lúdica que facilite el contenido, simplificándolo, sin caer en ambigüedades, cuestión que es fácil de expresar en palabras pero difícil de realizar en una práctica pedagógica concreta.

CONCLUSIONES

A modo de síntesis de este estudio, organizaremos nuestras conclusiones en torno a los siguientes tópicos; primero, daremos cuenta sobre la importancia que tienen los conceptos de la Historia y las Ciencias Sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de primer año medio. Segundo, reflexionaremos sobre la arquitectura conceptual que generan los planes y programas de estudio en torno a los conceptos de liberalismo, capitalismo y globalización en los dos contextos estudiados. Tercero, daremos cuenta sobre cómo el proceso progresivo de formación conceptual permite comprender los fenómenos que estudia la asignatura de Historia, en función de la capacidad del estudiante de formar explicaciones en torno a los mismos. Y finalmente reflexionaremos sobre las dificultades detectadas en la realidad educativa en torno al aprendizaje conceptual y sus implicancias en el proceso educativo formal que se desprende de la asignatura.

Importancia de los conceptos en la asignatura de Historia

En primera instancia ambos docentes que fueron entrevistados manifiestan de manera vehemente que la comprensión del contenido histórico tiene que ser necesariamente a través de un lenguaje que facilite un contexto apto para que el estudiante logre dimensionar las implicancias del contenido. En este sentido los profesores enuncian que el grado de comprensión que poseen los estudiantes ha disminuido generacionalmente debido a la pérdida generalizada de la cultura lectoescrita, en este sentido los estudiantes leen y escriben menos, y por ende presentan dificultades para asociar un nuevo universo de palabras desprendido de las disciplinas. En este sentido los profesores manifiestan que los conceptos y las palabras relacionadas con estos son los elementos básicos para la comprensión de los diferentes temas trabajados en la asignatura de Historia, por ejemplo: en el caso concreto de aprender las características propias de un régimen democrático liberal es necesario conocer como precedente los elementos que constituyen una monarquía y los aportes teóricos que la cuestionaban para generar un nuevo régimen, que mutó hasta la actualidad. En este ejemplo el término *democracia liberal*, necesita el soporte conceptual de; monarquía, democracia directa, liberalismo, república, contrato social, constitución, entre otros. De esta manera se corrobora nuestro supuesto de que sin un aprendizaje previo de los conceptos elementales de la asignatura, es decir; aquellos conceptos clave que los planes y programas resaltan, no puede ser

comprendido el contenido emanado del currículo. Debido a esto una práctica habitual en los establecimientos educacionales intervenidos es la de explicar de forma reiterada las palabras desconocidas ya que, el desconocimiento de estas impide una cobertura curricular efectiva.

En este sentido, en el afán de comprender el contenido que emana del contenido histórico se hace necesario comprender la estructura conceptual que da soporte a los contenidos que están contemplados en los programas de estudio. En nuestra investigación para lograr comprender el discurso que enunciaban los estudiantes teníamos que comprender las diferentes dimensiones que abarcan los conceptos de liberalismo, capitalismo y globalización, para lograr discernir los elementos significativos de los respectivos discursos de los estudiantes.

El aprendizaje conceptual en el currículum

En torno a la selección conceptual que realizamos dentro de los conceptos clave que se desprendieron de los planes y programas de estudio, consideramos que si bien es cierto, los conceptos de liberalismo-capitalismo-globalización están considerados dentro de los ejes temáticos de las unidades en primer año medio, la comprensión de éstos no asegura el conocimiento general del contenido curricular. En relación a la información recabada, los problemas derivados de estos conceptos son los que realmente abarcan la dimensión general que busca tratarse en el currículo. En este sentido, en el caso del liberalismo son sus contradicciones internas las que provocan la comprensión de fenómenos como; libertad de acción individual, problemas de legitimidad de los estados y la real autonomía que tiene la ciudadanía en un contexto democrático los que permiten entender la evolución de la doctrina durante el siglo XX. En el caso del capitalismo, son los procesos de segregación socioeconómica condicionados por la desigualdad los que permiten que los estudiantes comprendan las injusticias que devienen de este sistema económico, esto es; en términos de explotación laboral, desigualdad de sueldos, oportunidades educativas, oportunidad de emprendimiento e inclusive en torno a las oportunidades personales que los estudiantes buscan realizar. Finalmente en torno al concepto de globalización, entendido como una dinámica dialéctica entre lo que ocurre en el resto del mundo y lo que sucede en nuestro país y concretamente, nuestra realidad cotidiana, son problemas como; la neoliberalización de la educación, constructos como

el machismo, el descontento social generalizado debido a las malas gestiones administrativas de los representantes políticos, problemáticas medioambientales y la creciente hegemonía de los medios de comunicación de masas, los que hacen perceptible y asequible este fenómeno.

Por estas razones consideramos que la arquitectura temática ofrecida por los planes y programas no es necesariamente una imposición sino un marco referencial cuyos énfasis direccionan una relación de poder que asegura la reproducción de la ideología dominante en Chile. Por este motivo el currículo nacional promueve la autonomía del profesor restringiéndola a su accionar en su sala de clase, imposibilitando una transformación social a través de la educación.

Estrategias docentes que promueven el aprendizaje conceptual

Considerando lo anteriormente expuesto, los profesores entrevistados han articulado diferentes medios para facilitar el contenido curricular facilitado a través de los planes y programas, si bien es cierto los estudiantes agradecen los esfuerzos realizados por los profesores en su transposición didáctica estos no necesariamente son efectivos en torno a la construcción conceptual que requiere la disciplina. En este aspecto, la reforma curricular del año 2009 se sirve de un aprendizaje conceptual abstracto el cual es simplificado de forma progresiva desde 7° año en adelante, por esta razón, no se puede probar a cabalidad los efectos de la reforma en el aprendizaje conceptual dado que esta entró en vigencia en estricto rigor el año (2012). Por este motivo la construcción conceptual que están realizando los estudiantes que actualmente cursan los primeros años de enseñanza media (7° a 8°) está en una constante reformulación debido a que las bases curriculares enuncian los conceptos pero no los profundiza en su comprensión analítica, ni en su aplicación, en este sentido los conceptos son meros medios que facilitan la comunicación mas no son la piedra angular para fomentar la construcción del conocimiento. De esta forma el trabajo conceptual en las aulas de nuestro país redundan en prácticas que se sirven de la espontaneidad de la dinámica que se esté dando en la clase. En consecuencia de este planteamiento, concordamos con los argumentos expuestos por los docentes entrevistados los cuales dimensionan que existe un porcentaje considerable de estudiantes que terminan su enseñanza media sin decodificar de forma efectiva los conceptos propios de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Dificultades detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos

Vale destacar que los esfuerzos de los docentes pasan por facilitar comunicacionalmente el contenido, para esto se recurre de forma sistemática a las ejemplificaciones, a las metáforas, a las personificaciones y a las actividades prácticas. En este aspecto estos esfuerzos generan un momento lúdico en el transcurso de la clase, pero no asegura que la totalidad de los estudiantes comprenda en profundidad el contenido que se está enseñando. En este aspecto las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) nos otorgan recursos útiles, sin embargo, la experiencia recogida en terreno nos indica que las prácticas en torno a estos giran en torno hacia un abuso, desaprovechando el valor intrínseco que posee el recurso didáctico en el sentido general que el docente propone en su clase. En función de los datos recolectados consideramos de vital importancia que la selección, modificación y dirección de los recursos didácticos relacionados con las TIC's estén articulados en correspondencia al discurso pedagógico que es inherente al pensamiento que tiene el docente sobre su asignatura, sea este influenciado por sus convicciones personales, o bien, por el discurso que hegemoniza su accionar.

En suma este estudio nos hace visualizar que la dimensión didáctica en torno al aprendizaje de conceptos, está sometida a una constante revisión debido a que resulta inoperante establecer una directriz metodológica a raíz de la complejidad epistemológica que constituyen los saberes de la educación. En el caso de las ciencias sociales, de acuerdo al análisis realizado por Foucault, resulta imposible rastrear en el lapso de un año escolar el funcionamiento discursivo de conceptos de larga trayectoria histórica, como lo son el liberalismo y el capitalismo, los cuales datan de más de doscientos años. De acuerdo a esto, la teoría consultada demuestra que sin una estrategia de enseñanza que considere a los conceptos como elementos básicos para la construcción del conocimiento y no como meros facilitadores discursivos, no es posible que los estudiantes generen estrategias de aprendizaje para comprender los fenómenos derivados de asignaturas como Historia y Ciencias Sociales.

En definitiva, es necesario sistematizar la comprensión conceptual a una actividad de aprendizaje específica que permita analizar en profundidad un discurso disciplinar para dimensionar la utilidad de los conceptos en la comprensión de la Historia y las ciencias

sociales, la información adquirida nos permite discernir dos elementos fundamentales: el primero un nivel cognitivo elevado, es decir, donde los estudiantes sintetizan elementos teóricos, y en segundo lugar un nivel comunicativo verbal en que logren expresar de forma efectiva y sencilla su propia forma de producir conocimiento.

Vacíos discursivos detectados en las intervenciones realizadas en los establecimientos

Uno de los aspectos más relevantes dentro del análisis de los discursos enunciados en las dos realidades estudiadas radica en la ausencia de una postura epistemológica respecto a la construcción teórica que originan los diversos significados que poseen los conceptos que articulan las ciencias sociales. En este sentido, los profesores, en ningún momento aludieron a la polisemia que constituyen los conceptos útiles para la comprensión y el trabajo práctico que realizan los estudiantes en la asignatura de Historia y Geografía.

De acuerdo a nuestra fundamentación teórica, resulta de vital importancia rastrear los orígenes de los discursos que originan los conceptos clave de las unidades derivadas de los programas de estudio. Siguiendo el planteamiento de Foucault, sólo de esta manera se logra dimensionar el funcionamiento de estas construcciones teóricas en la creación de diferentes perspectivas de las ciencias sociales. En este aspecto, los profesores, trabajan los conceptos de manera enciclopédica, con una definición universal que limita los atributos significativos que distinguen a los conceptos de las ciencias sociales. En este sentido, al trabajar con los conceptos seleccionados en esta investigación, correspondientes a liberalismo, capitalismo y globalización, los profesores simplifican los significados de estos conceptos restringiendo el sentido de estos en los discursos de los estudiantes.

Un ejemplo de esto radica en la asociación de inercia que realizaban los estudiantes respecto a conceptos como libertad, el cual de manera automática era contrapuesto con el concepto de control, en este sentido, asociaban el concepto de la libertad al concepto de opresión que deriva de un marco legal regulado por una clase hegemónica.

Los estudiantes hacían énfasis en las leyes que regulan nuestro país y sobre las incoherencias que se dimensionan sobre nuestros derechos, los cuales de acuerdo, a la

percepción de los estudiantes de ambas realidades está mediatizado por el dinero. Esta contradicción discursiva está dada por la mezcla teórica conceptual que constituye la doctrina Neoliberal, la cual adopta la estructura de la teoría política del liberalismo relacionándola con el afán de lucro que deriva del capitalismo, de esta manera las libertades individuales y los derechos de los ciudadanos se rigen por una lógica de mercado que salvaguarda el derecho de las clases dominantes.

De acuerdo a esto, argumentamos según nuestra interpretación sobre estas realidades estudiadas, que los profesores contextualizan los conceptos, los definen, los comparan y los comunican, pero dejan de lado la interrelación epistemológica que tienen los conceptos entre sí, provocando que los estudiantes relacionen los conceptos de las ciencias sociales, en el mejor de los casos por sinonimia, es decir asociando los conceptos a través de atributos semejantes, o bien, en el peor de los casos por metonimia, adjudicándole atributos inexistentes a los conceptos de las ciencias sociales.

No obstante, es menester resaltar que se debe analizar en profundidad el aspecto epistemológico dentro del discurso pedagógico que articulan los profesores al interior del aula de clases, dado que el hilo conductor del desarrollo general de la clase suele diluirse en una serie de variables que afectan la comunicación y la interacción entre los interlocutores dentro de este espacio, restringiendo de forma consistente los diferentes grados de comprensión que existe por parte de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Fuentes primarias respecto al aprendizaje conceptual

ESTUDIANTES, Liceo A-21 Talcahuano (2015). *Focus Group realizado a 10 estudiantes del primero medio A*. Plenario moderado por Mariano Avello, María-José Azocar y Pablo Valenzuela el día 26 de Noviembre.

ESTUDIANTES, Colegio San Agustín de Concepción (2015). *Focus Group realizado a 10 estudiantes del primero medio B*. Plenario moderado por Mariano Avello y Pablo Valenzuela, el día

FIGUEROA, Voltaire (2015). *Entrevista a un docente de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en el Liceo A-21 Talcahuano*. Entrevista realizada por María-José Azocar el día 26 de noviembre.

MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago.

MINEDUC (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Programa de Estudio para Primer Año Medio*. Primera Edición. Unidad de Currículum y Evaluación; Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago.

MONTERO, Ariel (2015). *Entrevista a un docente de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en el Colegio San Agustín de Concepción*. Entrevista realizada por Mariano Avello el día 3 de Diciembre.

2. Obras de Generales de Pedagogía

AYUSTE, Ana; FLECHA, Ramón; LÓPEZ Fernando; LLERAS, Jordi (1998). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Segunda edición. GRAO Biblioteca de aula, España.

DA SILVA, Tomaz (1999). *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del curriculum*. Trad. Inés Capellacci. Segunda edición. Editorial Autêntica, Belo Horizonte. Disponible en:
<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>

BERNSTEIN, Basil (1973): *Clases Sociales, Lenguaje y Socialización*. Extraído de: *CLASS CODES AND CONTROL*, Vol. I. Theoretical studies towards a Sociology of Language. London:

R.K.P. Trad. Mario Díaz. Disponible en:
http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein05.pdf (7/9/2015).

BERNSTEIN, Basil (1996). *Pedagogía, Control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Trad. Pablo Manzano. Fundación Paideia, La Coruña y Ediciones Morata, Madrid.

MOREIRA, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo crítico*. Trad. Ileana Greca y María Luz Rodríguez Palmero. Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Lisboa, p.p. 33-45, RODRÍGUEZ, Martín (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Primera edición. Editorial La Muralla, Madrid.

ZULETA, Araújo Pablo (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. Educere, enero-marzo, año/vol.9, número 028. Pp.115-119. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

3. Obras de Epistemología y Ciencias sociales

ALBANO, Sergio (2007). *Michel Foucault: Glosario epistemológico*. Primera edición. Editorial Quadrata. Buenos Aires, Argentina.

AMIN, Samir. *El capitalismo en la era de la globalización* (1997). Editorial Paidós. Barcelona.

BECK, Ulrich. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Editorial Paidós. Barcelona, España.

BERGER, Peter L., *El capitalismo como Fenómeno*, Estudios públicos- Chile, artículo de revista, N°38, otoño 1990, PP. 245-265.

BOBBIO Norberto. (1989) *Liberalismo y democracia*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

CASTELLS, Manuel. (2006) *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Fondo de Cultura económica. Santiago, Chile.

FOUCAULT, Michel (2002). *El Orden del discurso*. Trad. Alberto González Troyano. Primera Edición. Editorial Tusquets. Barcelona.

FOUCAULT, Michel (2007). *La arqueología del saber*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Primera Edición. Vigésimo Tercera edición en español. Editorial SIGLO XXI. México, D.F.

FOUCAULT, Michel (2001). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Trad. Elsa Cecilia Frost. Primera Edición. Trigésima Edición en Español. Editorial SIGLO XXI. México, D.F.

HARVEY, David (2014). *Diecisiete contradicciones y el Fin del Capitalismo*. Primera edición, Profile Books LTD y Editorial IAEN. Quito, Ecuador.

HERNÁNDEZ, Donovan (2010). *Arqueología del saber y Orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas*. Revista EN-CLAVES del pensamiento, N°7. Págs.47-61. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v4n7/v4n7a3.pdf>

LEIF J ; G. Rustin. (1961) *Didáctica de la historia y de la geografía*. Editorial Kalusz. Buenos Aires.

PORTO-GONÇALVEZ, Carlos (2004). *Globalización ¿qué imagen es esa? El desafío ambiental*. Rio de Janeiro.

VARGAS, Hernandez, José. (2007) *Liberalismo, neoliberalismo, postneoliberalismo*. Rev Mad. N°17, Septiembre de 2007. Pp. 66-89.

VEYNE, Paul (2014). *Foucault: Pensamiento y Vida*. Capítulo 1: Todo es singular en la historia universal: el «discurso». 1era edición. Editorial Paidós. Buenos Aires. Disponible en: http://mislibrospreferidos.com/_uploads/primer-capitulo/57b37-28452_foucault.pdf

WALLERSTEIN, Immanuel. *El capitalismo Histórico* (1983). Primera edición Verso editions, Londres, Inglaterra. Traducción de Pilar López Máñez (2006), Sexta edición, Siglo Veintiuno Editores, México, D.F.

4. Obras sobre la didáctica de Historia y Ciencias Sociales

AISENBERG, Beatriz; Aderoqui, Silvia (comps.) (1993): *Didáctica de las ciencias sociales aportes y reflexiones*. Editorial Paidos. Primera edición. Buenos Aires Argentina. Págs. 25- 162.

ALEGRÍA, Jorge; Muñoz, Carlos; Ronald, Wilhem (2004): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales*. Ediciones Facultad de Educación. Concepción, Chile.

BRAVO, Ramos Juan Luis. *Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 24, julio 2004, pp. 113-124. Universidad de Sevilla, España.

CARRETERO, Mario; Pozo, Juan Ignacio; Asencio, Mikel (comp.) (1991): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editorial Visor. Madrid.

CARRETERO, Mario; Voss, James (comps.) (2004) *Aprender y pensar la Historia*. Amorrutu editores. Primera edición. Buenos Aires Argentina.

DÍAZ BARRIGA, Frida; Gerardo Hernández (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw - Hill/interamericana Editores. Tercera edición. S.A. DE C.V. México D.F.

5. Referencias Metodológicas

BAEZA, Manuel Antonio. (2003). *De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Talleres dirección de docencia*. Segunda edición. Barrio Universitario; Concepción, Chile.

BISQUERRA, Rafael (2004). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. 1era edición. Grupo Editorial Ceac. Barcelona.

ANEXOS

1. Pauta de observación de clases

Pauta de observación de clases 26/11/2015				
Observadores: Ma. José Azocar- Pablo Valenzuela		Profesor: Voltaire Figueroa		
Curso: 1ero A	Establecimiento: Liceo A-21 Talcahuano		Hora:12:00-12:30	
Categoría de observación	Siempre	La mayoría de las veces	Rara vez	No observado
Manejo del grupo de estudiantes El profesor es capaz de propiciar dentro de la sala de clases un ambiente apto para el proceso de enseñanza-aprendizaje.		Los estudiantes trabajan de forma ordenada pero de vez en cuando se distraen gracias a la diversión que provoca el internet.		
Relación comunicacional con los estudiantes El profesor es capaz de propiciar un dialogo o discusión de contenido disciplinar con los estudiantes durante el transcurso de la clase.	La comunicación esta mediatizada por la resolución de dudas del trabajo, el profesor			
Transposición didáctica: apoyo conceptual El profesor utiliza en su discurso pedagógico conceptos disciplinares explicando contextualmente su utilización a los estudiantes.			El profesor atiende dudas específicas por grupo, por lo tanto depende de las duda	
Soporte en recursos didácticos o uso de TIC's El profesor utiliza durante el transcurso de su clase expositiva o actividad recursos de apoyo didáctico u otros dispositivos tecnológicos.	Los estudiantes disponen de dos horas pedagógicas para la elaboración de los recursos para una exposición oral			

Manejo del tiempo durante la clase		El profesor fija una hora límite, pero esta medida tiene cierta flexibilidad por actividades extra-escolares		
El profesor mantiene un ritmo de clase o exposición que le permite desarrollar el objetivo propuesto en su clase, y al mismo tiempo con los quehaceres administrativos de la clase.				
Subjetivación en el discurso pedagógico				Al ser un trabajo en grupo el foco del discurso se centra en los estudiantes, más no en lo que el profesor dice del tema
El profesor es capaz de visibilizar una postura ideológica o una opinión personal durante el desarrollo de su clase, siendo capaz de democratizar esta facultad a sus estudiantes.				
Comentarios:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. La clase se sitúa en la sala de computación, en esta se pretende culminar un trabajo práctico de la Unidad 3. 2. El profesor establece una hora límite para la entrega del trabajo, esto es vía correo electrónico. 3. La exposición tenía libertad temática, pero el profesor puso requisitos de la inscripción de los temas; si no existía una inscripción del tema el profesor asigna el tema a exponer. 4. El tiempo de la clase estaba restringido por varios elementos, en primera instancia nuestra intervención obligo acelerar el proceso de trabajo de los estudiantes; al mismo tiempo, los estudiantes tenían que escuchar una charla de los funcionarios de INJUV, producto de una actividad extra-escolar planificada con antelación. 				

Pauta de observación de clases 18/11/2015				
Observadores: Mariano Avello- Pablo Valenzuela		Profesor: Ariel Montero		
Curso: 1ero B	Establecimiento: Colegio San Agustín de		Hora: 12:24-13:05	
Categoría de observación	Siempre	La mayoría de las veces	Rara vez	No observado
Manejo del grupo de estudiantes El profesor es capaz de propiciar dentro de la sala de clases un ambiente apto para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	El grupo responde a un contexto de orden			
Relación comunicacional con los estudiantes El profesor es capaz de propiciar un dialogo o discusión de contenido disciplinar con los estudiantes durante el transcurso de la clase.		Alude a una participación previa pero la participación se resume a la corrección		
Transposición didáctica: apoyo conceptual El profesor utiliza en su discurso pedagógico conceptos disciplinares explicando contextualmente su utilización a los estudiantes.		Reduce su accionar a resolver dudas sobre los ítems de la prueba		
Soporte en recursos didácticos o uso de TIC's El profesor utiliza durante el transcurso de su clase expositiva o actividad recursos de apoyo didáctico u otros dispositivos tecnológicos.				En esta clase no se utiliza ninguna clase de recurso
Manejo del tiempo durante la clase	Usa el tiempo de forma óptima			

El profesor mantiene un ritmo de clase o exposición que le permite desarrollar el objetivo propuesto en su clase, y al mismo tiempo con los quehaceres administrativos de la clase.	para gestionar los deberes derivados de una corrección de prueba			
Subjetivación en el discurso pedagógico		Pese a las restricciones de la corrección el profesor visualiza su pensamiento respecto al contenido disciplinar		
El profesor es capaz de visibilizar una postura ideológica o una opinión personal durante el desarrollo de su clase, siendo capaz de democratizar esta facultad a sus estudiantes.				
Comentarios:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. El contexto de clases se sitúa en una corrección de una evaluación sumativa. Corresponde a una prueba conclusiva de unidad. 2. Se conceptualiza en torno a los ítems que estaban diseñados en la prueba, los estudiantes guiados por el profesor, corrigen gran parte de las alternativas que poseen equivocadas. 3. El profesor acoge una intervención de unos de sus estudiantes relacionada con la redacción de un ítem que provocó una equivocación generalizada en las respuestas de los estudiantes. 4. Se alude a un consenso discursivo con los estudiantes relacionados con la suma de décimas a sus respectivas evaluaciones. 5. Al finalizar la corrección de la prueba, el profesor facilita el temario y los énfasis que tendrán los exámenes finales en la asignatura. 6. Luego se realiza una guía de apoyo con décimas para la prueba. 				

2. Transcripción de los datos

Focus Group 1º Medio A Liceo A-21, 26 de Noviembre 2015:

Mariano; ¿que entienden por libertad e igualdad?, y a raíz de esto, ¿se sienten libres e iguales? ¿Consideran que el dinero influye en esta libertad o igualdad?

Julián Zúñiga: que, estar, no sé

Pablo: ¿te sientes libre?

Julián: No, porque libertad sería hacer todo lo que quiera, pero no puedo, porque no puedo, o sea, no puedo llegar y matar gente, no es legal, pero (...) libertad así y me gusta.

Pablo: Ese tipo de libertad que tú tienes, ¿te consideras más libre si tienes plata?

Julián: no tengo plata. (Pero si tuviera) podría hacer más cosas pero sería lo mismo.

Pablo; Quien piensa parecido o...

Javiera Muñoz: yo, pienso que nosotros somos libre pero no podemos hacer lo que nosotros queramos pero la manera de libertad que tengo yo encuentro que es correcta; puedo estudiar, puedo dar mi opinión, entiende? Pero si fuera con dinero sería lo mismo.

Pablo: quien piensa diferente.

Maximiliano: lo que entiendo por libertad, bueno, puede ser si está con libertad se puede mandar solo, o sea no., Ser más abierto, hacer más cosas, sin libertad uno está más cerrado, no puede abrirse más de lo que está.

Pablo; ¿qué quieres decir, autonomía?

Maximiliano: uno nunca se puede mandar solo, en cambio si tienes libertad tienes más opciones de hacer cosas que uno quiera hacer

Pablo; tomando esto, hay libertad pero coartada, ¿somos iguales? En términos concretos, en como uno se viste, como se desenvuelve.

Javiera: No, no hay igualdad. Aquí influye el dinero, hay personas que tienen plata y pueden vestirse con ropa de marca, y algunas no tienen el suficiente dinero. Y ahí no hay igualdad.

Diego Peña: igual influye el dinero bastante, por ejemplo en la ropa, las personas se pueden comprar ropa diferente, y el nivel de pobreza, el *bullying*, ser diferente, la libertad y el dinero hay pocas cosas que se puedan hacer con el dinero y sin dinero no. Pero no todo lo que uno quiera hacer se puede hacer con el dinero.

Pablo; discriminación, se nos discrimina por no tener dinero ¿Quién de acá se siente ofendido cuando dicen que eres pobre?

Julián: nunca me han dicho así

Maximiliano: A mí me han dicho, pero no me siento ofendido. (¿Por qué) porque sé que no soy. Sé que allá en mi hogar no me falta nada. Si alguien me dice algo que no soy, no me voy a ofender porque no me interesa la opinión de ellos.

Pablo: ahora, tomando esto, sabiendo que existe desigualdad y personas que tienen más y otras menos, discriminación de clases ¿existe igualdad de condiciones para todos?

Todos: No

Melissa Vergara: No, yo digo que en el periodo en que vivimos no tenemos igualdad ya que estamos porque uno tiene que luchar por lo que quieren tener, y la mayoría son flojos y no se esfuerzan para nada y considero que no hay igualdad en ningún lado, y todo depende de la plata, no tenemos libertad porque estamos con las leyes con un gobierno que no nos deja ser iguales, tener igualdad, nada. Nos deja hacer cosas, y leyes demasiado estúpidas que digamos (¿cómo cuáles?) por ejemplo, hay una de que lo llevan más que otra, mas exageradas que otra, poner atención al bullying que en las calles las violaciones o las muertes, les ponen más atención a eso ya que he visto estos casos, a mí me pasó con mi compañera, nos llegó una demanda por algo tan estúpido y hay personas que violan niños que matan y no les hacen nada. Y tampoco, no sé, nadie es libre aquí. Ya que estamos presionados por el gobierno, por una antigua mente por una dictadura, y siguen esas mismas leyes, y sigue sin haber justicia.

Compañera: No ha cambiado Chile

Pablo: Cambian las leyes pero en general no cambia nada.

Melissa: También está el lado machista, aún existe. Los niños puede ver en las canciones hay una canción corazones rojos, a mí me saca el lado machista y todavía existe.

Mariano: Durante la clase, el profesor, ¿Explica los términos que utiliza, y de qué manera lo hace?

María Zúñiga: y yo creo que el profesor si explica, porque, lo hace, con ejemplos. Con demostraciones nos usa a nosotros, o casos de la vida real (explica) como ejemplo, no

como los otros profesores que usan ejemplos en la pizarra. Nos toma como ejemplo y nos divierte y hace más entretenida la clase.

María-josé: Pueden recordar alguna situación

María y Melissa: cuando fue la segunda guerra mundial decía de que estaban los alemanes y los de la unión soviética, y nos tomaba como el ejército y nos decía que este tenía más poder etc.

Max: él explica los términos y si un alumno no logra entender él lo explica en la manera que el alumno lo logra entender. Ejemplo, a uno le cuesta y el profesor pregunta quien no entendió, el profesor le explica con los términos que él entiende y a cada uno le pregunta el termino con el que el alumno entiende y él llega a saber lo que aprende con la materia.

Pablo: ustedes entienden cuando le habla o tienen que hablarle despacito.

Diego: Ya, Si igual él nos explica por ejemplo a veces hablamos de temas que pasaron muchos años atrás y los explica con situaciones de ahora sobre la caída del Wall Street lo explicó con un supermercado de acá. Como hubiera sido en caso de haber pasado acá, nos explica de la manera más simple, no tan complejas, no como aparece en el libro, con palabras medias raras y eso.

Pablo: ya, eso es importante, en todas las asignaturas se mencionan las palabras raras por ejemplo yo les digo la emancipación del hombre, pero que estoy diciendo, es sinónimo de libertad o independencia, autonomía, entonces cuando ustedes no entiende, el profe habla y dice algo, el profe se detiene si alguien no entiende?

Diego: Sí, las dice o las cambia

Melissa: o las explica.

Pablo: qué tipo de ejemplo o cosas que ustedes creen que le sirvió para entender, mencionaron lo del supermercado, pero algo más, por ejemplo cuando muestran un esquema o un mapa, como loe explica que cosas hace para que entiendan o para que entiendan donde el quiera llegar.

Julián: resúmenes, y si no entiende lo vuelve a repetir.

Pablo: ¿Ustedes sienten que la educación está hecha para ustedes? O sea, se sienten protagonistas de su educación, yo vengo a estudiar no porque me obligan si no que me sirve a mí, que soy importante que no depende de otros sino que de mí.

Melissa: yo opino que no porque una persona misma si quiere estudiar algo específico le hacen aprenderse cosas que no corresponden a lo que quiere como lo que pasa en por ejemplo, si una persona quiere ser profesora de matemáticas de que le sirve biología cosas así, ya que llevan todos los ramos y la persona se complica lo mismo pasa con lo que es el no se puede ser, y yo opino que los mismos profesores nos exigen más de lo que corresponde ya que aún tenemos mentalidades de niño, y los niños nos exigen más, ya que nosotros cumplimos un horario, desde las 8 hasta las 4 y cuarto, y hay talleres, y nos hacen hacer trabajos, y no creo que esté bien, y nos mandan más tareas y uno como persona debe descansar ocho horas, y dormir ocho horas, y uno debe tener ocho horas de estudiar, ocho de libertad por decirlo así y estudiar, pero los profes no se dan cuenta de eso y nos hacen hacer trabajo y cosas así que no son necesarios para una nota, y más encima creo que está mal lo que hacen los profesores, ya que algunos nos exigen demasiado y de hecho no nos sirven esas cosas después.

Entrevista al profesor del Liceo A-21, 26 de Noviembre del 2015:

María-josé: ¿Con qué frecuencia se detiene a explicar conceptos ambiguos de la asignatura a sus estudiantes?

Profe Voltaire: No tengo un parámetro claro porque últimamente no existe un concepto ambiguo, todos son ambiguos, hay cosas que tu usas naturalmente en una clase como explicación y te das cuenta que tienes que explicar qué significa pared, establecer, palabras súper simples, explicarle a un chico que significa continuidad y cambio cuando explicas qué significa Historia es obvio, o explicar qué es estado nación, ese tipo de conceptos son obvios pero para explicar esos, hay que usar otros conceptos que los alumnos en media deberían manejar, y ellos anotan, y tú tienes que estarles mirando su carita para saber que no entendieron nada, entonces tu paras la explicación y dices “ya chiquillo apliquemos estos palabras por palabra, tú no puedes suponer que saben porque en realidad no tienen idea, y no estamos hablando del curso z estamos hablando del a del b y del c tampoco estamos hablando de primero, estamos hablando de primero a cuarto, chicos de cuarto medio le cuesta juntar las letras, silabea, derechamente silabea, no son

capaces de hablar de corrió, no hablemos de que les cuesta entender; les cuesta leer incluso. Así estamos. Eso es lo que hay

María-josé: Por ejemplo, ¿qué valor de uso le otorga al aprendizaje de conceptos en la asignatura de Historia y ciencias sociales?

Profe: volvemos a lo esencial la única forma del que el alumno entienda el desarrollo de la clase, es que entienda tu lenguaje y para eso tienes que tener conceptos claros y si hay que hacer glosarios antes o durante de cada clase te toca hacerlo está para mi punto de visto aunque sea muy anticuado está absolutamente subvalorada la clase expositiva y sobrevalorado el trabajo en grupo porque lo que te dicen ahora es que los alumnos aprenden haciendo, y yo estoy absolutamente de acuerdo, la mejor forma de aprender es que lo hagan ellos pero siempre y cuando sepan qué están haciendo y para que sepan qué están haciendo tienen que saber el objetivo para que se hace de como se hace, y tienes que darles la libertad para que ellos hagan la proyección “ya, con lo que me están pidiendo yo estoy en esta dirección ¿Cuál quiere el profesor que vaya, qué es lo mínimo que debo poner, pero que más le puedo agregar, qué cosa mía le puedo poner a ese trabajo? Se entiende? Y eso parte porque tu hagas una explicación completa de lo que pretendes con la actividad y no el mero hecho de decir “chiquillos hoy vamos a trabajar con el manual, pagina tanto etc. Tienen veinte minutos me lo dejan en la mesa etc. Eso no sirve es como en otra época pelando a los colega había quienes reclamaban de que no hacían clases expositivas porque trabajaban con documentos porque por ejemplo utilizaban la moderna tecnología informática, un video o power point. Perdón, la clase está en la forma en que la construyes, no en los medios que utilizas. Por decirles a los chicos, aquí hay una pauta y vamos a ver este video y tú puedes dejar que el video corra completo, y decir que tienen tantos minutos para contestar la pauta. Esa es una forma de trabajar, absolutamente inútil. O puedes ponerle play y cada vez que pasa algo pararlo, que vemos aquí que hay que vemos, qué opinión tiene, y vamos armando. De esta manera un video de 20 minutos, dura cuatro horas de clases, que es lo que me pasa a mí, reconozco que llega a ser odioso, pero te aseguro que al final del video los críos se enteran de que es lo que pasaba, porque se los mostré y qué pretendía con eso. Y pasa mucho que hasta el curso más malo, ay, ya no se usan esas palabras, soy viejito, ya, el curso de más mal rendimiento te dice “profe, era bueno el video ¿Hay más videos de esto?” “hay una colección compadre, y ahora que

se puede con estos métodos tecnológicos los puedes bajar, traerlos a clase etc. Se puede hacer mucho siempre y cuando tu logres que el chico 1) se motive 2) se interese y 3) quiera ser protagonista del aprendizaje pero tiene que darse cuenta de que sirve de algo. Y no que es un depósito de información que después te va a vomitar la información en una hoja de papel, se dice muy fácil pero cuesta mucho pero captar el interés o la emoción de los chicos, es súper difícil. Yo en otra época tenía alumnos que les gustaba conversar con su compañero miraban por la ventana pero que no tenían a su disposición un televisor en la mano para conectarse con el mundo pero ahora lo tengo y a ustedes les va a tocar los chicos pueden hacer maravillas con el aparatito, si hay un partido si hay un evento, todo, todo está ahí y todo es más interesante que el tipo que está parado con un plumón y una pizarra blanca hablando ahí adelante. Por más que uno se suba arriba de la silla y hable como monito que son las cosas que yo hago, el aparato es mucho mejor, con eso uno compite. (...)

María-josé: Cual es método que utiliza para facilitar los conceptos a sus estudiantes.

Profe: Básicamente yo trato de ejemplificarlo todo, y no me va muy bien, me explico, hay chicos de algunos cursos y te digo de primero a tercero, se quejan porque simplifico mucho, por ejemplo, “esto es cuando en tu casa pones el hervidor y comienza a salir vapor” no les gusta, encuentran que les complica, hay alumnos en práctica que me dicen que bueno que usted explique en sencillito, que es lo que yo creo, pero no deja de ser verdad que hay alumnos que me han criticado que yo explico demasiado

María-josé: por qué cree que les molesta a los estudiantes.

Profe: para serte franco, si supiera por donde va la razón, no sé. Si fuera uno en veinte años, son bastante más. Se quejó uno o dos. Pero aun así, ese me molesta. Me incomoda porque hay una cuestión que aprendí que yo pasé por la universidad y es que uno siempre tiene que cuestionarse su práctica profesional tiene que estar revisando lo que está haciendo yo tengo problemas de rendimiento. Tu pasas una materia aplicas una prueba y de cuarenta alumnos tienes 35 aprobados y 5 reprobados y miras la cantidad de reprobado y te preguntas si esa gente puso atención o no. ¿Si? Ahora cuando tú haces lo mismo y tienes 25 reprobados, no puedes salir con el discurso fácil y decir a es que este curso es malo, y listo. Pero no, eso no significa que yo nunca lo he hecho, que nunca les he echado

la culpa a mis alumnos. Mentira. De cada 10, 9 les echo la culpa a ellos. Pero eso no significa que no me replantee, algo pasó, en algún aparte los perdí, no hay nada más terrible y me pasa demasiadas veces, que hacer una clase, que se emocionen, que participe, que se comprometan, aplicar el instrumento de evaluación y mirar los resultados con horror ¿ qué paso aquí? ¿Qué hice? Pero mis clases son fáciles, del punto 0 a cuando termina, pasa rápido. No es una lata. El problema son las pruebas, las pruebas son difíciles, porque yo no enseño para que vomiten enseño para que piensen. Yo les doy materia prima y les pido que hagan algo con eso, no siempre, o sea, sacarse un 4 o 5 no es nada del otro mundo, ah, pero de ahí para arriba es otro cuento, es otro constructo. Entonces los chicos de los a que me han tocado acostumbrado a otro tipo de nota, profe que puedo hacer, mire la nota que me saqué. Estudia poh. Pero es que, a ver, revisemos esta es la prueba la pregunta, porque sí porque no. Claro, porque leen rápido. No se detienen a ver qué les están preguntando si te estoy preguntando cómo te llamas y me dices donde vives y te vas feliz y contento “oh, me fue súper bien” pero me contestaste mal la pregunta te equivocaste. En eso uno se detiene.

María-josé: Aparte de los ejemplos, ¿utiliza otra metodología?

Profe: No, yo creo que la base es esa. Ejemplificaciones y explicaciones. La forma de saber cómo funciona un concepto que debo entender es aplicarlo, o ejemplificarlo.

María-josé: En caso de no evaluar el aprendizaje de concepto, como utiliza o detecta ese conocimiento del que disponen los estudiantes.

Profe: Haciendo aplicaciones, en mi asignatura como yo la veo, cada uno le da el rumbo que quiere. En la práctica lo que yo necesito es que el chico piense, si yo veo que hay una parte conceptual que les es compleja, yo le pido que aplique. No que se sepa el concepto, que lo aplique, y eso se hace mediante trabajos prácticos. ¿Y en qué consiste esto? Tú los pones en la sala y les das una pauta y a partir de una fuente que pueden ser los libros de clases, que no son malos, trabajemos con esto y haces que el chico a través de la ejemplificación arribe al concepto, ahora hay quienes no lo logran. Yo no tengo el prurito, y aquí puedo estar equivocado, de que debo enseñarles todo a todos. Ni siquiera que tenga que enseñarle algo a todos. No, tengo que darles a todos la oportunidad de aprender. Eso sí, eso me toca a mí, pero la obligación de aprender es de ellos, no mío. Este es un proceso

de enseñanza y aprendizaje, donde tu pones la enseñanza, tu pones las condiciones eres el facilitador, contribuyes a que se sientan cómodos y atendidos, pero no puedes aprender por ellos. Y cuando viene el apoderado a preguntar por la nota de su hijo, yo le digo que le pregunte a su hijo, no a mí. Él se sacó la nota. No existe, un profesor tan malo que eche a perder un alumno bueno y el mejor profesor del mundo no le va a enseñar nada a un tipo que no quiere aprender, nada, excepto cerrarse más, hoy en día tenemos chicos que vienen a aprender, pero yo tengo chicos que vienen a calentar la silla etc. Hay de todo. Tú ves cómo lograr convencerlos a todos de que aquí hay una oportunidad para hacer más, y de pronto tú ves que hay uno que necesita tu ayuda más que el resto, y esa es la parte que más cuesta, sentir que el otro es un ser humano al que puedes ayudar, y es caro. Ahora me afecta mucho. (...) tú de pronto tomas el desvío tratas de no entrometerte, etc. Preguntas qué pasa y tienes que aceptar.

Mariano: ¿Cuántos años de servicio lleva usted?

Profe: Demasiados, este año cumplí 30.

Focus Group Colegio San Agustín, 18 de Noviembre del 2015:

Pablo: ...compañeros de tesis y amigos, estamos emprendiendo un estudio, que estamos realizando, la enseñanza de la historia y la geografía, pero desde el punto de vista de los conceptos, esas palabras raras que se mencionan en todas las asignaturas, pero nosotros queremos saber, qué es lo que pasa con ustedes, qué tienen que decir al respecto, en esta hoja tenemos una serie de temas, la intención es que ustedes se desahoguen, sobre lo que les interesa. Siéntanse en la libertad de expresarse, las preguntas las repetiremos a ver si se entienden o no. La idea es que den su opinión, son preguntas abiertas, nos interesa lo que ustedes piensen.

El primer tema que vamos a discutir nos alude a nosotros como personas. Es una pregunta abierta, “¿qué entiendes por libertad e igualdad? ¿Te consideras libre e igual? ¿Consideras que el dinero influye en tu libertad?

Vicente; que no hay libertad si no hay igualdad primero (¿que diferencia una de otra?) la libertad es cuando uno no tiene miedo a hacer cosas y la igualdad es cuando uno no tiene

miedo de saber nada en el mundo, que hay gente que piensa igual que uno (te consideras libre e igual?) sí. (¿Consideras que el dinero influye?) Sí, en la actualidad influye mucho el dinero.

Diego; Libertad para mí es estar libre en todos los ámbitos, sin restricciones, e igualdad es que todo se reparte igual para cada uno, eso. Yo me considero libre porque puedo hacer lo que yo quiera, eso.

Sebastián; La libertad es como bien relativo porque uno ahora podría decir que es libre lo que quiera pero tampoco es tan libre porque no puede hacer muchas cosas sin tener una pena así como un castigo por eso y la igualdad es como, no haya distinciones entre razas, distinciones costumbres, somos todos iguales, así como que no discriminen por ser diferente. Eso es igualdad, yo si me considero libre, pero hasta cierto límite, dicho por la ley, **la ley igual oprime un poco y no te deja ser tan libre.** Hasta cierto punto hay libertad igual.

Nicolás; para mí la libertad es poder hacer lo que quieres cuando quieres sin que alguien te diga que no puedas hacerlo, sin tener restricciones, y la igualdad es que todos tengan las mismas características o hacer las mismas acciones, yo si me considero libre pero no me considero igual.

Montserrat; voy a empezar por la igualdad que yo creo que todos tenemos como lo mismos derechos frente no sé como a la ley, pero la libertad también pienso que tiene como un límite, si me considero libre aunque me es indiferente más o menos. La libertad me hace más indiferente, tiene como un límite, no puedo ser lo que quiera sin que tenga un castigo, algo así, y lo del dinero sí creo que también influye, pero en lo de la igualdad, porque somos gente muy clasista por así decirlo entonces eso influye en la igualdad porque pueden criticar por cuanto dinero tienes o algo así.

Bianca; yo creo que hay distintos tipos de libertad; libertad de uno mismo, de lo que cree uno sobre su persona en sí, por ejemplo cuando eres muy duro contigo mismo en realidad también te estás limitando, cuando tú piensas “oh, no puedo hacerlo” todo eso también creo que limita la libertad y es uno mismo quien se limita. Y también estaría el otro tipo de libertad que sería como el externo, de las leyes y todas esas cosas, pero siento que hay distintos tipos de libertad y en algunos rangos de la libertad en sí, uno tiene que saber

cómo expandirla, y la igualdad, es cuando, el mismo nombre lo dice, están todos iguales. Y lo del dinero claramente que sí influye, en la educación, en la salud, todo influye.

María Paz; Para mí la libertad es poder hacer lo que uno quiere sin restricciones o sea, en uno mismo, uno siempre, va a querer ser libre, y no se van a poner límites, en cambio en los demás, por ejemplo las leyes o lo que no podemos hacer, por ejemplo nuestros padres nos dicen que no podemos hacer ciertas cosas por la edad. En cuanto al dinero encuentro que sí influye, porque nos restringe la libertad. Limitándonos en muchas cosas, por ejemplo, saliendo, en cosas que uno se quiere sentir libre.

Lucas; Para mí la libertad es como la capacidad u opción de elegir nosotros mismo lo que queremos, tener, ser. Pero siento que igual tiene que estar limitada porque nosotros en nuestra libertad si no es todos, la mayoría, optamos por cosas super tontas, entonces debe haber un límite en que nosotros no podamos seguir siendo libres y la igualdad para mí es como que todos tengamos las mismas condiciones hasta cierto punto pero hasta cierto punto tenemos nuestros derechos porque tenemos que respetar a los demás. Y me considero libre pero, no igual, porque igual estamos como sumergidos obligatoriamente, no porque yo haya elegido, en un sistema en el que siempre va a haber alguien más arriba y alguien más abajo que yo.

Isidora; Sobre la libertad, yo no encuentro que exista al cien por ciento, o sea, uno nunca será 100% libre, o sea va a llegar a ser 50, o 60% libre, siempre van a haber límites, aunque no hayan leyes, empezando por uno mismo, como dice mi compañera (Bianca) y con respecto a la igualdad, encuentro que no existe, en su totalidad, porque por acá en nuestro país no todos nos aceptamos como iguales siempre va a haber alguien que discrimine a las demás personas y no todos nos tratamos como iguales. Y en cuanto al dinero, creo que sí influye, y mucho.

Cristian; libertad; un sentimiento, de hacer lo que uno quiera hasta el punto en el que no uno por su voluntad, puede hacer lo que quiera hasta el punto en el que no meta a los demás en ello. Y la igualdad es cuando toda la gente está o tienen el mismo nivel de derechos ante la ley, eso. Me siento libre, sí., igual, no. Y la diferencia es que influye el dinero, porque en la igualdad por lo menos, uno no tendrá la misma libertad de una persona marginal que vive en la calle por ejemplo sin recibir ningún trato sobre ello, o

una persona que tiene mucho dinero y puede conseguir todo lo que quiere gracias al dinero.

Pablo; se dieron cuenta, esta primera pregunta hace alusión a cuestiones que son éticas, morales, al consenso que ustedes llegaron es “soy libre, pero ni tanto” por usar sus palabras, qué es lo que pasa, nosotros sí tenemos libertad, pero está restringida, por eso esa pregunta que hicimos, necesitamos entender que están entendiendo por libertad, ahora, nosotros mencionamos en un principio que en historia se hacen “clases” se mencionan a veces estas palabras raras que no siempre comprendemos y acá tenemos que entrar como a pelar, entrecomillas, el escándalo de la semana, a profe, pero lo que queremos saber es algo muy específico, y esto está grabado, de hecho esto lo va a escuchar el profesor. La pregunta es al hueso; Durante la clase, el profesor ¿explica los términos que utiliza? ¿De qué manera lo hace?

Sebastián; (...) relaciones no sé, como que cuando explicó la globalización, daba harto ejemplo de que uno estaba en Facebook hablando con una persona en China, el profe igual da harto ejemplo y analogía de la materia que está pasando.

Pablo; ¿Tu consideras que a veces los ejemplos que ocupan, los profesores en general, ¡Maldición! (Se cae el celular) son adecuados para ustedes, por ejemplo, el lenguaje, lo entienden por la manera que lo dicen? En Historia, en Química, o solo en algunos casos.

Diego; ¿Cómo era la pregunta? Me perdí.

Pablo; ¿Sienten que esos ejemplos se dan en todas las asignaturas?

Cristian; A veces dan ejemplo muy lejanos

Pablo; ¿Cómo cuáles?

Cristian; (Divagación) Por ejemplo nos ponen ejemplos de la vida cotidiana, por ejemplo cuando nos mandan a comprar, algunos, u otros que son como muy lejanos.

María Paz; (mal audio) Aquí se refiere al tema laboral siendo que nunca han trabajado. O temas antiguos (otras épocas históricas se refiere)

Bianca; No creo que no haber vivido algo imposibilite el no comprenderlo (No es textual, pero eso apuntaba)

Pablo: Yo sé que la experiencia de aprendizaje. (...) Cuando se expresan estas palabras que no son parte de nuestra vida cotidiana, ¿entendemos o no? Y si no entendemos, ¿el profesor se da el tiempo de explicar?

Todos: Sí.

Pablo: Ahora, ¿cómo lo hace? Ustedes dijeron que principalmente a través de ejemplos. Acá decían que no siempre eran los más idóneos. Ahora, ¿utiliza otras formas?

Diego: La definición.

Nicolás: El esquema.

Diego: Gráficos.

Sebastián: Como que la forma más fácil sería explicarlo a través de ejemplos, da ejemplos de la vida cotidiana, si dan buenos ejemplos es mucho más fácil entender la materia que a través de definiciones o esquemas que hace el profesor (...)

Pablo: pasemos a la tercera, está igual alude a ustedes como personas, nosotros estamos en colegio y todo, y generalmente se nos presenta una persona delante de nosotros, con camisa corbata, pelo corto, fome, en una pizarra con un plumón y nos habla durante horas, nos habla y nos enseña cosas ¿Ustedes como estudiantes, se sienten protagonistas de su aprendizaje? ¿Sienten que ustedes son los que aprenden porque quieren, porque les nace desde su interior? ¿Consideran que los profesores les dan esa oportunidad de que ustedes digan, yo quiero aprender, esta es mi oportunidad para aprender?

Mariano: Se entendió la pregunta? Ya, ustedes están aquí por algo, si se sienten parte de que ustedes aprenden gracias a los profes o gracias a sí mismos, si la educación es un sistema muy generalizado o si la educación está hecha para ustedes. Si ustedes creen que su propia educación la pueden seguir mejorando. Si ustedes se consideran protagonistas de esta educación, de todo, en general.

María Paz; Yo creo que si no me queda algo claro y quiero entender, voy a preguntar sobre eso.

Cristian; Depende de la voluntad de cada uno, si uno tiene la voluntad de querer aprender para una materia en especial, lo va a hacer y tal vez saque buenos resultados de ello, pero

al contrario, por otro lado, si uno no quiere aprender sobre una materia, por lo tanto no va a estar atento a ella y por lo tanto no saca ningún aprendizaje de eso.

Bianca: No, porque a veces uno aunque no quiera aprender, va a tener que aprender igual, por ejemplo, en el caso de que yo quedara repitiendo, mi mamá se sentiría mal, mi familia se sentiría mal, tendría que botar otro año entero, hay miles de factores que se alterarían si yo quedara repitiendo, entonces lo que yo tendría que hacer es estudiar, estudiar, estudiar, aunque no quiera y por el tema de voluntariedad a pesar de que se te dé bien una materia o se te de otra, por ejemplo a mí me va bien en química, y yo odio la química, odio al profe de química, profe si está viendo esto lo odio. Y aun así me va bien, no creo que tenga que ver con el profesor, creo que tiene que ver más con las habilidades de cada uno, si no está acostumbrado.

Pablo: Y la última, esto es ya opinión personal ¿Consideran que la educación que ustedes tienen, les sirve como un medio para transformar su realidad, para transformar lo que ustedes viven en su vida, en su casa?

Montserrat: O sea, a mí siempre me han enseñado que si no tienes educación no vas a llegar a ninguna parte porque nunca se te van a abrir fácilmente las puertas si no tienes educación, así que yo creo que es un pilar importante en todo.

Nicolás: Si po, ¿de qué te va a servir una persona que no sabe nada? Hay que aprender¿ de que te va a servir? ¿De mano de obra?

Diego: Sí, para informarse.

Lucas: Creo que la educación si cambia mucho y si ayuda a mejorar la condición de las personas pero, no en la manera en la que se está educando, por lo menos acá, porque existen distintas maneras de educar, acá es por imitación, es como formar un patrón de que porque ellos hacen esto yo lo tengo que hacer. Aprendiendo para lograr a ser igual que ellos o algo mejor algo más que eso. No es educación, no es como mejorar las condiciones, es como mantener.

Bianca: Pero tiene que ver con uno mismo, porque si uno está, digamos en el sistema que es estandarizado pero se da cuenta de eso, pero le están diciendo por ejemplo; “te tienes que comer una manzana porque las manzanas son buenas, te van a hacer bien y todo, pero

tú no te quieres comer la manzana. Te quieres comer la pera, entonces tú te comes la pera nomas, si te quieres comer la pera no te quieres comer la manzana, ahora si tú eres poco dominante y dejas que alguien te diga todo el rato lo que tienes que hacer, obviamente te vas a comer la manzana a pesar de que te quieras comer la pera, pero si te quieres comer la pera y yo, o sea, yo si me quiero comer la pera me voy a comer la pera, no la manzana, aunque me digan que la pera me de cáncer, si me la quiero comer me la como, y yo misma aperro con mi cáncer porque yo me la quería comer. Y con lo de los estudios ¿Nunca has escuchado ese dicho de “te pueden quitar todo, menos los estudios” entonces tiene que ver mucho con eso, tiene que ver con algo que queda para uno, para sí.

Pablo: Esto será a modo de cierre porque hay que cerrar las cosas. Libertad, este concepto es grande, consensuamos que todos nosotros en algún momento somos libres pero ni tanto, la libertad esta mediatizada por varias cosas entre ellas las leyes. Una de las cosas que ustedes tienen, hoy en día, dentro de sus derechos es el derecho de ser educados. Muchas veces nosotros vemos esto, el derecho de ser educados, como una obligación, yo he escuchado en más de una ocasión que “estoy acá porque me obligan” “estoy acá porque mi mamá no me quiere en la casa” Así como algunos dicen que trabajar es una obligación, yo por mi no estaría acá, estaría durmiendo, entonces tenemos estos dos conceptos, la educación y la libertad, Porque nosotros proponíamos este tema, si consideramos que la educación sirve para transformar nuestra realidad o no es una cuestión de porque nosotros nos educamos, nace de una iniciativa nuestra, por mejorar nuestra vida, por ser mejores personas, por realizarnos, o nace como una necesidad social, nos educamos porque queremos una sociedad mejor, para todos, etc. Por ahí va el asunto de la discusión.

Nosotros hoy en día estamos en un sistema que promueve la libertad, que promueve una educación, pero ¿esa educación, está pensada para las personas como ustedes, de forma igual para todas las personas, está pensada para unos pocos, está pensada para que todos mejoren, o para que unos queden en el camino?

Entrevista al profesor del Colegio San Agustín, 3 de Diciembre 2015:

Mariano: ¿Qué importancia y valor de uso le otorga al aprendizaje de conceptos en la asignatura de historia y ciencias sociales?

Profesor: Creo que son como los conocimientos mínimos que tiene que tener un alumno para poder entender un proceso más amplio, te pongo un ejemplo si los chicos no saben lo que es por ejemplo en 7° no pueden entender los estados de las primeras civilizaciones, que son teocráticos, o si no saben lo que es una civilización tampoco lo van a entender, si tú ves Grecia o Roma, si no saben conceptos básicos como democracia o república o primeras formas de gobierno, aristocracia, plutocracia, tampoco van a poder comprender, les vai a estar hablando en chino en el fondo. Entonces el aprendizaje de conceptos tiene que ver con eso, como con elementos básicos como para poder hacer una clase, porque tú utilizas esos conceptos de manera super recurrente, entonces si los chiquillos no los dominan es complejo para ellos de entender, por ejemplo, *estado* o *nación*, si no entienden esos conceptos no vas a poder ver *estado moderno*, *revolución francesa*, o *revolución industrial*. Para revolución industrial tienen que saber qué es burguesía, o cosas que se ven por ejemplo en la edad media. Proletariado, capitalismo, liberalismo, anarquismo.

Mariano: ¿En relación a esto, considera que en los programas de estudio se les da énfasis a los conceptos?

Profesor: Sí, mira, hmm. Por lo general nosotros en el departamento al menos nos guiamos bastante con los textos de estudio, que tiene que ver mucho, no sé, en la mayoría de los casos pero en un porcentaje alto, con el curriculum que viene centralizado desde el ministerio, y ahí te puedes dar cuenta de que sí, cargan harto en algunos conceptos básicos, ahora, hay otros que obvian o dejando de lado, pero ahí va mucho en la autonomía, o entrecomillas “autonomía” que pueda tener el profesor para ver los conceptos que igual le interesan para los chiquillos no tanto guiándose por lo que dice el curriculum oficial por ejemplo. Si tú quieres profundizar otros conceptos más con los chicos estas en la libertad de hacerlo, obviamente te puedes desviar, quizás no corresponde a lo que quiera el colegio. Pero sí, lo mínimo sí. Lo mínimo.

Mariano: ¿Cuál es el método que más utiliza para facilitar los conceptos de Historia a sus estudiantes?

Profesor: Uhm, en cuanto a métodos como soy más libre, hago la planificación que es la misma que trabajábamos, que es la que hacemos acá. Y en la planificación como que pones al lado conceptos clave, te fijas, y tiene los objetivos de aprendizaje, las habilidades

las preguntas claves en el momento de iniciar. Inicio, desarrollo cierre, y en una parte de la planificación están los conceptos claves que tú vas a ocupar. Y esos conceptos los puedes ver a través de un glosario, o como elementos previos. Antes de iniciar “tenemos que entender estos conceptos clave” preguntar a los chiquillos, lluvia de ideas, cuales son los conceptos de entrada que tienen en torno a esos conceptos, si vas a ver edad media, no sé, qué entiende por edad media, o qué estaba antes de la edad media. Estoy dando ejemplos superficiales. No te podría decir que haya una metodología específica para ver, tú vas improvisando, por ejemplo; cuando enseñas Estado a 7°, de repente les parece demasiado abstracto, entonces como que no lo entienden, entonces lo que tiendo a hacer, no tanto como dibujar, por ejemplo tu dibujai y lo podí explicar con dibujos, pero lo que hago y es agarrar la sala y decir que la sala es un territorio ellos comparten elementos en común, como una nación. Trato de agarrar lo que hay en la sala para ver lo que es Estado. La organización es su coordinador, una organización jurídica cachai y trato como de improvisar en el momento porque los conceptos y tú lo sabes igual, puedes explicarlos de una forma pero puede que no te entiendan, tienes que ir acomodándote a como ellos son en el fondo, entonces ahí yo creo que no debería irme por una estructura.

Mariano: ¿Con qué frecuencia se detiene a explicar los conceptos ambiguos a sus estudiantes?

Profesor: A veces más de lo debido. (5:53) Si dependiendo de los conceptos por ejemplo democracia creo que lo están entendiendo más rápido, pero con estado me quedé un poco, con los más chicos, con los más grandes es más complejo que entiendan que viene primero, si la nación o el estado y entran como en esa discusión conceptual, pero en 7° como que no entienden bien qué es el estado entonces tienes que esforzarte más estoy poniéndote un caso en teoría política, en otros casos, capitalismo es complejo que los chicos entiendan, y me detengo más en capitalismo. Claro, entienden el concepto de ganancia de repente, pero les cuesta entender el sentido histórico, primitivo, hasta hoy día. A ellos como que les cuesta ese tema, después lo asumen más cuando son más grandes entonces tu ve una progresión del conceptos, no puedes pasarle el concepto de estado o de la noción de estado en Chile a un niño de 7°, pero sí a un cabro de 3° humanista a un cabro de 4° humanista si puedes entrar en esas discusiones conceptuales, pero tenís que entender que en 7° o 1° se ve harto estado, en 8°vo igual, porque en octavo se pasa

la revolución francesa y monarquía absoluta, entonces ahí ves una diferencia por ejemplo en el octavo A veo un avance en relación a lo que eran en séptimo. Al séptimo igual les costaba entender un poco más y ahora ya no. Probablemente en primero les va a costar mucho menos, cuando vean estados totalitarios, por ejemplo. Porque es como una progresión. En 7° claro, ven que los primeros estados, que surgen en oriente, en Asia, después en 8° ven como la formación de los estados y monarquías autoritarias y después absolutas, que son formas de estado distintas, y después en 1° ya ven una reforma de estado más contemporánea que tiene su vertiente también totalitaria y después ya te puedes ir en 2° con el origen del estado en Chile, de si es primero nación o estado, te puedes ir en esa discusión, en 3° ya es más complejo el análisis y en 4°... bueno hay cabros que no dominan el concepto básico de estado hasta ya... que salen también y no son pocos. Ahí está un poco lo que hacemos nosotros como profes de historia para que los locos se vayan con los conceptos básicos. Y en el caso de que si llegan a estudiar historia tengan esos conceptos, porque no sé si en la carrera los estén pasando mucho, les estén dando como caja ahí... te fijai?

Mariano: ¿Cómo evalúa el aprendizaje conceptual? ¿De alguna forma especial?

Profe: Se evalúa hartito... están por ejemplo las formales, que se llaman así porque tienen un instrumento de evaluación que se traduce después en un dígito, en una nota. Como nosotros acá en el colegio trabajamos mucho con preguntas PCA, PSU, SIMCE. Porque el colegio es más o menos una empresa que funciona hacia ese horizonte... se evalúa literalmente a nivel de preguntas cerradas, de selección múltiple, ahora en 7° empecé a hacer mucho en conceptos, preguntas abiertas, a morir. Así como; civilización en sus tres dimensiones; política, teocrática, económica. Economía agrícola, tecnificada, lo social, jerarquizado, estratificado, ¿me entiendes? Entonces en 7° hice muchas preguntas abiertas en términos de notas, en términos de evaluación de aprendizaje en la misma clase... preguntar y armar debate. Me impresioné este año en el 7° de que los cabros igual lograron enganchar con la crítica a la democracia representativa. No lo evalué con una nota, pero sí evalué el funcionamiento del curso en torno al concepto. No comparto el... todo traducirlo a nota, de hecho en 1° este segundo semestre tuve 3 notas. La profe Inés tuvo 5. Mientras los cabros hablan... y eso que el curso es cerrado a participar, pero participaron hartito, y lo evalué en el caso de los conceptos, evaluación abierta en 7° y 8°,

y en 1° no tanto, porque nos enfocamos más en PCA. Igual tú tuviste más libertad para hacer lo que querías hacer. Entonces en 2° semestre traté de hacer más repasos conceptuales, con guías, para el tema de la PCA entonces desgraciadamente igual funcioné en torno a esos lineamientos. Como estamos trabajando con la profe Inés en paralelo entonces evaluamos un poco de la misma forma y en los cursos más grandes, debates nomás. Por ejemplo en 3° logramos un debate sobre territorialidad indígena y autonomía, y ahí todos los conceptos que estaban en la rúbrica “utilizó conceptos clave en el debate” “utilizó conceptos jurídicos en el conflicto mapuche, si se le daba autonomía o no” “se asimilaban al estado chileno” los cabros dentro de sus fundamentos tenía que mínimo usar conceptos claves, si no utilizaban, el puntaje de la rúbrica iba bajando el indicador, la evaluación. Entonces hay distintas formas, preguntas abiertas, al voleo, así como lluvia de ideas con los chicos, bueno las preguntas de selección múltiple, el caso del debate que te contaba.

Mariano: ¿En el caso de no evaluar el aprendizaje conceptual, como lo detecta o utiliza ese conocimiento?

Profe: O sea, siempre estás evaluando. Pero obviamente en un universo de 46 alumnos, si no evaluas cuantitativamente es probable que se te escapen varios, no solo uno, hasta 20, 10, 15, porque tú quieres que participen todos, pero no todos te van a levantar la mano, no todos van a participar, probablemente les preguntes y se queden callados, no quieran hablar, entonces hay una heterogeneidad de alumnos, entre tantos alumnos que hay en la sala que obviamente como dices tú, es difícil detectar, y tú vas detectándolo en la marcha, muchas veces, es imposible que en una semana, ya “voy a pasar en 4 horas, eeh, cambio climático” todos vayan a saber completamente eso. Por ejemplo en las actividades que se hacen en clases siempre tienes que ir preguntando y revisándolas, y cuando las revisas tú tienes que ir preguntando a quienes puedan tener dudas, ahora eso no significa que no vayan a quedar dudas, porque puedes hacer la corrección ahí y luego van a caer en los mismos errores, y es común eso, entonces tienes que volver siempre atrás, puede que comenzaste viendo cambio climático, sistema tierra y con una actividad de inicio sobre la problemática del daño al medio ambiente y después tienes que cerrar igual con el tema, después de que viste 4 sistemas, litosfera, atmósfera, hidrósfera, y biósfera. Y después vuelves a hacer una retroalimentación y puede que todavía no hayan...se les haya

olvidado explicar el efecto invernadero, que me pasó eso. O sea, es a través de la aplicación, y ahí te vas dando cuenta incluso en el proceso, se acuerdan algunos y te vas dando cuenta de que no todos se acuerdan.

3. Malla Temática

Malla Temática			
CATEGORIA TEORICA	ESPECIFICACION TEORICA	Sujetos de estudio	Establecimiento
1) CONCEPTO DISCURSIVO SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	PED. TRADICIONAL	PROFESORES	LICEO A-21 TALCAHUANO
			<p>FRAGMENTOS DISCURSIVOS</p> <p>Está para mi punto de visto aunque sea muy anticuado está absolutamente subvalorada la clase expositiva y sobrevalorado el trabajo en grupo porque lo que te dicen ahora es que los alumnos aprenden haciendo, y yo estoy absolutamente de acuerdo, la mejor forma de aprender es que lo hagan ellos pero siempre y cuando sepan qué están haciendo y para que sepan qué están haciendo tienen que saber el objetivo para que se hace de como se hace</p> <p>Perdón, la clase está en la forma en que la construyes, no en los medios que utilizas.</p> <p>O puedes ponerle play y cada vez que pasa algo pararlo, que vemos aquí que hay que vemos, qué opinión tiene, y vamos armando. De esta manera un video de 20 minutos, dura cuatro horas de clases, que es lo que me pasa a mí, reconozco que llega a ser odioso, pero te aseguro que al final del video los críos se enteran de que es lo que pasaba, porque se los mostré y qué pretendía con eso.</p> <p>Yo no tengo el prurito, y aquí puedo estar equivocado, de que debo enseñarles todo a todos. Ni siquiera que tenga que enseñarle algo a todos. No, tengo que darles a todos la oportunidad de aprender. Eso sí, eso me toca a mí, pero la obligación de aprender es de ellos, no mío. Este es un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde tu pones la enseñanza, tu pones las condiciones eres el facilitador, contribuyes a que se sientan cómodos y atendidos, pero no puedes aprender por ellos. Y cuando viene el apoderado a preguntar por la nota de su hijo, yo le digo que le pregunte a su hijo, no a mí. Él se sacó la nota. No existe, un profesor tan malo que eche a perder un alumno bueno y el mejor profesor del mundo no le va a enseñar nada a un tipo que no quiere aprender, nada, excepto cerrarse más,</p>

		COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCION	<p>Por lo general nosotros en el departamento al menos nos guiamos bastante con los textos de estudio, que tiene que ver mucho, no sé, en la mayoría de los casos pero en un porcentaje alto, con el curriculum que viene centralizado desde el ministerio, y ahí te puedes dar cuenta de que sí, cargan hartito en algunos conceptos básicos, ahora, hay otros que obvian o dejando de lado, pero ahí va mucho en la autonomía, o entrecomillas “autonomía” que pueda tener el profesor para ver los conceptos que igual le interesan para los chiquillos no tanto guiándose por lo que dice el curriculum oficial por ejemplo.</p> <p>Entonces en 7° hice muchas preguntas abiertas en términos de notas, en términos de evaluación de aprendizaje en la misma clase... preguntar y armar debate. Me impresioné este año en el 7° de que los cabros igual lograron enganchar con la crítica a la democracia representativa. No lo evalué con una nota, pero sí evalué el funcionamiento del curso en torno al concepto. No comparto el...todo traducirlo a nota, de hecho en 1° este segundo semestre tuve 3 notas. La profe Inés tuvo 5. Mientras los cabros hablen... y eso que el curso es cerrado a participar, pero participaron hartito, y lo evalué en el caso de los conceptos, evaluación abierta en 7° y 8°, y en 1° no tanto, porque nos enfocamos más en PCA.</p> <p>Entonces en 2° semestre traté de hacer más repasos conceptuales, con guías, para el tema de la PCA entonces desgraciadamente igual funcioné en torno a esos lineamientos.</p>
	PED.CRITICA	LICEO A-21 TALCAHUANO	<p>Por decirles a los chicos, aquí hay una pauta y vamos a ver este video y tú puedes dejar que el video corra completo, y decir que tienen tantos minutos para contestar la pauta. Esa es una forma de trabajar, absolutamente inútil</p> <p>Se puede hacer mucho siempre y cuando tú logres que el chico 1) se motive 2) se interese y 3) quiera ser protagonista del aprendizaje pero tiene que darse cuenta de que sirve de algo. Y no que es un depósito de información que después te va a vomitar la información en una hoja de papel, se dice muy fácil pero cuesta mucho pero captar el interés o la emoción de los chicos, es súper difícil.</p> <p>Por más que uno se suba arriba de la silla y hable como monito que son las cosas que yo hago, el aparato es mucho mejor, con eso uno compite.</p> <p>Me incomoda porque hay una cuestión que aprendí que yo pasé por la universidad y es que uno siempre tiene que cuestionarse su práctica profesional tiene que estar revisando lo que está haciendo</p>

			<p>COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCION</p> <p>Si tú quieres profundizar otros conceptos más con los chicos estas en la libertad de hacerlo, obviamente te puedes desviar, quizás no corresponde a lo que quiera el colegio.</p> <p>Como nosotros acá en el colegio trabajamos mucho con preguntas PCA, PSU, SIMCE. Porque el colegio es más o menos una empresa que funciona hacia ese horizonte...se evalúa literalmente a nivel de preguntas cerradas, de selección múltiple, ahora en 7° empecé a hacer mucho en conceptos, preguntas abiertas, a morir</p>
<p>2) CONTRASTE EN LA CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA DE LSA ASIGNATURA DE HISTORIA Y LA COMPRESIÓN CONCEPTUAL DE LOS ESTUDIANTES.</p>	<p>LIBERALISMO (LIBERTAD – CONTROL)</p>	<p>ESTUDIANTES</p> <p>LICEO A-21 TALCAHUANO</p>	<p>Est.1. (...) Libertad sería hacer todo lo que quiera, pero no puedo.</p> <p>Est 2. yo, pienso que nosotros somos libre pero no podemos hacer lo que nosotros queramos pero la manera de libertad que tengo yo encuentro que es correcta; puedo estudiar, puedo dar mi opinión, ¿entiende? Pero si fuera con dinero sería lo mismo.</p> <p>Est. 3. lo que entiendo por libertad, bueno, puede ser si está con libertad se puede mandar solo, o sea no. Ser más abierto, hacer más cosas, sin libertad uno está más cerrado, no puede abrirse más de lo que está. (...) uno nunca se puede mandar solo, en cambio si tienes libertad tienes más opciones de hacer cosas que uno quiera hacer</p>

			<p style="text-align: center;">COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCIÓN</p> <p>Est 1. La libertad es cuando uno no tiene miedo a hacer cosas.</p> <p>Est 2. Libertad para mi es estar libre en todos los ámbitos, sin restricciones.(...)Yo me considero libre porque puedo hacer lo que yo quiera, eso.</p> <p>Est 3. (Para mí) La libertad es poder hacer lo que quieres cuando quieres sin que alguien te diga que no puedas hacerlo, sin tener restricciones.</p> <p>Est 4. La libertad es como bien relativo porque uno ahora podría decir que es libre lo que quiera, pero tampoco es tan libre porque no puede hacer muchas cosas sin tener una pena así como un castigo por eso (...) yo sí me considero libre, pero hasta cierto límite, dicho por la ley, la ley igual oprime un poco y no te deja ser tan libre. Hasta cierto punto hay libertad igual.</p> <p>Est 5. (...) la libertad también pienso que tiene como un límite (...) no puedo ser lo que quiera sin que tenga un castigo, algo así (...) yo creo que todos tenemos como lo mismos derechos frente no sé como a la ley.</p> <p>Est 6. yo creo que hay distintos tipos de libertad; libertad de uno mismo, de lo que cree uno sobre su persona en sí, por ejemplo cuando eres muy duro contigo mismo en realidad también te estás limitando, cuando tú piensas “oh, no puedo hacerlo” todo eso también creo que limita la libertad y es uno mismo quien se limita. Y también estaría el otro tipo de libertad que sería como el externo, de las leyes y todas esas cosas, pero siento que hay distintos tipos de libertad y en algunos rangos de la libertad en sí, uno tiene que saber cómo expandirla.</p> <p>Est 7. Para mí la libertad es poder hacer lo que uno quiere sin restricciones o sea, en uno mismo, uno siempre, va a querer ser libre, y no se van a poner límites, en cambio en los demás, por ejemplo las leyes o lo que no podemos hacer, por ejemplo nuestros padres nos dicen que no podemos hacer ciertas cosas por la edad.</p> <p>Est 8. Para mí la libertad es como la capacidad u opción de elegir nosotros mismo lo que queremos, tener, ser. Pero siento que igual tiene que estar limitada porque nosotros en nuestra libertad si no es todos, la mayoría, optamos por cosas super tontas, entonces debe haber un límite en que nosotros no podamos seguir siendo libres.</p> <p>Est 9. Sobre la libertad, yo no encuentro que exista al cien por ciento, o sea, uno nunca será 100% libre, o sea va a llegar a ser 50, o 60% libre, siempre van a haber límites, aunque no hayan leyes, empezando por uno mismo.</p> <p>Est. 10. Libertad; un sentimiento, de hacer lo que uno quiera hasta el punto en el que no uno por su voluntad, puede hacer lo que quiera hasta el punto en el que no meta a los demás en ello.</p>
--	--	--	--

	CAPITALISMO (IGUALDAD -DESIGUALDAD)		LICEO A-21 TALCAHUANO	<p>Est.1. No, no hay igualdad. Aquí influye el dinero, hay personas que tienen plata y pueden vestirse con ropa de marca, y algunas no tienen el suficiente dinero. Y ahí no hay igualdad.</p> <p>Est.2. igual influye el dinero bastante, por ejemplo en la ropa, las personas se pueden comprar ropa diferente, y en el nivel de pobreza, el bullying, ser diferente, la libertad y el dinero hay pocas cosas que se puedan hacer con el dinero y sin dinero no. Pero no todo lo que uno quiera hacer se puede hacer con el dinero.</p>
--	--	--	-----------------------	---

			<p>Est 1. (...) La igualdad es cuando uno no tiene miedo de saber nada en el mundo, que hay gente que piensa igual que uno. (...) en la actualidad influye mucho el dinero.</p> <p>Est 2. Igualdad es que todo se reparte igual para cada uno, eso.</p> <p>Est 3. Y la igualdad es que todos tengan las mismas características o hacer las mismas acciones.</p> <p>Est 4. (...) la igualdad es como; no haya distinciones entre razas, distinciones costumbres, somos todos iguales, así como que no discriminen por ser diferente.</p> <p>Est 5. (...)y lo del dinero sí creo que también influye, pero en lo de la igualdad, porque somos gente muy clasista por así decirlo entonces eso influye en la igualdad porque pueden criticar por cuánto dinero tienes o algo así.</p> <p>Est 6. (...) y la igualdad, es cuando, el mismo nombre lo dice, están todos iguales. Y lo del dinero claramente que sí influye, en la educación, en la salud, todo influye.</p> <p>Est 7. En cuanto al dinero encuentro que sí influye, porque nos restringe la libertad. Limitándonos en muchas cosas, por ejemplo, saliendo, en cosas que uno se quiere sentir libre.</p> <p>Est 8. (...)y la igualdad para mi es como que todos tengamos las mismas condiciones hasta cierto punto pero hasta cierto punto tenemos nuestros derechos porque tenemos que respetar a los demás. Y me considero libre pero, no igual, porque igual estamos como sumergidos obligatoriamente, no porque yo haya elegido, en un sistema en el que siempre va a haber alguien más arriba y alguien más abajo que yo.</p> <p>Est. 9. (...) y con respecto a la igualdad, encuentro que no existe, en su totalidad, porque por acá en nuestro país no todos nos aceptamos como iguales siempre va a haber alguien que discrimine a las demás personas y no todos nos tratamos como iguales. Y en cuanto al dinero, creo que sí influye, y mucho.</p> <p>Est. 10. (...) Y la diferencia es que influye el dinero, porque en la igualdad por lo menos, uno no tendrá la misma libertad de una persona marginal que vive en la calle por ejemplo sin recibir ningún trato sobre ello, o una persona que tiene mucho dinero y puede conseguir todo lo que quiere gracias al dinero.</p>
--	--	--	--

COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCIÓN

	GLOBALIZACIÓN(REALIDAD PAÍS-REALIDAD LOCAL)		LICEO A-21 TALCAHUANO	<p>Est 1. No, yo digo que en el periodo en que vivimos no tenemos igualdad ya que estamos porque uno tiene que luchar por lo que quieren tener, y la mayoría son flojos y no se esfuerzan para nada y considero que son no hay igualdad en ningún lado, y todo depende de la plata, no tenemos libertad porque estamos con las leyes con un gobierno que no nos deja ser iguales, tener igualdad, nada. Nos deja hacer cosas, y leyes demasiado estúpidas que digamos (como cuales?) por ejemplo, hay una de que lo llevan más que otra, más exageradas que otra, poner atención al bullying que en las calles las violaciones o las muertes, les ponen más atención a eso ya que he visto estos casos, a mí me pasó con mi compañera, nos llegó una demanda por algo tan estúpido y hay personas que violan niños que matan y no les hacen nada. Y tampoco, no sé, nadie es libre aquí. Ya que estamos presionados por el gobierno, por una antigua mente por una dictadura, y siguen esas mismas leyes, y sigue sin haber justicia. (...) También está el lado machista, aún existe. Los niños puede ver en las canciones hay una canción corazones rojos, a mí me saca el lado machista y todavía existe.</p>
			AGUSTIN SAN COLEGIO CONCEPCIÓN	<p>Est.1. Creo que la educación si cambia mucho y si ayuda a mejorar la condición de las personas pero, no en la manera en la que se está educando, por lo menos acá, porque existen distintas maneras de educar, acá es por imitación, es como formar un patrón de que porque ellos hacen esto yo lo tengo que hacer. Aprendiendo para lograr a ser igual que ellos o algo mejor algo más que eso. No es educación, no es como mejorar las condiciones, es como mantener.</p> <p>Est. 2. a mí siempre me han enseñado que si no tienes educación no vas a llegar a ninguna parte porque nunca se te van a abrir fácilmente las puertas si no tienes educación, así que yo creo que es un pilar importante en todo.</p>

3) ORIENTACIONES DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR LOS PROFESORES PARA PROMOVER LA APROPIACIÓN CONCEPTUAL EN LOS ESTUDIANTES	METODO PERSONAL DEL DOCENTE	LICEO A-21 TALCAHUANO	<p>Y eso parte porque tu hagas una explicación completa de lo que pretendes con la actividad y no el mero hecho de decir “chiquillos hoy vamos a trabajar con el manual, pagina tanto etc. Tienen veinte minutos me lo dejan en la mesa etc.</p> <p>yo trato de ejemplificarlo todo, y no me va muy bien, me explico, hay chicos de algunos cursos y te digo de primero a tercero, se quejan porque simplifico mucho, por ejemplo, “esto es cuando en tu casa pones el hervidor y comienza a salir vapor” no les gusta, encuentran que les complica, hay alumnos en práctica que me dicen que bueno que usted explique en sencillito, que es lo que yo creo, pero no deja de ser verdad que hay alumnos que me han criticado que yo explico demasiado</p> <p>Ejemplificaciones y explicaciones. La forma de saber cómo funciona un concepto que debo entender es aplicarlo, o ejemplificarlo.</p> <p>Haciendo aplicaciones En la práctica lo que yo necesito es que el chico piense, si yo veo que hay una parte conceptual que les es compleja, yo le pido que aplique. No que se sepa el concepto, que lo aplique, y eso se hace mediante trabajos prácticos. ¿Y en qué consiste esto? Tú los pones en la sala y les das una pauta y a partir de una fuente que pueden ser los libros de clases, que no son malos, trabajemos con esto y haces que el chico a través de la ejemplificación arribe al concepto, ahora hay quienes no lo logran</p>
		COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCIÓN	<p>A veces más de lo debido. [...]dependiendo de los conceptos por ejemplo democracia creo que lo están entendiendo más rápido, pero con estado me quedé un poco, con los más chicos, con los más grandes es más complejo que entiendan que viene primero, si la nación o el estado y entran como en esa discusión conceptual</p> <p>hay distintas formas, preguntas abiertas, al voleo, así como lluvia de ideas con los chicos, bueno las preguntas de selección múltiple, el caso del debate que te contaba.</p> <p>Por ejemplo en las actividades que se hacen en clases siempre tienes que ir preguntando y revisándolas, y cuando las revisas tú tienes que ir preguntando a quienes puedan tener dudas }, ahora eso no significa que no vayan a quedar dudas, porque puedes hacer la corrección ahí y luego van a caer en los mismos errores, y es común eso, entonces tienes que volver siempre atrás</p> <p>Y después vuelves a hacer una retroalimentación y puede que todavía no hayan...se les haya olvidado explicar [...] O sea, es a través de la aplicación, y ahí te vas dando cuenta incluso en el proceso, se acuerdan algunos y te vas dando cuenta de que no todos se acuerdan.</p>

		<p style="text-align: center;"> <small>GOBIERNO REGIONAL LICEO A-21 TALCAHUANO</small> </p>	<p>Est.1: y yo creo que el profesor si explica, porque, lo hace, con ejemplos. Con demostraciones nos usa a nosotros, o casos de la vida real (explica) como ejemplo, no como los otros profesores que usan ejemplos en la pizarra. Nos toma como ejemplo y nos divierte y hace más entretenida la clase. [...] cuando fue la segunda guerra mundial decía de que estaban los alemanes y los de la unión soviética, y nos tomaba como el ejército y nos decía que este tenía más poder etc.</p> <p>Est.2: el explica los términos y si un alumno no logra entender él lo explica en la manera que el alumno lo logra entender. Ejemplo, a uno le cuesta y el profesor pregunta quien no entendió, el profesor le explica con los términos que él entiende y a cada uno le pregunta el término con el que el alumno entiende y el llega a saber lo que aprende con la materia.</p> <p>Est.3: Ya, Si igual el nos explica por ejemplo a veces hablamos de temas que pasaron muchos años atrás y los explica con situaciones de ahora sobre la caída del Wall street lo explicó con un supermercado de acá. Como hubiera sido en caso de haber pasado acá, nos explica de la manera mas simple, no tan complejas, no como aparece en el libro, con palabras medias raras y eso. [...]Sí, las dice o las cambia</p> <p>Est.1: o las explica.</p> <p>Est.4: resúmenes, y si no entiende lo vuelve a repetir.</p>
--	--	--	--

RAZONAMIENTO CRITICO	PROFESORES	COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCION	<p>Est.1:[...]cuando explicó la globalización, daba harto ejemplo de que uno estaba en Facebook hablando con una persona en China, el profe igual da harto ejemplo y analogía de la materia que está pasando[...] Como que la forma más fácil sería explicarlo a través de ejemplos, da ejemplos de la vida cotidiana, si dan buenos ejemplos es mucho más fácil entender la materia que a través de definiciones o esquemas que hace el profesor</p> <p>Est.2: A veces dan ejemplo muy lejanos [...] nos ponen ejemplos de la vida cotidiana, por ejemplo cuando nos mandan a comprar, algunos, u otros que son como muy lejanos. Est.3: [...] se refiere al tema laboral siendo que nunca han trabajado. O temas antiguos.Est.4: No creo que no haber vivido algo imposible el no comprenderlo.</p> <p>Est.3:Depende de la voluntad de cada uno, si uno tiene la voluntad de querer aprender para una materia en especial, lo va a hacer y tal vez saque buenos resultados de ello, pero al contrario, por otro lado, si uno no quiere aprender sobre una materia, por lo tanto no va a estar atento a ella y por lo tanto no saca ningún aprendizaje de eso.</p> <p>Est.4: No, porque a veces uno aunque no quiera aprender, va a tener que aprender igual, por ejemplo, en el caso de que yo quedara repitiendo, mi mamá se sentiría mal, mi familia se sentiría mal, tendría que botar otro año entero, hay miles de factores que se alterarían si yo quedara repitiendo, entonces lo que yo tendría que hacer es estudiar, estudiar, estudiar, aunque no quiera y por el tema de voluntariedad a pesar de que se te dé bien una materia o se te de otra, por ejemplo a mí me va bien en química, y yo odio la química, odio al profe de química, profe si está viendo esto lo odio. Y aun así me va bien, no creo que tenga que ver con el profesor, creo que tiene que ver más con las habilidades de cada uno, si no está acostumbrado.</p>
		LICEO A-21 TALCAHUANO	<p>la única forma del que el alumno entienda el desarrollo de la clase, es que entienda tu lenguaje y para eso tienes que tener conceptos claros y si hay que hacer glosarios antes o durante de cada clase te toca hacerlo</p> <p>entonces tu paras la explicación y dices “ya chiquillo apliquemos estas palabras por palabra, tú no puedes suponer que saben porque en realidad no tienen idea, y no estamos hablando del curso z estamos hablando del a del b y del c tampoco estamos hablando de primero, estamos hablando de primero a cuarto, chicos de cuarto [...]Así estamos. Eso es lo que hay</p>
		COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCION	<p>Como estamos trabajando con la profe Inés en paralelo entonces evaluamos un poco de la misma forma y en los cursos más grandes, debates nomás. Por ejemplo en 3° logramos un debate sobre territorialidad indígena y autonomía, y ahí todos los conceptos que estaban en la rúbrica “utilizó conceptos clave en el debate” “utilizó conceptos jurídicos en el conflicto mapuche, si se le daba autonomía o no” “se asimilaban al estado chileno” los cabros dentro de sus fundamentos tenía que mínimo usar conceptos claves, si no utilizaban, el puntaje de la rúbrica iba bajando el indicador, la evaluación.</p>

	ESTUDIANTES	LICEO A-21 TALCAHUANO	<p>Est.1:yo opino que no porque una persona misma si quiere estudiar algo específico le hacen aprenderse cosas que no corresponden a lo que quiere como lo que pasa en por ejemplo, si una persona quiere ser profesora de matemáticas de que le sirve biología cosas así, ya que llevan todos los ramos y la persona se complica lo mismo pasa con lo que es el no se puede ser, y yo opino que los mismos profesores nos exigen más de lo que corresponde ya que aún tenemos mentalidades de niño, y los niños nos exigen más, ya que nosotros cumplimos un horario, desde las 8 hasta las 4 y cuarto, y hay talleres, y nos hacen hacer trabajos, y no creo que esté bien, y nos mandan más tareas y uno como persona debe descansar ocho horas, y dormir ocho horas, y uno debe tener ocho horas de estudiar, ocho de libertad por decirlo así y estudiar, pero los profes no se dan cuenta de eso y nos hacen hacer trabajo y cosas así que no son necesarios para una nota, y más encima creo que está mal lo que hacen los profesores, ya que algunos nos exigen demasiado y de hecho no nos sirven esas cosas después.</p>
		COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCIÓN	<p>Est.1: Si po, ¿de qué te va a servir una persona que no sabe nada? Hay que aprender¿ de que te va a servir? ¿De mano de obra?</p> <p>Est2: Creo que la educación si cambia mucho y si ayuda a mejorar la condición de las personas pero, no en la manera en la que se está educando, por lo menos acá, porque existen distintas maneras de educar, acá es por imitación, es como formar un patrón de que porque ellos hacen esto yo lo tengo que hacer. Aprendiendo para lograr a ser igual que ellos o algo mejor algo más que eso. No es educación, no es como mejorar las condiciones, es como mantener.</p>
	RECONCEPTUALIZACIÓN PROFESORES	LICEO A-21 TALCAHUANO	No tengo un parámetro claro porque últimamente no existe un concepto ambiguo, todos son ambiguos [...] tipo de conceptos son obvios pero para explicar esos, hay que usar otros conceptos que los alumnos en media deberían manejar, y ellos anotan, y tú tienes que estarles mirando su carita para saber que no entendieron nada [...]
		COLEGIO SAN AGUSTIN CONCEPCIÓN	pero tenís que entender que en 7° o 1° se ve harto estado, en 8°vo igual, porque en octavo se pasa la revolución francesa y monarquía absoluta, entonces ahí ves una diferencia por ejemplo en el octavo A veo un avance en relación a lo que eran en séptimo. Al séptimo igual les costaba entender un poco más y ahora ya no. Probablemente en primero les va a costar mucho menos, cuando vean estados totalitarios, por ejemplo. Porque es como una progresión
ESTUDIANTE	LICEO A-21 TALCAHUANO		

			<p>Est.1: Yo creo que si no me queda algo claro y quiero entender, voy a preguntar sobre eso.</p> <p>Est.2: Pero tiene que ver con uno mismo, porque si uno está, digamos en el sistema que es estandarizado pero se da cuenta de eso, pero le están diciendo por ejemplo; “te tienes que comer una manzana porque las manzanas son buenas, te van a hacer bien y todo, pero tú no te quieres comer la manzana. Te quieres comer la pera, entonces tú te comes la pera nomas, si te quieres comer la pera no te quieres comer la manzana, ahora si tú eres poco dominante y dejas que alguien te diga todo el rato lo que tienes que hacer, obviamente te vas a comer la manzana a pesar de que te quieras comer la pera, pero si te quieres comer la pera y yo, o sea, yo si me quiero comer la pera me voy a comer la pera, no la manzana, aunque me digan que la pera me de cáncer, si me la quiero comer me la como, y yo misma aperro con mi cáncer porque yo me la quería comer.</p>
--	--	--	--