

Tesis doctoral

Aprender a enseñar conceptos sociales.
La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales
en la carrera de Educación Básica de la Universidad
de Playa Ancha. Estudio de Casos.

Marta Castañeda Meneses

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de les Ciències Socials.
Facultat de Ciències de l'Educació

Director: Antoni Santisteban Fernández

Bellaterra (Barcelona), abril de 2013

Tesis doctoral

Aprender a enseñar conceptos sociales.
La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales
en la carrera de Educación Básica de la Universidad
de Playa Ancha. Estudio de Casos.

Marta Castañeda Meneses

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de les Ciències Socials.
Facultat de Ciències de l'Educació

Director: Antoni Santisteban Fernández

Bellaterra (Barcelona), abril de 2013

A la memoria de mi padre...
... de quien aprendí a amar las ciencias sociales.

Agradecimientos

Al llegar al final de un proceso se mira el camino recorrido, las huellas que fueron quedando marcadas, a las personas y las instituciones que ellas representan que han contribuido en este sendero de descubrimiento, crecimiento y aprendizaje.

Agradezco a la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile, y a su Facultad de Ciencias de la Educación, quienes avalaron mi sueño y mis proyectos y me han dado todas las facilidades académicas y administrativas para llevarlo adelante. Quede con ellos no sólo mi gratitud sino también mi compromiso en el desafío permanente de formar a los nuevos docentes, en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en particular en la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

De manera muy especial, agradezco a la Fundación Carolina¹ quienes me otorgaron la beca de doctorado que hizo posible cursar este programa. En particular a Juan Torres, quien en su rol de coordinador de becas de doctorado, siempre estuvo atento a mis necesidades, respondió todas mis interrogantes y mantuvo una permanente preocupación y contacto con mi persona.

Agradezco además a la Universidad Autónoma de Barcelona y a su Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales, quienes me brindaron la oportunidad de recorrer juntos este camino de formación permanente, que hoy marca un hito, generando nuevos desafíos. En particular, es de justicia y afecto agradecer al doctor Antoni Santisteban Fernández, cuyo apoyo personal y académico en la dirección de mi Trabajo de Investigación, en esta Tesis Doctoral y en los numerosos trámites asociados a mi estadía contribuyeron sin duda a llegar a buen puerto.

¹ *Institución española público-privada que promueve las relaciones culturales y la cooperación en materia educativa y científica entre España y los países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones.*

Sé que son muchas las personas que podría nombrar, quienes en un momento u otro acompañaron este caminar, sé también que cada una de ellas se alegra conmigo en estos momentos y recibe mi gratitud.

Termino estas líneas agradeciendo al Padre Dios, que ha bendecido mis días permitiéndome alcanzar un nuevo desafío.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a la memoria de mi padre, quien me ayudó a descubrir el mundo, de quien aprendí el valor de la perseverancia y la responsabilidad, a creer que el servicio desinteresado vale la pena, a poner el máximo empeño en las cosas que se realizan. Cuando empecé este camino, él estaba conmigo, hoy su recuerdo me acompaña y en su homenaje ofrezco estas páginas.

Dedico mi tesis doctoral a mi familia, que me ha ayudado, acompañado y apoyado en la búsqueda de cada nuevo desafío emprendido. De manera especial a mi madre, siempre presente, mi compañía en los días de soledad, su afecto cruzó conmigo cada vez el Atlántico y sus diarias llamadas fueron alimento para mi alma.

A mis queridas hermanas. Marcela, mi ayuda permanente, mi estar sin estar, sin todas sus gestiones y dedicación me habría sido imposible cumplir mis metas. A Patricia, por estar, por acompañar, por apoyar, por todo lo compartido mil gracias.

Concluyo estas líneas dedicando este trabajo a todos y todas los que creen que “educar es seguir creyendo que es posible”, los profesores de ayer y de hoy, los de mañana, los que ven la educación como una vocación, una entrega, un servicio y creen que cada niño y cada niña tendrán su primavera. A los que aman el aula y están dispuestos a seguir intentándolo día a día, quede con todos y todas mi trabajo, producto de sueños y esperanzas, conocimiento y crecimiento profesional.

Índice

| | |
|---|-----|
| Introducción | XI |
| <i>Capítulo I</i> | |
| <i>Fundamentación y Objetivos De Investigación</i> | |
| 1.1. Contextos de la investigación | 3 |
| 1.2. Fundamentación de la investigación | 10 |
| 1.3. Preguntas que guían la investigación | 12 |
| 1.4. Supuestos de la investigación | 16 |
| 1.5. Objetivos de la investigación | 19 |
| 1.6. Organización general de supuestos de investigación, objetivos y preguntas de investigación. | 20 |
| <i>Capítulo II</i> | |
| <i>Marco Teórico - Conceptual</i> | |
| 2.1. Esta investigación dentro de una concepción de la didáctica de las ciencias sociales | 29 |
| 2.1.1. Una concepción de la didáctica de las ciencias sociales | 29 |
| 2.1.1.1. Revisión conceptual inicial | 29 |
| 2.1.1.2. Didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, algunos referentes | 39 |
| 2.1.1.3. Elementos constitutivos de la didáctica de las ciencias sociales | 41 |
| 2.1.1.4. Perspectivas epistemológicas y su relación con la didáctica de las ciencias sociales | 43 |
| 2.1.2. Didáctica y Currículum | 47 |
| 2.1.2.1. Características del Currículum | 52 |
| 2.1.2.2. Principios del desarrollo curricular | 54 |
| 2.1.2.3. Rol curricular del docente | 56 |
| 2.1.2.4. Currículum y Didáctica de las Ciencias Sociales. | 57 |
| 2.2. Los conceptos sociales en la didáctica de las ciencias sociales | 59 |
| 2.2.1. Conceptos sociales: revisión conceptual. | 59 |
| 2.2.2. Formación de los Conceptos Sociales | 65 |
| 2.2.2.1. Consideraciones Psicológicas | 65 |
| 2.2.2.2. Proceso de Asimilación | 67 |
| 2.2.2.3. La adquisición de conceptos como proceso psicológico | 69 |
| 2.2.2.4. Criterios pedagógicos del proceso de formación de los conceptos sociales | 71 |
| 2.2.2.5. Particularidades de los conceptos sociales | 78 |
| 2.2.3. Sistematización de Revisión Conceptual de los Conceptos Sociales | 83 |
| 2.2.3.1. Definición Operacional de los Conceptos Sociales | 83 |
| 2.2.3.2. Enseñanza de conceptos sociales | 85 |
| 2.2.3.3. Aprendizaje de conceptos sociales | 88 |
| 2.2.3.4. Conceptos sociales y conocimiento social | 91 |
| 2.2.3.5. Conceptos sociales y el contexto | 94 |
| 2.3. Conceptos sociales y conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales | 97 |
| 2.3.1. El por qué de los conceptos clave | 97 |
| 2.3.2. Criterios de selección de los conceptos clave. | 100 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 2.3.3. | Utilidad de los conceptos clave | 101 |
| 2.3.4. | Identificación de los conceptos clave. | 103 |
| 2.3.5. | Los Conceptos clave desde la perspectiva de Taba | 105 |
| 2.4. | Formación docente inicial del profesorado de educación básica en didáctica de las ciencias sociales | 109 |
| 2.4.1. | Antecedentes históricos de la formación docente inicial de profesores básicos en Chile | 109 |
| 2.4.2 | Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Básica | 115 |
| 2.4.3. | Formación inicial del profesorado de educación básica y práctica docente reflexiva | 123 |
| 2.4.4. | Formación inicial del profesorado de educación básica y didáctica de las ciencias sociales | 131 |

Capítulo III

Marco Metodológico

| | | |
|--------|--|-----|
| 3.1. | Fundamentación Metodológica: Estudio de Casos | 141 |
| 3.2. | Sujetos participantes de la investigación | 149 |
| 3.3. | Técnicas de investigación | 153 |
| 3.3.1. | Entrevistas | 153 |
| 3.3.2. | La Observación | 162 |
| 3.3.3. | Análisis Documental | 173 |
| 3.3.4. | Testimonios | 177 |
| 3.4. | Validación de los conceptos sociales a través de juicio de expertos en el ámbito de las ciencias sociales. | 179 |
| 3.5. | Criterios de rigor y procedimientos seleccionados | 183 |
| 3.6. | Plan de Análisis | |
| 3.6.1. | Análisis de Estudio de Casos | 186 |
| 3.6.2. | Análisis a partir de los Objetivos de Investigación | 197 |

Capítulo IV

Análisis de Datos e Interpretación de Resultados

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.1. | Análisis de los procesos de planificación y de intervención en el aula desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales | 207 |
| 4.1.1. | Análisis de los procesos de planificación en intervención en el aula de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales | 207 |
| a. | Proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales | 208 |
| b. | Principales referentes para el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales | 219 |
| c. | Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales | 226 |
| d. | Elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas. | 231 |
| e. | Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales | 235 |
| f. | Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales. | 257 |
| g. | Síntesis de las categorías y subcategorías analizadas en los | |

| | | |
|--------|---|-----|
| | estudiantes en proceso de práctica profesional, asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales | 268 |
| 4.1.2. | Análisis de los procesos de planificación y de intervención en el aula de los profesores noveles de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales. | 270 |
| a. | Proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales | 271 |
| b. | Principales referentes para el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales | 283 |
| c. | Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales | 290 |
| d. | Elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas. | 295 |
| e. | Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales | 299 |
| f.- | Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales. | 317 |
| g. | Síntesis de las categorías y subcategorías analizadas en los profesores noveles asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales. | 327 |
| 4.2. | Los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje | 330 |
| 4.2.1. | Los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que realizan los estudiantes en proceso de práctica profesional. | 330 |
| a) | Procesos reflexivos en la planificación de clases. | 330 |
| b) | Procesos Reflexivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula | 346 |
| 4.2.2. | Los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que realizan los profesores noveles | 362 |
| a) | Procesos reflexivos en la planificación de clases. | 362 |
| b) | Procesos Reflexivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula | 374 |
| 4.3. | Interpretación de los procesos formativos para la enseñanza de las ciencias sociales y conceptos sociales | 393 |
| 4.3.1. | Interpretación de los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional | 393 |
| a) | Elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de Educación Básica | 393 |
| b) | Contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional de Educación Básica. | 396 |
| c) | Relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo. | 405 |
| d) | Principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales | 418 |
| 4.3.2. | Interpretación de los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los profesores noveles | 423 |
| a) | Elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los profesores noveles de educación | |

| | |
|---|-----|
| básica | 423 |
| b) Contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los profesores noveles de Educación Básica | 427 |
| c) Relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo. | 432 |
| d) Principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales | 443 |
| 4.4. Valoración de las características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica | 446 |
| 4.4.1. Características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales | 446 |
| a.- Relaciones entre la formación teórica y prácticas educativas en el área de las ciencias sociales en la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha. | 446 |
| b.- Rol de los conceptos sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales | 455 |
| 4.4.2. Procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de ciencias sociales | 458 |
| 4.4.3. Proceso de formación docente del área de la didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha. | 460 |
| | |
| <i>Capítulo V</i> | |
| <i>Conclusiones y Propuesta Formativa</i> | 469 |
| 5.1. Conclusiones respecto a las preguntas de investigación | 471 |
| 5.2. Conclusiones respecto a los supuestos de investigación | 483 |
| 5.3. Conclusiones respecto a los conceptos sociales | 490 |
| 5.4. Conclusiones respecto al proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en profesores de educación básica | 493 |
| 5.5. Conclusiones respecto a la didáctica de las ciencias sociales. | 495 |
| 5.6. Propuesta para optimizar la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. | 510 |
| | |
| <i>Bibliografía</i> | 525 |
| | |
| <i>Anexos</i> | |
| Anexo 1. Juicio de expertos, instrumentos de validación de información | 539 |
| Anexo 2. Ejemplos de registro de observación de clases en Casos de Estudiantes en Práctica Profesional | 557 |
| Anexo 3. Estudio de Caso. Estudiante en Práctica Profesional. Caso E1 | 585 |
| Anexo 4. Registro de Observación de Clases. Docente Novel. Caso N3 | 637 |
| Anexo 5. Estudio de Caso. Docente Novel N3 | 649 |

Introducción

La presente tesis doctoral se denomina *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Estudio de Casos* y se enmarca dentro del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales; Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El título de esta tesis doctoral, toma como referente a Santisteban y Pagès (2011) quienes señalan que el objetivo de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros de educación primaria es, precisamente, enseñarles a enseñar ciencias sociales. Así entonces, la presente investigación se desarrolla teniendo como propósito principal, el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales, de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, desde las perspectivas de análisis correspondientes a: enseñanza – aprendizaje de los conceptos sociales, a partir de los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y los procesos formativos docentes. El enfoque metodológico corresponde al paradigma de investigación cualitativa a través de la estrategia de descripción y análisis de la realidad educativa correspondiente a Estudio de Casos.

La presente tesis doctoral, ha sido organizada en los siguientes capítulos:

En el **Capítulo I Fundamentación y objetivos de investigación**, se presentan los contextos institucional y formativo de la investigación, junto a los fundamentos, supuestos, objetivos y preguntas en que se enmarca la investigación.

El **Capítulo II Marco Teórico – Conceptual**, se estructura a partir de cuatro apartados: *Didáctica de las ciencias sociales*, que presenta una revisión de los principales conceptos y fundamentos desde la mirada de los principales autores en la materia. *Los conceptos sociales en la didáctica de las ciencias*

sociales, realizada desde las perspectivas psicológicas y didáctica. A los apartados anteriores, se agrega la revisión de *Los conceptos claves en didáctica de las ciencias sociales*, los cuales sirven de referencia a los conceptos sociales y orientan los procesos de análisis posteriores en el tema. Finalmente se aborda *La formación docente inicial del profesorado de educación básica en didáctica de las ciencias sociales*, cuya revisión aporta referentes que contribuyen a la comprensión de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente inicial chilena.

En el **Capítulo III Marco Metodológico** presenta las principales decisiones metodológicas asumidas, fundamentando el tipo de investigación desarrollada, presentando los instrumentos, las fases de la investigación, el plan de análisis elaborado y los criterios de rigor aplicados en el proceso de validación de resultados.

A continuación en el **Capítulo IV Análisis de los Datos**, se trabaja la información recopilada desde los diversos instrumentos utilizados siguiendo el plan de análisis elaborado para ello. El análisis se realiza desde la elaboración de categorías y subcategorías asociadas a los objetivos y las preguntas de investigación que permiten su interpretación integrada.

En el **Capítulo V Conclusiones y Propuesta Formativa**, se presentan las conclusiones a partir de las preguntas y los supuestos de investigación, junto a conclusiones respecto al proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza de conceptos sociales, en profesores de educación básica y en el nivel conceptual de la didáctica. A partir de lo anterior, se desarrolla una propuesta formativa de abordaje de la didáctica de las ciencias sociales en la realidad de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, para capacitar a los estudiantes en el aprendizaje conceptual del conocimiento social.

Capítulo I
Fundamentación y objetivos de la
investigación

CAPÍTULO I

Fundamentación y Objetivos de la Investigación

1.1.- Contextos de la investigación

1.1.1.- Contexto institucional

La Universidad de Playa Ancha de Valparaíso (UPLA:2012), es una universidad pública que imparte formación profesional universitaria en los niveles de pre y postgrado. Pertenece al Consejo de Rectores de las Universidades de Chile, CRUCH, agrupación creada por ley en 1981 y que reúne a las 25 universidades tradicionales de Chile, que reciben alguna proporción de financiamiento estatal directo para su funcionamiento institucional.

Como entidad estatal, privilegia su vocación de servicio, el sentido social y el patrimonio intangible del conocimiento, acumulando tradición y experiencia pedagógica, que surge en el momento de su fundación como Instituto Pedagógico de Valparaíso en 1948. La Universidad de Playa Ancha ofrece 35 carreras y programas en distintas áreas de conocimiento, complementando su oferta de formación pedagógica con carreras del área de las artes, humanidades, ciencias de la salud, ciencias sociales, ingenierías, tecnología y administración. Su presencia regional se proyecta, además, en el Valle del Aconcagua con un moderno campus en la ciudad de San Felipe, que funciona desde 1991.

La Universidad de Playa Ancha imparte 35 programas de pregrado en sus sedes de Valparaíso y San Felipe. Cuenta con ocho facultades: Arte, Humanidades, Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte e Ingeniería. En 2012 el plantel registró una matrícula total de pregrado de 7800 estudiantes, y de 572 matriculados en sus programas de postgrado y postítulo.

La misión de la Universidad de Playa Ancha, desde la concepción de la planificación estratégica, ha sido formulada en los siguientes términos: “Institución autónoma del Estado, con tradición en el área de la Educación y que desarrolla también las Ciencias, Humanidades, Tecnologías y Artes. El área tradicional y las demás áreas se complementan y potencian mutuamente en el desarrollo de la Docencia de Pregrado y Postgrado, la Investigación y Vinculación con el Medio. Si bien la docencia de pregrado ocupa un rol central en las actividades de la Universidad, ella está concebida como una entidad compleja por su compromiso con el desarrollo de la región de Valparaíso. En la formación de postgraduados, profesionales y técnicos se privilegia la calidad y está orientada a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos y dinámicos a través de un perfil humanista, analítico, crítico y creativo. La generación de conocimiento es entendida en su concepto más amplio de investigación, desarrollo e innovación y de creación artística como un medio de desarrollo cultural. La universidad promueve la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática, evidenciando una importante vocación social en sus tareas propias”.

El Modelo Educativo Institucional se fundamenta en la persona, considerando sus cualidades propias tales como su capacidad de razonar, de tener conciencia de su singularidad, de autodeterminación, de su sociabilidad, su libertad y su trascendencia, características que permiten la educabilidad, influir en la educación de otros y además ser capaz de educarse permanentemente, enriqueciendo este proceso al compartir experiencias con sus pares, que favorecen el crecimiento tanto individual como grupal. Por lo anterior, todo educador debe considerar que para llevar a cabo el acto educativo se deben tener presentes los fines y los valores que se pretenden enseñar, enmarcado en el curriculum de la institución (UPLA:2012).

En consecuencia, el Modelo Educativo Institucional posee un carácter multidimensional, lo que implica que para la formación profesional y personal del estudiante, es necesario considerar cinco áreas de desarrollo, a saber: el

área intelectual, el área creativa, el área físico-recreativa, el área afectiva y el área social.

1.1.2.- Contexto de Formación Profesional: carrera de pedagogía en educación básica y formación didáctica en ciencias sociales en la Universidad de Playa Ancha

La carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha se creó el año 1968 y ha funcionado de forma ininterrumpida hasta la fecha, formando profesores generalistas de enseñanza básica en nivel universitario. En 1991 incorpora al título profesional de Profesor en Educación Básica el grado académico de Licenciatura en Educación.

El marco curricular de la carrera se inspira en el Modelo Educativo Institucional, donde se establecen cuatro objetivos generales que guían el diseño curricular de la universidad desde el año 2001 en adelante. Los objetivos planteados son los siguientes:

- ♦ Formar personas que se transformen en agentes de desarrollo personal de sus futuros alumnos.
- ♦ Formar profesionales con un alto nivel de competencias que les permitan ser generadores del desarrollo del conocimiento, de competencias y estrategias de aprendizaje.
- ♦ Formar profesionales capaces de facilitar la integración de saberes con la experiencia cotidiana.
- ♦ Formar profesionales que se constituyan en agentes de desarrollo social y valórico.

Partiendo de ese marco general institucional, el plan de estudios de la carrera se organiza de acuerdo a tres criterios: *Secuencialidad*, entendida como la continuidad que debe existir entre los contenidos. *Complejidad*, que es de carácter creciente contemplando los conocimientos ya adquiridos previamente por el estudiante. *Transversalidad*, referida a la totalidad de las

asignaturas impartidas por la carrera que contribuyen a la formación profesional del futuro docente.

Los criterios de traducen en el plan de estudios de la carrera, que se encuentra organizado a partir de los siguientes núcleos curriculares:

| Núcleos Curriculares del Plan de Estudio Carrera Pedagogía en Educación Básica | |
|---|--|
| Núcleos | Asignaturas |
| Formación profesional y disciplinaria | Disciplinas Pedagógicas. <ul style="list-style-type: none"> ◆ Psicología Educacional y del Aprendizaje. ◆ Curriculum y Planificación. ◆ Sociología de la Educación. ◆ Evaluación del Aprendizaje. ◆ Estimulación de la Creatividad y Estrategias de Aprendizaje. ◆ Metodología de la Investigación Cuantitativa. ◆ Metodología de la Investigación Cualitativa. ◆ Orientación Educacional. |
| | Disciplinas de Especialidad. <ul style="list-style-type: none"> ◆ Integración Curricular de Educación Tecnológica (I y II). ◆ Integración Curricular de Educación Artística Plástica/ Musical (I y II). ◆ Integración Curricular de Educación Física (I y II). ◆ Integración Curricular de Lenguaje y Comunicación (I, II y III). ◆ Integración Curricular de Educación Matemática (I, II y III). ◆ Integración Curricular de Estudio y Comprensión de la Naturaleza (I, II y III). ◆ Integración Curricular de Estudio y Comprensión de la Sociedad (I, II y III). ◆ Dimensiones Personales y Rol del Profesor de Educación Básica. ◆ Organización y Funciones de la Educación Básica. ◆ Educación y Valores. ◆ Tecnologías de la Comunicación en Educación. ◆ Escuela, Hogar, Comunidad y Aprendizaje. ◆ Educación y Calidad de Vida. ◆ Integración en el Aula. |
| | Asignaturas Optativas. <ul style="list-style-type: none"> ◆ de Especialidad. ◆ de Educación (con alumnos de todas las carreras pedagógicas). |
| Desarrollo Personal y Valórico | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Taller de Desarrollo Personal. ◆ Desarrollo Valórico en el Medio. ◆ Actividades Artísticas y/o Deportivas. |
| Desarrollo de Destrezas Académicas | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Taller Integrado de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento (I y II). ◆ Idioma Extranjero (I y II). ◆ Herramientas Computacionales. ◆ Manejo de la Voz Hablada y del Movimiento Humano. |
| Desarrollo e Integración con el Medio | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Gestión Educativa. ◆ Vinculación con el Sistema Educativo. ◆ Práctica Profesional. ◆ Proyecto de Mejoramiento Educativo o Seminario de Titulación |

Anualmente la carrera recibe un ingreso en primer año de 50 estudiantes, los que cursan su programa de estudios de cinco años organizados en diez semestres. En su proceso de formación docente inicial realizan un total de cuatro prácticas profesionales, las que corresponden a: Talleres de Vinculación con el Medio Educativo I Práctica Temprana; Talleres de Vinculación con el Medio Educativo II Práctica Intermedia; Talleres de Vinculación con el Medio Educativo III Pre -Práctica Profesional; y, Práctica Profesional Docente (Castañeda y Verdugo, 2010, 7:19).

Específicamente, en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, el proceso de formación de los estudiantes de pedagogía en Educación Básica reconoce dos fuentes, las que corresponden a la formación directa y la formación indirecta.

- **Formación directa:** Bajo esta denominación se pueden mencionar aquellas **asignaturas** del plan de estudio, **asociadas directamente** a la **formación didáctica y disciplinar** en el área de las ciencias sociales y que corresponden a:
 - ◆ MBA5412 Integración curricular de las ciencias sociales I.
 - ◆ MBA6412 Integración curricular de las ciencias sociales II.
 - ◆ MBA7412 Integración curricular de las ciencias sociales III.

- **Formación indirecta:** Comprende las asignaturas del plan de estudios asociadas indirectamente a la formación didáctica en el área de las ciencias sociales y que corresponden a:
 - ◆ EBA2111 Psicología educacional y del aprendizaje.
 - ◆ EBA2211 Curriculum y planificación.
 - ◆ EBA3211 Evaluación del aprendizaje.
 - ◆ EBA4212 Estimulación de la creatividad y estrategias de aprendizaje.
 - ◆ EBA6112 Educación y Valores.
 - ◆ IBA3642 Taller de Vinculación con el sistema educativo I
 - ◆ IBA5742 Taller de Vinculación con el sistema educativo II
 - ◆ IBA7742 Taller de Vinculación con el sistema educativo III

El detalle de los contenidos de las asignaturas de formación directa, organizados desde las dimensiones disciplinar y didáctica, corresponden a las siguientes:

| Asignatura MBA5412 Integración Curricular de las Ciencias Sociales I (Fuente Plan de Estudios. Carrera Educación Básica Universidad de Playa Ancha, 2012) | |
|--|---|
| Dimensión | Principales Contenidos Plan de Estudios Carrera Educación Básica |
| Disciplinares | <p>Análisis de contenidos disciplinarios.</p> <p>Geografía. Nociones elementales de geografía matemática. Movimientos y representaciones de la tierra. Coordenadas geográficas y localización de fenómenos. Geografía física, dinámica sistémica de la litósfera, hidrósfera y atmósfera en relación a la distribución y actividades humanas.</p> <p>Formación cívica. Teoría de la sociedad. El Estado y el gobierno. Naturaleza social del hombre. Sistemas normativos. Ordenamiento jurídico y teoría de la Constitución.</p> <p>Economía. Análisis de fenómenos económicos. Las necesidades y los bienes. Sistemas económicos. El problema económico. Rol económico del Estado.</p> |
| Didácticos | <p>Introducción al estudio de las ciencias sociales. Reflexión epistemológica del estudio de las ciencias sociales en la educación básica. La didáctica en el contexto de las ciencias de la educación. Ciencias sociales en educación básica. Mapa de progreso.</p> <p>Análisis de planes y programas de estudio en base a los ajustes curriculares. Marco curricular nacional. Programas de nivel. Planes y programas de educación básica para historia, geografía y ciencias sociales. Ajustes curriculares y mapas de progreso del aprendizaje del subsector de ciencias sociales.</p> |

| Asignatura MBA6412 Integración Curricular de las Ciencias Sociales II (Fuente Plan de Estudios. Carrera Educación Básica Universidad de Playa Ancha, 2012) | |
|---|---|
| Dimensión | Principales Contenidos Plan de Estudios Carrera Educación Básica |
| Disciplinares | <p>Conquista y Colonia. Pueblos originarios. Choque cultural y proceso de mestizaje. Sociedad colonial y estructura de la época.</p> <p>La República y su consolidación. Formación de la identidad social. Influencias ideológicas y discursivas. Proceso de consolidación.</p> <p>Chile en el siglo XX. El estallido social. Cambios estructurales y migratorios. Historia neo contemporánea.</p> |
| Didácticos | <p>Indagación y resolución de problemas como método de trabajo en el plano de la didáctica.</p> <p>Planificación y adquisición de herramientas de enseñanza de las ciencias sociales.</p> |

| Asignatura MBA7412 Integración Curricular de las Ciencias Sociales III (Fuente Plan de Estudios. Carrera Educación Básica Universidad de Playa Ancha, 2012) | |
|--|--|
| Dimensión | Principales Contenidos Plan de Estudios Carrera Educación Básica |
| Disciplinares | <p>Historia Universal. Cultura y civilización. Los griegos y el helenismo. Roma y la unificación del mundo mediterráneo. Las creaciones del genio medieval. Los tiempos modernos y la secularización de occidente. La era de las revoluciones. Revolución Francesa e Industrial.</p> |
| Didácticos | <p>El rol del docente en el aprendizaje de las ciencias sociales. Perfil del estudiante del segundo ciclo básico. Fundamentos de la propuesta programática del segundo ciclo básico. Análisis de los programas del nivel para Historia, Geografía y Ciencias Sociales.</p> <p>Principios que orientan el aprendizaje del alumno del segundo ciclo básico. Métodos y procedimientos didácticos y evaluativos. Planificación de situaciones de enseñanza aprendizaje</p> |

A contar del año 2013, se inicia un proceso de implementación de una innovación curricular para la formación inicial docente en educación básica, con respaldo técnico del Proyecto MECESUP UPA 0402 denominado “Renovación de la Formación Inicial de profesores de Educación Básica con mención sustentado en un modelo curricular modular basado en competencias, en un contexto de mejoramiento continuo” de autoría de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso; Universidad de Los Lagos de Osorno y Universidad Arturo Prat de Iquique. El proyecto se inscribe en la Línea de Apoyo a la Renovación de las Pedagogías, impulsado por el Ministerio de Educación chileno, y sus avances a lo largo de los próximos cinco años serán guiados de manera regular por equipos de seguimiento ministeriales y por los equipos académicos de la propia carrera e institución universitaria.

1.2.- Fundamentación de la investigación

Según Morin (2002: 78-118) frente a una sociedad planetaria en permanente cambio y a la evolución de la concepción de la ciudadanía hacia una perspectiva de mayor participación democrática, resulta necesario que la formación de profesores provea respuestas al escenario presente y futuro, donde “el principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo”.

Frente al desafío de contar con profesores de educación básica que posean las competencias para dar respuesta a la formación de nuevos ciudadanos en una sociedad en permanente cambio, Santisteban y Pagès (2011: 25) consideran que para ser un profesor competente, se deben tomar decisiones acertadas sobre los propósitos y los contenidos a enseñar, y sobre los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, sobre la relación con el entorno y con el país, sobre la organización de la convivencia en el aula o sobre la evaluación, en un contexto de gran complejidad y de cambio constante.

El espacio en que se evidencian estos desafíos es el aula (Castañeda y Verdugo, 2010:112). Toda preparación formativa, o la falta de ella, se refleja en el quehacer docente. Por ello el centro de interés de esta investigación está en la sala de clases y en las intervenciones educativas que en ella desarrollan los estudiantes en proceso de práctica profesional y los profesores noveles recientemente titulados, para analizar en ese contexto la relación teoría práctica en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales recibida en sus años universitarios.

Por una parte, para los estudiantes en práctica profesional, el espacio es complejo, ya que se produce una constante interrelación entre: profesores guías, responsables últimos del curso de práctica; supervisores académicos que acompañan desde la universidad y el aula el proceso de práctica; y, el mismo estudiante que se enfrenta a un semestre de responsabilidad profesional en relación a los alumnos que le son confiados, los directivos, los padres y apoderados, entre los principales actores con los que deberá interactuar (Castañeda y Verdugo, 2010: 111-121). Por otra parte, en el caso de los profesores noveles, su desempeño se enfrenta a los desafíos derivados de las demandas de las primeras experiencias de enseñanza, las que requieren crecientes conocimientos, capacidades y habilidades para respaldar la vida profesional que inicia (Ministerio de Educación, Chile, 2001:6-7).

Tomando como marco de análisis los planteamientos anteriores, la presente investigación se plantea como problema central el reconocimiento de una carencia y de una necesidad en la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha: *la inexistencia de información contrastada y científica de las características del proceso de enseñanza aprendizaje en didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de profesores de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales, a partir de los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y de los procesos formativos docentes.*

Entre los precedentes existentes se pueden mencionar, las tesis doctorales de la Universidad Autónoma de Barcelona que tienen como centro de estudios en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales el nivel de Educación Primaria en el contexto de los procesos de práctica profesional: Riera (2003); Llobet (2004) y Santisteban (2005). A las que se puede sumar especialmente la de Jara (2010), ya que también considera en su tesis a los profesores noveles.

Para abordar las características del proceso de enseñanza aprendizaje de conceptos sociales en didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de profesores de educación básica, se propone realizar la presente investigación desde los siguientes ámbitos:

- ♦ Enseñanza y aprendizaje de conceptos sociales desde los procesos de planificación e intervención en el aula (Santisteban y Pagès, 2011).
- ♦ Procesos de formación en didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales (Taba, 1971; Martorella, 1993; Santisteban, 2005).
- ♦ Procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en el área de las ciencias sociales (Pagès, 2000; Benejam, 2002).
- ♦ Formación docente inicial. (Pagés, 2000; Benejam, 2002; Avalos, 2002)

A partir de las definiciones precedentes, se desarrollan a continuación las preguntas, los supuestos y los objetivos que guían y enmarcan la presente investigación educativa.

1.3.- Preguntas que guían la investigación

La revisión bibliográfica y la experiencia académica respaldan la formulación de las siguientes preguntas que guían la investigación y que se presentan organizadas en bloques que posteriormente se reflejan en los objetivos planteados.

**Preguntas de investigación
Objetivo general**

¿Qué características asume el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales?

¿Cómo se realizan los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales?

¿Cómo se caracteriza el proceso de formación docente del área de la didáctica de las ciencias sociales en la carrera de pedagogía en educación básica?

**Preguntas de investigación
Objetivo específico nº 1**

¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica?

¿Cuáles son sus principales referentes?

¿Cómo se consideran los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional?

¿Qué elementos son característicos de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales en las clases implementadas por los estudiantes en práctica profesional?

¿Cómo se caracteriza el abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional?

¿Qué aspectos son priorizados por los estudiantes en práctica profesional en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula?

**Preguntas de investigación
Objetivo específico nº 2**

¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los profesores noveles?

¿Cuáles son sus principales referentes?

¿Cómo se consideran los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles?

¿Qué elementos son característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por los profesores noveles?

¿Cómo se caracteriza el abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales de los profesores noveles?

¿Qué aspectos son priorizados por los profesores noveles en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula?

**Pregunta de Investigación
Objetivo Específico Nº 3**

¿Qué procesos reflexivos se realizan sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica?

**Pregunta de Investigación
Objetivo Específico Nº 4**

¿Qué procesos reflexivos se realizan sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los profesores noveles de la carrera de educación básica?

**Preguntas de Investigación
Objetivo Específico N° 5**

¿Qué elementos son distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional?

¿Qué contenidos disciplinares y didácticos son priorizados en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional?

¿Qué relevancia poseen en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales?

¿Cuáles son las principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional?

**Preguntas de Investigación
Objetivo Específico N° 6**

¿Qué elementos son distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales de los profesores noveles?

¿Qué contenidos disciplinares y didácticos son priorizados en el proceso formativo de los profesores noveles?

¿Qué relevancia poseen en el proceso formativo de los profesores noveles los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales?

¿Cuáles son las principales carencias que se reconocen al proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles?

1.4.- Supuestos de la investigación.

Los supuestos que orientan el proceso de investigación y que reflejan la situación actual de la formación inicial de profesores de educación básica en el ámbito de las ciencias sociales en la Universidad de Playa Ancha, se plantean teniendo como referentes los fundamentos teóricos conceptuales de la didáctica de las ciencias sociales y de la formación docente inicial, que se detallan en cada uno de ellos. Estos antecedentes teóricos son considerados junto con la sistematización de la experiencia profesional de la autora de la presente investigación, en su calidad de supervisora académica de prácticas profesionales en la carrera de pedagogía en educación básica en la Universidad de Playa Ancha durante diez años. Los supuestos se organizan acorde con la distribución de las preguntas de investigación precedentes.

Supuesto General

El proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales, debería considerar los conceptos sociales (Martorella, 1991; Brunner, 2000; Pozo, 1992). *No obstante lo anterior, el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en pedagogía básica de la Universidad de Playa Ancha, considera genéricamente los conceptos sociales.* Los conceptos sociales podrían actuar como organizadores del conocimiento social (Santisteban, 2009). *Sin embargo, en la carrera de pedagogía básica, su traslado al aula escolar se produce intuitivamente, quedando en una revisión a nivel de hechos más que de conceptos sociales.*

Se reconocen como relevantes las relaciones entre teoría y práctica y la reflexión sobre el conocimiento a enseñar (Santisteban, 2007). *Aún así, en la formación docente inicial se observa la necesidad de fortalecer los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales.*

Los futuros docentes conocen principios generales teóricos, pero no saben responder a las necesidades de alumnos concretos en situaciones únicas (Benejam, 2002). *Consecuente con lo anterior, los procesos formativos docentes en didáctica de las ciencias sociales son genéricos.*

Supuesto específico nº 1

Los profesores de primaria, por ende los estudiantes en proceso de práctica profesional de primaria, deben saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Deben decidir la modalidad de realizar en el trabajo en aula y disponer de recursos didácticos suficientes y variados (Santisteban y Pagès, 2011). *No obstante lo anterior, los procesos de planificación de los estudiantes en práctica profesional tienen como principal referente el libro de texto y páginas web con poca innovación a partir de las indicaciones curriculares. Las planificaciones de aula consideraran trabajo en equipo colaborativo aunque no necesariamente habrá reflexión sobre los conceptos sociales involucrados. El trabajo en aula se estructurará a partir de la presentación de un tema, brindando espacios de tiempo para la intervención de niños y niñas.*

Supuesto específico nº 2

Los profesores de primaria deben saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Deben decidir la modalidad de realizar en el trabajo en aula y disponer de recursos didácticos suficientes y variados (Santisteban y Pagès, 2011). *En el caso de los profesores noveles, no se evidenciarán grandes diferencias con los estudiantes en práctica profesional. Incluirán estrategias metodológicas colaborativas con alguna referencia a los conceptos sociales que involucran. Sus principales referentes a la hora de planificar serán los programas del área; los libros de textos y páginas de internet que aborden la materia. El uso de esquemas conceptuales será reducido.*

Supuesto específico nº 3

Una práctica reflexiva exige la capacidad de hacer evolucionar actos profesionales y de completar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia y de los problemas que ella plantea (Perrenoud, 1994). *Sin embargo, la reflexión de los estudiantes en práctica profesional y de los profesores noveles se centra en las estrategias metodológicas utilizadas y en el comportamiento de los escolares, por encima del desarrollo de los contenidos.*

Supuesto específico nº 4

Los futuros profesores debieran demostrar, para enseñar en el área de historia, geografía y ciencias sociales, un sólido conocimiento del curriculum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida; la capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para enseñar estas habilidades y evaluar los aprendizajes fundamentales del área (Ministerio de Educación de Chile, 2011). *Aún así, la formación recibida por los estudiantes en práctica profesional y los profesores noveles en el ámbito de las ciencias sociales no mostrará diferencias significativas con las estrategias metodológicas usadas en otras áreas curriculares. La revisión de conceptos sociales se realizará de forma genérica.*

1.5.- Objetivos de la investigación

Los objetivos que orientan la presente investigación en sus niveles general y específicos y que se apoyan en los supuestos declarados precedentemente son los siguientes.

1.5.1.- Objetivo General

Valorar las características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha, desde las perspectivas brindadas por la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales, los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y los procesos formativos docentes.

1.5.2.- Objetivos Específicos

a.- Analizar los procesos de planificación y de intervención en el aula de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales.

b.- Analizar los procesos de planificación y de intervención en el aula de los profesores noveles de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales.

c.- Analizar los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica.

d.- Analizar los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los profesores noveles de la carrera de educación básica.

e.- Interpretar los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional de educación básica de la Universidad de Playa Ancha.

f.- Interpretar los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los profesores noveles de educación básica de la Universidad de Playa Ancha.

1.6.- Organización general de supuestos de investigación, objetivos y preguntas de investigación.

A continuación se presenta la organización general preguntas de investigación, supuestos de investigación, y objetivos que constituyen el marco de trabajo en que se inscribe la presente investigación.

| Preguntas de investigación | Supuestos de investigación | Objetivo general |
|---|--|---|
| <p>¿Qué características asume el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales?</p> <p>¿Cómo se realizan los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales?</p> <p>¿Cómo se caracteriza el proceso de formación docente del área de la didáctica de las ciencias sociales en la carrera de pedagogía en educación básica?</p> | <p>El proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales, debería considerar los conceptos sociales (Martorella, 1991; Brunner, 2000; Pozo, 1992). <i>No obstante lo anterior, el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en pedagogía básica de la Universidad de Playa Ancha, considera genéricamente los conceptos sociales</i>. Los conceptos sociales podrían actuar como organizadores del conocimiento social. (Santisteban, 2009). <i>Sin embargo, en la carrera de pedagogía básica, su traslado al aula escolar se produce intuitivamente, quedando en una revisión a nivel de hechos más que de conceptos sociales.</i> Se reconocen como relevantes las relaciones entre teoría y práctica y la reflexión sobre el conocimiento a enseñar (Santisteban, 2007). <i>Aún así, en la formación docente inicial se observa la necesidad de fortalecer los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales.</i> Los futuros docentes conocen principios generales teóricos, pero no saben responder a las necesidades de alumnos concretos en situaciones únicas (Benejam, 2002). <i>Consecuente con lo anterior, los procesos formativos docentes en didáctica de las ciencias sociales son genéricos.</i></p> | <p>Valorar las características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha, desde las perspectivas brindadas por la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales, los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y los procesos formativos docentes.</p> |

| Preguntas de investigación | Supuestos de investigación | Objetivo específico nº 1 |
|--|---|---|
| <p>¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica?</p> <p>¿Cuáles son sus principales referentes?</p> <p>¿Cómo se consideran los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional?</p> <p>¿Qué elementos son característicos de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales en las clases implementadas por los estudiantes en práctica profesional?</p> <p>¿Cómo se caracteriza el abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional?</p> <p>¿Qué aspectos son priorizados por los estudiantes en práctica profesional en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula?</p> | <p>Los profesores de primaria y los estudiantes en práctica profesional deben saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Deben decidir la modalidad de realizar en el trabajo en aula y disponer de recursos didácticos suficientes y variados (Santisteban y Pagès, 2011). <i>No obstante lo anterior, los procesos de planificación de los estudiantes en práctica profesional tienen como principal referente el libro de texto y páginas web con poca innovación a partir de las indicaciones curriculares. Las planificaciones de aula consideraran trabajo en equipo colaborativo aunque no necesariamente habrá reflexión sobre los conceptos sociales involucrados. El trabajo en aula se estructurará a partir de la presentación de un tema, brindando espacios de tiempo para la intervención de niños y niñas.</i></p> | <p>Analizar los procesos de planificación y de intervención en el aula de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales.</p> |

| Preguntas de investigación | Supuestos de investigación | Objetivo específico nº 2 |
|---|---|---|
| <p><i>¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los profesores noveles?</i></p> <p><i>¿Cuáles son sus principales referentes?</i></p> <p><i>¿Cómo se consideran los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles?</i></p> <p><i>¿Qué elementos son característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por los profesores noveles?</i></p> <p><i>¿Cómo se caracteriza el abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales de los profesores noveles?</i></p> <p><i>¿Qué aspectos son priorizados por los profesores noveles en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula?</i></p> | <p>Los profesores de primaria deben saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Deben decidir la modalidad de realizar en el trabajo en aula y disponer de recursos didácticos suficientes y variados (Santisteban y Pagès, 2011). <i>En el caso de los profesores noveles, no se evidenciarán grandes diferencias con los estudiantes en práctica profesional. Incluirán estrategias metodológicas colaborativas con alguna referencia a los conceptos sociales que involucran. Sus principales referentes a la hora de planificar serán los programas del área; los libros de textos y páginas de internet que aborden la materia. El uso de esquemas conceptuales será reducido.</i></p> | <p>Analizar los procesos de planificación y de intervención en el aula de los profesores noveles de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales.</p> |

| Preguntas de investigación | Supuestos de investigación | Objetivo específico nº 3 |
|--|---|--|
| <p><i>¿Qué procesos reflexivos se realizan sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica?</i></p> | <p>Una práctica reflexiva exige la capacidad de hacer evolucionar actos profesionales y de completar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia y de los problemas que ella plantea (Perrenoud, 1994). Sin embargo, la reflexión de los estudiantes en práctica profesional y de los profesores noveles se centra en las estrategias metodológicas utilizadas y en el comportamiento de los escolares, por sobre el desarrollo de los contenidos u otras variantes.</p> | <p>Analizar los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica.</p> |
| <p>Preguntas de investigación</p> | | <p>Objetivo específico nº 4</p> |
| <p><i>¿Qué procesos reflexivos se realizan sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los profesores noveles de la carrera de educación básica?</i></p> | | <p>Analizar los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los profesores noveles de la carrera de educación básica.</p> |

| Preguntas de investigación | Supuestos de investigación | Objetivo específico nº 5 |
|---|--|---|
| <p><i>¿Qué elementos son distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional?</i></p> <p><i>¿Qué contenidos disciplinares y didácticos son priorizados en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional?</i></p> <p><i>¿Qué relevancia poseen en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional?</i></p> | <p>Los futuros profesores debieran demostrar para enseñar en el área de historia, geografía y ciencias sociales un sólido conocimiento del curriculum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida; la capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para enseñar estas habilidades y evaluar los aprendizajes fundamentales del área (Ministerio de Educación de Chile, 2011). Aún así, la formación recibida por los estudiantes en práctica profesional y los profesores noveles en el ámbito de las ciencias sociales no mostrará diferencias significativas con las estrategias metodológicas usadas en otras áreas curriculares. La revisión de conceptos sociales se realizará de forma genérica.</p> | <p>Interpretar los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha.</p> |
| Preguntas de investigación | | Objetivo específico nº 6 |
| <p><i>¿Qué elementos son distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales de los profesores noveles?</i></p> <p><i>¿Qué contenidos disciplinares y didácticos son priorizados en el proceso formativo de los profesores noveles?</i></p> <p><i>¿Qué relevancia poseen en el proceso formativo de los profesores noveles los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las principales carencias que se reconocen al proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles?</i></p> | <p>Los futuros profesores debieran demostrar para enseñar en el área de historia, geografía y ciencias sociales un sólido conocimiento del curriculum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida; la capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para enseñar estas habilidades y evaluar los aprendizajes fundamentales del área (Ministerio de Educación de Chile, 2011). Aún así, la formación recibida por los estudiantes en práctica profesional y los profesores noveles en el ámbito de las ciencias sociales no mostrará diferencias significativas con las estrategias metodológicas usadas en otras áreas curriculares. La revisión de conceptos sociales se realizará de forma genérica.</p> | <p>Interpretar los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha.</p> |

Capítulo II
Marco Teórico - Conceptual

CAPITULO II

Marco Teórico – Conceptual

El marco teórico – conceptual efectuado a partir de la revisión bibliográfica realizada se estructura a partir de los siguientes apartados:

2.1.- Esta investigación dentro de una concepción de la didáctica de las ciencias sociales

2.2.- Los conceptos sociales en la didáctica de las ciencias sociales

2.3.- Los conceptos clave en didáctica de las ciencias sociales

2.4.- Formación inicial del profesorado de educación básica en didáctica de las ciencias sociales

El desarrollo de cada uno de ellos se presenta a continuación.

2.1.- Didáctica de las ciencias sociales

En este apartado se presenta la conceptualización del término desde diferentes autores, así como una revisión de sus principales características.

2.1.- Esta investigación dentro de una concepción de la didáctica de las ciencias sociales

En este apartado se presenta la conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales, desde la cual se concibe esta investigación.

2.1.1.- Una concepción de la didáctica de las ciencias sociales

2.1.1.1.- Revisión conceptual inicial

Aunque en la actualidad existen contextos donde se ha consolidado el campo científico y la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Levstik y Tyson, 2008; Pagès, 2011), se considera necesario realizar un pequeño recorrido por su pasado próximo, para situar esta investigación, sobretudo

teniendo en cuenta el contexto chileno y en concreto el contexto de esta investigación, la Universidad de Playa Ancha, donde en la actualidad se está definiendo el campo para una nueva propuesta de formación en didáctica de las ciencias sociales, después de un largo proceso de formación del propio profesorado universitario para la mención de ciencias sociales. Esta tesis ha de servir como información y propuesta de mejora de esta formación.

En el proceso de reflexión teórica se inicia desde lo básico, conscientes no pretendiendo defender o justificar el campo científico, sino el propio proceso de formación, investigación e innovación obliga a construir el edificio desde los cimientos, desde esta perspectiva esta reflexión se incluye en esta investigación.

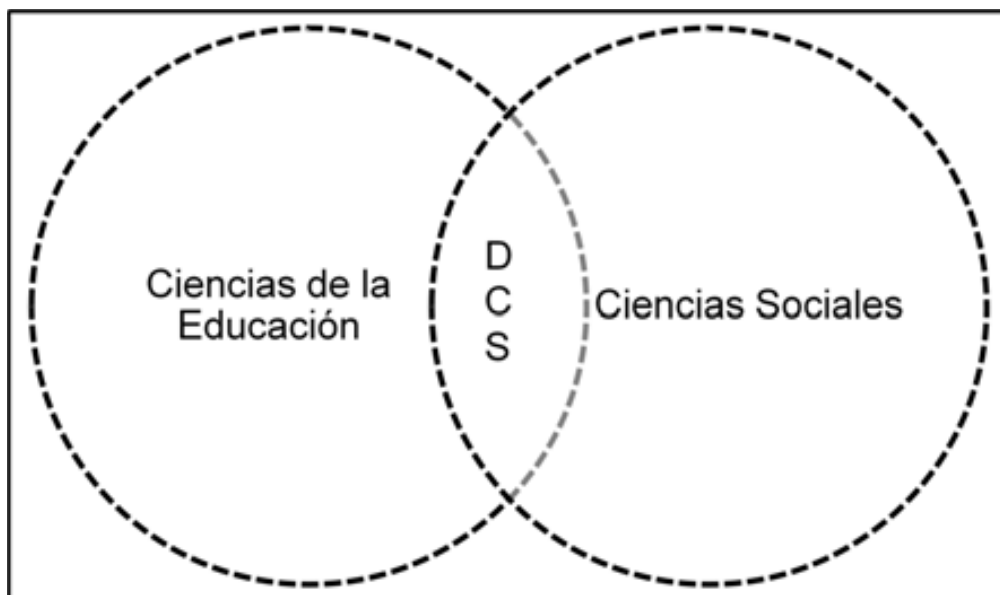
La didáctica de las ciencias sociales en la literatura revisada, permite reconocer sus antecedentes más próximos en los boletines de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, donde a inicios de 1990 donde se la define como ciencia joven, con el desafío ineludible de delimitar su campo de acción.

“La didáctica de las ciencias sociales es una ciencia joven y en construcción. El colectivo de profesionales que trabaja en este nuevo campo se halla ante la tarea de delimitar su ámbito, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica”
(Batlori y Pagès, 1990:7)

Ya desde los primeros pasos de los procesos de formalización de la didáctica de las ciencias sociales, se reconoce una visión holística y sinérgica de la educación, ciencia, arte y técnica, en la que la didáctica de las ciencias sociales encuentra su contexto. Se clarifica además que el rol de la didáctica del área no responde a una mera recopilación, sino que a partir de sus ciencias referentes surge un campo propio de saber científico, que considera tanto ciencias de la educación como del conocimiento social.

“La didáctica de las ciencias sociales mantiene una íntima relación con otras ciencias de la educación y con las diversas ciencias sociales, pero no es una síntesis de estas disciplinas. Nuestra Didáctica se ocupa de la enseñanza de las Ciencias Sociales en un contexto educativo condicionado por unos alumnos diversos, unos profesionales determinados, en un medio cultural y social concreto, y con unos propósitos bien establecidos” (Batlori y Pagès, 1990:7)

El surgimiento de este espacio propio de acción didáctica, que supera la superposición de elementos y que se interrelaciona directamente con el campo educativo se expresa en el siguiente esquema.

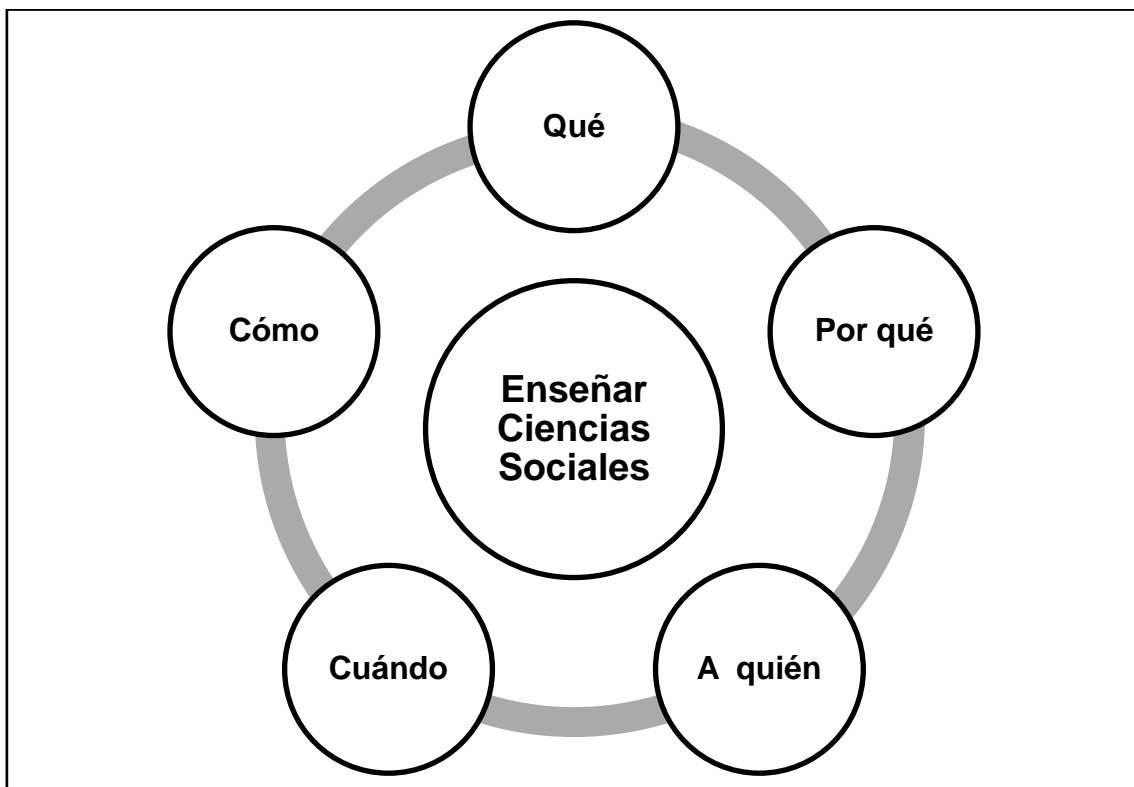


Didáctica de las ciencias sociales y ciencias referentes.

Por otro lado, se reconoce que en didáctica se produce la relación dialógica entre acción y reflexión, con matices propios, que responde a las preguntas clásicas de la realidad educativa: qué enseñar, cómo, por qué, a quién. Resulta de interés el mencionar estos atributos que operacionalizan el quehacer didáctico, generando nuevas interrogantes, que se convierten en espacio de investigación y desafíos a resolver propios de su campo de estudio.

“La Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que otras ciencias y las demás didácticas especiales, se resuelve en acción, pero es una acción fundamentada, con conocimiento de causa, y por tanto con una reflexión teórica propia. La teoría y la práctica didácticas establecen una relación dinámica, de manera que el pensamiento nace con frecuencia de la acción y revierte en la acción y da respuesta a las preguntas sobre qué enseñar, cómo, cuándo, por qué, a quién y en qué circunstancias”. (Batllori y Pagès, 1990:7)

Las preguntas propias del proceso de enseñanza y por ende de la didáctica de las ciencias sociales se sistematizan y presentan a continuación.



Preguntas básicas de la didáctica de las ciencias sociales.

En síntesis es posible señalar que desde su origen la didáctica de las ciencias sociales, no desconoce a sus ciencias referentes ni en el campo

educacional ni en el de las ciencias sociales, lo que contribuye a clarificar su objeto de estudio más que a generar límites difusos.

Precisando el objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales, es reconocido como un desafío que se estructura desde el saber común, asociado a los procesos de transposición didáctica y dando lugar a la existencia de un saber científico. Estos conocimientos forman parte de la cotidianidad del ser humano, en su relación consigo mismo y con los demás, con su medio y con su pasado, su presente y su futuro.

“La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como objeto, bien difícil por cierto, convertir el saber vulgar sobre la sociedad en saber científico y ampliarlo hasta el límite de lo posible, la percepción personal e irrepetible del medio en mensajes que puedan ser compartidos y cuestionados, y el comportamiento personal y social espontáneo en actitud consciente. Para ello se necesita un saber profesional que tiene mucho en común con el de otros profesionales de la enseñanza con los que necesariamente se ha de colaborar” (Batlori y Pagès, 1990:8)

Para Domínguez Garrido (2004) la didáctica de las ciencias sociales reflexiona sobre la interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias, considera la importancia del contexto, la influencia de las dimensiones social, temporal y espacial para la adquisición del conocimiento sobre la base de la interdisciplinariedad. La autora enfatiza además la necesidad de que la generación de saber social se refleje en aportar soluciones a los problemas actuales de la sociedad, dado que finalmente el centro de las diversas disciplinas asociadas es el ser humano en cuanto ser social.

El campo epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales, para Domínguez Garrido, se centra en el ser humano, su relación con el espacio a través del tiempo y con otros individuos y grupos.

**Elementos de consideración epistemológica de la didáctica de las ciencias sociales
(Domínguez Garrido 2004: 30-31)**

- ♦ La naturaleza social de los seres humanos y su evolución a través del tiempo.
- ♦ El comportamiento de los seres humanos en sus aspectos relacionales con los demás humanos.
- ♦ La naturaleza de los diversos grupos humanos, su aparición en el tiempo, su evolución, crecimiento, desaparición, etc.
- ♦ La organización y el ejercicio del poder en el interior de los grupos y entre unos grupos y otros, así como su evolución y transformación a lo largo del tiempo.
- ♦ Los comportamientos de los seres humanos en el interior de los diversos grupos de pertenencia, así como de los mismos grupos como sujetos colectivos en relación con otros grupos.
- ♦ La ocupación y organización de los espacios y territorios donde se asientan los diversos grupos humanos y su interacción con el entorno.
- ♦ Los diversos modos que los individuos y los grupos tienen de organizarse para producir lo que necesitan para vivir, progresando en la calidad de vida, adaptándose al medio físico y natural donde viven.
- ♦ Las actividades y producciones materiales, intelectuales y espirituales, con las que los individuos y los grupos se expresan y comunican.
- ♦ Las manifestaciones artísticas y culturales.
- ♦ La evolución en el tiempo de los diversos grupos, instituciones, los múltiples avatares que los individuos, los grupos humanos y la humanidad entera han sufrido y protagonizado a lo largo del tiempo.

Hernández Cardona (2007) caracteriza la didáctica a partir del qué y cómo debe enseñarse, determinado según una cosmovisión sociopolítica y unos valores implícitos, donde la posibilidad de decisión que se otorga al profesor lo convierte en diseñador, ejecutor y evaluador de las acciones de enseñanza - aprendizaje en el aula. Así, la tarea que en este contexto corresponde al alumno es “aprender a aprender sobre la base de saberes para contextualizar; métodos para analizar, criterios para actuar y valores que orienten las decisiones anteriores” (Hernández Cardona, 2007: 9 -10)

Las bases generales de la didáctica de las ciencias sociales se centran para Hernández Cardona (2007:45-46) en seis principios que según declara no son específicos de una disciplina concreta de las ciencias sociales, sino que

busca responder al conjunto de ellas. Los principios a los que se hace alusión son los siguientes:

En el primer punto se encuentra la *consideración de las aportaciones en psicología evolutiva* teniendo como principales referentes a Piaget y su propuesta de los estadios evolutivos, donde el aprendizaje del individuo se establece por la interacción con el medio, precisando que no necesariamente se da una equivalencia entre edad y estadio evolutivo propuesto, pero lo que sí se evidencia en su adquisición.

Asociado al primer punto, también se considera la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, señalando que se requiere una evaluación del modo de presentar contenidos, materiales curriculares, del quehacer docente y de la consideración de conocimientos previos de los estudiantes. Desde una perspectiva metodológica, esto implica una evaluación seria del modo de presentar los contenidos, desde los materiales curriculares hasta las explicaciones del profesorado, incluyendo evidentemente, la exploración de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.

Concluye estas referencias haciendo mención a Vygotskii y al concepto de zona de desarrollo próximo con sus implicaciones con respecto a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, y la influencia del medio socio cultural en el desarrollo de las personas, lo que implica tener en cuenta el medio familiar, social y económico del alumnado a la hora de plantear estrategias didácticas y diseñar los procesos de evaluación de rendimiento.

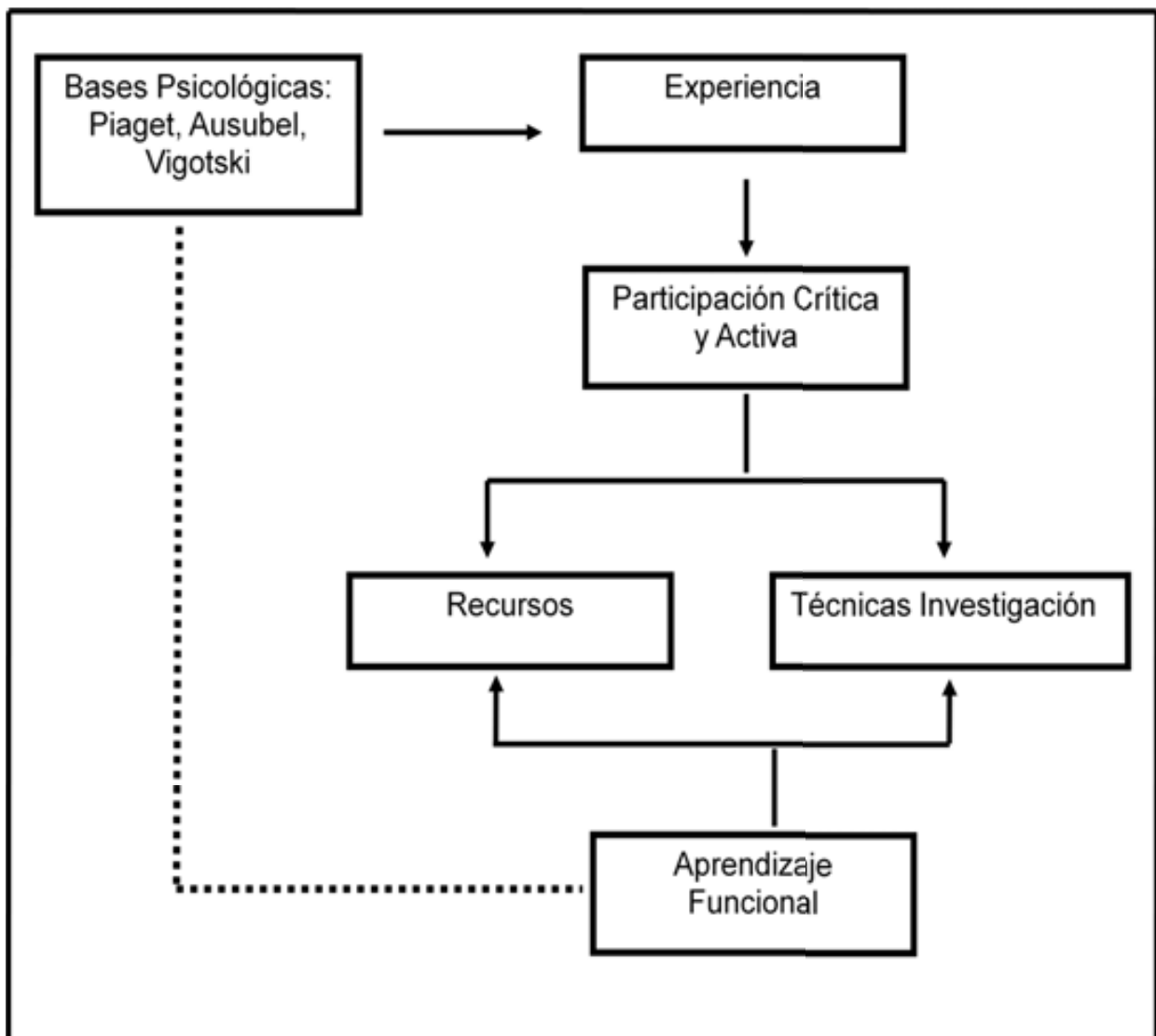
En el segundo punto centra su reflexión en la *necesidad de valorar la experiencia como vehículo de aprendizaje, distinguiéndola del activismo sin objetivo*. El desafío entonces se centra en lograr la participación activa del estudiante, como protagonista y no como observador de las actividades propuestas, favoreciendo así tanto un desarrollo cognitivo como personal.

El tercer aspecto considerado por el mencionado autor se centra en el fomento de lo que denomina *la participación crítica y activa del alumnado*. Este aspecto da sentido al anterior aludiendo a estrategias concretas que le favorezcan, buscando a través de ellas generar en el alumnado un análisis

crítico de la sociedad. Complementario al anterior, el cuarto apartado hace referencia explícita a *recursos* tales como prensa, películas o internet y al *potencial didáctico* de los mismos en la comprensión de la sociedad actual.

En el quinto punto se hace alusión a la adquisición de *técnicas de investigación básicas* y a la necesidad de la buscar, manejar y transmitir información. Finalmente el sexto punto hace alusión a la necesidad favorecer un *aprendizaje funcional*, que desarrolle capacidades propias del área de las ciencias sociales.

El planteamiento de Hernández Cardona puede representarse gráficamente como sigue.



Bases de la didáctica de las ciencias sociales según Hernández Cardona. Elaboración Propia

Camilloni (2005:25-27) realiza una revisión del concepto de didáctica de las ciencias sociales desde sus fundamentos epistemológicos, planteando que se le exige resolver problemas, que si bien son comunes a la enseñanza de otras disciplinas, su sello característico está en la complejidad de los contenidos a abordar. La autora plantea como cuestiones determinantes de la conceptualización de la didáctica de las ciencias sociales las siguientes:

| Cuestiones propias de la didáctica de las ciencias sociales. Camilloni, 2005 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">⇒ Determinación del status epistemológico de las ciencias sociales.⇒ Posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí.⇒ El valor de verdad o certeza del conocimiento social.⇒ Los límites de objetividad o neutralidad de ese conocimiento.⇒ La relación con los valores y la acción del hombre. |

En lo que dice relación específicamente con la realidad del aula, la autora señala en relación con el proceso enseñanza – aprendizaje, los siguientes elementos que deben ser considerados desde la didáctica de las ciencias sociales.

| Didáctica de las ciencias sociales y el proceso enseñanza- aprendizaje. Camilloni, 2005 |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">⇒ Establecimiento y desarrollo de criterios para selección de contenidos disciplinares o no disciplinares.⇒ Conversión o transposición didáctica de los contenidos seleccionados.⇒ Producción de materiales didácticos. |

Para Camilloni la construcción de una didáctica de las ciencias sociales, entendida como teoría de la enseñanza, ha de considerar la complejidad de su objeto de estudio así como del análisis epistemológico de su origen disciplinar.

El análisis de la mencionada autora hace referencia, a la acción pedagógica como un saber hacer complejo *un saber sobre el saber-hacer* (citando a Ferry). Un saber que se centra en la reflexión dado que se construye a través de procesos de reflexión-acción-reflexión, lo que permite el refuerzo y/o la reestructuración de las teorías. Aparece así la constatación de una característica básica para la didáctica. Las teorías pueden ser reconocidas en las prácticas pedagógicas y es en esta *“permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica que se construye el discurso didáctico”* (Camilloni, 2005:27).

Sin embargo, este desafío de revisión teórica - práctica debe reconocer la necesidad de una doble ruptura: “con la «didáctica espontánea» de los docentes y con el conocimiento «espontáneo» y las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad en general, de la que son portadores maestros y alumnos”. El análisis realizado, del que aquí se presenta sólo un extracto, lleva a la autora a concluir que la didáctica de las ciencias sociales, es al menos potencialmente:

“una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de alguna teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado” (Camilloni, 2005: 36)

2.1.1.2.- Didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, algunos referentes

Entre los aportes realizados en el área de la didáctica de las ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, podemos citar en primer término la definición desarrollada por Benejam y Pagès (primera edición corresponde al año 1997). En ella la didáctica de las ciencias sociales es definida como:

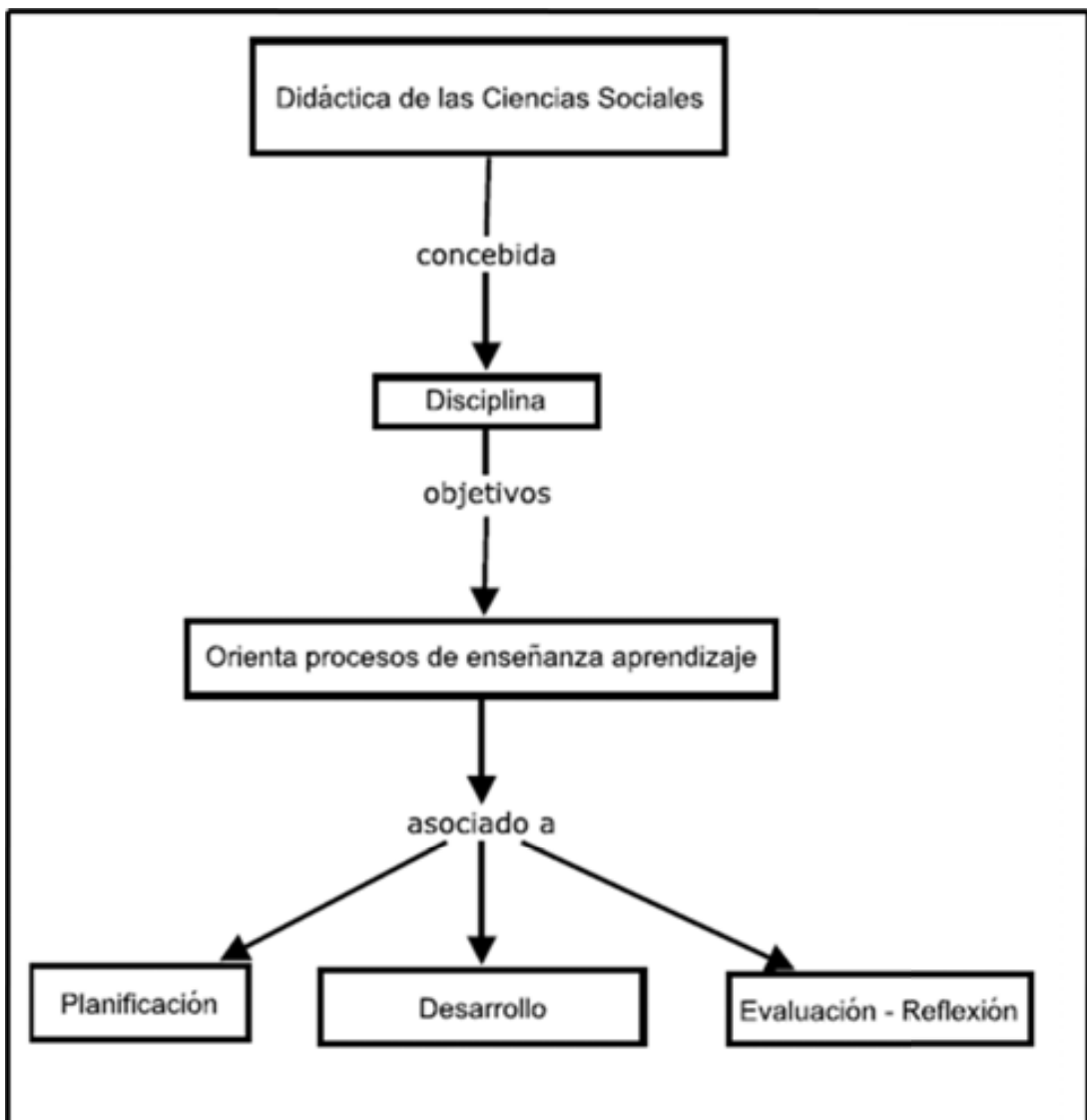
“una disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencias Sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Para ello la didáctica ha de disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuesta, aunque sea tentativa, a las cuestiones fundamentales siguientes: ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo mejor?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?” (Benejam y Pagès, 2004:11)

Complementariamente a la definición anterior Santisteban y Pagès (2011) definen la didáctica de las ciencias sociales, asociada a la vez que diferenciada, de la del conocimiento del medio social y cultural, los autores señalan:

“La didáctica de las Ciencias Sociales o del Conocimiento del Medio Social y Cultural es una disciplina dirigida a la formación de maestros para enseñarles a enseñar Ciencias Sociales a los estudiantes de Educación Primaria. La didáctica del conocimiento del medio social y cultural y la enseñanza del medio social y cultural o, por extensión, la didáctica de las ciencias sociales y la enseñanza de las ciencias sociales son dos caras de una misma moneda y se necesitan mutuamente, pero sus finalidades, sus contenidos, sus métodos y sus contextos de enseñanza y de aprendizaje son diferentes” (Santisteban y Pagès, 2011:27)

Evidentemente, la didáctica de las ciencias sociales responde a los tópicos asociados a la formación del profesorado de educación básica que enseñará esta área, que para la realidad chilena recibe actualmente la denominación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Esquemáticamente es posible representar el concepto de didáctica de las ciencias sociales, en su concepción de preparación para el trabajo de aula de maestros y profesores como sigue:



Elementos del concepto de didáctica de las ciencias sociales. Elaboración propia

La asociación de conceptos que se presenta y que es parte del acto didáctico, diferencia entre el *proceso de planificación*, esto es, la tarea profesional del docente de preparar el proceso de enseñanza aprendizaje. *Desarrollo*, considera la implementación en el aula de las decisiones pedagógicas asumidas previamente, y que involucra, entre otras decisiones la selección de recursos a utilizarse en dicha tarea, modalidades de trabajo, de abordaje de contenidos, entre otras. *La evaluación - reflexión*, asociada no a un proceso de calificación de aprendizajes, sino como tarea profesional crítica asumida por el docente de forma posterior al desarrollo de las secuencias didácticas, aunque pueda realizarse de forma paralela y no intencionada al acto educativo. La trascendencia de este aspecto es innegable como lo señala Santisteban: “la reflexión crítica sobre la práctica vivida y sus alternativas son fundamentales en el cambio de las perspectivas” (Santisteban, 2008: 87)

2.1.1.3.- Elementos constitutivos de la didáctica de las ciencias sociales

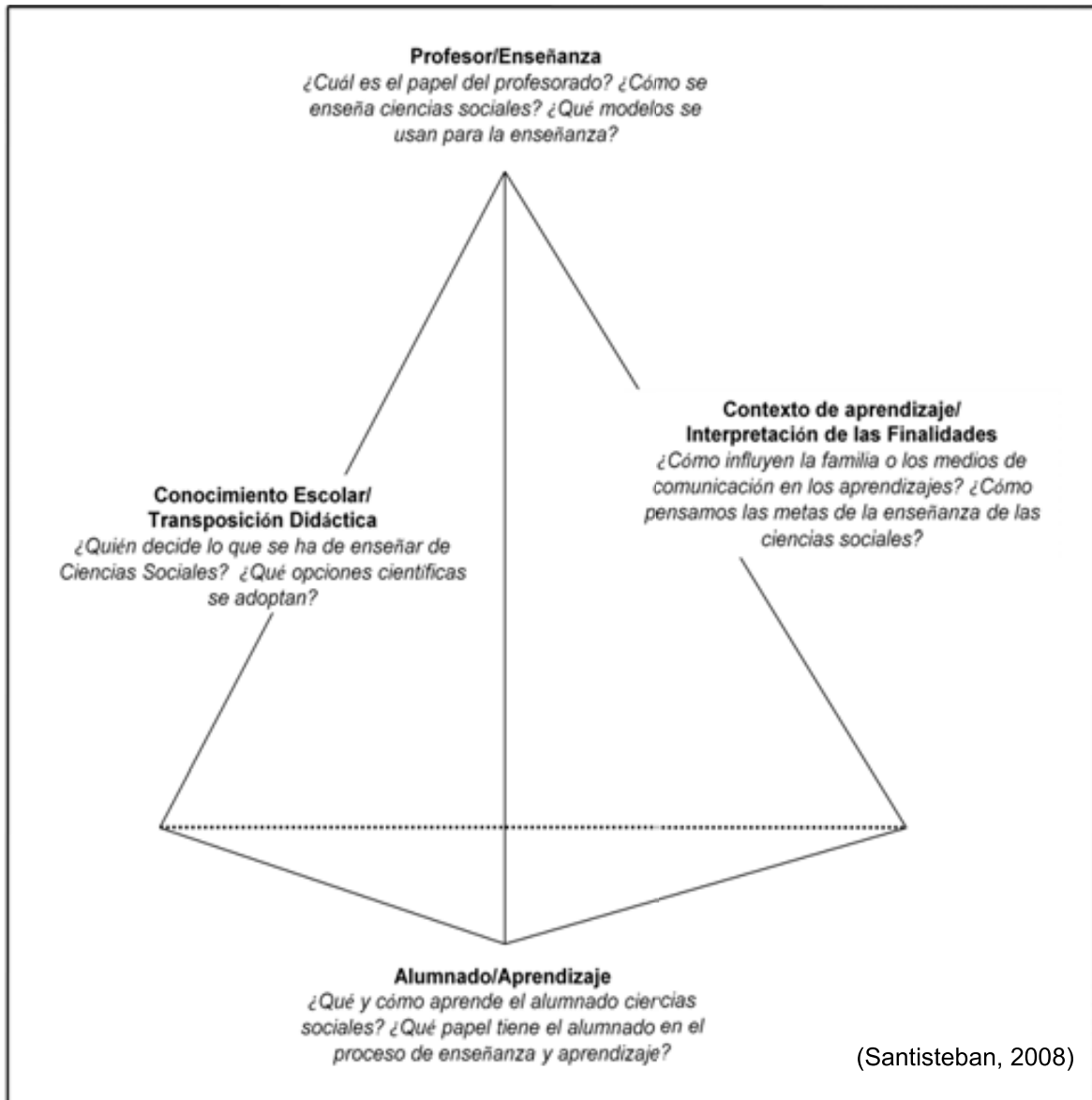
Como ejes o elementos esenciales constitutivos del concepto de didáctica de las ciencias sociales, siguiendo el modelo de Santisteban (2008), se reconocen los siguientes, a saber:

- ⇒ Enseñanza.
- ⇒ Aprendizaje
- ⇒ Conocimiento Escolar.
- ⇒ Contexto.

Los elementos mencionados, se presentan en forma de pirámide de base triangular, asociado a cada uno de los vértices de la misma, permitiendo caracterizar las áreas sobre las cuáles la didáctica de las ciencias sociales desarrolla su quehacer, como se especifica a continuación:

“Estas relaciones configuran una determinada concepción del currículo de los contenidos elegidos y de su secuencia en los programas de estudio, en su enseñanza (lo que hará el maestro o la maestra para que su alumnado aprenda) y en el aprendizaje. Forman un determinado estilo de enseñanza, cuyo aspecto más visible es el desarrollo de la propia clase y el protagonismo que tiene el profesorado y el alumnado” (Santisteban y Pagès, 2011:28)

La representación grafica de la propuesta de organización de los elementos constitutivos de la didáctica de las ciencias sociales, y sus preguntas referentes, (Santisteban, 2008) se presenta a continuación:



2.1.1.4.- Perspectivas epistemológicas y su relación con la didáctica de las ciencias sociales

Benejam (2004:33-51) identifica algunas tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales desde la segunda mitad del siglo XX, las que corresponden principalmente a las tradiciones positivista, humanista o reconceptualista, la concepción crítica y el post modernismo.

La siguiente matriz resume las características más relevantes en cada caso, comparando cada uno de los paradigmas analizados, desde los siguientes referentes:

- ♦ Tradición
- ♦ Realidad
- ♦ Concepción de los Valores
- ♦ Perspectiva de Análisis
- ♦ Relación teoría - práctica
- ♦ Concepción del Conocimiento
- ♦ Proceso de Enseñanza- Aprendizaje
- ♦ Concepción Didáctica
- ♦ Rol del Profesor
- ♦ Metodología
- ♦ Alumno
- ♦ Métodos de las Ciencias Sociales

Resumen comparativo de pensamiento científico y su repercusión en la educación.

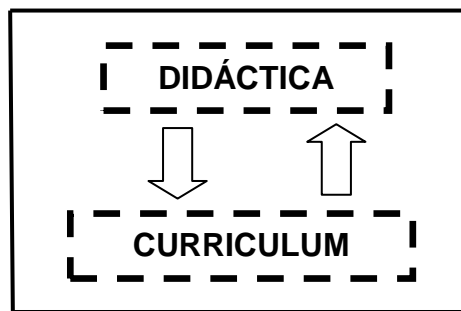
| Referentes de Análisis | Paradigma Positivista. | Paradigma Interpretativo/Humanista. | Paradigma Socio Crítico. | Paradigma Post Moderno. |
|------------------------------------|---|--|--|--|
| Tradición | Positivista. | Reconceptualista Humanista. | Radical Crítica. | Post – Moderno. |
| Realidad | Explicar y predecir la realidad objetiva. | Comprender e interpretar la realidad subjetiva. | Analizar la realidad para transformarla. | La realidad es diversa. Admite diferentes lecturas. |
| Concepción de los Valores | Valores neutros. | Valores explícitos. | Valores asumidos | Intereses propios del momento histórico. |
| Perspectiva de Análisis | Técnicas y análisis cuantitativos. | Técnicas y análisis cualitativos. | Técnicas que buscan intervención. | Todo conocimiento es relativo condicionado por la interpretación del sujeto. |
| Relación teoría - práctica | Teoría y práctica disociada. | Retroalimentación teoría – práctica. | Práctica es teoría en la acción. | Relación Dinámica. |
| Concepción del Conocimiento | Aportar soluciones eficaces y eficientes para resolver problemas. | Se llega a la comprensión del mundo desde los datos dados por el sujeto. El conocimiento es producto de la actividad humana y la experiencia del mundo. | El conocimiento es un constructo social al servicio de quienes tienen el poder. El espacio y la sociedad son resultado de procesos históricos a través del cual los grupos humanos lo han organizado y transformado. | Generar autocomprensión, la persona es consciente de lo que piensa y de la determinación previa a partir de contextos personales, sociales y culturales. |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Proceso de Enseñanza-Aprendizaje</p> | <p>Conductista Uso de Taxonomías de Clasificación de capacidades.</p> | <p>Considera el desarrollo del individuo acorde con los procesos de maduración.</p> <p>Propuestas abiertas, flexibles, creativas que respondan a los intereses del alumno que movilice sus mecanismos de aprendizaje modificando respuestas innatas.</p> | <p>La escuela no es neutra posee una función social y política, enseñanza y aprendizaje responden a estructuras de poder.</p> <p>La escuela como institución puede trabajar para lograr mayor participación democrática.</p> | <p>Valoración de las interpretaciones personales que realizan los alumnos de sus experiencias. Implica la exploración de las ideas previas en el proceso de aprendizaje.</p> |
| <p>Concepción Didáctica</p> | <p>Enseñar un saber válido, fiable y aplicable. Se busca el logro del objetivo a partir de la modificación de la conducta del alumno.</p> | <p>Que el estudiante comprenda el medio en que vive y actúa, medio del que ya posee referencias y vivencias.</p> | <p>Que el estudiante tenga un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político.</p> | <p>Considera la importancia del contexto y la influencia de las dimensiones social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, con la aceptación de la interdisciplinariedad.</p> |
| <p>Rol del Profesor</p> | <p>El que sabe y sabe hacer y juzgar resultados.</p> | <p>Se orienta a motivar la actividad mental del alumno para que quiera pensar y quiera asumir su responsabilidad personal y social.</p> | <p>Intelectuales críticos, agentes transformadores de cambio.</p> | <p>Generar la reflexión a partir de la Interrelación entre la realidad a diversos niveles local, regional, continental, etc.</p> |
| <p>Metodología</p> | <p>Sin improvisación, poco creativa, se ciñe a los objetivos propuestos.</p> | <p>Métodos activo – participativos. Prioriza la exploración empírica de la realidad desde la investigación o el descubrimiento.</p> | <p>Introducir dentro de la programación problemas relevantes, socialmente importantes y urgentes.</p> | <p>Estudio de los procesos sociales, económicos y culturales que operan a diferentes escalas.</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Alumno | No existen diversidades considerables entre ellos. | El desarrollo es un proceso innato y el conocimiento una construcción personal. El desarrollo responde a principios genéticos independientes del aprendizaje. | Consciente de su propio sistema de valores. Capaz de hacer una reflexión crítica. | Valoración de las ideas previas a través del contexto. |
| Métodos de las Ciencias Sociales | Científico o Hipotético Deductivo. Técnicas Estadísticas | Estudio de problemas relevantes, relacionados con los intereses de cada edad y capaces de tener una aplicación práctica. | Descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas. Aceptación del conflicto y propiciar la argumentación. | Centrados en la comunicación de ideas generadas en la reflexión en diferentes niveles: individual, pequeño grupo, curso. |

2.1.2.- Didáctica y Curriculum

El análisis de la didáctica y en particular de la didáctica de las ciencias sociales realizado en el punto anterior, implica una mención al concepto de curriculum, dada la estrecha relación entre ambos términos. Ahora bien, el concepto de curriculum es amplio y presenta diversas implicaciones, se han seleccionado aquellas que por sus características o concepciones presentan sincronía con la utilización que posteriormente se hará del término.



Esquema: Relación entre didáctica y curriculum

La primera acepción corresponde a la definición de la UNESCO en la cual el curriculum es concebido como “todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o considerados por él para alcanzar los fines de la educación”. (Unesco citado en Fascella, M. y Masia, H., 2003: s/n)

Desde este primer acercamiento, de carácter más bien instrumentalista, puede extrapolarse la relación que existe entre esta perspectiva del curriculum y la preocupación de la didáctica desde el eje fundamentalmente del docente y su tarea profesional. Así también los medios descritos pueden ser asociados a la perspectiva del conocimiento escolar, donde se convierten en facilitadores del proceso de transposición didáctica.

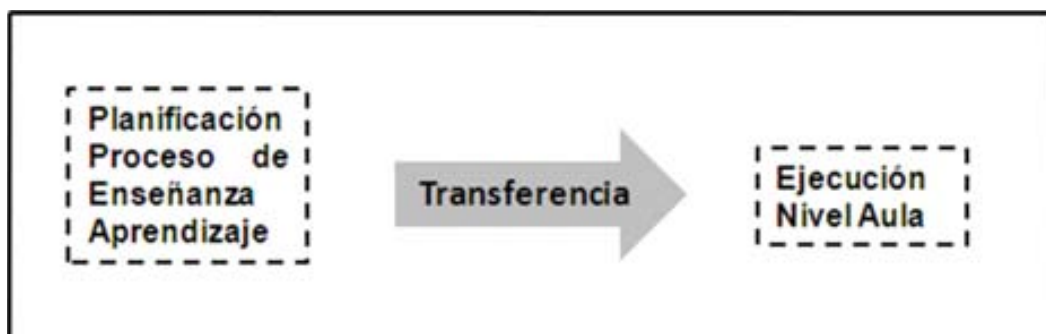
De forma complementaria, se encuentra la siguiente acepción de curriculum: “es el modelo de aprendizaje – enseñanza en el cual se enmarcan los programas escolares. El modelo de aprendizaje es constructivo y

significativo, luego el modelo de enseñanza y de programación también lo debe ser.” (Román y Díez, 1999:20)

Como se aprecia en la definición anterior, el enfoque se centra en la dualidad complementaria de aprendizaje – enseñanza, así se establece una relación con los vértices de la pirámide de la didáctica de las ciencias sociales que aluden a ellos. Así como con interrogantes sobre qué modelos de enseñanza se deben elegir.

Frente a la necesidad de definir el curriculum, de conceptualizarlo, aparece la definición de Stenhouse (2004:102) que lo reviste de dos cualidades, al asociarlo tanto a la generación de ideas como a la concreción de las mismas: “es un objeto simbólico y significativo...posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere”

Tanto curriculum como didáctica, se acercan nuevamente en esta visión que relaciona dos actos propios de todo proceso educativo que busque ser coherente. La necesaria consecuencia entre aquello que se programa y/o planifica, con aquello que efectivamente ocurre en el interior del aula, en la implementación de dichos procesos.



Transferencia al aula de lo planificado

Para Lemus (1970) el concepto de curriculum se encarna en el aula, abarcando desde la preparación de clases al desarrollo de las mismas, incluyendo los procesos de ejecución y evaluación, lo que plantea principalmente desde la visión del docente, considerando tanto la preparación del acto educativo como la consideración de los elementos de un ambiente adecuado al aprendizaje.

“Por curriculum entendemos el conjunto de experiencias que componen el contenido educativo; es el término más amplio y el continente más general dentro de la organización didáctica de la materia, ya que abarca los objetivos, los contenidos y los medios de enseñanza y evaluación; así como las circunstancias en las cuales se desarrollan estos aspectos” (Lemus, L; 1970: 228)

Para Zabalza (2004) el concepto de curriculum se enfoca desde tres ángulos diferentes, el primero se asocia no sólo a la toma de decisiones pedagógicas, sino también a la fundamentación por la cual dichas opciones son tomadas. Resulta de interés esta precisión dado que en ella se encuentra implícito un reconocimiento a la tarea profesional docente, en que maestros y profesores no son concebidos como meros técnicos que aplican directrices sin poder tener injerencia en las mismas.

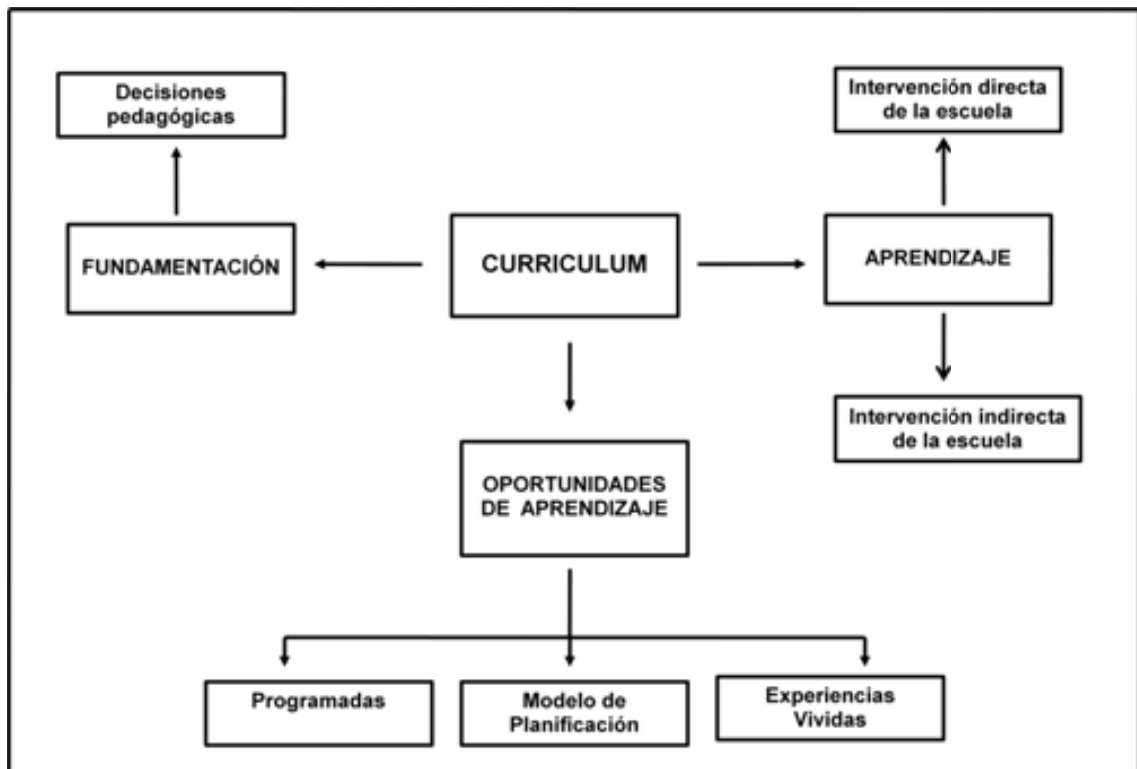
“El curriculum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones” (Zabalza, 2004: 14)

Una segunda acepción, complementaria a la anterior, centra la conceptualización del curriculum en las oportunidades de aprendizajes que brinda la escuela a sus estudiantes. Desde esta perspectiva se reconocen tres instancias, las experiencias diseñadas, el modelo de planificación y las vivencias del alumnado.

“currículum es todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de «oportunidades para el aprendizaje». Esta idea de currículum es suficientemente amplia como para dar cabida en ella tanto al conjunto de experiencias programadas por la escuela y el propio proceso seguido para programarlas (modelo de planificación) como al conjunto de experiencias vividas por el alumno en el contexto escolar” (Zabalza, 2004:28)

En esta breve revisión se agrega finalmente un nuevo elemento, en que se asocia la idea de currículum con su objetivo referente: el logro de aprendizajes propiciados directa o indirectamente por la escuela. Zabalza, se basa en la afirmación de Kerr, (en Zabalza, 2004: 28) que define el currículum como “el conjunto de aprendizajes desarrollados *tanto dentro como fuera de la escuela*, siempre que hayan sido planificados y guiados por ésta” precisa que “el currículum vendría constituido por el conjunto de aprendizajes, logrados dentro o fuera de la escuela, como consecuencia de la intervención, directa o indirecta, de la propia escuela” (Zabalza, 2004: 29).

El siguiente esquema – resumen permite visualizar el análisis previamente presentado.



Perspectivas del Análisis del Currículum
según Zabalza 2004
Elaboración Propia

Para Stenhouse (2004) el concepto de currículum puede ser asimilado a una visión sistémica, donde los diversos elementos constitutivos reflejan una particular mirada sobre la educación y donde la tarea docente en concordancia con lo anterior permite la generación de aprendizajes:

“Un *currículum*... expresa en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene un lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje” (Stenhouse, 2004:104)

Finalmente desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, se plantea una visión integradora, la que se analiza desde una perspectiva epistemológica y que no se restringe al aula sino que analiza su relación y compromiso con la sociedad

“un currículo es el documento en el que se plasma y se explicita qué debe saber y para qué la generación que está estudiando actualmente en nuestras escuelas o las generaciones futuras, a fin de poder responder con conocimiento de causa a los retos del futuro. Diseñar un currículo es un acto de responsabilidad científica y educativa, ideológica, política y didáctica, ya que es el documento donde se explican los principios básicos de la educación para poder adaptarse a las necesidades sociales y educativas del futuro” (Canals y González, 2011:49)

La revisión realizada sobre el concepto de currículum, permite afirmar que éste, a partir de su relación directa con la esencia del acto educativo, encuentra expresión concreta en los planes y programas de estudio, que reflejan lo que una sociedad considera que las nuevas generaciones deben aprender. El concepto implica además la operacionalización en la realidad del aula de elementos tanto teóricos como prácticos, que contribuyen a la realización del acto educativo y de su proyección a la sociedad.

2.1.2.1.- Características del Currículum

La revisión de la literatura permite extraer algunas características del currículum en el contexto de la revisión que aquí se realiza.

- *Con base en la práctica de enseñanza:* Según Stenhouse (2004) si el currículum informa, esto es, alimenta y da forma a los procesos educativos, su sustento debe estar dado por la experiencia concreta, en particular la práctica pedagógica.

- *Relación entre teoría y práctica:* Esta característica apunta principalmente a someter a la crítica el quehacer pedagógico curricular y que este a su vez se transforme en insumo que permita desde la teoría optimizarlo. (Stenhouse, 2004) Así el cambio curricular se nutre de esta relación permanente.
- *Fundamentación de decisiones profesionales:* Asociada a la anterior característica, apunta a que el docente posea los conocimientos necesarios que le permitan fundamentar las decisiones pedagógicas que adopta en su quehacer. (Zabalza, 2004)
- *Implementación de la práctica:* Complementario del anterior, no basta con el conocimiento teórico, sino que es necesario que el docente posea las competencias necesarias para implementar sus propuestas curriculares. (Zabalza, 2004)
- *Necesidad de Retroalimentación:* La retroalimentación de la tarea pedagógica implica un proceso de discriminación y evaluación permanente de parte del docente que permite mantener o modificar las decisiones curriculares adoptadas. (Zabalza, 2004)
- *Rol Orientador:* El curriculum es el instrumento que permite a los responsables del proceso educativo concretar las modificaciones a las propuestas educativas para optimizar dicho proceso. (Zabalza, 2004)

2.1.2.2.- Principios del desarrollo curricular

Zabalza (2004:31-35) identifica nueve principios básicos para el desarrollo curricular, los cuales se sintetizan a continuación, manteniendo la nomenclatura usada por el autor

- *Principio de la realidad:* Hace referencia a la consideración del contexto, de la institución, del aula en que se está desarrollando el acto educativo.
- *Principio de la Racionalidad:* Considera la enseñanza como un acto consciente y autorregulado, por oposición a un quehacer rutinario, donde el curriculum es guía de los procesos de docente y discente, donde ambos saben por qué realizan cada acción y el valor de esta para lograr un resultado.
- *Principio de Socialidad:* Desde este principio el curriculum asume un rol mediador a partir de la búsqueda del consenso en el espacio de las comunidades educativas, reflejándose en la creación de espacios de diálogo y encuentro de las mismas.
- *Principio de Publicidad:* Se relaciona con la necesidad de hacer pública las decisiones curriculares asumidas, permitiendo el conocimiento y seguimiento de las mismas.
- *Principio de Intencionalidad:* Implica hacer consciente el curriculum oculto, desde la perspectiva de la información recopilada en la acción educativa y la adecuación de las decisiones previamente realizadas.
- *Principio de Organización o sistematicidad:* Se refiere a la necesaria organización interna del modelo curricular como el traspaso a la realidad aula de los procesos planificados considerando las interrelaciones que existen entre ellos.
- *Principio de Selectividad:* Alude al proceso de selección de los aprendizajes a desarrollar, que son válidos para la escuela o el docente en particular, y que forman parte del curriculum escolar.

- *Principio de Decisividad:* Asociado a la toma de decisiones previas al desarrollo del acto educativo o durante el mismo y que por ende están en estrecha relación con el desarrollo del curriculum escolar.
- *Principio de la Provisionalidad:* Responde a la idea de que el curriculum debe responder a las condiciones de cada realidad educativa.

Los principios señalados anteriormente, siguen la misma secuencia entregada por el autor. A continuación se propone una forma de organización de los mismos, basados en si la caracterización precisada, responde principalmente a la realidad escolar desde el interior o el exterior de la institución educativa.

Clasificación de los Principios del Curriculum (Zabalza 2004)

| <i>Principios externos a la institución educativa</i> | <i>Principios internos a la institución educativa</i> |
|---|---|
| Realidad | Racionalidad |
| Socialidad | Intencionalidad |
| Publicidad | Sistematicidad |
| | Selectividad |
| | Decisividad |
| | Provisionalidad |

(Elaboración Propia)

2.1.2.3.- Rol curricular del docente

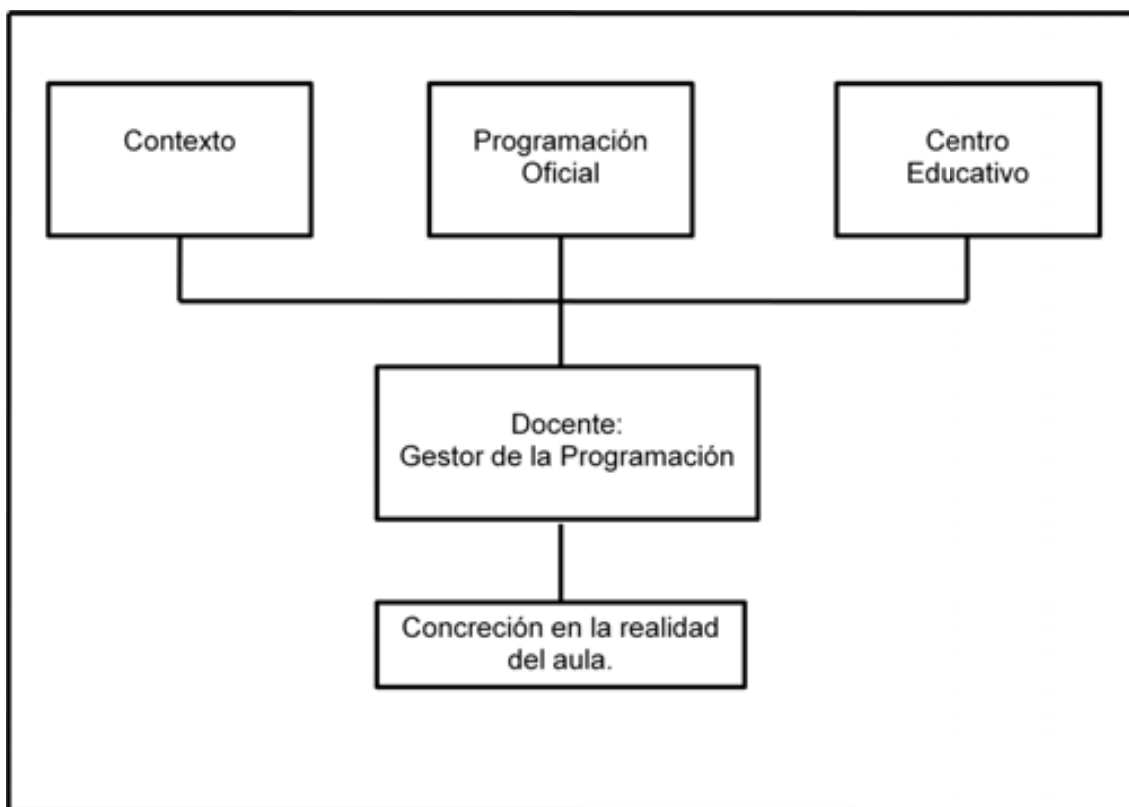
Si bien la escuela es el espacio donde se desarrolla el currículum, es al docente al que le corresponde adoptar las decisiones necesarias adecuándolas a la realidad de un grupo concreto en una realidad determinada. En palabras de Zabalza, el docente, maestro o profesor es “partícipe y gestor de la programación” (2004:50)

Desde esta perspectiva surge claramente la relevancia del rol del docente, considerando las implicaciones que su tarea profesional posee. En el caso específico del currículum, su conocimiento y dominio en los diversos niveles de concreción, incidirá directamente en los procesos asociados tanto a la enseñanza como al aprendizaje de sus estudiantes.

Como se ha mencionado anteriormente la relación entre docente y currículum no se limita al mundo de las teorías, programaciones y propuestas. Su mayor y más importante concreción se encuentra en el aula y es desde la práctica que se ha de generar además la reflexión profesional y colectiva sobre la tarea desarrollada. La que debiese servir además para lograr generar un juicio crítico sobre el currículum, es decir, que la teoría nutra a la práctica y que la práctica permita la evaluación de la teoría.

“En el *currículum*, el educador mantiene sus pies en la tierra gracias a la continua necesidad de someter sus propuestas al escrutinio crítico de los profesores que trabajan con éstas en la práctica. Y como se hallan relacionadas con la práctica, las ideas se tornan posesión del profesor. Las ideas de un *currículum* deben serlo en su relación con la práctica. La práctica de un *currículum* debe hallarse sometida a juicio crítico a la luz de la comprensión de las ideas, pero en gran parte debe ser susceptible de aprendizaje como destrezas y hábitos” (Stenhouse, 2004:97-98)

Finalmente, es posible sistematizar el análisis planteado a partir del siguiente esquema, en el se representa gráficamente la relación entre los componentes mencionados, teniendo como eje al docente que implementa el currículum en la realidad del aula.



Docente y Currículum
Elaboración Propia

2.1.2.4.- Currículum y Didáctica de las Ciencias Sociales.

El currículum escolar es una construcción social, reflejo de aquello que una sociedad, o un grupo de poder en ella, quiere formar en sus niños y jóvenes con miras a su vida presente y futura. Desde esta perspectiva las influencias políticas, económicas y filosóficas, cobran especial relevancia y lo hacen de forma particular, cuando corresponde a las disciplinas que conforman las ciencias sociales y en cómo éstas a partir del currículum se reflejarán en las aulas. Como lo señalan Canals y González (2011):

“La imagen de la sociedad, de su presente y de su pasado, y el protagonismo que se concede a las personas en el currículo es determinante para saber hacia dónde se quiere orientar al alumnado, cuál modelo de sociedad se propone y qué participación se quiere dar a los ciudadanos. Por lo tanto, el principio básico de la construcción del currículo es que el contenido no se incluye como un fin en sí mismo; el contenido se selecciona como un medio para conseguir algunos propósitos.”
(Canals y González, 2011: 51)

Es evidente, entonces, la particularidad que asume desde esta perspectiva el currículum de las ciencias sociales, cuyo centro es el ser humano en contacto con otros, nutriéndose de elementos pasados y presentes y proyectándose al futuro. Ciencias en que la persona estudia a la persona y sobre la cual las propuestas curriculares llevan a pensar sobre qué tipo de ser humano se desea formar. Complementando lo anterior se puede citar a Pagès (1994) que establece la relación y dependencia entre la didáctica de las ciencias sociales y el currículum.

“La didáctica de las Ciencias Sociales, como la del resto de asignaturas, ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico. Es, en cierta manera, hija del currículum y de las teorías que en él se vehiculan. El currículum como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica. Como tal construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad” (Pagès, 1994)

Esta dependencia o relación bidireccional entre estas dos disciplinas educativas, no puede ser calificada de única o excluyente; sino por el contrario visualiza una concepción sistémica del quehacer educativo, desde la particularidad dada por el campo de las ciencias sociales.

2.2.- Los conceptos sociales en la didáctica de las ciencias sociales

Los conceptos sociales han sido analizado por diferentes autores distinguiéndose a partir de la revisión bibliográfica realizada principalmente dos corrientes: la psicológica asociada de forma preferente a cómo se aprenden los conceptos sociales, representada entre otros autores por Ausubel, Pozo, Vygotskii y un segundo enfoque, que puede ser asociado a la dualidad pedagógica – didáctica, asociado prioritariamente a cómo se enseñan los mencionados conceptos, donde entre otros autores, se reconocen a Martorella, Langford, Taba y Bruner.

La división que se presenta en las líneas anteriores permite situar los conceptos sociales como objeto de enseñanza y aprendizaje y por ello, reconocerlos como objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales, como una preocupación propia de la disciplina tanto para la formación escolar como para la formación docente.

La revisión de concepto social se efectúa a partir de elementos comunes reconocibles en la bibliografía revisada y se detalla a continuación.

2.2.1.- Conceptos sociales: revisión conceptual.

La revisión de la bibliografía ha permitido definir los conceptos sociales a partir de una serie de características que son compartidas por diferentes autores.

Para Ausubel (1987) los conceptos sociales son “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” (1987:61). Para Ausubel estos atributos son abstractos, comunes a una categoría de objetos, eventos o fenómenos, teniendo como elemento común el ser compartidos por todos los miembros de dicha categoría. Para este autor la categorización facilita el proceso de formación de conceptos en el niño, asociado a la idea de que todo tiene un nombre.

Delaplace (2005) reitera la idea de Ausubel sobre la existencia de categorías comunes, indicando que un concepto se designa por un nombre y que dicho nombre se refiere a una pluralidad de casos concretos que reúnen un conjunto de características comunes que los definen. Por su parte Martorella (1993) precisa que las experiencias se organizan en redes de relaciones, entre ideas que se construyen a través de la categorización en las que se agrupan fenómenos a partir de la experiencia.

Para Pozo (2003) los conceptos forman parte de un sistema de relaciones, no son entidades aisladas o sólo encadenadas, posee unos límites difusos y no excluyentes, así la referencia al concepto son los hechos y objetos del mundo que designa. Desde este primer acercamiento, *un concepto social se estructura a partir del reconocimiento de características comunes que se unifican en categorías que implican de criterios compartidos que permiten su existencia.*

Profundizando en la especificación anterior, Ausubel (1987) señala que la red de relaciones entre ideas se construye a través de la categorización, Taba (1971) profundiza en la idea de generalización señalando que un concepto son generalizaciones enormemente abstractas, seleccionadas por su poder para organizar y resumir gran número de relaciones, datos, ideas e ideas específicas. Langford (1989) por su parte, especifica que el núcleo del concepto está determinado por la red de conceptos a la que estuviera integrado. Finalmente Pozo (2003) señala que la formación de conceptos es un proceso que permite abstraer las características comunes y esenciales de una clase de objetos o acontecimientos que varían contextualmente, en aspectos que no atañen al criterio, estas características comunes son configuraciones comparables o conjuntos de relaciones.

Por lo tanto, un concepto social puede ser definido a través de la asociación a una red de relaciones entre ideas, lo que respaldan los autores mencionados anteriormente.

Como tercera acepción, no excluyente, sino complementaria a las revisiones anteriores, se puede mencionar con Delaplace (2005) que hace referencia a la conceptualización como una operación intelectual que permite

pasar de lo particular a lo general. Profundizando, Martorella (1993) señala que los conceptos son categorías dentro de las cuales uno organiza sus experiencias. Vygotskii (1979) hace referencia a la palabra señalando que es al principio una generalización del tipo más elemental y únicamente a medida que se evoluciona se llega a verdaderos conceptos. Gagné (1987) asocia el concepto con la identificación de objetos con una clase o categoría. Para Taba (1971) los conceptos son generalizaciones enormemente abstractas, seleccionadas por su poder para organizar y resumir gran número de relaciones, datos, ideas e ideas específicas.

Un concepto entonces, aparece asociado a la elaboración de generalizaciones desde la existencia de elementos comunes. Esta generalización surgen a partir de la palabra como elemento identificador, reconociendo que el lenguaje es elemento inherente a la formación y desarrollo de conceptos.

Profundizando en la idea de generalización Vygotskii (1979) precisa que los conceptos exigen un complejo y auténtico acto de pensamiento. El proceso de desarrollo de los conceptos o de los significados de las palabras exige el desarrollo de una serie de funciones la memoria lógica, la atención voluntaria, abstracción, la comparación y la diferenciación. Estos procesos mentales se complementan, Delaplace (2005) especifica que el concepto es una abstracción, una actividad de clasificación que requiere de una intensa actividad mental del sujeto. Para este autor el concepto es una estructura de tres dimensiones, que permite expresar, pensar y comprender, un fenómeno particular.

Por su parte Martorella (1993) precisa que los conceptos son la base que permite la agrupación de los fenómenos. Y en cuanto a procesos mentales, Langford (1989) lo asocia con habilidades de expresión que denomina previas y habilidades lógicas que corresponden a una secuencia de las mismas. Bruner (2000) alude a que con frecuencia el niño se centra solamente en un aspecto de un fenómeno en un momento dado, lo que interviene en su comprensión.

Un concepto se asocia a entonces a procesos mentales que se relacionan con su formación y asimilación. Dichos procesos mentales se asocian preferentemente a abstracciones como procesos complejos de clasificación u ordenación.

De manera complementaria, los mencionados procesos mentales se asocian de forma directa con las experiencias que emergen de forma espontánea o intencionada. Bruner (2000) señala que cada grupo humano tiene un modo característico de hacer tecnología, de emplear la inteligencia. Sin embargo, cuando el niño llega a comprender la peculiar integridad de la sociedad humana, por encima de la especificidad de cada cultura, descubre que aquello que a primera vista es un contraste resulta ser en definitiva una continuidad, lo que Martorella (19993) precisa señalando que cuando uno se enfrenta con fenómenos nuevos o viejos, debe relacionarlos, algunas veces rápidamente, con aquello que ya conoce, para darles sentido.

Así entonces, la formación de un concepto no se relaciona exclusivamente a la existencia de fenómenos mentales, sino que reconoce además que estos procesos de asocian necesariamente a la experiencia, en particular cuando éstos se desarrollan en los primeros años de vida o de escolarización, donde la adquisición de conceptos no es privativa de una edad, sino que responde a un proceso progresivo.

Las siguientes referencias permiten reconocer la existencia de nuevos componentes. Para Ausubel (1987) los conceptos son objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado. Por su parte Pozo (2003) precisa que el procedimiento de identificación de un concepto estaría relacionado con los atributos del concepto, el núcleo del concepto estaría determinado por la red de conceptos en la que estuviera integrado, precisando que un concepto de define desde abajo, desde sus atributos.

Un concepto entonces, se define desde sus atributos, entendidos como sus características esenciales y sin las cuales el concepto deja de ser lo que es. Aparecen asociados expresamente los referentes de signo y símbolo como aquello que contribuye en el proceso de identificación del concepto, lo que se permite por medio de la palabra, reconoce además que el concepto forma parte de un sistema o red conceptual.

Profundizando en las líneas anteriores Pozo (2003) plantea que existe una relación desde los atributos, pero también se refiere a la existencia de una relación entre conceptos los que componen la red semántica o la teoría. Esta mirada bidireccional desde el interior del concepto y desde su relación con otros es profundizada por Bruner (2000) al señalar que la elaboración de marcos proporciona

“un medio de «construir» el mundo, de caracterizar su curso, de segmentar los acontecimientos que ocurren en él, etc. si no fuésemos capaces de elaborar esos marcos, estaríamos perdidos en las tinieblas de una experiencia caótica, y probablemente nuestra especie nunca hubiera sobrevivido” (Bruner, 2000:66)

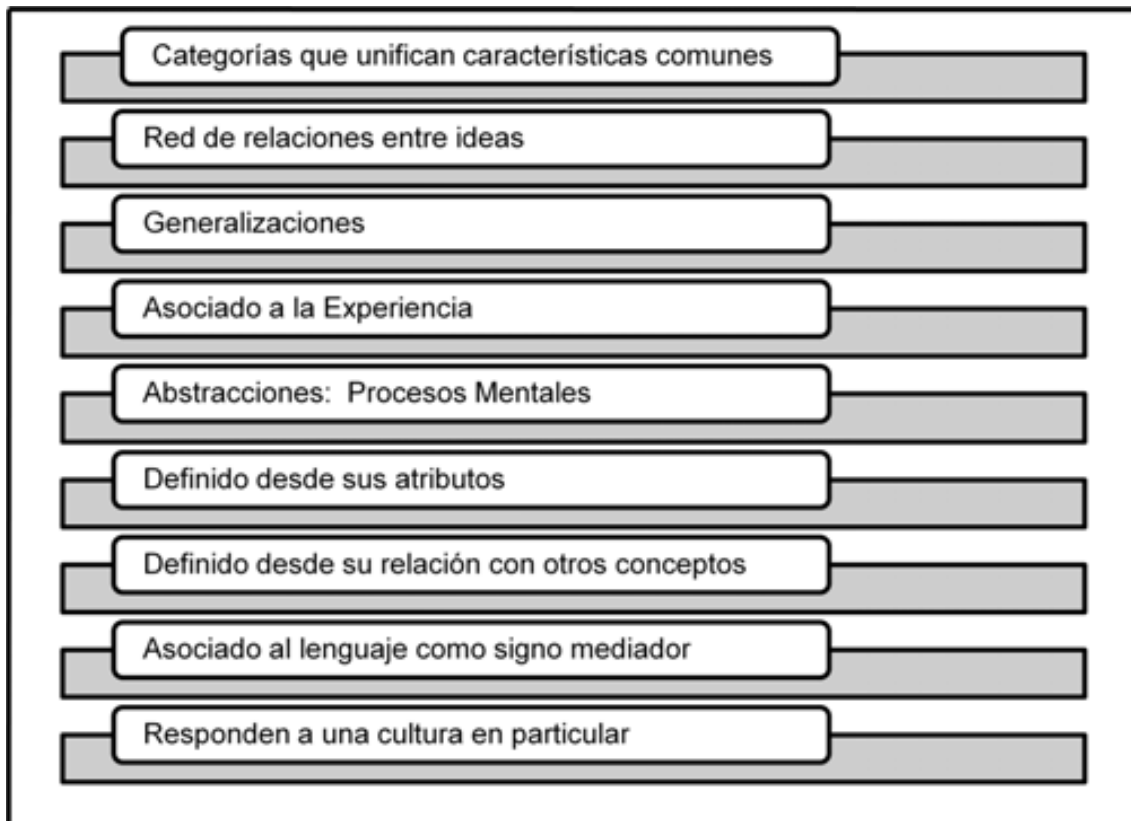
Así entonces, un concepto se puede definir desde sus características internas, pero también desde la relación que establece con otros conceptos, lo que facilita su comprensión y formación como proceso psicológico.

Para Bruner (2000) los conceptos se transmiten a través de una cultura, en particular a través del lenguaje, por ello su formación también estará asociada al bagaje cultural que presenten los estudiantes, expresado a través de su conocimiento y dominio del lenguaje, por lo que los conceptos se constituyen en temática educativa, social y política. Vygotskii (1979) señala que la palabra al ser internalizada se convierte en signo mediador, por tanto, un concepto científico se debiese saturar de lo concreto, lo que puede llegar a constituirse en una debilidad del mismo. Como se mencionó anteriormente Langford asocia los conceptos a habilidades de expresión que considera previas y habilidades lógicas que reflejan secuencia de actividades.

Por lo tanto, es posible mencionar que *el lenguaje adquiere para los conceptos sociales un rol de signo mediador que contribuye tanto a su formación, como profundización, siendo el lenguaje a través de diversas manifestaciones un requisito indispensable.*

Finalmente Ausubel define los conceptos como “objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado” (1987: 88) Referentes con los que concuerda Martorella (1993) al señalar que los conceptos responden a un contexto cultural y posee atributos abstractos de criterio común. Para Bruner (2000) los conceptos se asocian a la cultura que se organiza en torno a los procesos de construcción y utilización del significado, que permiten conectar al ser humano con ella. Así entonces la escuela, como instrumento transmisor de la cultura y por ende de los conceptos que la conforman adquiere gran trascendencia, lo que se expresa o debiese expresarse concretamente en unos contenidos curriculares.

Concluyendo, como último elemento constitutivo de los conceptos sociales, puede mencionarse como característica, *que responden a una cultura en particular, así los conceptos sociales reflejan miradas sobre el mundo en concordancia con una cultura en particular.*



Elementos constitutivos del Concepto Social
Elaboración Propia

2.2.2.- Formación de los Conceptos Sociales

2.2.2.1.- Consideraciones Psicológicas

En relación con los procesos mentales asociados a la formación de conceptos, la bibliografía revisada permite mencionar como constantes las que se comentan a continuación:

Pozo (1992) señala como primera constante que se aprende cuando se dota de significado a una información, cuando existe una relación significativa con otro concepto. Los conceptos son más que simples listas de rasgos acumuladas, forman parte de teorías o estructuras más amplias. Así, el aprendizaje de conceptos sería ante todo, el proceso por el que cambian esas estructuras, donde el proceso fundamental sería la reestructuración de las teorías que forman parte de los conceptos. *Para que dicho aprendizaje sea*

efectivo se requiere considerar conocimientos previos y recursos de aprendizaje.

Para Vygotskii (1979) la adquisición de conceptos se realiza por el proceso de toma de conciencia de su relación con otros conceptos. Los conceptos se forman por reestructuración, a partir de asociaciones previas. El dominio de conceptos científicos presupone la existencia de un tejido conceptual ya elaborado, que se desarrolla mediante la actividad espontánea del pensamiento infantil. No surge espontáneamente sino que requiere referentes. El niño forma una nueva estructura de generalización primero en unos pocos conceptos, adquiridos generalmente de nuevo, por ejemplo, en el proceso de instrucción. Cada vez que ha logrado dominar esta nueva estructura, reorganiza y transforma la estructura de todos los anteriores.

Ausubel (1987) señala que en el estudiante el surgimiento de nuevos significados, de nuevos conceptos, refleja el contenido real de los atributos del criterio del concepto nuevo y de las ideas de afianzamiento con las cuales se relacionan, además del tipo de relación establecida entre ellos, la que puede ser derivativa, elaborativa, limitadora o supraordinada. Para este autor la adquisición de conceptos se produce a través del aprendizaje significativo, con la relación entre atributos de criterio potencialmente significativos y la estructura cognoscitiva del alumno de forma intencionada.

Por lo tanto, la formación desde una estructura psicológica de nuevos conceptos, requiere que su afianzamiento se produzca teniendo como base conceptos previos, dotando de significado al concepto que se desea adquiera el estudiante, lo que corresponde a procesos mentales, que se encuentran en permanente desarrollo, donde el aprendizaje de conceptos implica un proceso de reestructuración constante de las estructuras mentales.

Este proceso psicológico tiene como expresión el *conflicto cognitivo* según lo planteado por Pozo (2007), todo cambio conceptual surge del conflicto cognitivo, donde la resolución de problemas que activen conocimientos previos, lleva a que por asimilación se resuelvan nuevos conflictos. El conflicto conceptual implica una reflexión centrada en el propio conocimiento que se

alcanza por aprendizaje de propiedades de la nueva estructura, donde se “reassigna” un concepto a la nueva estructura conceptual que surge.

2.2.2.2.- Proceso de Asimilación

Uno de los principales procesos asociados a la formación de los conceptos desde una perspectiva psicológica es el proceso de asimilación, el que es abordado por diferentes autores.

Para Ausubel (1987: 90 -105) la asimilación es un proceso que ocurre cuando los atributos de criterio del concepto se presentan, por definición o con base en el contexto, y luego se relacionan directamente con la estructura cognoscitiva del alumno (conceptos secundarios). Los significados adquieren propiedades genéricas cuando la formación de conceptos ocurre en la realidad.

En el caso de la asimilación de conceptos las propiedades genéricas reflejan la evolución del lenguaje en ese período. La asimilación de conceptos se caracteriza por ser un proceso activo de relación, diferenciación e integración con los conceptos pertinentes que ya existen. Mientras más activo sea este proceso, más significativos y útiles serán los conceptos asimilados.

Los conceptos adquiridos por asimilación sufren cambios contemporáneos que abarcan las modificaciones de significado que ocurren durante el periodo en que el concepto se adquiere y luego se consolida, y cambios relativos al desarrollo, que reflejan los efectos de largo plazo ejercidos en el significado del concepto. Un concepto inclusivo es adquirido por un proceso de conceptualización en que los atributos de criterio concretos (precategoriales) son reemplazados progresivamente por atributos de naturaleza más abstracta o categorial lo que lo diferencia de un subconcepto.

Para Ausubel, entonces, el proceso de asimilación de conceptos se asocia a: relacionar ideas pertinentes y establecidas en la estructura cognoscitiva del alumno con los atributos del concepto, así el proceso de asimilación implica que se:

“aprenden nuevos significados conceptuales cuando se les presentan los atributos de criterio de los conceptos y cuando se relacionan esos atributos con ideas pertinentes establecidas en sus estructuras cognoscitivas. En los niños muy pequeños, el proceso de asimilación exige la influencia facilitadora de apoyos empírico-concretos. Se aprenden nuevos términos genéricos ya sea porque se les presentan sus definiciones o porque los encuentran en un contexto igualando después, como representaciones, los significados de nuevos términos genéricos con los significados conceptuales incipientes que surgen en la estructura cognoscitiva, los cuales son producidos por la combinación de palabras ya significativas contenidas en las definiciones de términos o en indicios contextuales” (Ausubel 1987:92)

Como complemento de lo anterior, Pozo (2007) señala que si el aprendiz carece de los conocimientos previos necesarios o activa algunos que no sean adecuados, el proceso de asimilación se verá modificado desde la comprensión de un concepto a un cambio conceptual.

Vygotskii (1979) señala que la asimilación de los conceptos científicos se apoya en los conceptos elaborados durante el proceso de la propia experiencia del niño. Necesita además el desarrollo de conceptos espontáneos y científicos como dos procesos paralelos que se influyen el uno en el otro de manera permanente. Para el autor el desarrollo de los conceptos científicos resulta posible tan sólo cuando los conceptos espontáneos han alcanzado un nivel determinado, propio del comienzo de la edad escolar. La formación de los conceptos científicos, del mismo modo que los espontáneos, no termina, sino que sólo comienza en el momento en que el niño asimila por primera vez el significado o el término nuevo, portador del concepto científico.

Desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, Santisteban (2009) precisa que el “conocimiento social requiere de una construcción conceptual basada en las relaciones entre conceptos sociales, en la construcción de estructuras conceptuales cada vez más amplias y complejas”

Además Ausubel (1987) plantea que una vez que el niño ha adquirido la idea general de categorización se facilita el proceso de formación de conceptos, lo que se relaciona con la idea de que todo tiene un nombre. Así en la formación de conceptos, el alumno genera hipótesis o proposiciones de resolución de problemas, que tienden a definir los atributos de criterio abstraídos por el mismo. Entonces lo fundamental es el reconocimiento que realiza el niño de los atributos del concepto lo que contribuye decisivamente a su internalización.

2.2.2.3.- La adquisición de conceptos como proceso psicológico

Para Ausubel (1987, 95 y ss) la adquisición de un concepto implica una serie de cambios característicos, cambios que cada vez son menos globales, impresionistas y difusos. La adquisición de conceptos se relaciona con:

➤ **Atributos del Concepto**

- ◆ El alumno se concentra progresivamente en atributos de criterios más destacados.
- ◆ El contenido conceptual genérico tiende a vaciarse de los atributos particularistas y a volverse más abstracto y general.
- ◆ La identificación de los atributos de criterio se vuelve más precisa y refinada.
- ◆ Los atributos que no atañen al criterio se descartan y los nuevos atributos de criterios son añadidos.

➤ **Asociados al significado del concepto**

- ◆ Proceso de interacción entre significados nuevos y los existentes, forman una estructura cognoscitiva diferenciada.
- ◆ El poseer un nombre que los identifique permite manipulación, comprensión y transferencia con mayor facilidad.

- ♦ Los conceptos hacen posible que las ideas abstractas sin experiencia empírico-concreta puedan favorecer tanto el categorizar nuevas situaciones como afianzar la asimilación y descubrimiento de nuevos conocimientos.
 - ♦ El concepto que se adquiere es genérico, pero el proceso puede ser único.
- **Características de la adquisición del concepto**
- ♦ Se produce a través de etapas sucesivas de la generación de hipótesis, la comprobación y la generalización.
 - ♦ Adquisición se produce a través del aprendizaje significativo por la relación entre atributos de criterio potencialmente significativos con la estructura cognoscitiva del alumno de forma intencionada.
 - ♦ Los conceptos se adquieren por formación y asimilación de los mismos.
- **Utilidad de la adquisición de los conceptos sociales:**
- ♦ Los conceptos adquiridos se utilizan tanto para descubrir conceptos nuevos como para la resolución significativa de problemas simples y complejos.
 - ♦ En la formación de conceptos, el paso final es establecer la equivalencia representacional entre el símbolo genérico (el nombre conceptual) y el contenido cognoscitivo genérico que produce.

A las características mencionadas anteriormente Vygotskii (1979) agrega que los conceptos científicos no son asimilados ni aprendidos por el niño, no se adquieren a través de la memoria, sino que surgen y se forman gracias a la colosal tensión de toda la actividad de su propio pensamiento.

2.2.2.4.- Criterios pedagógicos del proceso de formación de los conceptos sociales

La formación de los conceptos sociales, se produce a partir de distintos criterios o factores que pueden ser directa o indirectamente asociados a la tarea pedagógica y por ende a la presencia de la didáctica en el proceso. Los que a continuación se señalan, emergen desde la revisión de los diferentes autores consultados.

- **Aprendizaje de los conceptos sociales.** Las referencias bibliográficas que se pueden encontrar son variadas. Las que aquí se presentan corresponden a tres autores que en particular lo abordan desde la perspectiva de los conceptos sociales. Bruner (1988), Martorella (1991, 1993) y Santisteban (2009). Como marco se encuentran las referencias de Bruner asociadas al acto de aprender:

“El aprendizaje de una materia implica tres procesos casi simultáneos. Primeramente, una adquisición de nueva información que a menudo contradice o sustituye a lo que el individuo conocía anteriormente de forma explícita o implícita. Como mínimo, se produce un refinamiento de los conocimientos previos. Un segundo aspecto del aprendizaje es lo que podría denominarse la transformación, o proceso de manipulación del conocimiento con objeto de adecuarlo a nuevas tareas. Aprendemos a desenmascarar o analizar la información para ordenarla de un modo que permita extrapolarla, interpolarla o convertirla en otra cosa. La transformación hace referencia al modo de tratar la información con el fin de trascenderla. El tercer aspecto del aprendizaje es la evaluación, destinada a comprobar en qué medida nuestra manera de manipular la información es apropiada para la tarea en cuestión... La ayuda que un maestro puede prestar mediante la evaluación es muchas veces esencial, aunque buena parte de ella tiene lugar en forma de juicios de plausibilidad cuya pertinencia no siempre podemos constatar con certeza” (Bruner ,1988:155)

Asumido este marco, para Martorella (1991), el aprendizaje de conceptos implica que si para el estudiante, la información proporcionada o adquirida cumple con los criterios de una categoría de concepto, que él ha creado, se conecta el nombre del concepto con esta información. Lo que posibilita la creación de redes de ideas a partir de conocimientos previos. Para Santisteban (2009), el aprendizaje de conceptos requiere de un aprendizaje significativo, donde “los conceptos aceptan construcciones más o menos complejas, más o menos elaboradas, con más o menos riqueza y calidad en las relaciones con otros conceptos”

- **Gradualidad:** Para este factor se encuentran menciones en Gagné (1987), Langford (1989), Martorella (1993), Bruner (2000), Delaplace (2005) y Pozo (2007). La construcción del concepto social es gradual, fundamentalmente considerando las exigencias que emergen de la dificultad de los conceptos. Se nutre de la experiencia, va de lo particular a lo general a partir de un aprendizaje estructurado. Su formación es resultado de la interacción guiada en la relación entre maestro y estudiantes. Al docente le corresponde un rol clave en el proceso, que implica además considerar “la actividad del alumno, su curiosidad, su imaginación y su creatividad, sus intereses y motivaciones, deben encontrar ocasión de manifestarse y desarrollarse, y de hacerlo en contexto de las situaciones educativas diseñadas por el adulto” (Bruner, 1988: 19)

Martorella (1993:264) propone una gradualidad asociada a la medición de aprendizajes, que es reflejo de cómo se han formado los mismos, reconociendo las siguientes dimensiones, de menor a mayor complejidad:

- ◆ Identificación de atributos esenciales y secundarios
- ◆ Discriminación entre ejemplos y no ejemplos
- ◆ Identificación de la regla del concepto
- ◆ Habilidad para relacionar el concepto con otros
- ◆ Uso del concepto de manera original

Finalmente Pozo (2003) señala que los conceptos son parte de una red o jerarquía, donde a través de la diferenciación progresiva, la adquisición de los mismos permite reunir conceptos que se concebían separados.

- **Desde la experiencia.** Para Langford (1989) y Delaplace (2005) este es un factor básico del proceso de formación de los conceptos sociales, dado que los estudiantes tienden a interpretar de los fenómenos sociales más amplios en términos de su propia experiencia inmediata. En los niños este proceso gradual, implica además que conjeturas correctas se basan en situaciones experimentadas.

- **Consideración de conocimientos previos:** Para Martorella (1991) la consideración de los conocimientos previos contribuye a la formación de una red de ideas: “Si un elemento de información cumple los criterios para una categoría de concepto, que un individuo ha creado, se conecta el nombre de concepto con el fenómeno. Entonces la persona empieza a relacionarlo con conocimientos previos, formando una red de ideas” (Martorella, 1991:372). Bruner (1988:14) toma como referente a Vygotskii para indicar que el concepto de “formato” sirve para ilustrar el tránsito de lo interpersonal a lo intrapersonal. El concepto de “andamiaje” sirve para ilustrar otro concepto vygotksyano crucial que es la zona de desarrollo próximo. Para Bruner la educación es:

“una forma de diálogo, una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, “andamiaje” del adulto. Tal diálogo adopta una u otra forma, tiene unos u otros objetivos, en función de una serie de variables cruciales” (Bruner, 1988:15)

Para Vygotskii (1979) los conceptos se forman por reestructuración, la que sólo es posible por apoyo en asociaciones previas, así la zona de desarrollo próximo es definida como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro

compañero más capaz... El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (Vygotskii, 1979: 133-134)

Para Pozo (2007) la efectividad del aprendizaje dependerá de la consideración de los conocimientos previos y su concreción en el uso de material de aprendizaje, lo que Santisteban (2009) especifica señalando que “los conceptos sociales se aprenden si se relacionan con los conocimientos previos, de lo contrario no tendrán ningún significado”.

➤ **Rol Docente.** Bruner sintetiza señalando: “Es evidente que el éxito de cualquier asignatura depende de cómo la lleve el profesor responsable de la misma. Esto es particularmente cierto en el caso de los estudios sociales, ya que en ellos la actitud del maestro dice tanto como los propios contenidos del curso” (Bruner, 1988:190). A lo anterior se puede agregar la visión de Vygotskii (1979) para quien el educador coopera con el niño de forma sistemática para la adquisición de conceptos y la maduración de las funciones psíquicas superiores se hace con la ayuda del adulto.

➤ **Uso de Metáforas.** Martorella (1993) hace referencia explícita a formas de abordaje, que pueden ser asociadas al uso de metáforas:

“Los objetos o eventos se clasifican dentro de categorías conceptuales a través de la revisión de sus características básicas. Una persona puede confrontarlas con los ejemplos de eventos pasados y de modelos mentales o prototipos que representan su noción de un caso típico del concepto” (1993:235)

➤ **Fases.** La revisión de la bibliografía consultada, permite señalar las propuestas de diversos autores que reconocen fases en la formación de los conceptos sociales. Algunos de ellos (Vygotskii, Ausubel y Pozo) desde una perspectiva más psicológica y otros (Martorella y Langford) desde una perspectiva más didáctica. El detalle se presenta a continuación.

⇒ Ausubel (1987:97) propone una secuencia de ocho fases de los procesos psicológicos en la formación de los conceptos:

- ◆ el análisis discriminativo de diferentes patrones de estímulo;
- ◆ la formulación de hipótesis relativa a los elementos comunes abstraídos;
- ◆ la comprobación subsecuente de estas hipótesis en situaciones específicas;
- ◆ la designación selectiva de entre ellos, y una categoría general o conjunto de atributos comunes, bajo los cuales pueden incluirse con éxito todas las variantes;
- ◆ la relación de este conjunto de atributos con las ideas de afianzamiento pertinentes de la estructura cognoscitiva;
- ◆ la diferencia del concepto nuevo de los conceptos relacionados y previamente aprendidos;
- ◆ la generalización de los atributos de criterio del concepto nuevo a todos los miembros de la clase;
- ◆ la representación de nuevo contenido categorial por medio de un símbolo lingüístico que concuerde con el empleo convencional.

⇒ Pozo (2007: 95 -98) reconoce tres etapas en la formación de los conceptos.

- ◆ **Aprendizaje de información verbal.** Incorpora a la memoria hechos y datos aislados, sin dotarles necesariamente de un significado. Se relaciona especialmente con el aprendizaje de datos arbitrarios que no tienen significado en sí mismos y se repiten literalmente. Existen hechos que aunque posean un significado se aprenden sólo por asociación, ya que no poseen un significado para quien aprende.
- ◆ **Aprendizaje y comprensión de conceptos.** Permiten atribuir significado a los hechos interpretándolos en un marco conceptual. Comprensión implica asimilar la información nueva a conocimientos previos generando conocimientos más específicos. El aprendizaje no se entiende como repetición, sino que requiere activar estructuras de conocimiento previas a las que asimilar nueva información. Dicha

asimilación produce cambios en las estructuras de conocimiento, generando conceptos más específicos. Para que este proceso se produzca el aprendiz debe poseer los conocimientos previos necesarios o activar adecuadamente los que ya posee.

- **Cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos.** Se construyen nuevas estructuras conceptuales que permiten integrar conocimientos anteriores con la nueva información. Son relevantes los aprendizajes previos, sin los cuales el cambio conceptual no podría efectuarse, dado que se apoya en los conocimientos previos y genera reestructuración.
- ⇒ En Vygotskii (1979) se pueden reconocer tres fases de formación de conceptos.
- **Cúmulos no organizados propios de niños pre escolares:** Agrupación de objetos dispares sin rasgo común. Las palabras son nombres propios.
 - **Complejos:** Pensamiento mediante complejos, poseen referencia y significado. Un complejo es una asociación de objetos basada en rasgos perceptivos comunes inmediatos, no estable.
 - **Pseudoconceptos:** Forma de complejo, paso previo al concepto. Agrupación adecuada de objetos a partir de rasgos sensoriales sin conocer propiamente el concepto. Son principalmente generalizaciones.
- ⇒ En Langford (1989:54-55) citando a Furth (1980) se reconocen las siguientes etapas del pensamiento social, asociado a que la comprensión de las instituciones sociales se relaciona con la comprensión de las normas.
- Etapa I: El niño explica el mundo desde sí, dado que el contexto dominante en el cual reflexiona sobre los eventos sociales, personales o grupales, es el de sus propias reacciones psicológicas.

- Etapa II: Diferencia entre roles sociales (estáticos) y personales. “Las imágenes generan en las mentes infantiles un orden social estático, que por tanto evita el posible conflicto cognitivo”
 - Etapa III: Generación de conflictos más o menos conscientes. Se interpretan los eventos sociales adaptándose al sistema social. Los sistemas son incompletos, y llevan invariablemente a conflictos cognitivos de los cuales los niños pueden ser más o menos conscientes.
 - Etapa IV: Etapa en que existe conciencia de las diferencias individuales entre las personas y las diferencias entre los roles sociales según el contexto, y las necesidades de la comunidad. Según Langford estas etapas no necesariamente son secuenciales.
- ⇒ Según Martorella (1991: 375) un modelo de enseñanza de conceptos considera los elementos que se detallan:
- Identificar el conjunto de ejemplos y presentarlos en algún orden lógico. Incluir al menos un ejemplo que mejor o más claramente ilustra el concepto.
 - Incluir en los materiales o instrucciones orales un conjunto de señales, preguntas y actividades estudiantiles que llamen la atención sobre los atributos críticos y las similitudes y diferencias en los ejemplos y no ejemplos utilizados.
 - Comparar todas las ilustraciones reconociendo el mejor ejemplo y proporcionar retroalimentación sobre la adecuación de sus comparaciones directas.
 - Si los atributos esenciales no pueden ser claramente identificados o son ambiguos, centrar la atención en algunos ejemplos del concepto para ayudar a los estudiantes a recordar sus características más destacadas.
 - La definición clara de un concepto, genera aprendizaje en términos significativos para los estudiantes.
 - El diálogo permite que el nuevo concepto se relacione con los conocimientos previos de los estudiantes.

- La evaluación de un concepto se debe iniciar a un nivel mínimo, es decir, constatar si los estudiantes pueden discriminar correctamente nuevos ejemplos y no ejemplos.
- Posteriormente el dominio del concepto se puede evaluar a un nivel más avanzado, generando nuevos ejemplos o aplicando el concepto a nuevas situaciones.

2.2.2.5.- Particularidades de los conceptos sociales

En este apartado se presentan las principales particularidades y peculiaridades que permiten caracterizar los conceptos sociales.

➤ **En relación con la generación de conocimiento.** Se reconocen atributos propios de los conceptos asociados a la generación del conocimiento de acuerdo con los autores revisados.

⇒ **Ausubel** (1987). Los *nombres* facilitan la *comprensión*, manipulación y *transferencia* los conceptos.

⇒ **Delaplace** (2005). Es un *proceso*, que produce saber (*conocimiento*) que construye una *relación con el mundo*. Es una *relación de saber*.

⇒ **Pozo** (1992). Los conceptos son principalmente *disciplinares*. Se asocian a contenidos curriculares (*saberes culturales*). Su estructura es de límites *difusos y no excluyentes*. Permite la reducción de la *complejidad del entorno* y la identificación de *objetos en el mundo* y clases de hechos.

⇒ **Santisteban** (2009). El aprendizaje de conceptos se caracteriza por su *progresión geométrica*, su potencialidad permite más interrelaciones conceptuales y mejores aprendizajes. Los conceptos sociales clave más generales e *inclusores* podrían actuar como *organizadores del conocimiento social*. Los conceptos requieren de comprensión significativa.

- ⇒ **Taba** (1971). Los conceptos claves sirven de *hilos conductores* a través de muchos niveles. Las *ideas importantes*, que sirven de *punto de referencia* para la *selección y organización del contenido*. Los datos específicos y los casos, sirven de ejemplo para que los estudiantes alcancen las ideas importantes.
- ⇒ **Vygotskii** (1979). La *generalización* del concepto conlleva su localización en un *determinado sistema de relaciones* de comunalidad, relaciones que *constituyen las conexiones más naturales y más importantes* entre éstos. El *concepto científico*, por su propia naturaleza, *presupone un determinado lugar* dentro del *sistema de los conceptos* el cual determina su relación con otros conceptos, de estos *surge el sistema*.
- **Propuestas de Clasificación.** Como una forma de organizar los conceptos sociales, se proponen las clasificaciones realizadas por Martorella (1993); Pozo (2003) y Vygotskii (1979) las que se sistematizan en la siguiente matriz.

| Autor | Clasificación | Definiciones |
|-------------------|--|--|
| Vygotskii | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Científicos ▪ Espontáneos. | Conceptos científicos presuponen por su naturaleza la toma de conciencia de que poseen y son parte de un sistema. Se desarrolla teniendo como base los conceptos espontáneos. |
| Martorella | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fáciles/ difíciles de aprender ▪ Concretos/ Abstractos ▪ Aprendidos en contextos formales/informales | <p>Concreción todo lo que se puede percibir directamente a través de alguno de los cinco sentidos.</p> <p>Abstracción lo que se adquiere únicamente de manera indirecta a través de los sentidos o que no se puede percibir directamente a través de los sentidos.</p> |
| Pozo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atributos del concepto y su núcleo. ▪ Estructurantes ▪ Específicos | <p>Atributos del concepto y su núcleo: red de conceptos de la que forma parte.</p> <p>Estructurantes: Generales, gran nivel de abstracción.</p> <p>Específicos: subordinados a los propios</p> |

➤ **Utilidad de la Formación de Conceptos Sociales.**

La formación de conceptos sociales, resulta útil y provechosa para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Entre las principales utilidades se pueden reconocer las siguientes:

- ◆ Permiten la representación de ideas en las formas de pensamiento típicas de los niños en edad escolar, representaciones que posteriormente se hacen más poderosas y precisas dada la existencia de ese aprendizaje previo (Bruner, 1988)
- ◆ Simplifican las tareas de aprendizaje, facilitando la comunicación y permitiendo distinguir entre realidad e imaginación. (Martorella, 1993)
- ◆ Facilitan los procesos de comunicación entre las personas. (Martorella, 1993)
- ◆ Cada nuevo concepto se construye sobre alguno que le precede, simplificando las descripciones que amerite. (Martorella, 1993)
- ◆ Los conceptos que se adquieren por aprendizaje significativo no suelen olvidarse, son útiles para otros aprendizajes de futuro y ayudan a establecer conexiones con otros conocimientos nuevos. (Santisteban, 2008)
- ◆ Los conceptos no se vuelven a reconstruir en cada nueva fase, cada significado aislado no tiene que rehacer toda la labor de reorganización de la estructura. (Vygotskii, 1979)
- ◆ El desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos son procesos que influyen uno en otro continuamente. (Vygotskii, 1979)
- ◆ El desarrollo de los conceptos científicos resulta posible tan sólo cuando los conceptos espontáneos han alcanzado un nivel determinado, propio del comienzo de la edad escolar. (Vygotskii, 1979)

➤ **Relación entre el desarrollo de los conceptos sociales y la edad o madurez**

Aunque reducidas se encuentran algunas referencias asociadas a la edad o madurez del sujeto y su relación con el desarrollo de conceptos.

⇒ **Ausubel (1987)** Entre más edad se tiene, los conceptos tienden a:

- ◆ consistir más en abstracciones del más alto orden.
- ◆ exhibir más precisión así como diferenciación.
- ◆ ser adquiridos principalmente por asimilación de conceptos y menos por el proceso de formación de los mismos.
- ◆ ir acompañados de la conciencia de las operaciones de conceptualización involucradas.

⇒ **Bruner (1988)**

- ◆ El esfuerzo en pos del desarrollo se inicia en el momento en que comienzan a desplegarse determinadas capacidades.
- ◆ Algunas capacidades deben madurar y crecer antes que puedan aparecer otras.
- ◆ La secuencia de aparición de las capacidades se halla sometida a severas constricciones y no están claramente ligadas a la edad; algunos ambientes pueden retrasar o detener la secuencia, mientras que otros pueden acelerarla.

⇒ **Vygotskii (1979)**

- ◆ Una diferencia importante entre una tarea sobre conceptos cotidianos y una sobre conceptos sociales consiste en que el niño debe resolver la segunda con ayuda del maestro.

➤ **Otros elementos constitutivos de los conceptos sociales.**

Existen otros elementos que en su mayoría son mencionados sólo por un autor de la bibliografía revisada. A continuación se presentan dichos elementos que se consideran relevantes para completar la revisión sobre los conceptos sociales, distribuidos en una matriz que da cuenta de los elementos constitutivos no detallados anteriormente.

| Autor | Elemento | Detalle |
|------------|---|--|
| Martorella | Dimensiones del Concepto | Posee tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la regla de clasificación, ▪ una definición en relación con algún otro conjunto de conceptos que es significativo en una situación particular; y ▪ una función de identificación, es decir, una regla que indique cuando es apropiado el uso de la etiqueta de concepto. |
| Martorella | Cualidades Estructurales | Cualidades Estructurales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura relacional del concepto a otros conceptos. (coordinadas o sucesivas) ▪ Grado de variabilidad en sus características de atributo. (constantes o variables) ▪ Coordinar conceptos son los que dependen de uno a otro para su entendimiento. Conceptos Sucesivos son aquellos en que el aprendizaje se limita a una generalización dentro de una clase específica. ▪ Los conceptos constantes permanecen estables en los contextos, lo variables cambian o varían. |
| Langford | Diferencias Básicas de los conceptos sociales del mundo natural | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La obediencia y la violación de las normas sociales se acompañan de sentimientos y la creencia de que poseen un significado interno. ▪ La obediencia y la violación de las normas sociales pueden estar acompañadas de explicaciones intelectuales de sus orígenes y propósitos. ▪ Las normas sociales pueden ser violadas accidental o deliberadamente. ▪ Las normas sociales pueden ser modificadas de común acuerdo o por medios más lentos y menos deliberados. ▪ Las normas sociales pueden obedecer a una lógica subyacente diferente a la del mundo físico. |
| Vygotskii | Asociado a sistemas o modelos mentales | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sólo dentro de un sistema puede el concepto adquirir un carácter voluntario y consciente. |

2.2.3.- Sistematización de Revisión Conceptual de los Conceptos Sociales

La revisión bibliográfica precedente, permite la elaboración de la definición operacional para los conceptos sociales y desde la didáctica de las ciencias sociales, la sistematización que da origen al posterior análisis de los datos recolectados.

2.2.3.1.- Definición Operacional de los Conceptos Sociales

Para los efectos de esta investigación, los conceptos sociales desde la didáctica de las ciencias sociales se entienden como:

Conocimientos desarrollados por las ciencias sociales y seleccionados como contenidos para su enseñanza y aprendizaje en la realidad escolar. Permiten establecer las diferencias identitarias básicas, aunque no excluyentes, entre la enseñanza de las ciencias sociales y otras áreas del conocimiento

Involucran tanto conceptos generales como subordinados, los que representan redes temáticas y/o conceptuales de complejidad creciente, que contribuyen a la comprensión de la sociedad.

Como características fundamentales se reconocen la dificultad y abstracción que comporta su definición; así como la relatividad de sus significados en relación con el espacio, el tiempo o las situaciones sociales.

Siguiendo los referentes dados por la representación gráfica de la propuesta de organización de los elementos constitutivos de la didáctica de las ciencias sociales, (Santisteban, 2008) que permite orientar y organizar los cuatro ejes constitutivos de las ciencias sociales, (aprendizaje, enseñanza, conocimiento y contexto), se presentan a continuación los elementos seleccionados y sistematizados para el desarrollo de esta investigación. Se ha elegido la modalidad de mapa conceptual, considerándose uno para cada eje en estudio.

Para desarrollar lo anterior se seleccionan, a partir de la revisión bibliográfica realizada, los conceptos de acuerdo a su relación con el eje en estudio, determinándose para cada uno de ellos los siguientes aspectos.

- **Ámbito:** Indica la organización macro del mapa conceptual elaborado.
- **Componentes:** Conceptos seleccionados en relación con el eje y ámbito declarado.
- **Indicadores:** Conceptos que concretan los componentes declarados, definiéndose de menor a mayor complejidad según la elaboración realizada del mapa conceptual.

El detalle de los mismos se presenta a continuación.

2.2.3.2.- Enseñanza de conceptos sociales

Los elementos seleccionados en relación con el proceso de enseñanza de los conceptos sociales se presentan en la siguiente matriz.

Elementos constitutivos de la enseñanza de conceptos sociales.

| Ámbito | Componente | Indicador |
|---------------------------|----------------------|------------------------------|
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos |
| | | Generación de Significados |
| | Facilitador | Relación entre todo y partes |
| | | Conflicto Cognitivo |
| | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas |
| | | Construcción Conceptual |
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia |
| | | Gradualidad |
| | Análisis | Reconocimiento de Atributos |
| | | Relaciones Significativas |

Para el ámbito rol del docente los componentes responden a las estrategias y/u opciones metodológicas realizadas por el docente que permiten la formación de los conceptos sociales.

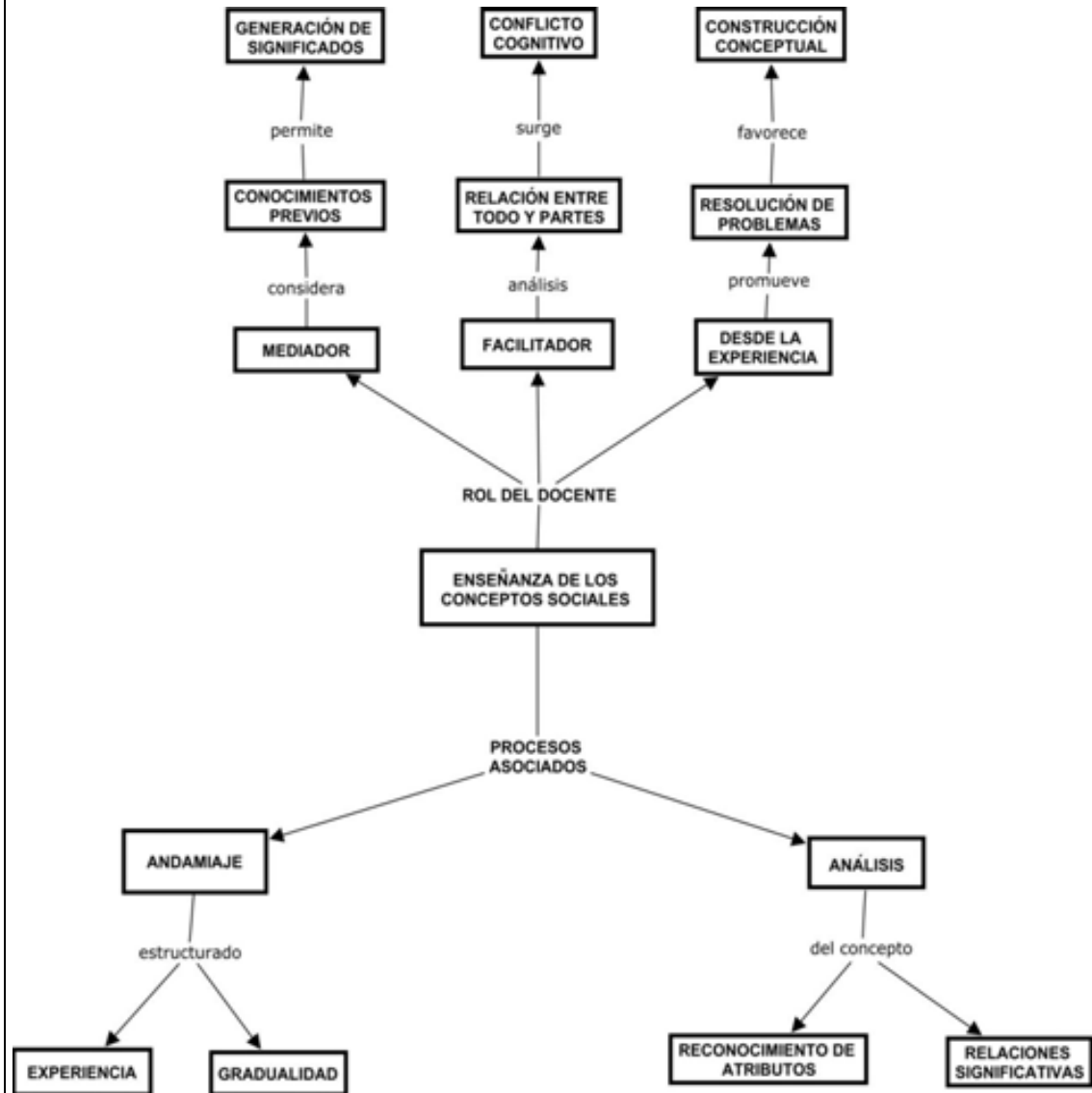
- ♦ **Rol del Docente Mediador.** Implica una metodología de trabajo por parte del docente donde se priorice un *rol mediador* entre el estudiante y los nuevos conceptos a ser adquiridos. Un profesor mediador hace de puente entre lo que los estudiantes ya saben y los nuevos conocimientos a ser adquiridos. Sus indicadores son la consideración de *conocimientos previos* de los estudiantes que sirve de base para la *generación de nuevos significados*.

- ♦ **Rol del Docente Facilitador.** Implica una metodología de trabajo por parte del docente donde se priorice un *rol facilitador* entre el estudiante y los nuevos conceptos a ser adquiridos. Un profesor facilitador entrega elementos que permitan al estudiante el realizar su camino hacia el aprendizaje. Sus indicadores son la *relación entre el todo y las partes*, priorizando la descomposición de los conceptos, generando a partir de del análisis el *conflicto cognitivo* para la enseñanza de conceptos sociales.
- ♦ **Rol del Docente Centrado en la Experiencia.** Implica una metodología de trabajo por parte del docente donde se priorizan las *experiencias* a desarrollar por los estudiantes para la enseñanza de los conceptos sociales. Sus indicadores cualifican estas experiencias al tratarse de *resolución de problemas*, como estrategia de acción favoreciendo de esta forma la *construcción conceptual* de conceptos sociales.

En cuanto a los procesos asociados estos corresponden a los que debe suscitar el docente en los estudiantes para el logro de aprendizajes.

- ♦ **Proceso Asociado Andamiaje:** Implica favorecer la enseñanza de los conceptos sociales desde la construcción interna de los mismos. Utiliza como medios la *experiencia concreta* y la *gradualidad* en el desarrollo de las actividades de aula para estructurar los aprendizajes suscitados.
- ♦ **Proceso Asociado Análisis:** Se relaciona con el análisis de los conceptos sociales, apunta al *reconocimiento de atributos* de un concepto guiado por el docente y la generación de *relaciones significativas* entre los conceptos sociales y las experiencias que los desarrollan.

**Mapa conceptual:
Enseñanza de conceptos sociales.**



2.2.3.3.- Aprendizaje de conceptos sociales

Los elementos seleccionados en relación con el proceso de aprendizaje de los conceptos sociales se presentan en la siguiente matriz.

Elementos constitutivos del aprendizaje de conceptos sociales.

| Ámbito | Componente | Indicador |
|---------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción |
| | | Comparación |
| | | Diferenciación |
| | Categorización | Criterio Común |
| | | Elementos Comparables |
| | | Redes de Relaciones |
| | Generalizaciones | Identificación |
| | | Organización |
| | | Conocimiento |
| Evidencia | Lenguaje | Palabra |
| | | Nombre |
| | | Signo |
| | Experiencia Social | Contexto |
| | | Organización de Experiencia |
| | | Atención Voluntaria |

Para el ámbito procesos asociados los componentes responden a los procesos psicológicos que permiten la formación de los conceptos sociales.

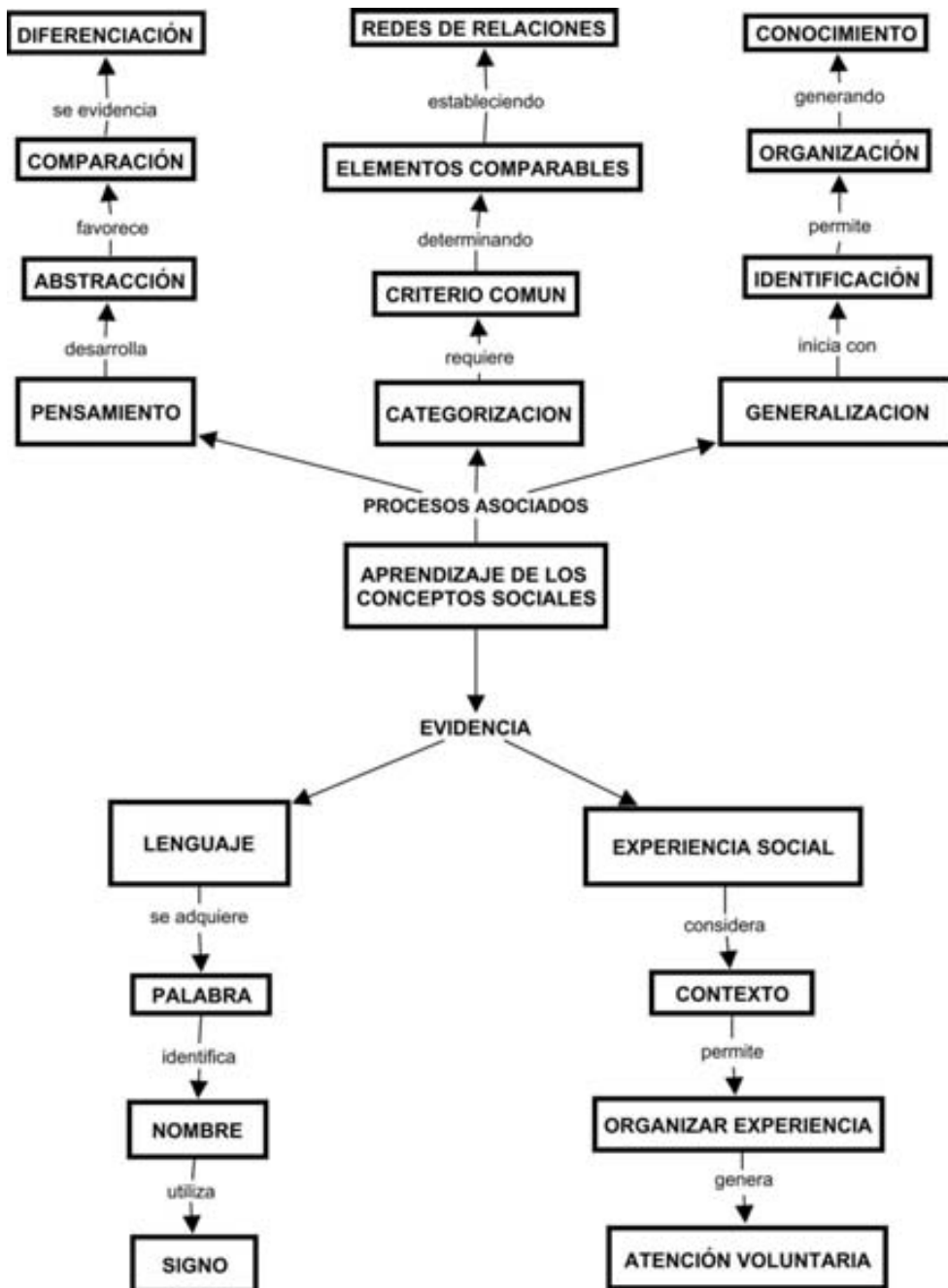
- ♦ **Proceso Asociado Pensamiento.** Implica el desarrollo de los procesos de *abstracción*, cuyo desarrollo favorece la *comparación* entre elementos, evidenciándose a través de la *diferenciación*.

- ♦ **Proceso Asociado Categorización.** Requiere la existencia de *criterios comunes* que permitan el desarrollo de la categorización, se determinan así los *elementos comparables* entre conceptos que permiten establecer *redes de relaciones*, organizando así conceptos sociales afines.
- ♦ **Proceso Asociado Generalización.** Se inicia con la *identificación* de elementos constitutivos de un concepto o de conceptos sociales, permitiendo así su *organización*, y por ende siendo generador de *conocimiento*.

El ámbito evidencias pone de relieve los componentes e indicadores de mayor cercanía al trabajo realizado directamente por los estudiantes.

- ♦ **Evidencia Lenguaje.** Es el componente de mayor presencia ya que es el medio que permite la captura de evidencias. En el caso del eje aprendizaje, se evidencia en primer término por la adquisición de la *palabra*, lo que se asocia a las primeras etapas formativas. Posteriormente la palabra permite que se identifique asociando al uso correcto del nombre de los *conceptos* y concluye cuando se utiliza el concepto en propiedad, a través del uso de la palabra como *signo* continente y contenido.
- ♦ **Evidencia Experiencia Social.** La experiencia social se genera en relación con otros, por ende se considera el *contexto* social y cultural que rodea a los estudiantes y las evidencias que de él emergen para la formación de los conceptos sociales. Ello permite la *organización de las experiencias* de los estudiantes en función de sus aprendizajes, generando la participación de los mismos, lo que Vygotskii denomina *atención voluntaria*.

**Mapa conceptual:
Aprendizaje de conceptos sociales.**



2.2.3.4.- Conceptos sociales y conocimiento social

Los elementos seleccionados en relación con el eje de conocimiento social y conceptos sociales se presentan en la siguiente matriz.

Elementos constitutivos del eje conceptos sociales y conocimiento social.

| Ámbito | Componente | Indicador |
|---------------------|-------------------------------|--|
| Saber | Madurez | Abstracciones |
| | | Conceptualización Consciente |
| | Generación de Saber | Organización del Conocimiento |
| | | Ideas como Referencias |
| | Transferencia de Conocimiento | Comprensión Significativa |
| | | Progresión Geométrica |
| Organización | Dimensiones | Definición en relación a otros conceptos |
| | | Identificación en uso de conceptos |
| | Funcionalidad | Aprendizaje |
| | | Comunicación |

El ámbito saber se relaciona con los requerimientos necesarios para generar, a partir de los conceptos sociales, conocimiento social tanto a nivel teórico como a nivel de aplicación del mismo.

- ♦ **Saber asociado a Madurez.** Los conceptos sociales, que forman parte del conocimiento social que llega al aula y es abordado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se ve favorecido a partir de actividades que buscan el desarrollo intelectual por medio de *abstracciones* que permiten la *conceptualización consciente* de los conceptos sociales, lo que requiere como base una cierta madurez intelectual de los estudiantes.
- ♦ **Saber asociado a la Generación del mismo:** La *generación del saber* asociado al conocimiento de los conceptos sociales permite que los estudiantes *organicen el conocimiento* en torno a ejes temáticos, los

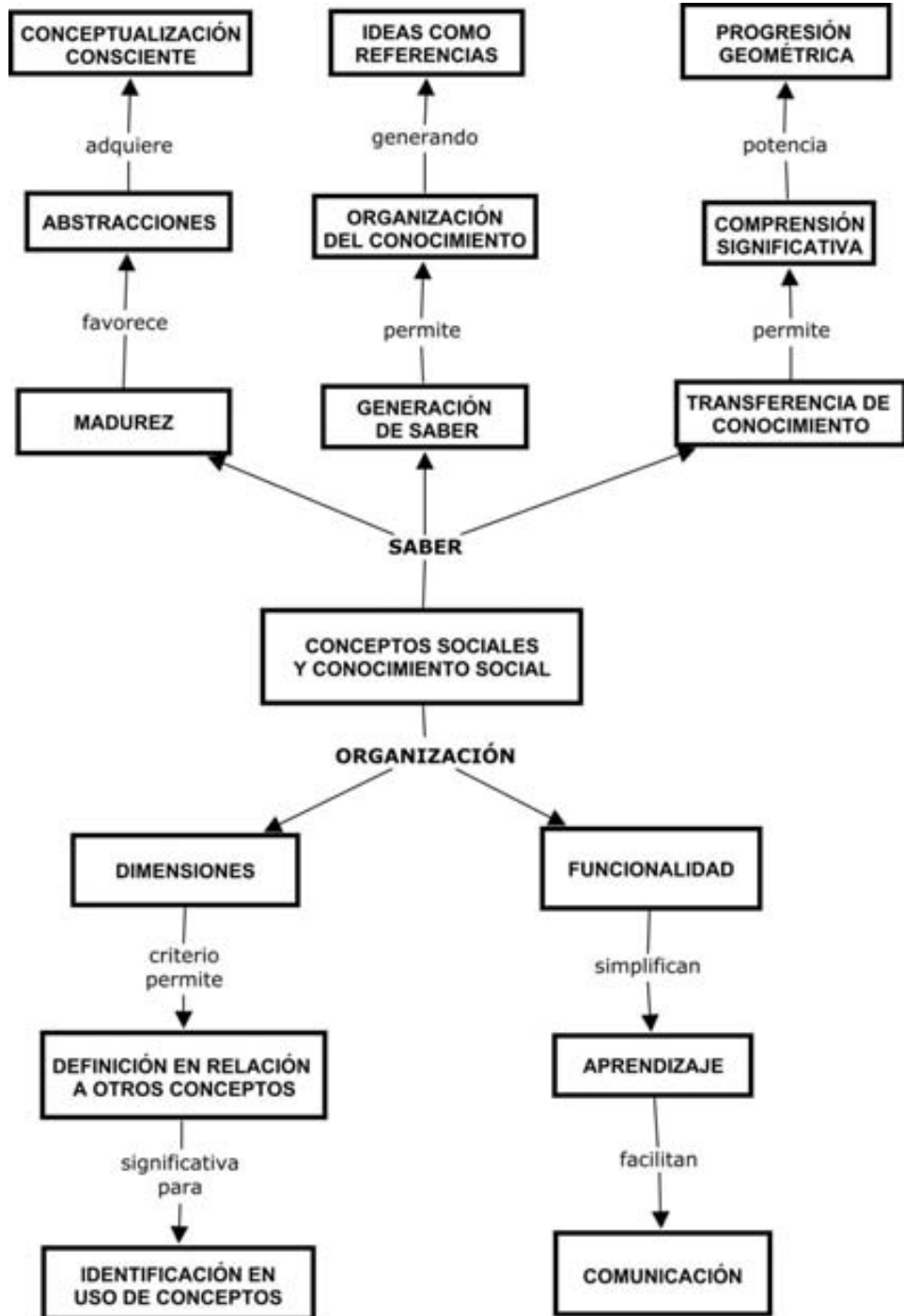
cuales llevan a la *generación de ideas como referencias* para futuros aprendizajes.

- ♦ **Saber asociado a la Transferencia de Conocimiento.** El aprendizaje permite la *comprensión significativa* de los conceptos sociales, lo que expresa la transferencia de conocimiento, reflejando el dominio alcanzado de ellos. De allí que se potencie una *progresión geométrica* del saber, desde una visión sinérgica, donde el todo resulta ser mayor que la suma de las partes.

El ámbito organización hace referencia a la utilización de situaciones de aula y otras de conceptos sociales como parte del conocimiento social, por ello se relaciona con la transferencia o aplicabilidad de los mismos.

- ♦ **Organización de dimensiones:** Para los efectos de esta investigación, se reconocen dos *dimensiones* en la organización de los conceptos sociales. En primer término lo asociado a la *definición en relación a otros conceptos*, donde el conocimiento de los conceptos sociales permite generar nuevas redes conceptuales, basadas en los conocimientos anteriores; en segundo término emerge la *identificación significativa en el uso de conceptos sociales*, en esta dimensión se aprecia un nivel de transferencia de conocimientos que permite utilizarlos adecuadamente en situaciones nuevas.
- ♦ **Organización de la Funcionalidad:** El manejo de conceptos sociales dentro del marco del conocimiento social, permite reconocer la *funcionalidad* de los mismos, pudiendo destacarse la simplificación del *aprendizaje* y la facilitación de la *comunicación* al utilizarse un vocabulario en que los términos y los significados asociados a ellos, son manejados por ambos interlocutores.

**Mapa conceptual:
Conceptos sociales y conocimiento social**



2.2.3.5.- Conceptos sociales y el contexto

Los conceptos seleccionados en relación con el eje conceptos sociales y el contexto se presentan en la siguiente matriz.

Conceptos Sociales y el Contexto.

| Ámbito | Componente | Indicador |
|--------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| Contexto Escolar | Asociado a Contenidos Curriculares | Fenómenos Sociales |
| | | Experiencia |
| | Transmisor de Cultura | Lenguaje |
| | | Conceptos Científicos |
| | Curriculum | Principios y Valores |
| | | Signos Compartidos |
| Contexto Personal | Entorno | Significados |
| | | Interpretación de Fenómenos Sociales |
| | Experiencia | Formación de Conceptos Espontáneos |
| | | Conceptos Científicos |
| | Fases | Presentación del Concepto |
| | | Asimilación de Conceptos |

En relación con los conceptos sociales y el contexto, se selecciona el ámbito contexto escolar que se relaciona directamente con el entorno que rodea al estudiante en la realidad escolar, esto es el aula, el establecimiento educativo y las decisiones curriculares que lo afectan directa o indirectamente.

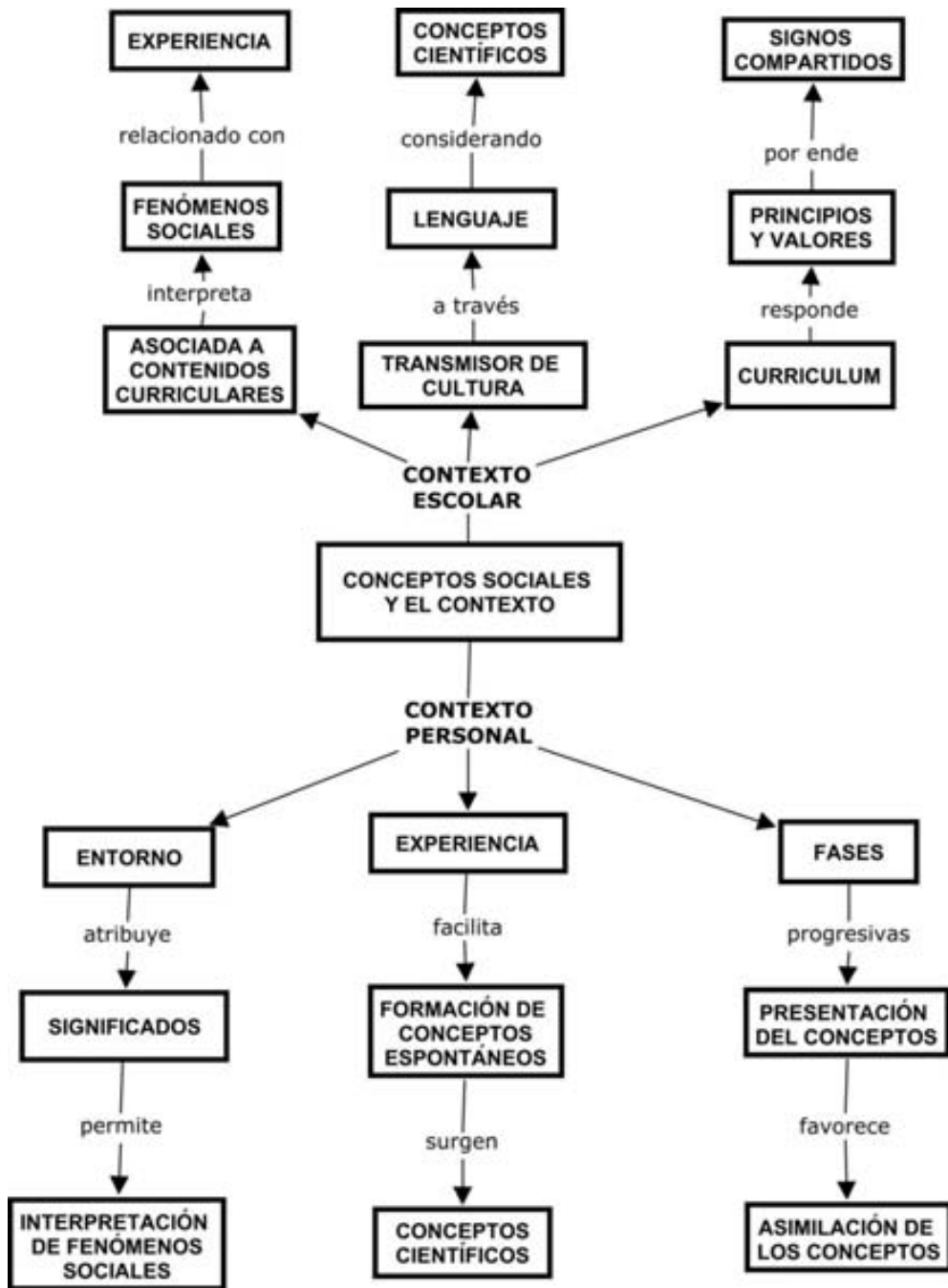
- ♦ **Contexto Escolar asociado a Contenidos Curriculares.** Hace referencia directa a las menciones explícitas o implícitas que se encuentran en las propuestas curriculares y que llegan al aula, concretadas por los docentes para el trabajo escolar. Se asocia principalmente a la interpretación de *fenómenos sociales* que poseen relación con los conceptos sociales y se relaciona con la *experiencia* asociada al contexto como base del aprendizaje de los conceptos.

- ♦ **Contexto Escolar asociado a la transmisión de la cultura.** La relación entre ambos elementos resulta evidente, se realiza a través del *lenguaje* y por medio de *conceptos científicos*, contribuyendo así al aprendizaje efectivo de conceptos sociales.
- ♦ **Contexto Escolar asociado a Curriculum:** La consideración del curriculum en relación con el contexto escolar responde a *principios y valores*, los que contienen y reflejan conceptos sociales que son considerados relevantes para la formación de niños y niñas y que se convierten en *signos compartidos*.

En relación con el **contexto personal**, se consignan aquellos elementos que tienen una relación directa con el sujeto y que desde el contexto contribuyen a su formación en conceptos sociales.

- ♦ **Contexto Personal Entorno:** Se relaciona con la valoración personal que realiza el estudiante de su contexto, permitiendo la generación de *significados* que llevan a la interpretación de *fenómenos sociales* en relación directa con los conceptos sociales que reflejan.
- ♦ **Contexto Personal asociado a la experiencia:** Desde este ámbito y componente en particular, se considera que la experiencia del estudiante es facilitadora de la *formación de conceptos espontáneos*, los que llevados al aula, bajo la guía del docente, permiten el surgimiento de *conceptos científicos* y por ende de conceptos sociales.
- ♦ **Contexto personal asociado a fases de formación de conceptos:** Para este ámbito se consideran las fases, en cuanto etapas de formación personal en las que incide el entorno, que facilitan la adquisición de conceptos sociales. En primer término responde a la *presentación del concepto* que realiza el docente, favoreciéndose así la *asimilación* de los mismos.

**Mapa Conceptual:
Conceptos Sociales y el Contexto**



2.3.- Conceptos sociales y conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales

La revisión en torno a los conceptos sociales implica diversas revisiones asociadas a su significación, enseñanza y aprendizaje, dejando abierto el interrogante de qué conceptos desde el amplio espectro de las ciencias sociales, ya sea desde un punto de vista disciplinar, transdisciplinar o didáctico, conforman estos conceptos.

Frente a este interrogante, se hace necesario buscar un referente conceptual que permita orientar y concretar el repertorio de los conceptos sociales. Es así entonces, que se recurre a la propuesta de conceptos clave de la didáctica de las ciencias sociales de Benejam (1997), cuyas principales características se desarrollan a continuación.

2.3.1.- El por qué de los conceptos clave

La necesidad de contar con conceptos clave que cumplan el rol de unificadores del conocimiento social que pueda ser enseñado y aprendido en la escuela, es planteado por Benejam (1997) como una respuesta frente a la diversidad de las disciplinas que componen las ciencias sociales y que se convierte en un desafío a la didáctica del área.

Como lo plantea Benejam (1997:77)

“la didáctica de las ciencias sociales... debe intentar seleccionar unos **conceptos clave transdisciplinarios o conceptos organizadores básicos o comunes** a todas las Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y sus problemas”

La investigación y la propuesta que emerge, busca responder a una de las problemáticas esenciales de didáctica de las ciencias sociales, requerimiento que emerge desde *los conocimientos sociales que responden a distintas disciplinas, cada una poseedora de un campo semántico propio y una metodología específica*. Los conceptos clave surgen del trabajo interuniversitario realizado a través de un proyecto de investigación aprobado

Ministerio de Educación y Ciencia del año 1993, que incluyó la representación de las universidades de Barcelona, Girona, de Lleida, Murcia, Pública de Navarra y Tarragona, lideradas por la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Entre sus referentes teóricos se pueden considerar según lo planteado por Benejam (1999) tanto el curriculum crítico como las teorías del aprendizaje de Vygotskii y Ausubel. Tribó (1999:74) lo sitúa en el contexto dado por la teoría crítica de la educación y los referentes de la tradición anglosajona, basada fundamentalmente en *currículums sociológicos que facilitan la existencia de conceptos clave como ordenadores del conocimiento social escolar*.

Para Tribó, esta búsqueda de organizadores del conocimiento social que implican la selección de conceptos sociales claves, se fundamenta en la necesidad de que éstos han de “ayudar al conocimiento escolar a asumir su función educativa: la comprensión de la sociedad actual y de sus problemas” (Tribó, 1999:74). Esto implica, según la mencionada autora, considerar la diversidad de las ciencias sociales, no remitirlo exclusivamente a la historia y la geografía, sino ampliar esta mirada hacia otras ciencias referentes tales como: antropología, economía, sociología y derecho, respetando la finalidad educativa que debe orientar finalmente la decisión sobre la determinación de los mencionados conceptos.

En cuanto al objetivo que han de cumplir los conceptos clave, denominados también *conceptos clave transdisciplinares y conceptos organizadores básicos* (Benejam y Pagès, 1997). Cabe plantear cuál se considera su objetivo prioritario, es decir, el para qué de los conceptos clave. La revisión realizada permite reconocer dos aristas complementarias que dan respuesta a esta interrogante:

| Para qué | Referencia |
|----------------------------------|---|
| Visión de la Realidad | Centren las <i>aportaciones</i> de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, <i>den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que vive y sus problemas</i> (Benejam & Pagés, 1997) |
| Potencial de Organización | <i>Identificar un conjunto de conceptos clave</i> transdisciplinarios compartidos por las ciencias sociales, que actúen como <i>organizadores del currículum escolar</i> . (Benejam, 1997; Tribó, 1999:73-86) |

Desde la perspectiva de los autores mencionados es posible señalar que por un lado los conceptos clave *contribuyen a la construcción de una visión de la realidad que emerge desde el aporte disciplinar de las ciencias sociales*. Por otro, la existencia de los mencionados conceptos *propone una forma de organización del currículum, lo que representa una perspectiva didáctica de los mismos*.

En relación con las características que distinguen a los conceptos clave, siguiendo a Benejam (1997) y Tribó (1999) es posible reconocer en su análisis, las siguientes:

- ♦ Fundamentan el currículum de las ciencias sociales en la enseñanza.
- ♦ Favorecen la organización del saber escolar desde la complejidad del conocimiento social.
- ♦ Permite, desde su análisis y componentes, el surgimiento de diversas unidades didácticas tanto en un mismo nivel como a lo largo de la educación formal
- ♦ Se expresan en los procesos de planificación de las secuencias didáctica y de transposición didáctica.

Desde los referentes anteriores, Batlori define un concepto clave como:

“un concepto organizador, con una gran capacidad explicativa e inclusora que interesa a diversas ciencias sociales y que puede resultar especialmente útil porque justifica las inclusiones y exclusiones inevitables en toda selección de conocimientos curriculares (...) estos conceptos transmiten una determinada visión de la sociedad que implica unas dimensiones intelectuales, afectivas y de acción” (Batlori, 2000: 16)

2.3.2.- Criterios de selección de los conceptos clave.

La información recopilada, plantea la existencia de criterios que permiten la selección de conceptos clave. Para Benejam (1997 y 1999) estos criterios se asocian a:

- ♦ Admitir un proceso de complejidad creciente que reconstruya la comprensión científica de la sociedad.
- ♦ Fundamentar la temática que la comunidad científica considera básica para la comprensión racional de la sociedad.
- ♦ Relevancia del concepto para diversas disciplinas.
- ♦ Que permitan la estructuración y generación de conocimientos.
- ♦ Presencia de los conceptos en el currículum escolar.

A los anteriores, Tribbó (1999) agrega:

- ♦ Ser coherentes con los principios filosóficos y educativos en los que se basa.
- ♦ Considerar una visión del mundo, de las ciencias referentes y su epistemología.

Finalmente, desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales, Benejam (2002:13) precisa que la selección y definición de los conceptos clave transdisciplinares, que dan cuenta de la realidad del mundo de hoy, se justifican en la medida que son capaces de adaptarse a la función que han de realizar en el contexto concreto y cambiante del aula.

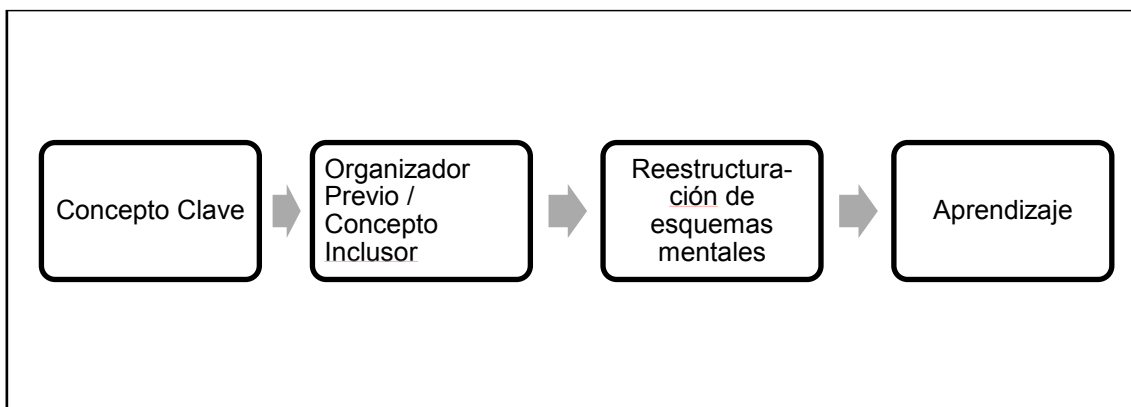
Así entonces, reconoce como criterios los siguientes:

- ♦ La relevancia del concepto seleccionado desde una perspectiva transdisciplinar para las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales.
- ♦ Responder a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, permitiendo la estructuración y generación del conocimiento.
- ♦ Ser útiles, permitiendo alcanzar los objetivos de las ciencias sociales en el curriculum.
- ♦ Reconstruir progresivamente la comprensión científica de la sociedad desde procesos de interrelación y complejidad creciente.

2.3.3.- Utilidad de los conceptos clave

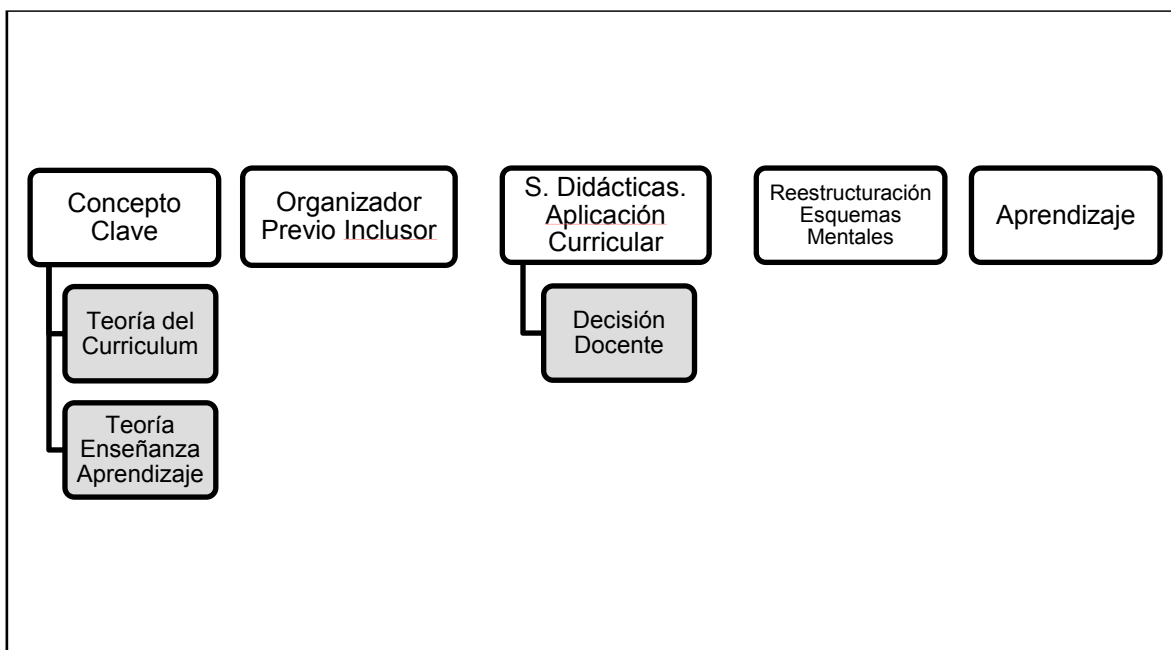
Siguiendo a Tribó (1999:73-86) es posible caracterizar la utilidad de los conceptos clave, la cual evidentemente puede ser asociada a los procesos de aprendizaje.

Por una parte, es posible señalar que los conceptos clave, facilitan al docente la organización de las secuencias didácticas en torno a un eje vertebrador que variará según el contexto educativo. Por otro, “facilitará al alumno la reestructuración de sus esquemas mentales y más si ello se hace siempre a partir de una selección consensuada de conceptos clave ordenadores del curriculum” (Tribó: 1999:78). Lo cual gráficamente, puede ser representado de la siguiente forma.



Para Tribó (1999) la organización de una propuesta curricular desde los conceptos clave es asimilable a los estudios propios de un arquitecto antes de la construcción de una obra. Para la autora los conceptos clave son los elementos esenciales del diseño curricular, asociados a las teorías del curriculum y de la enseñanza – aprendizaje, que se concretizan en la elaboración de las secuencias didácticas, donde el rol profesional compete evidentemente al docente.

A continuación, se presenta un esquema resumen que sintetiza lo detallado anteriormente, donde el aprendizaje es generado desde la consideración de los conceptos clave.



Es posible señalar que para esta autora, la potencialidad que considera la planificación de las secuencias didácticas desde los conceptos clave, se expresa en un currículum cíclico que retome a lo largo de la escolaridad, los diferentes conceptos clave, asociando su profundización y complejidad al nivel en que se encuentran los escolares, desde la realidad del contexto del alumnado.

2.3.4.- Identificación de los conceptos clave.

Siguiendo la propuesta de Benejam (1999) se identifican los siguientes conceptos clave, que permiten una organización curricular a partir de los referentes que se presentan a continuación.

| Conceptos clave | Frase Asociada | Conceptos Asociados | Procesos Asociados |
|------------------------------------|--|--|---|
| Identidad y Alteridad | Compartimos el mundo con los demás | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Autoconocimiento. ♦ Autoestima. ♦ Reconocimiento de la autenticidad de las razones y actitudes de los demás. ♦ Aceptación de un margen de tolerancia. ♦ Respeto por la persona humana. ♦ Defensa de los derechos humanos. | <ul style="list-style-type: none"> ♦ La formación de identidades implica abordar el problema de la subjetividad y el de los valores y construir la imagen del otro. ♦ Es necesario aprender a deconstruir las imágenes que presentan a unos grupos humanos como si fueran superiores y a otros como si fueran inferiores. |
| Racionalidad-Irracionalidad | Vivimos en un mundo en el que los hechos y problemas suelen tener unas causas y unas consecuencias | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Comprensión personal del mundo. ♦ Libertad. ♦ Capacidad crítica. ♦ Desarrollo autónomo y responsable | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Comprensión de la causalidad de los fenómenos, de su complejidad y su relatividad. ♦ Lo contrario de la racionalidad o consciencia es la irracionalidad, consiste en la inconsciencia o la aceptación de la cultura sin pasarla por el tamiz de su comprensión y su interpretación críticas. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Continuidad y cambio | Vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Cambio ♦ Duda/ Indagación ♦ Patrimonio cultural. ♦ Diálogo | <ul style="list-style-type: none"> ♦ El cambio es una constante social. ♦ El cambio puede presentarse como proceso de evolución o como revolución. ♦ Lo que permanece en la sociedad forma el patrimonio cultural. ♦ Las innovaciones tecnológicas y los avances científicos son dos elementos fundamentales para entender la dinámica y el funcionamiento de la sociedad. |
| Diferenciación: diversidad y desigualdad | Vivimos en un mundo en el que se dan diferencias entre las personas y entre los grupos sociales | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Desigualdad: Injusticia Social ♦ Diversidad: Riqueza Cultural ♦ Tolerancia ♦ Pluralidad | <ul style="list-style-type: none"> ♦ La comprensión de la desigualdad puede traducirse en la defensa de la igualdad de oportunidades y de la justicia. ♦ La aceptación de la diversidad implica tolerancia y aceptación de la pluralidad |
| Conflicto | En nuestro mundo coexisten diversas maneras de valorar el mundo y la sociedad | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Convivencia Pacífica ♦ Desacuerdo ♦ Negociación ♦ Consenso | <ul style="list-style-type: none"> ♦ No siempre hay acuerdo sobre aquello que es importante o verdadero. ♦ El conflicto es posible motor del conocimiento y del cambio ♦ El conflicto y el consenso resultado de la negociación son conceptos básicos de una sociedad democrática |
| Interrelación | No sólo compartimos el mundo, lo construimos entre todos. | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Intercambio. ♦ Interdependencia ♦ Colaboración. ♦ Competencia | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Las personas y los grupos humanos se relacionan, se comunican y se complementan. ♦ La necesidad de relacionarse con los demás lleva a contrastar las propias interpretaciones. |
| Organización social | Las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen unas estructuras de poder y unas funciones | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Poder ♦ Instituciones ♦ Costumbres ♦ Convivencia | <ul style="list-style-type: none"> ♦ La educación pretende compartir con los alumnos la necesidad de tener una organización social democrática que demanda la participación e implicación de sus miembros. ♦ .La didáctica de las ciencias sociales debería crear y potenciar |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | múltiples oportunidades para el ejercicio responsable y democrático del poder y preparar a los alumnos para ejercer estas prácticas democráticas en todos los ámbitos sociales |
|--|--|--|--|

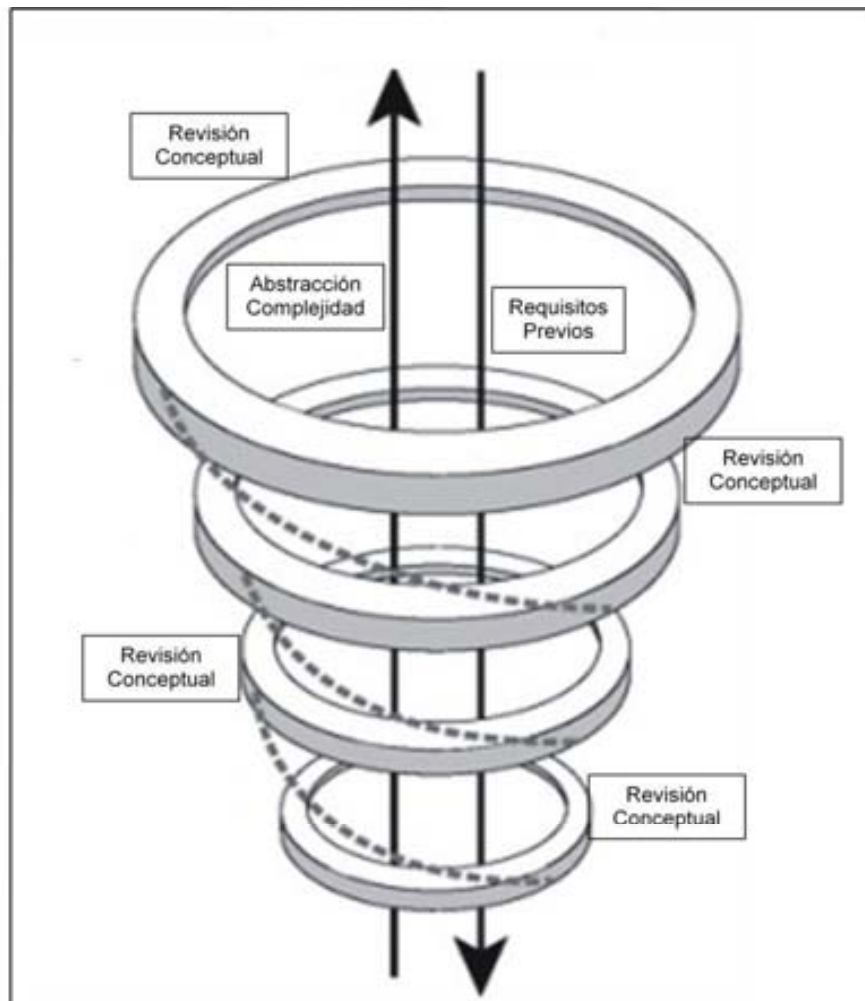
2.3.5.- Los Conceptos clave desde la perspectiva de Taba

La revisión que se realiza a continuación toma como referente la propuesta de organización del curriculum que desarrolla Hilda Taba, de la cual se presentan algunos elementos que complementan la revisión sobre los conceptos clave, que se realiza en estas páginas.

Taba (1971:20-37) propone un modelo curricular basado en niveles sucesivos de aprendizaje, en una lectura vertical del proceso formativo, en que en la medida que se sube de nivel, se avanza en la profundidad de los conceptos en estudio. La idea anterior sucintamente explicada, presenta como requisito fundamental el que cada nivel es un requisito previo al siguiente, dado que la comprensión desarrollada en un nivel a la vez, toma como antecedentes los aprendizajes anteriores y es a la vez base para los siguientes.

Para Taba, la naturaleza implícitamente jerárquica de los conceptos hace que sea imposible desarrollarlos plenamente en cualquier curso o nivel, por lo tanto, requieren ser tratados en varios cursos o niveles. Lo anterior lleva a visualizar los conceptos como elementos que se presentan reiteradamente, en una secuencia que está en permanente movimiento hacia un nivel superior.

Este enfoque de un curriculum en espiral, permite que cada vez sean más los datos que se incluyan al revisar un concepto, generando relaciones cada vez más complejas y abstractas. Las que se convierten en referentes permanentes a lo largo de todo el proceso formativo, como se puede apreciar en la siguiente ilustración.



Adaptación a partir de Taba (1971)

La propuesta de abordaje de conceptos anteriormente descrita, hace que el número de éstos que puedan ser considerados a lo largo del proceso formativo, sea limitado. Taba (1971:20-37) propone los siguientes conceptos clave, a ser considerados a lo largo del proceso formativo.

- **Causalidad.** Para Taba la causalidad, se relaciona con acontecimientos significativos estudiados a partir de sus antecedentes, lo que implica que hasta cierto punto, son predecibles. Además implica la conciencia que los eventos poseen más de una causa y son producto del resultado de una serie de antecedentes que se influyen mutuamente, en un espacio y tiempo concreto.

- **Conflicto.** Este concepto aparece asociado al crecimiento y desarrollo de personas y sociedades, siendo producto de las diversas interacciones entre los seres humanos.
- **Cooperación.** Alude a que la solución de los problemas de la sociedad, requiere de esfuerzos compartidos, así la cooperación a menudo requiere del compromiso y la postergación de satisfacciones inmediatas.
- **Cambio Cultural.** Se asocia a la idea de que las culturas no permanecen estáticas, aunque la velocidad e importancia de los cambios, se relacionan con diversos factores económicos, sociales, políticos y tecnológicos entre otros. Para Taba, el cambio cultural se ve favorecido por factores como la comunicación o el aumento de conocimiento.
- **Diferencias.** Este concepto es considerado por Taba como causa de conflictos y desigualdades, al asignarse valor a las diferencias expresadas en categorías particulares, como la raza o la nacionalidad.
- **Interdependencia.** En esencia todas las personas y grupos de dependen de otras personas y grupos. Así, el comportamiento de cada persona y grupo afecta a otras personas y grupos de manera importante, aunque generalmente es de forma indirecta y no evidente.
- **Modificación.** Este concepto se relaciona con el producto de la interacción del hombre con su entorno tanto físico como social y los cambios que se generan de esta interrelación mutua.
- **Poder.** Los individuos y los grupos tienen diversas influencias en la toma de decisiones y en la ejecución de las mismas, afectando la vida de forma significativa. El concepto de poder se relaciona directamente con el de conflicto.
- **Control Social.** Este concepto se relaciona con los intentos de la sociedad porque sus miembros mantengan una serie de conductas consensuadas y aceptadas. Por oposición quienes no cumplen con esas conductas son

sancionados de diversas formas dependiendo de la norma transgredida. Las leyes son una forma de definir y aclarar las reglas por las que opera la sociedad reconociendo implícita o explícitamente la igualdad de sus miembros.

- **Tradicición.** Se relaciona con la permanencia de valores tradicionales de las sociedades, en particular a través de instituciones como familia, religión y educación, colectivos para los cuales los procesos de cambio son más lentos que para otros componentes sociales.
- **Valores.** Aquellas ideas o comportamientos, a los cuales una sociedad o un individuo asigna importancia. Los valores no declarados, sólo pueden conocerse en base al comportamiento, dado que, las actitudes los traducen. La permanencia y/o supervivencia de una sociedad depende de poseer un grupo de valores consensuados por la mayoría de sus miembros.

Para Taba, las secuencias didácticas, se organizan en torno a los conceptos clave, que actúan como criterios de selección de las mismas y de los contenidos abordados en ellas. La inclusión y desarrollo de conceptos aparece asociada a los siguientes criterios: *validez*, en la medida que representan adecuadamente los conceptos de la disciplina a la que pertenecen; *importancia*, asociado a la explicitación del comportamiento humano en contextos actuales; *durabilidad*, asociado a la importancia permanente de los mismos; *balance*, implica que los conceptos abordados dan oportunidad para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes tanto en su profundidad como alcance.

2.4.- Formación docente inicial del profesorado de educación básica en didáctica de las ciencias sociales

Se presentan a continuación los principales aspectos de la formación de los profesores de educación básica, en particular centrado en la didáctica de las ciencias sociales, sobre elementos contextuales que contribuyan a la comprensión de la investigación.

2.4.1.- Antecedentes históricos de la formación docente inicial de profesores básicos en Chile

Siguiendo los planteamientos de la investigación histórica de Avalos (2002:14-57) respecto de la formación de docentes en Chile, es posible afirmar que este proceso se ha caracterizado por una progresiva profesionalización que se ha llevado a cabo, principalmente, bajo la iniciativa e impulso estatal. Los primeros antecedentes señalan que una temprana manifestación de voluntad política republicana respecto a educación, traducida en el Reglamento de Maestros de Primeras Letras, dictado en 1813, es decir, a 3 años de iniciado el proceso independentista del país, fijaba requisitos para el desempeño de los maestros, incluyendo concursos y exámenes para su nombramiento.

Según los antecedentes y cronología aportados por la investigación de referencia, es posible reconstruir los principales hitos en la formación docente, que se desarrollan en Chile a lo largo de los siglos XIX, XX e inicios del XXI.

En 1821 se dicta una nueva norma que ordena a todos los maestros de primeras letras presentarse en la Escuela Normal de enseñanza mutua establecida en la universidad, para acordar con un preceptor el turno de su respectiva asistencia para recibir instrucción en el nuevo sistema de enseñanza. Gracias a esta disposición, Chile es el primer país de América Latina que inicia la enseñanza normalista. Años más tarde, en 1842 se funda la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, que constituyó un avance clave en la constitución de un modelo de formación de maestros primarios que perduraría en el tiempo y se difundiría en el espacio cultural y educativo

latinoamericano. En 1854 se fundaría la primera Escuela Normal de Mujeres, bajo la responsabilidad de la Congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús.

Las Escuelas Normales se constituyeron en el principal instrumento público de preparación de docentes y su organización de trabajo emulaba una escuela primaria superior, que proveía de conocimientos disciplinarios para la transmisión escolar. Años más tarde, en 1883, se aprueba una renovada legislación para la educación primaria y normal, que dispone de nuevos recursos para construir escuelas y para contratar personal extranjero para la educación nacional, además de permitir la salida de profesores chilenos al extranjero con fines de perfeccionamiento. Se prolongan los estudios a cinco años y se introduce la distribución horaria y la secuencia de las materias.

En 1885 comenzaron a llegar profesores alemanes que se encargaron de las escuelas normales existentes y de las nuevas iniciativas proyectadas por el Estado. Entre sus principales contribuciones estuvo la introducción de una nueva didáctica que ponía énfasis en la rigurosidad del proceso de instrucción y la incorporación de nuevas materias en la formación de profesores como psicología, pedagogía crítica, metodología pedagógica, historia de la pedagogía y la idea de clases modelo. Se enriqueció el currículum de la formación como la enseñanza de la educación física, música y canto, las artes y los trabajos manuales, junto a nuevos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Años más tarde, en 1889, se funda el Instituto Pedagógico dependiente de la Universidad de Chile, que consolidaría un modelo de formación de profesores secundarios, inédito en Latinoamérica.

Junto con los primeros años del siglo XX, se fundan en Chile una serie de Escuelas Normalistas con asiento en las principales ciudades del país, bajo dependencia del Estado, órdenes religiosas o universidades regionales. Sus principales características eran seis años de estudios post primarios o el ingreso de alumnos licenciados de educación secundaria, que cursaban solo dos años de estudios profesionales en régimen de internado. El creciente interés por ingresar a estos establecimientos, obligó a aplicar mecanismos de

selección a base de concursos entre los mejores alumnos de 6º año de escuelas primarias. En este período los métodos y las técnicas se constituyeron en el eje de la formación normalista y la formación inicial contribuyó al desarrollo de un rol docente considerado centralmente de índole técnico.

A fines de 1927 se decretó la reforma integral de la educación en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el universitario. En el caso específico de la formación de profesores, la reforma fue una respuesta a la demanda del gremio a revisar la organización institucional, la gestión, las concepciones pedagógicas y la naturaleza del trabajo docente. Esta postura fortaleció una concepción del rol docente que les acercaba a un profesionalismo autonómico y corporativamente responsable de la función educativa, diferenciándose del rol marcadamente técnico y funcionario, que se había desarrollado a partir del perfil del Estado docente que les había regido a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Durante las décadas siguientes la formación inicial de profesores sería confrontada con la crítica específica a la formación normalista, a fin de elevarla al nivel post secundario. Postular su ubicación en el espacio terciario o de educación superior suponía el abandono del tradicional modelo de formación para estudiantes adolescentes, para redefinirla como formación de jóvenes egresados de la educación secundaria y acercarla al espacio universitario en que se daba la formación de profesores de educación media. Coherente con este planteamiento, se crearon escuelas universitarias de formación de profesores primarios o de educación general básica en diversas sedes universitarias del país, y en 1967 - en el marco de una reforma educativa nacional que definió cobertura universal y obligatoriedad a los ocho años de estudios de la enseñanza básica -, se legisló para modernizar la enseñanza normalista con su conversión a condición de post secundaria.

En este marco, la orientación de la formación y el rol docente de educación primaria fue redefiniéndose a fin de responder a la demanda expansiva de profesionales de la educación básica, configurándose en un trabajo docente de naturaleza técnica y operativa. En la educación secundaria,

donde la demanda era menor, los futuros docentes eran formados en el dominio de una o más disciplinas con un rigor académico, que en términos generales, podría equipararse a un nivel de licenciatura del presente. Aunque los estudiantes de magisterio secundario también se apropiaban de un componente pedagógico, era la formación disciplinar la que imponía su sello, acercándose más a una identidad profesional que a una de índole técnica.

Los procesos de análisis en torno a la requerida condición de estudios post secundarios en la formación de profesores y la revisión del rol técnico y operativo del trabajo docente, culminarían abruptamente con el golpe de Estado de 1973, dado que las nuevas autoridades militares suprimieron el normalismo tradicional, so pretexto de politización de las Escuelas Normales, cerrando los establecimientos y transfiriendo su infraestructura, sus responsabilidades y sus compromisos a algunas universidades intervenidas militarmente. En ellas, sus autoridades fueron designadas políticamente por el nuevo gobierno y se produjeron expulsiones de académicos y estudiantes por razones político ideológicas, especialmente en las carreras vinculadas a la educación, artes, humanidades y ciencias sociales.

Así, entonces, la formación de profesores de educación básica fue transferida a las universidades en un proceso de shock, que al situar en el mismo contexto institucional a la formación de profesores contribuyó momentáneamente a acortar las históricas distancias entre los maestros primarios o de educación básica y los profesores secundarios.

En 1979, el gobierno militar inició una nueva política educacional, en virtud de la cual consideraba la educación secundaria y superior como una responsabilidad de las familias y los estudiantes, reservada a unos pocos, en tanto el Estado se responsabilizaría sólo de asegurar el acceso universal a la educación básica. Entre 1980 y 1981 se dictaron las reformas institucionales que remodelaron la educación superior chilena, incluyendo las facultades y departamentos de educación y las carreras de formación inicial de profesores en todos los niveles.

Por una parte, esos cambios significaron la liberalización de las condiciones y requisitos para formar instituciones de educación superior,

favoreciendo la creación de universidades, institutos y centros privados sin subsidios estatales, que tendrían que financiarse y competir entre sí con las universidades tradicionales, preexistentes a 1980 y dependientes del Estado. Durante la década de 1980 las nuevas universidades no dieron prioridad a la formación de docentes. En los nuevos institutos profesionales privados, en cambio, este tipo de formación fue bastante recurrente, pero sin un monitoreo riguroso de los estándares de calidad requeridos en el proceso de formación.

En las instituciones tradicionales, dependientes del Estado cada vez en menor proporción, se modificó el estatus de las carreras de pedagogía, al encuadrarlas en instituciones desligadas de las universidades, denominadas “academias superiores de ciencias pedagógicas”. El estatus jurídico de los profesionales de la educación dependientes directamente del Estado a través del Ministerio del ramo, fue reducido a contar del 1981 a la condición jurídica de trabajadores bajo régimen privado dependientes directamente de corporaciones municipales o colegios privados, rebajadas al extremo sus condiciones de empleo y liberalizado su colegio profesional, quien perdió su carácter de afiliación obligatoria para respaldar el ejercicio de la docencia.

La formación inicial fue reubicada fuera de la esfera universitaria y subrayó el rol técnico del trabajo docente. Implicó una reposición de la concepción estrechamente técnico metodológica, en que los dominios teóricos-científicos no tenían justificación, por lo que no se requería la inserción universitaria. El concepto de pedagogía era distorsionado, presentándolo como un saber instrumental y recortado, funcional a una concepción educativa de inculcación autoritaria.

Con todo, en 1987 las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas fueron reconvertidas nuevamente a su condición originaria de Universidades, lo que representó una rectificación en el discurso oficial, que vuelve a reconocer la calidad universitaria a la formación inicial de docentes. Asimismo, en la Ley Orgánica Constitucional de Educación - dictada como último acto autoritario del Gobierno Militar en Marzo de 1990 - se incluyó a las carreras de educación en el listado de aquellas que requerían de licenciatura como grado académico previo a la obtención del título profesional de profesor o educador. La

concesión del grado de licenciado se declaró privativo de las universidades, aunque se aceptó que los institutos profesionales que formaban docentes lo continuaran haciendo a título transitorio.

El régimen democrático instalado en 1990, reconoció el carácter estratégico de la educación en el proceso de desarrollo del país e impulsó una política que se centró en la puesta en marcha del llamado *Estatuto Docente*, denominada oficialmente Estatuto de los Profesionales de la Educación cuyo objetivo principal apuntaba a incentivar la profesionalización en el ejercicio de la labor docente. El Estatuto ratificó la ubicación de la formación docente en las universidades, reconociendo por primera vez en el marco legal que la competencia técnica que supone la profesión docente, en base al conocimiento científico y teórico alcanzable solo en una formación de nivel superior. Asimismo, el estatuto permitió el mejoramiento progresivo de las remuneraciones docentes, otorgando mayor estabilidad y protección laboral al sector.

Paralelo a los esfuerzos anteriores, se impulsa un proceso de Reforma Educacional basada en la noción de fortalecimiento de la profesión docente, manifestada en diversas estrategias de aprendizaje y crecimiento profesional para los docentes en servicio. Las líneas de trabajo de la Reforma Educacional corresponden a: Programa de Mejoramiento e Innovación Pedagógica; Reforma Curricular de Enseñanza Básica y Media; Jornada Escolar Completa Diurna; y, Desarrollo Profesional Docente. En esta última línea de trabajo se implementan tres iniciativas centrales: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente; la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogías conforme los estándares de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP); y, la postulación a Proyectos de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Superior, Línea Apoyo Renovación de Pedagogías, administrados por el Gobierno de Chile y financiados por préstamos internacionales.

Todas estas iniciativas aportaron con apoyo financiero y técnico del Ministerio de Educación a la formación docente inicial, enriqueciendo en cobertura, eficacia y densidad conceptual los procesos formativos de los

nuevos profesores. En el mismo sentido, operó el movimiento de construcción de estándares de desempeño docente, tanto para uso de la formación inicial como para la evaluación de los profesionales en servicio, que permite el acceso a reconocimientos nacionales a las mejores prácticas docentes, en concursos de asignación anual.

No obstante, a pesar de los importantes avances y respaldos obtenidos por la formación inicial en las últimas dos décadas, en la actualidad la educación chilena se enfrenta a fuertes demandas ciudadanas que exigen un rol de mayor regulación al Estado respecto a la calidad de la educación, generándose un renovado marco conceptual que incorpora nuevos desafíos profesionales a los que deben responder los procesos de formación inicial docente.

Avalos (2002: 39) plantea la hipótesis que la formación inicial docente en Chile ha realizado a lo largo de los años un complejo tránsito desde el énfasis en la cantidad al énfasis en la calidad; desde el propósito de homogeneizar o normalizar a la atención de la diversidad; entre formar para un rol docente de índole técnica a formar para un efectivo rol profesional, moderno y de servicio social; entre formación inicial para la carrera docente a formación permanente y continua; y, finalmente, un tránsito desde menor a mayor complejidad curricular e institucional en el marco de su proceso formativo y su ejercicio profesional efectivo.

2.4.2- Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Básica

Para la Comisión sobre Formación Inicial Docente de Chile (2005:9) la formación de los docentes debe ser capaz de desarrollar “profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece”. Es por lo anterior, que la formación docente se hace primordial en el quehacer educativo, puesto que desarrolla en el educador habilidades,

destrezas, conocimientos, metodologías, competencias, entre otros aspectos, que éstos aplicarán desde el inicio hasta el final de su carrera profesional.

La formación inicial docente aparece condicionada por una serie de demandas y se espera que sea entendida en el contexto del nuevo paradigma de la formación continua y permanente, que ocurra a través de toda la vida profesional. En este sentido, “la formación inicial debe preparar a los futuros profesores para un buen desempeño al comienzo de su vida profesional, ofreciendo las condiciones para un aprendizaje que les permita enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de sus primeras experiencias de enseñanza y, al mismo tiempo, comenzar la segunda etapa de su formación, que ocurre en el ámbito laboral; lo cual es especialmente significativo si se considera que las investigaciones indican que la primera experiencia profesional determina la filosofía educativa a seguir por el docente” (Pasmanik, citado por Ross, 2008:76-77).

Para Ávalos (2005:14-16) “disponer de la “oportunidad de aprender” a ser docente, supone que la formación inicial tenga estructura, contenidos y formas que permiten aprender efectivamente la configuración de ser docente (identidad), la base de conocimientos requerida para lo específico de su tarea y los procedimientos de enseñanza que permitan que sus alumnos y alumnas puedan aprender. El nudo central de la formación docente (...) consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a ser docente o más específicamente, para aprender a enseñar. La concretización de esto requiere, por una parte, disponer de una visión amplia de lo que es ser docente, y por otra, de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas que le toque actuar”

Dentro de la formación inicial de un docente, es necesario que éste se apropie de un conjunto de saberes imprescindibles para su desarrollo profesional. Estos saberes, llamados saberes docentes por Tardiff (2004), tienen que constituir la base sobre la cual se asiente la comprensión de todos los procesos presentes en la práctica pedagógica. A su vez, los saberes docentes se enmarcan en el contexto de un país, aportando a los saberes los

trasfondos políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos en los cuáles las competencias y las habilidades docentes se desarrollan. De la interacción de saberes y contextos resulta la base sólida en que se asentarán las prácticas educativas.

Los saberes docentes se componen a partir de diversos saberes provenientes de diversas fuentes: disciplinarios, curriculares, profesionales – incluyendo en este grupo a los saberes provenientes de las ciencias de la Educación y de la Pedagogía – y experienciales. De acuerdo a lo anterior, los saberes del docente son saberes plurales que se manifiestan en una práctica docente integrada. Dentro de estos saberes se distinguen los saberes pedagógicos, los cuales corresponden a doctrinas o reflexiones sobre la práctica educativa en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. Estos saberes incluyen generalmente los saberes curriculares.

Los saberes disciplinares son los que dispone la sociedad en relación a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplina y que generalmente se transmiten en forma independiente a las ciencias de la educación y los cursos de formación pedagógica, teniendo a la vez concepciones propias. Los saberes experienciales son aquellos desarrollados por los propios maestros en su práctica pedagógica y en el conocimiento del medio escolar. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en la forma de habilidades metodológicas e interpersonales.

Cuando se integran estos saberes a la formación inicial docente, se espera formar a un profesor que conoce su materia, su disciplina y su programa, posee conocimientos relativos a las ciencias de la educación y la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en la experiencia cotidiana con sus alumnos.

Para Santisteban y Pagès (2011:37-38) “el profesorado de educación primaria es generalista, es decir ha de prepararse para enseñar en todas y cada una de las áreas de conocimiento de esta etapa educativa (...) En la mayoría ha de ser capaz de tomar decisiones sobre el conjunto de áreas y

disciplinas que deberán enseñar a su alumnado”. Entre los aspectos imprescindibles para la enseñanza, dichos autores plantean que los profesores

“Han de saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Han de tomar decisiones sobre la mejor manera de organizar el espacio y el tiempo y han de decidir si el trabajo a realizar en el aula ha de ser individual, por parejas o en pequeño grupo. Han de conocer a los niños y niñas y tener en cuenta sus diferencias y sus necesidades individuales, sociales y culturales. Han de prever los obstáculos del aprendizaje de los contenidos y disponer de recursos didácticos suficientes y variados, para predisponer a los alumnos y a las alumnas en su aprendizaje. Han de valorar los aprendizajes en función del desarrollo de las competencias del área y de sus asignaturas” (2011:38).

El Ministerio de Educación de Chile (2001:6-7) define la formación docente como un continuo que ocurre a lo largo de toda la vida profesional de los profesores de educación básica. Por tanto, la formación inicial docente debe preparar al futuro maestro para que realice un buen trabajo docente al comienzo de su vida profesional. En este marco, la formación inicial docente debe ofrecer las condiciones para un aprendizaje que permita al futuro educador enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza, pero que además capacite al joven profesional para emprender con éxito la segunda etapa de su formación, que tendrá lugar a lo largo de toda su vida profesional.

La misma fuente define la misión del docente como educar, y asume que es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación. Su misión contribuye al crecimiento de sus estudiantes, desde los espacios definidos y estructurados para la enseñanza sistemática al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en los procesos por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales.

Para realizar esta misión a la que alude el Ministerio de Educación chileno, los profesores necesitan creer en ella, y que es posible realizarla bien. Necesitan regirse por un código de conducta que se exprese en aquellos valores que quisieran ver desarrollados en sus estudiantes y necesitan conocimientos y capacidades construidas en forma personal sobre qué y cómo enseñar.

Desde esta perspectiva, la gama de tareas que los profesores de educación básica deben cumplir, abarcan desde su función de mediadores de conocimientos, actitudes y valores que se espera que sean asumidos como propios por aquellos a quienes educa, a funciones específicas relacionadas con la tarea de enseñar. Éstas incluyen la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de su labor, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar.

También incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que permitan la participación e interacción entre estudiantes y su profesor; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte, detectar las dificultades de sus alumnos y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo. Finalmente, incluye formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y relacionarse con los padres de familia y otros miembros de la comunidad circundante.

Puesto que son profesionales de la educación, los profesores de educación básica deben asumir su condición de aprendices permanentes y adoptar una práctica constante de análisis crítico respecto de su trabajo docente, contrastando siempre sus expectativas con la realidad. Asimismo, deben sentirse parte de un sistema nacional de educación y velar por el buen ejercicio de su profesión, reivindicando para ello la necesidad de condiciones apropiadas de trabajo.

Lo propuesto por el Ministerio de Educación chileno respecto de la misión y de las tareas de los profesores de educación básica, permite diseñar procesos de formación inicial, orientados por una idea suficientemente clara y precisa del perfil del recién egresado de las carreras de pedagogía en sus

diversos niveles y disciplinas. Esa visión exige una formación con los elementos necesarios para permitir a los nuevos docentes:

- Comprometerse con la tarea educativa y con el aprendizaje y desarrollo de aquellos a quienes educará, reconociendo y valorando su diversidad.
- Tener una buena apropiación del conocimiento, tanto de las disciplinas curriculares que deberá enseñar, como de la forma en que corresponde hacerlo, dependiendo del nivel de los alumnos y alumnas con quienes trabaje.
- Disponer de condiciones y estrategias para asumir responsabilidades por la gestión y evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- Estar en disposición de continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional, a partir de una reflexión crítica y sistemática sobre su trabajo docente.
- Reconocerse y valorarse como miembros de una profesión docente, colaborando con sus colegas en el ámbito de la unidad educativa y ser copartícipe en las tareas destinadas a mejorar tanto su propio desempeño profesional como el de la educación nacional.

Los profesores de Educación Básica enmarcan su desempeño de acuerdo a la nueva estructura del sistema escolar, definida en la Ley General de Educación, promulgada en el año 2009 y establece que la Educación Básica consta de seis grados. El desempeño profesional del profesor básico se concibe como generalista, enseñando fundamentalmente en cuatro áreas disciplinarias las que corresponden a Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y, Ciencias Naturales. En otras áreas de aprendizaje tales como Educación Artística (Artes Visuales y Musicales), Educación Física, Idioma Extranjero y Tecnología, se espera que de manera preferente puedan enseñar profesores de educación básica con mención en dicha área o profesores de enseñanza media que fueron autorizados para desempeñarse en otros niveles.

El Ministerio de Educación (2011:6) ha definido estándares pedagógicos de la enseñanza para los egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Los estándares se conciben como instrumentos de apoyo a las instituciones formadoras de profesores de educación básica, ya que tendrán en ellos “un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar la formación, para el logro consistente de tales metas”. Los estándares pedagógicos del profesor de Educación Básica perfilan los conocimientos, habilidades y actitudes consideradas necesarias para el adecuado desempeño de los futuros profesores de Educación Básica y corresponden a los siguientes (MINEDUC, 2011:15)

| Estándares Pedagógicas | |
|--|--|
| <i>El futuro profesor o profesora:</i> | |
| Estándar 1 | Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe como aprenden. |
| Estándar 2 | Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. |
| Estándar 3 | Conoce el currículo de enseñanza básica y usa sus diversos instrumentos para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. |
| Estándar 4 | Sabe como diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. |
| Estándar 5 | Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos. |
| Estándar 6 | Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. |
| Estándar 7 | Conoce cómo se genera y se transforma la cultura escolar. |
| Estándar 8 | Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. |
| Estándar 9 | Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. |
| Estándar 10 | Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. |

Los estándares pedagógicos resultan ser los nuevos referentes para los programas de formación inicial docente actualmente vigentes en el país. De acuerdo a un estudio realizado por Ávalos (2003) respecto a los contenidos de los programas de formación docente en Chile, pueden identificarse cuatro áreas de formación, en torno a las cuales se organiza el currículum. En primera instancia, se puede hablar del área de formación general donde se consideran contenidos vinculados a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, fundamentos históricos y ética profesional. La segunda área es de especialidad, cuyos contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la educación general básica y de conocimiento disciplinar para la educación media.

Como tercera área se encuentra la profesional, donde se ubica el conocimiento del alumnado, es decir, desarrollo psicológico y de aprendizaje, su diversidad, considerando también el conocimiento del proceso de enseñanza, donde se contempla la organización curricular, las estrategias de enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación, y mecanismos de investigación. Por último es posible identificar el área práctica, que incluye actividades que contemplan el aprendizaje docente, desde los primeros vínculos con las escuelas y salas de clases, así como la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

Así, los estándares pedagógicos explicitan el importante requerimiento social de garantizar la calidad del proceso formativo de la Formación Inicial docente. A responder a esta demanda se encuentra abocada la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP, 2007) quien a través del Comité Técnico de Educación, ha definido que la calidad docente se demuestra

“cuando los profesores disponen de conocimientos y de capacidades que les permiten enfrentar tareas y resolver los problemas propios de su esfera de trabajo. Pero, en forma central, la calidad docente se demuestra cuando los docentes evidencian un claro uso de dichos conocimientos y capacidades en su desempeño profesional. De ahí, que para juzgar la calidad es necesario disponer de criterios acerca de aquello que se considera una práctica docente de calidad, en un contexto de significaciones y valores compartidos sobre la educación y la docencia”.

Para la CNAP, si se acepta que la formación docente es un continuo que ocurre a través de toda la vida profesional de un educador, entonces la formación inicial de los docentes no puede ser, sino prepararlos para que realicen un buen trabajo docente al comienzo de su vida profesional, lo que significa que durante el proceso de formación deberán desarrollarse capacidades de investigación básica.

2.4.3.- Formación inicial del profesorado de educación básica y práctica docente reflexiva

Para Ávalos (2002:109) la práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo, facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y; sobre todo, aprenden a enseñar. Así, el énfasis de la práctica docente se centra en la construcción del ser docente que emerge desde la experiencia.

Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer el aprendizaje, el futuro

profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares pedagógicos de la enseñanza definidos para los egresados de carreras de pedagogía en educación básica.

Benejam (2002:94) declara que “la insistencia en la preparación práctica del profesorado responde a la preocupación por la escasa influencia que generalmente han tenido los programas de formación inicial del profesorado en la mejora de la práctica docente. Los futuros docentes conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas. Esta falta de correspondencia entre lo que uno debe hacer y la práctica real del aula se explica porque la práctica deja muchos espacios de indeterminación en los que cabe optar por diversas alternativas posibles y en los que el profesor puede hacer o dejar de hacer, de manera que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora un principio de inseguridad”.

Siguiendo los planteamientos de la misma autora, la situación respecto a los profesores noveles es igualmente compleja, dado que “una vez agotado su repertorio de recursos, adoptan los modelos tradicionales vividos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir. Para evitar esa tendencia a la inercia, la formación del profesorado ha de procurar un aprendizaje práctico que se traduzca en capacidad de decisión y en la elección y utilización flexible de los medios para llevar las decisiones a buen término”.

Para Casas y colaboradores. (2000:538), “la formación del futuro maestro de primaria, va más allá de la adquisición de unos conocimientos y de una competencia práctica. Supone asimismo, adquirir unas actitudes y unos valores propios de la función docente que hagan conscientes a los estudiantes de magisterio que la educación y la enseñanza son una tarea compartida y una actividad con consecuencias morales y éticas. El futuro maestro debe saber que la elección de un modelo educativo y didáctico está condicionado por la ideología y las creencias del docente y que esta elección debe ser coherente con su forma de entender la realidad social y educativa”.

Ávalos (2002:109-111), realiza una propuesta de fases para el proceso de aprendizaje práctico de los futuros profesores, a partir de una revisión efectuada a los procesos formativos de profesores vigentes en Chile. En ella, el proceso de aprendizaje práctico se concibe como un continuo, constituido por cinco fases. En la primera fase se comienza con actividades de reconocimiento centrado tanto en el estudiante y en la construcción de su identidad profesional, como en las instituciones escolares y en su contexto, procurando que este conocimiento se extienda a distintas realidades sociales y culturales. La estrategia utilizada para desarrollar este conocimiento supone la observación, el uso de registros narrativos para capturar lo observado, entrevistas, e incluso en algunos programas de formación, intervenciones en esa realidad.

En una segunda fase, se comienzan a precisar mejor los ámbitos de conocimiento que requerirá el futuro profesor y el tipo de capacidades que necesitará para enfrentar situaciones educativas. Estas precisiones pueden presentarse en diversas áreas, generalmente asociadas a diagnósticos de necesidades educativas, cultura organizacional escolar, análisis de realidades escolares o acercamientos a subsectores curriculares.

En la tercera fase, comienza formalmente el aprendizaje docente. La mirada se centra en cómo aprenden los niños y los jóvenes en los diversos niveles de formación; en la forma de lograr que el futuro docente siga aprendiendo a enseñar en áreas curriculares específicas y en el análisis de las experiencias estudiantiles en los diferentes centros educativos donde realizan su práctica, con lo que aprenden en sus cursos teóricos.

En la cuarta fase es definitivamente una etapa de colaboración en las actividades docentes o de toma de responsabilidades como docentes. De esta forma se amplía el espectro de las experiencias, incluyendo trabajo con familias, organizaciones comunitarias, seguimiento de situaciones escolares de excepción, enmarcado en la identificación de un estilo propio de enseñanza.

Finalmente, en una quinta fase se intenta que el futuro docente aprenda a desempeñarse en forma autónoma frente a un curso y ante una parte del currículo, participando en todas las actividades posibles en el establecimiento

escolar. Se pretende una comprensión de situaciones educativas y capacidad para realizar acciones de cambio en las mismas.

La totalidad de las fases va acompañada de talleres de análisis y reflexión que permiten ir construyendo conocimientos y, al mismo tiempo, afirmando la identidad profesional de los futuros docentes. El análisis de los repertorios de observación, registros narrativos, informes de los estudiantes, portafolios, informes de autoevaluación y evaluación cooperativa, junto con los instrumentos utilizados para fortalecer el aprendizaje requerido y para evaluar los logros, son claves para ayudar a la reflexión, la metacognición y la construcción de conocimientos pedagógicos.

Así, entonces, los procesos de práctica se revelan no sólo como la oportunidad ofrecida a los estudiantes de conocer el medio en el que trabajarán y comenzarán a operar desde el comienzo de su carrera, sino que significan el establecimiento de nuevas relaciones al interior de la institución formadora de profesores y de ésta con el sistema educativo y su entorno, permitiendo sumar valor y significados a la experiencia formativa en vistas a la trascendencia del desempeño profesional de la tarea docente.

En el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente en Chile (2005:73), se define que las vinculaciones con el sistema educativo que se desarrollan el proceso de formación docente a través de las prácticas, son vividas en general como una instancia clave, probatoria de la posibilidad real y efectiva de ser docente. Se constituyen así en un elemento central del proceso formativo y constituyen un eje articulador de la formación de la especialidad y de la formación pedagógica.

Para Castañeda y Verdugo (2010:8-10) el objetivo fundamental de las experiencias prácticas en la formación inicial de profesores de educación básica, es constituirse como espacio donde se complementa la teoría analizada en las otras asignaturas del plan con la vivencia progresiva del ser profesional, donde la relación teoría práctica recibe especial énfasis en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes, a partir de las distintas instancias y acciones presentes en ellos. El análisis de la relación teoría – práctica – teoría hace posible la reflexión sobre la tarea desarrollada, reconociéndose como

requisito indispensable para un profesional que genera conocimiento y que lo transfiere directamente en beneficio de sus estudiantes

Coherente con lo anterior, Perrenoud (1994:25-31) plantea que una práctica reflexiva exige la capacidad de hacer evolucionar los actos profesionales y de completar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia y de los problemas que ella plantea. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo aprendido en la institución educativa ni en sus primeros años de práctica, sino que pone constantemente en relación su oficio con sus objetivos, sus pasos, sus evidencias y sus saberes. Entra en una curva sin fin de perfeccionamiento, porque teoriza su práctica, solo o de preferencia en el seno de un equipo, se hace preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta al futuro, prevé hacer las cosas de otro modo la próxima vez, se da objetivos más claros, explicita sus expectativas o sus pasos. La práctica reflexiva es un trabajo que exige un método y demanda una formación. Deviene en una paradójica rutina del cambio.

Schön (1998:183-247) plantea que el conocimiento reflexivo generado desde la práctica permite modelar lo desconocido de acuerdo a lo conocido y reestructurar las preguntas, las acciones y las propuestas en torno a los cambios que resultan inesperados y que son también productos de la acción. En la verdadera reflexión desde la acción, el hacer y el pensar son complementarios. El hacer prolonga el pensamiento en los exámenes, los pasos y los sondeos de la acción experimental y la reflexión se nutre del hacer y los resultados. Cada uno alimenta al otro y cada uno fija los límites del otro. Es el resultado sorprendente de la acción, el que desencadena la reflexión, y es la producción de una acción satisfactoria lo que lleva la reflexión a una conclusión temporal.

Comprender la acción pedagógica como una práctica social reflexiva, que compromete a los sujetos con su quehacer desde su propia acción, puede entenderse como un camino para provocar un diálogo entre la teoría y la práctica y donde ambas son mutuamente constitutivas, es decir, la práctica está siempre constituida por la teoría y la teoría está siempre construida por la

práctica. Según Böhm (1995:66) al realizar una revisión de los conceptos de teoría y práctica, “se establece una relación entre pedagogía y educación, a los cuáles delimita estableciendo que pedagogía será la meditación crítica, reflexiva y el conocimiento disponible sobre el actuar educativo, mientras que educación (será) el actuar educativo realizado en una concreta situación. Por lo tanto, es difícil de imaginar un quehacer educativo (práctica) que no esté acompañado por un conocimiento pedagógico (teoría) y tampoco es deseable un conocimiento pedagógico que quede en el puro conocimiento, sin traslado al proceso educativo, se transformaría en un conocimiento en etapa de hibernación”.

Benejam (2002:93-94) precisa que en el ámbito de la educación perdura el divorcio entre teoría y práctica, situación que “justifica el descrédito de los teóricos debido a su inoperancia, y el de los prácticos, incapaces de justificar con rigor su acción”. Los avances en esta materia se encuentran orientados a reconocer “que para construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos, que den significado e intencionalidad a la teoría, al tiempo que la teoría educativa ilumina y dirige la acción. Para integrar teoría y práctica, se propone que el plan de estudios conceda a la preparación de la práctica, a la realización de las mismas y a su valoración, un papel central en los estudios profesionales, a lo largo de todo el proceso”

Para Benejam:

“la reflexión sobre la práctica implica en gran manera a las didácticas específicas. La práctica muestra la necesidad de conocer la disciplina para poder identificar los conceptos relevantes y seleccionar y secuenciar los contenidos, para detectar las dificultades y los éxitos en el aprendizaje, para establecer puentes entre los contenidos, para proponer procedimientos adecuados, para guiar las actividades, para interpretar el pensamiento de los alumnos. A través del conocimiento didáctico práctico se aprende a detectar las ideas previas de los alumnos, se practican los procesos mediante los cuáles se reconstruyen y se negocian los significados, se llega a saber como gestionar y tratar la diversidad de los alumnos y de sus representaciones mentales, a identificar los obstáculos para un aprendizaje correcto, a motivar a los alumnos, a compartir un

problema o duda, a animar un debate, a estimular la participación y la autoestima y cómo potenciar actitudes coherentes. Es desde la práctica didáctica que la formación del profesorado adquiere sentido y propósito”(2002:94)

Perrenaud (2004:43) fija la atención en el desarrollo de los procesos reflexivos durante la formación inicial e indica que “para que los estudiantes aprendan a convertirse en prácticos reflexivos, hay que renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dejar tiempo y espacio para un procedimiento clínico, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión personal, en una articulación de tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis. Más que suministrar al futuro enseñante todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y regulación”.

Asimismo, debe señalarse la importancia del proceso reflexivo en la formación del profesor básico en el ámbito disciplinario de las ciencias sociales. Al respecto, Santisteban (2007: 27) plantea que

“la relación entre la teoría y la práctica es un aspecto fundamental para una formación inicial efectiva de educación básica relacionada con la didáctica de las ciencias sociales, que permita la modificación de las representaciones sobre el tiempo histórico y para la mejora de las capacidades para enseñarlo. En este sentido, es muy importante el debate regular entre la universidad y la escuela, que debe incluir las relaciones entre la teoría y la práctica, así como la reflexión sobre el conocimiento a enseñar, en este caso sobre el tiempo histórico”.

Santisteban y Pagès (2011:36-37) profundizan las oportunidades generadas a partir de la relación entre la teoría y la práctica, generando partir de dicha relación un modelo de formación en didáctica del conocimiento del medio social y cultural. Dicho modelo “utiliza la teoría para comprender lo que

ocurre cuando se enseñan y se aprenden contenidos del conocimiento del medio social y cultural en las aulas, y permite tomar decisiones e innovar las prácticas. De las prácticas emergen los problemas y las alternativas que el futuro maestro o maestra deberán aprender, desde la observación y la participación activa, a fin de desarrollar las competencias profesionales como profesorado reflexivo y crítico, con autonomía para tomar decisiones en su práctica y para trabajar cooperativamente con sus colegas de curso, de ciclo y de etapa”. El modelo propuesto se desarrolla en cuatro fases, a saber:

“1.- La indagación y la reflexión teórica sobre las representaciones sociales de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, sus orígenes y sus supuestos teóricos.

2.- Las prácticas en el aula. En el aula es donde la enseñanza adquiere su pleno sentido, en ella emergen los problemas y se validan los proyectos y las propuestas que se han programado. En el aula es donde el maestro o la maestra en formación ha de poder observar cómo se enseña el Conocimiento del Medio Social y Cultural, y con qué resultados. Y, en el aula, los estudiantes de maestro han de comprobar la validez de sus ideas preparando unidades didácticas, llevándolas a la práctica y valorándolas en función de sus resultados.

3.- El análisis, la interpretación y la teorización de la práctica, es decir la valoración crítica sobre lo que está ocurriendo en la enseñanza, sobre el valor del planteamiento metodológico realizado, sobre los materiales seleccionados, sobre las actividades de enseñanza o de evaluación, comparando las situaciones vividas con el saber acumulado.

4.- La elaboración de alternativas y la nueva aplicación a la práctica”.

En síntesis, para Santisteban y Pagès (2011:37) “la relación teoría práctica es fundamental en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los maestros y maestras de primaria”.

Casas y colaboradores. (2000:538) señalan que “una formación fundamentada en la interacción entre la teoría y la práctica reflexiva donde la discusión, la deliberación y el diálogo sobre la acción y la reflexión crítica después de la acción, obligan necesariamente a contrastar la práctica y la teoría, generan conocimiento didáctico razonado y reflexivo y facilitan el cambio conceptual de los futuros maestros sobre la enseñanza de las ciencias sociales”.

2.4.4.- Formación inicial del profesorado de educación básica y didáctica de las ciencias sociales

Para Santisteban (2011:64 - 65) “la enseñanza de las Ciencias Sociales debe orientarse a la educación democrática” contribuyendo desde la escuela primaria a “formar el pensamiento social y las capacidades para actuar de manera autónoma y responsable”. El mismo autor identifica que las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, desde una concepción crítica de la enseñanza, están “orientadas a: a) Comprender la realidad social; b) Formar el pensamiento crítico y creativo; y, c) Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática”.

Al integrar dichas finalidades en la Formación Inicial de Profesores Básicos, el área disciplinaria de las ciencias sociales se enfrenta a algunas dificultades y tensiones específicas. Según Pagès (2000:41) para tomar decisiones respecto de los contenidos de un currículo de la didáctica de las ciencias sociales

“(…) hay que partir necesariamente de la práctica de la enseñanza de dichos contenidos en la escuela infantil y primaria o en los centros de secundaria y bachillerato. Hay que conocer e investigar las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales de la Geografía, de la Historia y de la Historia del Arte; analizar los problemas de estas enseñanzas y de sus respectivos aprendizajes y averiguar y valorar sus causas; analizar el currículo, sus características y su racionalidad

y, en especial, sus finalidades y de los valores que pretende transmitir; analizar y valorar las propuestas y los materiales curriculares utilizados por el profesorado; analizar la influencia de los contextos y de las tradiciones de enseñanza, etc.”.

Asociado a lo anterior, el mismo autor plantea que los principales problemas no resueltos aún en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales están vinculado con

“...las relaciones entre teoría y práctica, la influencia de los maestros y de la maestras tutores en las prácticas de los estudiantes de profesor y las diferencias entre sus concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y las concepciones de los profesores de Didáctica. La influencia de los maestros tutores, de la práctica de enseñanza, puede llegar a ser muy grande en los estudiantes de profesor y puede servir para reforzar sus teorías previas o para cambiarlas. En general, lo primero que descubren los estudiantes de profesor cuando ingresan a las aulas de primaria o secundaria es la falta de coherencia entre los cursos universitarios y la práctica. Para muchos estudiantes la práctica es una fuente de conocimiento didáctico muy importante y muchas veces es más valorada que lo que se enseña en la universidad. Sin embargo, la influencia de los profesores tutores, del clima de la escuela, puede repercutir negativamente en las concepciones, actitudes y comportamientos que los estudiantes de profesor habían empezado a adquirir como consecuencia de su paso por los cursos de Didáctica. La práctica puede volver a poner al descubierto sus ideas, conocimientos y perspectivas iniciales y dar al traste con el cambio que han empezado a realizar” (Pagés, 2000:52).

Oller (2011: 165-166) plantea que “enseñar y aprender Ciencias Sociales es un proceso complejo. El profesorado ha de buscar el camino más idóneo para facilitar la aprehensión conceptual del conocimiento social a fin de que los estudiantes puedan pensar con autonomía”. A fin de facilitar el aprendizaje de las ciencias sociales “el profesorado ha de tener en cuenta qué pretende enseñar. También ha de tener un conocimiento amplio y profundo de los

contenidos y de la materia puesto que debe saber seleccionar y secuenciar aquellos contenidos que sus estudiantes han de aprender”.

Para la autora citada, el profesorado también debe conocer la manera como aprenden ciencias sociales sus estudiantes. “Ello implica una determinada concepción del aprendizaje que tenga en cuenta los conocimientos iniciales del alumnado, las relaciones explicativas que establece entre determinados conceptos y la información que posee sobre los hechos. Pero además es necesario establecer redes o sistemas jerarquizados de conceptos y conocer la posición o actitud del alumnado ante el aprendizaje que se plantea en el aula”. (Oller, 2011:165-166)

La complejidad derivada del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, exige revisar las nuevas demandas para el ejercicio docente, las que son definidas por Oller en los siguientes términos:

“La enseñanza de las Ciencias Sociales ha pasado de la simple transmisión del saber, propia del modelo tradicional, a la interpretación de la información de la información sobre hechos y fenómenos que permita la comprensión de la realidad social. Conocer esta realidad no es simplemente interiorizarla tal y como nos viene dada, sino elaborar una forma de pensar propia de esta realidad. Por tanto, la finalidad del conocimiento social no es solamente que el alumnado adquiera nuevos conocimientos sino que los utilice para analizar la realidad en la que vive a fin de comprenderla y valorarla críticamente. Para ello es preciso que se pase a un modelo didáctico en el que el protagonismo del aprendizaje sea del alumnado y que la información nueva sobre fenómenos sociales se incorpore a los esquemas de conocimiento que ya poseen. No se trata, pues, de concretarlo en un simple saber superficial sino que el conocimiento pase a formar parte de las estructuras más profundas.

Se trata de dinamizar mecanismos mentales que activen el pensamiento del alumnado y que permitan la conceptualización, la argumentación y llegar a conclusiones para conseguir la comprensión de la realidad social. Esta actividad mental implica la utilización del método científico, tanto a partir de la inducción como de la deducción. Las explicaciones que se obtienen sobre los hechos no se pueden considerar definitivas ni verdades absolutas, sino que han de considerarse como interpretaciones de ciertos aspectos de la realidad

y han de resistir la prueba de las evidencias y de la realidad. Si estas explicaciones ya no son adecuadas, y, por tanto, no dan interpretaciones satisfactorias, es necesario modificarlas o cambiarlas” (Oller, 2011:166).

Armento (2000) destaca el potencial del profesor de educación básica en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, ya que a su juicio dicho proceso no sólo depende de las creencias o el conocimiento del contenido, sino que también “tiene que ver con la alegría y el poder del aprendizaje y con las formas a través de las cuáles los profesores pueden integrar su conocimiento, habilidades y disposiciones para crear un ambiente de aprendizaje que ayude a los niños a crear un significado en sus vidas”. (2000:27)

Santisteban y Pagès (2011) precisan que los maestros de educación básica desarrollan las competencias requeridas en didáctica de las ciencias sociales “cuando toman decisiones sobre los propósitos y los contenidos a enseñar, y sobre los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, sobre la relación con el entorno y con el país, sobre la organización de la convivencia en el aula o sobre la evaluación. Un maestro o una maestra de primaria ha de ser competente para resolver los problemas de la práctica, en un contexto de gran complejidad y de cambio constante”. (2011: 25)

Los autores especifican que “las competencias del conocimiento del medio social y cultural se relacionan preferentemente con la competencia social y ciudadana, pero también con las competencias relacionadas con la formación de la temporalidad y de la conciencia histórica, y con la formación de la territorialidad y del dominio del espacio. El espacio y el tiempo son aspectos fundamentales en la formación de la personalidad cuyas bases se establecen en la educación primaria” (2011:38).

Para orientar el complejo proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica, el Ministerio de Educación chileno ha formulado un conjunto de estándares pedagógicos y disciplinarios de la enseñanza para los egresados de carreras de pedagogía en educación básica. En específico para el área disciplinaria denominada como Historia, Geografía y

Ciencias Sociales (2011:119-134), se definen diez estándares, que tienen como propósito formativo desarrollar en los estudiantes el conocimiento y la comprensión de hechos que han modelado históricamente el presente, habilidades de investigación y análisis de la realidad, y competencias cívicas y ciudadanas necesarias para la convivencia democrática.

La definición de estándares se asocia a los conocimientos, capacidades y habilidades que debieran demostrar los futuros profesores para enseñar en el área curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y que corresponden a un sólido conocimiento del currículo escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida; la capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para enseñar estas habilidades; y. evaluar los aprendizajes fundamentales del área. Los estándares se organizan en torno a cinco temas, a saber: conocimiento del aprendizaje de la disciplina, historia, geografía, formación ciudadana y habilidades de investigación en ciencias sociales, según el siguiente detalle (MINEDUC 2011:117-118):

- **Conocimiento del aprendizaje de la disciplina:** Los estándares enfatizan los conocimientos que deben mostrar los futuros profesores sobre los estudiantes de Educación Básica y como aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales; en particular, deben aprender las principales variables que afectan el aprendizaje y las dificultades de los estudiantes para aprender en esta área.
- **Historia:** Los estándares abordan los conocimientos que deben demostrar los futuros profesores respecto a conceptos fundamentales de la Historia y del conocimiento histórico. Asimismo, se abordan algunos conceptos y procesos específicos fundamentales de la Historia de Chile y de América y de la Historia Universal.
- **Geografía:** Se presentan estándares que señalan los conocimientos necesarios para que los futuros profesores estén preparados para enseñar las disciplinas y habilidades involucradas en este eje curricular,

incluyendo tanto el conocimiento del territorio y su relación con el ser humano, como el dominio de las herramientas propias de la disciplina.

- **Formación Ciudadana:** se señalan las capacidades requeridas por el futuro docente para favorecer que sus estudiantes comprendan la sociedad en la que viven y participen responsablemente en sus comunidades. Significa, además, que muestran las actitudes y habilidades propias de una ciudadanía responsable y, de igual modo, manifiestan las habilidades de indagación e interpretación de la realidad social que deberán desarrollar en sus estudiantes.

- **Habilidades de investigación en ciencias sociales:** Habilidades de indagación e interpretación de la realidad social, espacial e histórica que deben desarrollar los futuros profesores y así estar preparados para enseñar a sus estudiantes.

Así, entonces, los estándares que describen las capacidades y habilidades que se espera tenga el futuro profesor para enseñar el área y cumplir con su propósito formativo corresponden a los siguientes:

| Estándares de historia, geografía y ciencias sociales | |
|--|---|
| <i>El futuro profesor o profesora:</i> | |
| Conocimiento del aprendizaje de la disciplina | |
| Estándar 1 | Conoce como aprenden Historia, Geografía y Ciencias Sociales los estudiantes de educación básica. |
| Historia | |
| Estándar 2 | Comprende los conceptos de la historia y del conocimiento histórico y está preparado para enseñarlos. |
| Estándar 3 | Comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Historia de Chile y de América y está preparado para enseñarlos. |
| Estándar 4 | Comprende los conceptos y procesos fundamentales de la Cultura Occidental y está preparado para enseñarlos |
| Geografía | |
| Estándar 5 | Comprende los conceptos y problemas fundamentales del espacio geográfico y está preparado para enseñarlos. |
| Estándar 6 | Conoce y describe los principales aspectos de la geografía física y humana de Chile y de América y está preparado para enseñarlos. |
| Formación Ciudadana | |
| Estándar 7 | Comprende los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales relacionados con formación ciudadana, identidad cultural y organización económica. |
| Estándar 8 | Es capaz de promover en los estudiantes competencias cívicas y ciudadanas para la democracia. |
| Habilidades de investigación e interpretación | |
| Estándar 9 | Demuestra habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica que deberá desarrollar en los estudiantes. |
| Estándar 10 | Está preparado para desarrollar habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, geográfica e histórica en sus alumnos. |

Los estándares propuestos sugieren conocimientos y habilidades que deben demostrar los futuros profesores en el ámbito disciplinario de las ciencias sociales y como éste se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión de cómo los estudiantes aprenden en el ámbito disciplinario específico y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizajes, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros.

La propuesta de estándares precedente, resulta coincidente en términos centrales con los planteamientos de Santisteban y Pagès (2011:38) quienes señalan que “las principales competencias que los maestros y las maestras han de desarrollar para enseñar el conocimiento del medio social y cultural tienen relación con los saberes a enseñar, es decir, el dominio de los contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas, la Geografía, la Historia, la Educación para la Ciudadanía y otras disciplinas y con los saberes para enseñar, los conocimientos didácticos y pedagógicos que le van a permitir comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y tomar decisiones para intervenir en ellos de manera coherente”.

Capítulo III
Marco Metodológico

CAPITULO III

Marco Metodológico

3.1.- Fundamentación Metodológica: Estudio de Casos

Para Arnal y colaboradores (1992: 36-42) la educación es concebida como “una realidad sociocultural de naturaleza compleja, singular y socialmente construida”. En este marco, la investigación educativa requiere de un paradigma investigativo cualitativo interpretativo que le permita “comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los propios sujetos que intervienen en el escenario educativo”. Para este autor, el propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos penetrando “en el mundo personal de los sujetos. Busca la objetividad en el ámbito de los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo”.

Para Sandín (2003 citada en Bisquerra 2009:276) la investigación cualitativa “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”. Para alcanzar dichos propósitos, “es necesario observar el contexto en forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Esto exige la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan” (Bisquerra, 2009:277).

La investigación educativa de campo en el paradigma cualitativo implica para Erickson y colaboradores. (1990: 51) “1.- la participación intensa o, idealmente, a largo plazo en una situación de campo; 2.- el registro cuidadoso de lo que ocurre en la situación, escribiendo notas de campo y recogiendo otras claves de evidencia documental (memorias, archivos, ejemplos de trabajos de alumnos, cintas de video); y, 3.- la subsiguiente reflexión analítica del registro documental obtenido en el campo de estudio. La investigación de

campo exige ser inusualmente minuciosa y reflexiva para captar, describir e interpretar el significado de los acontecimientos diarios en la situación de campo”.

Dentro del repertorio de enfoques y técnicas cualitativas disponibles para el desarrollo de la investigación educativa, destaca el Estudio de Casos como una estrategia de descripción y análisis de la realidad educativa, capaz de capturar la particularidad presente en la práctica educativa. Para Stenhouse (1990:81) “(...) el Estudio de Casos interpretativo-descriptivo, gira en gran medida en torno a la práctica”.

El Estudio de Casos es definido por Rodríguez y colaboradores (1999:92) como un “proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés, requiriendo algún límite físico o social que le confiera identidad”. Para Coller (2000:29) “un Caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en un contexto y que se considera relevante, bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco (...) Cualquier objeto de naturaleza social puede constituirse como un Caso”.

Arnal (1992:206:207) caracteriza el Estudio de Casos como “una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas” permitiendo describir y analizar situaciones únicas, generar nuevas hipótesis, adquirir conocimientos, diagnosticar una situación o complementar información cuantitativa. Los datos de un Estudio de Casos provienen de diversas fuentes, siendo las técnicas de mayor relevancia la entrevista, la observación y el análisis documental.

El grupo de investigaciones educativas LACE (1999:4-7) reconoce el valor de los Estudios de Caso cuando se desea “un conocimiento profundo de la implementación de los programas e innovaciones curriculares”, permitiendo un tipo de análisis que posibilita “el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme”, reconociendo como puntos de referencia para definir un Caso:

- El Caso ha de tratarse de una especificidad y no una función. Un Caso puede ser algo simple o complejo, pero lo que importa es su carácter único y específico.
- El investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del Caso estudiado, teniendo presente la naturaleza; la historia, el ambiente y ámbito físico; otros contextos relacionados con el Caso como el político, económico, legal o estético; otros Casos a través del cual el caso se diferencia y reconoce; y, los informantes a través de los cuáles el Caso puede ser conocido e indagado.
- La singularidad del Caso no excluye su complejidad. Un Estudio de Caso es también un examen holista de lo único lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen.
- El Caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones. La plasticidad metodológica y la diversidad intrínseca del Estudio de Caso reflejan los procesos reflexivos de quien investiga.
- Un Estudio de Caso es un terreno donde un investigador se relaciona y se encuentra con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, el Estudio de Casos consiste y define un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un Caso siempre es un contexto en el que ciertos sujetos o actores viven y se relacionan; por el otro, porque su comprensión supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que las personas inmersas en el caso quiera contar.

Martínez Bonafé (1990:59-60) identifica tres modalidades para el uso del Estudio de Casos en la investigación educativa, que corresponden a:

- Los estudios se centran en los niveles “micro” del sistema (las escuelas o aulas, y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo), sin que ello quiera decir que se margine el análisis de la conexión con perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

- Desde una consideración *humanista* de la educación (...) pero también desde enfoques *socio-críticos* y transformadores, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo como objeto de estudio y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales, y en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes, según los diferentes contextos.

- Los estudios se centran en la comprensión de los significados en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes y establecen una nueva relación de implicación e intercambio entre el investigador y los sujetos y situaciones sobre las que se investiga.

Para Coller (2005:32 - 51) la clasificación de los tipos de Caso se pueden organizar según los siguientes criterios:

| Criterios | Tipo de Casos | Características |
|------------------------------|-----------------------------------|--|
| Según lo que se estudia | Objeto | Caso definido por fronteras claras. |
| | Proceso | Caso definido por secuencia de acciones identitarias. |
| Según el alcance del caso | Específico | Caso relevante por sí mismo para la comunidad científica o disciplinar. |
| | Genérico, Ejemplar o Instrumental | Ilustra acerca de una característica que se encuentra en otros casos; ilustra una teoría o un conjunto de proposiciones sobre el funcionamiento del fenómeno. |
| Según la naturaleza del caso | Ejemplar | Ejemplo ilustrativo de una teoría, un fenómeno social o una relación causal. |
| | Polar (extremo) | Polos opuestos de un mismo continuo teórico o por contraste de teorías. |
| | Típico | Caso se le considera uno más de un grupo y, dado que reúne las características de ese grupo, se puede estudiar de la misma manera que se estudiaría cualquier otro caso. |
| | Excepcional | Excepcionalidad en el contexto, el carácter irrepetible, la naturaleza pionera y/o la relevancia social. |
| | Excepcional Desviado (negativo) | Aporta pruebas que se desvía o contradicen lo esperado o lo considerado normal. Es relevante teórica o empíricamente porque refuta o confirma una teoría y al mismo tiempo puede iluminar las causas de la desviación o de la contradicción. |
| | Teóricamente decisivo | Caso que permite expandir o reformular una teoría, clasificación o concepto una vez que el investigador lo ha analizado y descubierto que sus características lo hacen difícilmente encajable en una tipología establecida. |

| | | |
|---------------------------------|----------------------------|--|
| Según el tipo de acontecimiento | Histórico (diacrónico) | Eventos sucedidos en el pasado y se requiere rescatar para analizar a la luz de una nueva teoría o corregir su interpretación inicial errada o incompleta. |
| | Contemporáneo (sincrónico) | Análisis de fenómenos que tienen lugar en el momento en que se desarrolla la investigación. |
| | Híbrido | Recurre a acontecimientos pasados para explicar un suceso presente que es el que configura el caso. |
| Según el uso del caso | Exploratorio | Descriptivo que conduce a reflexión teórica que ayuda a construir la relevancia y la naturaleza del caso. |
| | Analítico | Funcionamiento de un fenómeno o de relación entre fenómenos. |
| | Con hipótesis | Refutar o verificar el funcionamiento de un fenómeno o de relación entre fenómenos. |
| | Sin hipótesis | Se elabora una nueva propuesta teórica a partir de las observaciones provistas por el caso. |
| Según el número de casos | Único | Caso ilustrativo singular. |
| | Múltiple | Comparativo o colectivo. |
| | Paralelos | Casos similares permiten observar y analizar el mismo fenómeno o para demostrar que una relación causal entre variables o fenómenos funciona bajo condiciones parecidas. |
| | Disimilares | Casos ligeramente distintos para comprobar si un fenómeno se cumple en todos los casos, independientemente de las diferencias que puedan existir entre ellos. |

Considerando los planteamientos anteriores, la presente investigación se define como un *Estudio de Casos en el contexto educativo micro de Educación Básica en Chile, centrado en las características del proceso de enseñanza aprendizaje en didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de profesores de educación básica, desde las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales, de los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y de los procesos formativos docentes.*

A fin de analizar el proceso de formación de profesores definido, se identifican dos colectivos principales del proceso, los que corresponden a:

- ⇒ Estudiantes de Práctica Profesional cursando el IX semestre de la carrera de Pedagogía de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha durante el año 2012.
- ⇒ Profesores Noveles titulados de la carrera de Pedagogía de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en los últimos 3 años (2009-2011).

El Estudio de Casos se desarrolló a partir de seis Casos típicos, según la siguiente distribución:

| Estudiantes en Práctica Profesional Carrera Pedagogía en Educación Básica, Universidad de Playa Ancha | | | |
|--|---------------|-----------------------------|--------------|
| Caso | Nombre | Tipo Establecimiento | Curso |
| Caso E1 | Constanza | Particular Subvencionado | 3º Básico |
| Caso E2 | Sergio | Particular Subvencionado | 3º Básico |
| Caso E3 | Paula | Particular Subvencionado | 4º Básico |

| Profesores Noveles Carrera Pedagogía en Educación Básica. Universidad de Playa Ancha | | | |
|---|---------------|-----------------------------|--------------|
| Caso | Nombre | Tipo Establecimiento | Curso |
| Caso N1 | Paola | Particular Subvencionado | 1º Básico |
| Caso N2 | Andrea | Municipalizado | 2º Básico |
| Caso N3 | Elizabeth | Municipalizado | 5º Básico |

Aplicando los criterios de Coller (2005), los casos estudiados se clasifican en la siguiente tipología.

| Criterios | Tipo de Casos | Características |
|---------------------------------|----------------------------|---|
| Según lo que se estudia | Proceso | Proceso enseñanza aprendizaje de Conceptos Sociales en la asignatura de Ciencias Sociales en Enseñanza Básica. |
| Según el alcance del caso | Instrumental | Ilustra un conjunto de proposiciones sobre el funcionamiento del proceso enseñanza aprendizaje de Conceptos Sociales en la asignatura de Ciencias Sociales en Enseñanza Básica. |
| Según la naturaleza | Típico | Ilustra el proceso de formación de Didáctica en Ciencias Sociales de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha |
| Según el tipo de acontecimiento | Contemporáneo (sincrónico) | Estudiantes en práctica profesional y profesores noveles desarrollan sus prácticas pedagógicas en forma sincrónica al proceso de investigación. |
| Según el uso del caso | Analítico | Permite analizar la relación entre Formación Inicial Docente, Didáctica de las Ciencias Sociales y la Enseñanza y el Aprendizaje de conceptos sociales. |
| Según el número | Múltiple Disimilar | <p>Su condición múltiple responde al estudio de 6 casos de los cuales 3 corresponden a estudiantes en práctica profesional y 3 a profesores noveles. La totalidad de los casos comparten su proceso de formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha.</p> <p>Su condición disímil corresponde a la calidad diferenciada de los colectivos principales: estudiantes en práctica profesional no titulados y profesores noveles titulados. La diferencia es estructural, pero permite comprobar si el fenómeno se cumple en todos los casos, independientemente de las diferencias que puedan existir entre ellos.</p> |

3.2.- Sujetos participantes de la investigación

En el estudio de Casos, la selección de las personas participantes del estudio se orienta hacia aquellas que pueden proporcionar la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en contextos determinados. Los sujetos participantes seleccionados como casos, debieron cumplir con los siguientes criterios de inclusión según colectivo principal de pertenencia.

| COLECTIVO PRINCIPAL 1 |
|---|
| Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en Proceso de Práctica Profesional durante el I Semestre año académico 2012. |
| Criterios de Inclusión |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poseer la calidad de estudiante regular de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha durante el año académico 2012. ▪ Que esté desarrollando durante el I Semestre del año académico 2012 su proceso de práctica profesional con responsabilidad docente directa en un curso de 1º a 6º año básico en establecimientos municipales o particulares subvencionados ubicados en la comuna de Valparaíso. ▪ Que en su proceso de práctica profesional esté considerada la planificación y ejecución de clases en la asignatura de Historia y Geografía en el curso asignado. ▪ Que desee participar en forma libre y voluntaria de la investigación propuesta, en calidad de Caso de estudio y análisis. ▪ Que cuente con autorización del directivo superior del establecimiento para participar en la investigación. ▪ Que cuente con autorización del profesor guía institucional para participar en la investigación. ▪ Que cuente con autorización del profesor supervisor académico para participar en la investigación. |

| COLECTIVO PRINCIPAL 2 |
|--|
| Profesores de Educación Básica titulados de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2009 a 2011 que realizan clases de Ciencias Sociales en el curso en que se desempeñan. |
| Criterios de Inclusión |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poseer el título de Profesor de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. ▪ Que durante el I Semestre del año escolar 2012 se desempeñe como profesor básico, entendido como la realización de a lo menos tres asignaturas en un mismo curso entre 1º y 6º Básico. ▪ Que en su desempeño profesional como Profesor de Educación Básica esté considerado la planificación y ejecución de clases en la asignatura de Historia y Geografía en el curso asignado. ▪ Que desee participar en forma libre y voluntaria de la investigación propuesta, en calidad de Caso de estudio y análisis. ▪ Que cuente con autorización del directivo superior del establecimiento para participar en la investigación. |

Como colectivos secundarios, esto es, instancias técnicas que manejan información estratégica que permite la triangulación y la complementariedad de la descripción y análisis de los datos reportados directamente desde los casos, se definieron los siguientes:

| COLECTIVO SECUNDARIO 1 |
|--|
| Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. |
| Criterios de Inclusión |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Profesor de Educación Básica que ejercen en titularidad el cargo en el establecimiento educacional en que se inserta el estudiante en práctica profesional de la carrera de Educación Básica.▪ Profesor responsable del curso de enseñanza básica en que se inserta el estudiante en práctica profesional de la carrera de Educación Básica.▪ Tener a lo menos 2 años de experiencia como guía institucional de procesos de práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.▪ Ejercer regularmente su función de supervisión y aprobación de planificaciones de clases que deben ser implementadas en aula, posterior a la revisión del profesor supervisor académico.▪ Que desee participar en forma libre y voluntaria de la investigación propuesta. |

| |
|--|
| COLECTIVO SECUNDARIO 2 |
| Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. |
| Criterios de Inclusión |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor de Educación Básica que ejercen en titularidad el cargo de académico en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. ▪ Tener a lo menos 2 años de experiencia como supervisor académico de procesos de práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. ▪ Que desee participar en forma libre y voluntaria de la investigación propuesta. |

| |
|--|
| COLECTIVO SECUNDARIO 3 |
| Expertos en didáctica de las ciencias sociales. Ámbitos disciplinar y didáctico |
| Criterios de Inclusión |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor de Educación Básica que ejercen en titularidad el cargo de académico en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. ▪ Que en los últimos 5 años hayan realizado docencia de pre grado en didáctica de las ciencias sociales. La docencia puede haberse realizado en el ámbito disciplinar, principalmente Historia de Chile, Historia Universal y Geografía, y en el ámbito didáctico, específicamente a través de la asignatura de Integración Curricular Niveles I, II y III en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. ▪ Que desee participar en forma libre y voluntaria de la investigación propuesta. |

3.3.- Técnicas de investigación

Para el desarrollo del proceso de investigación, el repertorio de técnicas de investigación utilizado corresponde a las siguientes

3.3.1.- Entrevistas.

⇒ **Concepto y Tipología de Entrevista.**

| ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA |
|---|
| Concepto |
| <p>La entrevista es conceptualizada por Ruiz Olabuénaga (2009:165 -168) como “una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas (...) En esta situación, intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar, con frecuencia, a ciertos significados que solo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua”.</p> <p>En la entrevista semiestructurada “los tópicos y contenidos a desarrollar, son especificados previamente en forma de bosquejo y permite a la persona entrevistadora decidir secuencia y fraseo de preguntas durante la entrevista. El bosquejo aumenta la comprensibilidad de la información y hace una recolección sistemática, pero personalizada de acuerdo al perfil de cada persona entrevistada. Los vacíos lógicos en la información pueden ser anticipados y cerrados” (Canales 1994:12-14).</p> <p>El grupo de investigaciones educativas LACE (1999:23) define la entrevista en modalidad semiestructurada como aquella en que el entrevistador “planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas, sin implicar necesariamente orden de formulación”.</p> |

⇒ **Protocolos de Entrevista.**

| PROTOCOLO |
|--|
| COLECTIVO PRINCIPAL 1 |
| Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en Proceso de Práctica Profesional durante el I Semestre año académico 2012. |
| Entrevista: Inicio del Proceso |
| <p>Si piensas en tu experiencia durante la educación básica. ¿Qué recuerdos tienes de las clases de ciencias sociales?</p> <p>De tu etapa de formación universitaria ¿qué características ha tenido el proceso formativo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales?</p> <p>¿Cuáles dirías son las principales fortalezas y debilidades del proceso vivido?</p> <p>A tu juicio ¿crees que existen estrategias metodológicas propias para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Por qué?</p> <p>En tu opinión ¿Existe diferencia entre el aprendizaje de conceptos en ciencias sociales y los conceptos en otras áreas?</p> <p>Poder, democracia, identidad son conceptos sociales ¿Cuáles consideras son los conceptos sociales más importantes que deben ser abordados en el aula? ¿Qué rol crees tiene o le darías a la enseñanza de conceptos sociales en tus clases?</p> <p>¿Cómo deben abordarse los conceptos sociales? ¿Conoces algún modelo para enseñanza de conceptos sociales? ¿Cuáles crees pueden ser los problemas que se presenten para el aprendizaje de conceptos sociales?</p> |

| |
|--|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO PRINCIPAL 1 |
| Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en Proceso de Práctica Profesional durante el I Semestre año académico 2012. |
| Entrevista: Preparación de Clases |
| <p>¿Cuáles son los aspectos que priorizaste al planificar tus clases de ciencias sociales?</p> <p>¿Cómo planificaste? ¿En qué elementos piensas primero? ¿En qué tipo de contenidos? ¿Qué secuencia seguiste para elaborar la planificación? ¿Qué materiales curriculares incorporaste?</p> <p>¿Qué dificultades particulares encontraste al planificar para tus clases de ciencias sociales? A qué lo atribuyes</p> <p>¿Qué papel tuvieron los conceptos sociales en tu proceso de planificación?</p> |

| |
|--|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO PRINCIPAL 1 |
| Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en Proceso de Práctica Profesional durante el I Semestre año académico 2012. |
| Entrevista: Finalizada Implementación Secuencia Didáctica |
| <p>¿Cuáles señalarías son las principales fortalezas de las clases que has implementado recientemente en ciencias sociales?</p> <p>¿Cuáles considera son aquellos aspectos que debes optimizar?</p> <p>¿Cuáles de las actividades implementadas han favorecido la construcción de aprendizajes?</p> <p>¿Consideras que han estado presentes los conceptos sociales en sus clases? ¿Cuál(es)? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué actividades han contribuido a la construcción de conceptos sociales en tus alumnos?</p> <p>¿Qué importancia le asignas a la enseñanza de conceptos sociales en tus alumnos?</p> <p>¿Cuál considera es el aprendizaje más importante que han obtenido tus estudiantes con la unidad/secuencia didáctica implementada?</p> |

| |
|---|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO PRINCIPAL 2 |
| Profesores de Educación Básica titulados de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2009 a 2011 que realizan clases de Ciencias Sociales en el curso en que se desempeñan. |
| Entrevista Única: Inicio del Proceso |
| <p>¿Cuáles son los aspectos que priorizas al planificar tus clases de ciencias sociales?</p> <p>¿Cómo planificas? ¿En qué elementos piensas primero? ¿En qué tipo de contenidos? ¿Qué secuencia sigues para elaborar la planificación? ¿Qué materiales curriculares incorporas?</p> <p>¿Qué dificultades particulares encuentras al planificar para tus clases de ciencias sociales? A qué lo atribuyes</p> <p>¿Qué papel tienen los conceptos sociales en tu proceso de planificación?</p> <p>¿Qué tipo de actividades consideras que pueden favorecer la construcción de conceptos sociales?</p> <p>¿Crees que la construcción de conceptos sociales ha estado presente en tus clases? ¿Cuál(es)? ¿Cómo?</p> <p>En tu opinión ¿Existe diferencia entre el aprendizaje de conceptos en ciencias sociales y los conceptos en otras áreas?</p> <p>¿Te parece importante que tus estudiantes aprendan conceptos sociales?</p> <p>A partir de tu experiencia profesional, si piensas en tus clases de ciencias sociales, en qué han cambiado desde que comenzaste a ejercer hasta hoy.</p> |

| |
|---|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO SECUNDARIO 1 |
| Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. |
| Entrevista Única |
| <p>Identificación general. Nombre, estudios, años de servicio, tiempo de experiencia como profesor guía.</p> <p>En su opinión ¿Cuáles señalaría son las principales fortalezas y debilidades del proceso formativo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales de los estudiantes de pedagogía básica de la Universidad de Playa Ancha?</p> <p>¿Considera existen estrategias metodológicas propias para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Por qué?</p> <p>Poder, identidad y democracia son conceptos sociales. ¿Qué rol asigna usted a la enseñanza de conceptos sociales? ¿Cuáles son a su juicio los principales conceptos sociales que son/deben ser abordados en el aula? ¿Cómo cree debe realizarse ese abordaje?</p> <p>Al revisar las planificaciones de los estudiantes, ¿Cuáles son los aspectos que usted prioriza en el ámbito de las ciencias sociales?</p> <p>A su juicio ¿planificar en el ámbito de las ciencias sociales presenta alguna dificultad en particular? ¿Por qué?</p> <p>Al observar clases de ciencias sociales de los estudiantes en práctica. ¿Qué es para usted lo más importante? ¿Observa diferencia con otras asignaturas? ¿Cuáles? Podría mencionar las principales fortalezas y debilidades que observa.</p> |

| |
|---|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO SECUNDARIO 2 |
| Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. |
| Entrevista Única |
| <p>Identificación general. Nombre, estudios, años de servicio, tiempo de experiencia como profesor guía</p> <p>¿Cuáles son los aspectos que prioriza en la revisión de planificar en el ámbito de las ciencias sociales?</p> <p>¿Cuáles considera son los principales referentes en los procesos de planificación?</p> <p>¿Qué dificultades particulares presenta a su juicio la planificación de clases en el ámbito de las ciencias sociales? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué elementos son prioritarios para usted al observar el desarrollo de clases en el ámbito de las ciencias sociales? ¿Cómo caracterizaría una secuencia de clases en el ámbito de las ciencias sociales? ¿Observa diferencias con otras asignaturas?</p> <p>¿Cuáles son a su juicio las fortalezas y debilidades que es posible señalar en la implementación de clases en el ámbito de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional?</p> <p>¿Cómo caracterizaría los procesos reflexivos de los estudiantes en práctica profesional en relación con la enseñanza de conceptos sociales?</p> |

| |
|--|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO SECUNDARIO 3 |
| Expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales. Ámbitos disciplinar y didáctico. |
| Entrevista Única |
| <p>Identificación general. Nombre, estudios, años de servicio, tiempo de experiencia como profesor guía</p> <p>¿Cómo caracterizaría el proceso formativo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales? ¿Cuáles señalaría son las principales fortalezas y debilidades de este proceso?</p> <p>¿Considera existen estrategias metodológicas propias para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué rol asigna usted a la enseñanza de conceptos sociales en sus clases? ¿Qué papel cree corresponde a los conceptos sociales frente a los hechos, datos u otro tipo de información que se trabaja en el aula?</p> <p>¿Cuáles son a su juicio los principales conceptos sociales que son/deben ser abordados en el aula universitaria? ¿Cómo cree debe realizarse ese abordaje?</p> <p>En la revisión de planificaciones ¿Cuáles son los aspectos que prioriza? ¿Cuáles considera son los principales referentes en los procesos de planificación?</p> <p>¿Qué dificultades particulares presenta a su juicio la planificación de clases en el ámbito de las ciencias sociales? ¿Por qué?</p> |

⇒ **Trabajo de Campo**

La recolección de información se ajustó al siguiente cronograma de trabajo para la investigación

| Mes Colectivo | enero 2012 | marzo 2012 | abril 2012 | mayo 2012 | junio 2012 | julio 2012 |
|---|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|
| Principal 1 Estudiantes P. Prof. | | | | | | |
| Principal 2 Profesores Noveles | | | | | | |
| Secundario 1 Profesores Guías | | | | | | |
| Secundario 2 Superv. Académicos | | | | | | |
| Secundario 3 Expertos Univ. P. Ancha | | | | | | |
| Entrevista | | | | | | |

A los estudiantes en práctica profesional se realizaron cuatro entrevistas en la modalidad semiestructurada, según la planificación del proceso de investigación. Se realizó una entrevista a cada uno de los maestros noveles y a los profesores de los otros colectivos. Se contó con la total colaboración y predisposición de cada uno de los colectivos, variando el tiempo de duración de las entrevistas, en cada oportunidad dependiendo de la disponibilidad horaria y de los temas a abordar. El detalle de la transcripción de la totalidad de las entrevistas realizadas puede ser revisado en los anexos de esta tesis

3.3.2.- Observación

⇒ **Concepto y tipología de Observación.**

| OBSERVACION NO PARTICIPANTE |
|--|
| Concepto |
| <p>La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y cómo este se produce. Es un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema, interviniendo las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. La observación, constituye un proceso deliberado, sistemático y selectivo que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como qué observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se da a los datos (Rodríguez y colaboradores. 1999:165).</p> <p>La observación constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que le da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, que observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o que utilidad se le da a los datos (Rodríguez y colaboradores.,1996:150)</p> <p>Para Massonnat (1998:28-30) “la observación es una trayectoria de elaboración de un saber, al servicio de finalidades múltiples que se insertan en un proyecto global del hombre para describir y comprender su entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan. La <i>observación en situación</i> es la que el observador produce un saber acerca de un objeto observado, distinto de él. Este saber es explícito y transmisible, La observación más que una técnica o método de recogida de datos es una <i>gestión de elaboración de saberes</i>”.(cursivas en original)</p> <p>La modalidad de observación no participante sitúa al observador fuera de los límites de interacción social del fenómeno en estudio, a fin de que su registro le permita levantar información priorizada desde las categorías de su interés presentes explícita o implícitamente en la dinámica social del fenómeno. (Rodríguez y colaboradores.1999:165). El grupo de investigaciones educativas LACE (1999:19) la define como aquella modalidad de observación en que el investigador, “aunque esté presente en la escena que ocurre la acción, no interactúa o no forma parte de ella. El investigador es un espectador”.</p> |

⇒ **Protocolos de Observación**

| |
|--|
| GUIÓN DE OBSERVACIÓN DE CLASES |
| COLECTIVO PRINCIPAL 1 |
| Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en Proceso de Práctica Profesional durante el I Semestre año académico 2012 |

| Guión de Observación de clases | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|------------------|------------------------|-----------------------------|------------------|--|--|--|
| A.- Datos de Identificación | | | | | | | | |
| ▪ Participante | : | | | | | | | |
| ▪ Curso | : | | | | | | | |
| ▪ Fecha | : | | | | | | | |
| ▪ Hora de inicio efectivo de clases | : | | | | | | | |
| ▪ Hora de término | : | | | | | | | |
| ▪ Duración efectiva: | : | | | | | | | |
| ▪ Nombre Secuencia Didáctica | : | | | | | | | |
| ▪ Observaciones: | : | | | | | | | |
| B.- Visión General de la Clase Observada | | | | | | | | |
| ▪ Actividad | : | | | | | | | |
| ▪ Minuto de la Clase | : | | | | | | | |
| ▪ Material Utilizado | : | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Acciones Profesor Guía</th> <th style="width: 33%;">Acciones Alumno en Práctica</th> <th style="width: 33%;">Acciones Alumnos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | | Acciones Profesor Guía | Acciones Alumno en Práctica | Acciones Alumnos | | | |
| Acciones Profesor Guía | Acciones Alumno en Práctica | Acciones Alumnos | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Apoyo Gráfico: | | | | | | | | |

III.- Presencia de conceptos sociales en actividades desarrolladas.

A.- Reconocimiento de Ejes en Actividades.

| Eje Actividad | Aprendizaje | Enseñanza | Conocimiento | Contexto |
|------------------|-------------|-----------|--------------|----------|
| 01 | | | | |
| 02 | | | | |
| 03 | | | | |

X = Presencia de Concepto Social.

- = Ausencia de Concepto Social

B.- Especificaciones por Ejes

B.1.- Eje: Aprendizaje.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|--------------------|-----------|------------|----------------------------|
| Pensamiento | | | |
| Categorización | | | |
| Generalización | | | |
| Lenguaje | | | |
| Experiencia Social | | | |

B.- Especificaciones por Ejes

B.2.- Eje: Enseñanza.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|----------------------|-----------|------------|----------------------------|
| Mediador | | | |
| Facilitador | | | |
| Desde la experiencia | | | |
| Andamiaje | | | |
| Análisis | | | |

B.- Especificaciones por Ejes

B.3.- Eje: Conocimiento.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|----------------------|-----------|------------|----------------------------|
| Madurez | | | |
| Generación del Saber | | | |
| Transferencia | | | |
| Dimensiones | | | |
| Funcionalidad | | | |

B.- Especificaciones por Ejes

B.4.- Eje: Contexto.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|-------------|-----------|------------|----------------------------|
| Contenidos | | | |
| Cultura | | | |
| Curriculum | | | |
| Entorno | | | |
| Experiencia | | | |
| Fases | | | |

| GUIÓN DE OBSERVACIÓN DE CLASES |
|---|
| Colectivo Principal 2 |
| Profesores de Educación Básica titulados de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2009 a 2011 que realizan clases de Ciencias Sociales en el curso en que se desempeñan. |

| Guión de Observación de clases | | | | | |
|---|------------------------|------------------|--|--|--|
| A.- Datos de Identificación | | | | | |
| ▪ Participante | : | | | | |
| ▪ Curso | : | | | | |
| ▪ Fecha | : | | | | |
| ▪ Hora de inicio efectivo de clases | : | | | | |
| ▪ Hora de término | : | | | | |
| ▪ Duración efectiva: | : | | | | |
| ▪ Nombre Secuencia Didáctica | : | | | | |
| ▪ Observaciones: | : | | | | |
| B.- Visión General de la Clase Observada | | | | | |
| ▪ Actividad | : | | | | |
| ▪ Minuto de la Clase | : | | | | |
| ▪ Material Utilizado | : | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Acciones Profesor Guía</th> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Acciones Alumnos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | Acciones Profesor Guía | Acciones Alumnos | | | |
| Acciones Profesor Guía | Acciones Alumnos | | | | |
| | | | | | |
| Apoyo Gráfico: | | | | | |

III.- Presencia de conceptos sociales en actividades desarrolladas.

A.- Reconocimiento de Ejes en Actividades.

| Eje Actividad | Aprendizaje | Enseñanza | Conocimiento | Contexto |
|------------------|-------------|-----------|--------------|----------|
| 01 | | | | |
| 02 | | | | |
| 03 | | | | |

X = Presencia de Concepto Social.

- = Ausencia de Concepto Social

B.- Especificaciones por Ejes

B.1.- Eje: Aprendizaje.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|--------------------|-----------|------------|----------------------------|
| Pensamiento | | | |
| Categorización | | | |
| Generalización | | | |
| Lenguaje | | | |
| Experiencia Social | | | |

B.- Especificaciones por Ejes

B.2.- Eje: Enseñanza.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|----------------------|-----------|------------|----------------------------|
| Mediador | | | |
| Facilitador | | | |
| Desde la experiencia | | | |
| Andamiaje | | | |
| Análisis | | | |

B.- Especificaciones por Ejes

B.3.- Eje: Conocimiento.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|----------------------|-----------|------------|----------------------------|
| Madurez | | | |
| Generación del Saber | | | |
| Transferencia | | | |
| Dimensiones | | | |
| Funcionalidad | | | |

B.- Especificaciones por Ejes

B.4.- Eje: Contexto.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|-------------|-----------|------------|----------------------------|
| Contenidos | | | |
| Cultura | | | |
| Curriculum | | | |
| Entorno | | | |
| Experiencia | | | |
| Fases | | | |

⇒ **Pauta de sistematización de Observaciones en Aula**

| PAUTA DE SISTEMATIZACION: OBSERVACIÓN DE CLASES | |
|---|--|
| ⇒ COLECTIVO PRINCIPAL 1 | |
| Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en Proceso de Práctica Profesional durante el I Semestre año académico 2012 | |
| ⇒ COLECTIVO PRINCIPAL 2 | |
| Profesores de Educación Básica titulados de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2009 a 2011 que realizan clases de Ciencias Sociales en el curso en que se desempeñan. | |

⇒ **Aprendizaje de Conceptos Sociales**

| COMPONENTE | SESION | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | Fragmentos Representativos |
|--------------------|-----------------------|----|----|----|----|----|----------------------------|
| | INDICADORES | | | | | | |
| Pensamiento | Abstracción | | | | | | |
| | Comparación | | | | | | |
| | Diferenciación | | | | | | |
| Categorización | Criterio común | | | | | | |
| | Elementos comparables | | | | | | |
| | Redes de relaciones | | | | | | |
| Generalización | Identificación | | | | | | |
| | Organización | | | | | | |
| | Conocimiento | | | | | | |
| Lenguaje | Palabra | | | | | | |
| | Nombre | | | | | | |
| | Signo | | | | | | |
| Experiencia Social | Contexto | | | | | | |
| | Organizar experiencia | | | | | | |
| | Atención voluntaria | | | | | | |

⇒ **Enseñanza de Conceptos Sociales**

| COMPONENTE | SESION | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | Fragmentos Representativos |
|----------------------|-----------------------------|----|----|----|----|----|----------------------------|
| | INDICADORES | | | | | | |
| Mediador | Conocimientos previos | | | | | | |
| | Generación significados | | | | | | |
| Facilitador | Relación todo partes | | | | | | |
| | Conflicto cognitivo | | | | | | |
| Desde la experiencia | Resolución de problemas | | | | | | |
| | Construcción conceptual | | | | | | |
| Andamiaje | Experiencia | | | | | | |
| | Gradualidad | | | | | | |
| Análisis | Reconocimiento de atributos | | | | | | |
| | Relaciones significativas | | | | | | |

⇒ **Conocimiento Social y Conceptos Sociales**

| COMPONENTE | SESION | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | Fragmentos Representativos |
|--------------------------------|--|----|----|----|----|----|----------------------------|
| | INDICADORES | | | | | | |
| Madurez | Abstracciones | | | | | | |
| | Conceptualización consciente | | | | | | |
| Generación del saber | Organización del conocimiento | | | | | | |
| | Ideas como referencias | | | | | | |
| Transferencia del conocimiento | Comprensión significativa | | | | | | |
| | Progresión geométrica | | | | | | |
| Dimensiones | Definición en relación a otros conceptos | | | | | | |
| | Identificación en el uso de conceptos | | | | | | |
| Funcionalidad | Aprendizaje | | | | | | |
| | Comunicación | | | | | | |

⇒ **Conceptos Sociales y el Contexto**

| COMPONENTE | SESION | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | FRAGMENTOS REPRESENTATIVOS |
|-------------------------|--------------------------------------|----|----|----|----|----|----------------------------|
| | INDICADORES | | | | | | |
| Contenidos curriculares | Fenómenos sociales | | | | | | |
| | Experiencia | | | | | | |
| Transmisor de cultura | Lenguaje | | | | | | |
| | Concepto científico | | | | | | |
| Curriculum | Principios y valores | | | | | | |
| | Signos compartidos | | | | | | |
| Entorno | Significado | | | | | | |
| | Interpretación de fenómenos sociales | | | | | | |
| Experiencia | Formación C. espontáneos | | | | | | |
| | Concepto científico | | | | | | |
| Fases | Presentación del concepto | | | | | | |
| | Asimilación de concepto | | | | | | |

⇒ **Trabajo de Campo**

La recolección de información se ajustó al siguiente cronograma de trabajo.

| Mes | marzo 2012 | abril 2012 | mayo 2012 | junio 2012 |
|---|------------|------------|-----------|------------|
| Colectivo | | | | |
| Principal 1. Estudiantes proceso de Práctica Profesional | | | | |
| Principal 2 Profesores Noveles | | | | |
| Observación de clases | | | | |

La observación de clases constituye la principal fuente de información de esta tesis. Las clases observadas corresponden al desarrollo e implementación de una secuencia didáctica completa. La duración es variable, dependiendo de

las decisiones docentes y de los tiempos otorgados a los estudiantes en proceso de práctica profesional. Cada clase además fue transcrita íntegramente, complementada con registros gráficos y posteriormente vaciada para determinar en ella la presencia explícita o implícita de conceptos sociales, lo que se corrobora con los fragmentos ilustrativos seleccionados (puede revisarse en los anexos de esta tesis).

El detalle de las observaciones realizadas en cada Caso, es el siguiente.

| Caso | Número de sesiones observadas | Horas pedagógicas | Horas Cronológicas |
|-------|-------------------------------|-------------------|--------------------|
| E1 | 7 | 14 | 10 hrs 30 min |
| E2 | 3 | 09 | 06 hrs 45 min |
| E3 | 7 | 14 | 10 hrs 30 min |
| N1 | 5 | 10 | 07 hrs 30 min |
| N2 | 5 | 10 | 07 hrs 30 min |
| N3 | 6 | 12 | 09 hrs 00 min |
| Total | 33 | 69 | 51 hrs 45 min |

3.3.3.- Análisis Documental.

⇒ **Concepto de Análisis Documental.**

| Investigación Documental |
|--|
| Concepto |
| <p>Según Del Rincón y colaboradores (1995:383) la documentación constituye un sistema de elementos interconectados que buscan como fin proporcionar información seleccionada y sistematizada.</p> <p>Entre las principales funciones del análisis documental se identifican sus aportes para situar la investigación en su perspectiva histórica y contextual; seleccionar los métodos y medidas en torno a la selección del diseño, las estrategias de investigación y el análisis de los datos; y, relacionar los hallazgos con los conocimientos previos y sugerir otras investigaciones.</p> <p>Valles (2003:111) precisa que el análisis de documentos permite ampliar el campo de observación hasta abarcar un período histórico suficiente para captar el significado que trata de comprender y explicar. Simons (2011:97) valora el potencial de la investigación documental, especialmente para “describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas de investigación. Para la autora, los documentos no se agotan en políticos formales o los registros públicos, sino que incluyen cualquier documento escrito o producido relativo directa o indirectamente con el fenómeno en estudio.</p> |

⇒ **Fichas de análisis documental.**

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL: PROGRAMAS DE ESTUDIO

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN: | | | ÁMBITO DIDÁCTICO: PRESENCIA DE CONCEPTOS SOCIALES | | | | | |
|--------------------------|----------|-----------------|---|-----------|------------|----------------------------|------------------------|----------------|
| Nivel I; II; III | Semestre | Pre requisitos. | Descripción | Objetivos | Contenidos | Estrategias Metodológicas. | Situaciones Evaluación | Otros Aspectos |
| | | | | | | | | |

| ÁMBITO DISCIPLINAR: PRESENCIA DE CONCEPTOS SOCIALES EN: | | | OTRAS OBSERVACIONES |
|---|------------|----------------|---------------------|
| Objetivos | Contenidos | Otros aspectos | Observaciones |
| | | | |

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL: PLANIFICACIONES DE AULA

| NIVEL DE CONCRECIÓN | | | ESPECIFICACIONES RELACIÓN IMPLÍCITA/ EXPLÍCITA CON CONCEPTOS SOCIALES DE | | | | |
|---------------------|---------|------------------------|---|------------|----------------------------|---------------------------|----------------|
| Diaria/Semanal | Mensual | U/ Secuencia Didáctica | Objetivos. | Contenidos | Actividades de Aprendizaje | Actividades de Evaluación | Otros Aspectos |
| | | | | | | | |

| EVIDENCIA | | | | | DISEÑO/ USO DE MATERIALES PRESENCIA O REFERENCIA A: | |
|--------------------|--------------------------------|--|--|---|--|--------------------------------------|
| Redes conceptuales | Interrelación entre contenidos | Complejidad creciente en el abordaje de contenidos | Actividades reconocimiento de atributos esenciales | Actividades reconocimiento de atributos secundarios | Nombre conceptos sociales. | Ejemplificaciones conceptos sociales |
| | | | | | | |

⇒ **Trabajo de Campo**

La recolección de información se ajustó al siguiente cronograma de trabajo.

| Mes Colectivo | enero 2012 | marzo 2012 | abril 2012 | mayo 2012 | junio 2012 |
|------------------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|---------------|
| Principal 1 Estudiantes P. Prof | | | | | |
| Principal 2 Profesores Noveles | | | | | |
| Secundario 3 Académicos UPLA | | | | | |
| Recogida de documentación | | | | | |

Para la implementación de esta técnica se requirió contar con los siguientes documentos.

- ♦ *Programas de la asignatura de Integración Curricular de las Ciencias Sociales I – II – III. Carrera de Educación Básica. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.*
- ♦ *Planificaciones de secuencia didáctica Caso E1, E2, E3, N1, N2, N3.*
- ♦ *Materiales diseñados e implementados en el trabajo de aula Caso E1, E2, E3, N1, N2, N3.*
- ♦ *Libro de texto en las páginas usada como apoyo a la secuencia didáctica Caso E1, E3, N1, N2.*
- ♦ *Programas Oficiales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º, 2º, 3º, 4º y 5º año básico.*

3.3.4.- Testimonios.

⇒ Concepto de Testimonio.

| |
|---|
| Testimonio |
| Concepto |
| <p>El testimonio es una estrategia de recolección de información de larga data, desarrollado especialmente en el ámbito de las ciencias de la comunicación y que se expresa a través de autobiografías, diarios, memorias, confesiones, agendas, cartas o relatos. En síntesis, cualquier relato edificado a base de las impresiones y visión personal del autor encaja dentro del género testimonial. Su relato puede ser generado desde la propia persona de manera espontánea o motivado desde un guión abierto. Gargurevich define al testimonio como la “técnica de redactar hechos presenciados o vividos por el autor, exponiéndolos en primera persona para lograr mayor énfasis y/o dramatización de su calidad de testigo” Gargurevich (1982;151)</p> |

⇒ Protocolos para testimonios.

| |
|---|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO PRINCIPAL 1 |
| Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en Proceso de Práctica Profesional durante el I Semestre año académico 2012. |
| TESTIMONIO A PARTIR DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS |
| ¿Qué reflexiones en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y los conceptos sociales te ha generado la participación en esta investigación? ¿Cuál crees es tu mayor aprendizaje? |

| |
|---|
| PROTOCOLO |
| COLECTIVO PRINCIPAL 2 |
| Profesores de Educación Básica titulados de la Universidad de Playa Ancha entre los años 2009 a 2011 que realizan clases de Ciencias Sociales en el curso en que se desempeñan |
| TESTIMONIO A PARTIR DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS |
| ¿Qué reflexiones en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y los conceptos sociales te ha generado la participación en esta investigación? ¿Cuál crees es tu mayor aprendizaje? |

⇒ **Trabajo de Campo**

Testimonios de los Casos en estudio. Al concluir el proceso de observación, los testimonios fueron redactados por los participantes a partir de preguntas orientadoras y realizados en espacios distintos a los de entrevistas. Se contó con testimonios de Casos E1, E2, E3, N1, N2, N3.

3.4.- Validación de los conceptos sociales a través de juicio de expertos en el ámbito de las ciencias sociales.

La modalidad de juicio de expertos se utilizó para validar los conceptos sociales que se presentan de forma explícita e implícita en los Programas de estudio de la Educación Básica en Chile, se aplicó esta técnica por carecer de una referencia oficial a los mismos.

Las etapas que involucró este proceso son las siguientes.

- ⇒ *Determinar la presencia de conceptos sociales en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero a Sexto Año Básico del Ministerio de Educación de Chile.*
- Análisis de la presencia implícita o explícita en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero a Sexto Año Básico.
- Elaboración de propuesta de presencia de conceptos sociales en los programas de estudio acorde a la siguiente distribución.

| PRESENCIA DE CONCEPTOS SOCIALES EN PROGRAMAS DE ESTUDIO DE PRIMERO A CUARTO AÑO BÁSICO | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|----------------------|-------------------------------------|
| EJE: | | | | |
| Primero Básico | Segundo Básico | Tercero Básico | Cuarto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
| | | | | |
| | | | | |

PRESENCIA DE CONCEPTOS SOCIALES EN PROGRAMAS DE ESTUDIO DE QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO

EJE:

| Quinto Básico | Sexto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|----------------------|---------------------|-------------------------------------|
| | | |
| | | |

- Elaboración de matriz para recogida de respuesta de panel de expertos para cada eje presente en los programas de estudio, acorde a la siguiente distribución.

Eje:

| De Acuerdo con los C. Sociales Presentados | Concepto(s) que debe eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|---|--|--|----------------------|
| | | | |

⇒ *Formación del panel de jueces expertos participantes para determinar la presencia de conceptos sociales en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero a Sexto Año Básico del Ministerio de Educación de Chile.*

➤ Caracterización del perfil de los jueces expertos a consultar para validar la propuesta de conceptos sociales elaborada. Los criterios son los siguientes.

- ◆ Formación académica en el ámbito de las Ciencias Sociales.
- ◆ Formación académica en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ◆ Formación profesional a nivel de post grado.
- ◆ Especialización en el área de curriculum.
- ◆ Conocimiento de programas de estudio en el ámbito de la Educación Primaria/ Básica.

➤ Proponer la participación como expertos a jueces expertos acorde con los siguientes perfiles.

- ◆ Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, experta en Curriculum
- ◆ Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, concedora de los programas de estudio de la realidad chilena.
- ◆ Doctor en Educación por la Universidad Católica de Lovaina, experto en Curriculum.
- ⇒ Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, participante de la elaboración de los Planes y Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Ministerio de Educación de Chile.
- ◆ Magister en Curriculum, por la Universidad de Playa Ancha, con amplia experiencia en el ámbito de la enseñanza de ciencias sociales en la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

- Envío de propuesta de presencia de conceptos sociales en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero a Sexto Año Básico, previa aceptación de los jueces a participar del proceso. Se obtuvo respuesta de los jueces.

- ♦ Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, experta en Curriculum
- ♦ Doctor en Educación por la Universidad Católica de Lovaina, experto en Curriculum.
- ♦ Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, participante de la elaboración de los Planes y Programas de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Ministerio de Educación de Chile.

⇒ *Sistematización de la respuesta obtenida del panel de jueces expertos participantes para determinar la presencia de conceptos sociales en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero a Sexto Año Básico del Ministerio de Educación de Chile.*

- Análisis de la información recogida de los jueces por medio del contraste validando la propuesta de conceptos sociales en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero a Sexto Año Básico, cuyo detalle puede verse en los anexos de esta investigación.

⇒ *Utilización de la información del panel de jueces expertos participantes para determinar la presencia de conceptos sociales en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Primero a Sexto Año Básico del Ministerio de Educación de Chile.*

- Aplicación de la validación obtenida, en el análisis de la secuencias didáctica implementadas por el Casos en estudio bajo el apartado ejes temáticos e identificación de conceptos sociales, según el modelo que se presenta en la siguiente matriz.

| Área | Eje Temático | Conceptos Sociales |
|------|--------------|--------------------|
| | | |
| | | |

Área. Seleccionada por el Caso de los Programas de Estudio.
Eje Temático. En concordancia con lo anterior Seleccionada por el Caso de los Programas de Estudio.
Conceptos Sociales Asociados a Área y Eje Temático. Identificación a partir de juicio de expertos.

3.5.- Criterios de rigor y procedimientos seleccionados

Para Dorio y colaboradores (2009:287) los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa cumplen con el objetivo de establecer el grado de certeza de sus resultados, es decir, precisar la calidad del conocimiento que ha producido, a partir de información de contexto, percepciones de sus protagonistas y de observaciones y registros de campo. Dadas estas características, se requieren procedimientos “que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta”.

Por tanto, la investigación cualitativa se enfrenta a la necesidad de valorar sus resultados a partir de criterios de rigor científico acordes a sus características singulares de generación de conocimiento. Tomando como referentes las características de la investigación cuantitativa y cautelando el monitoreo y respaldo de los procesos de levantamiento, descripción y análisis de la información cualitativa, conforme a sus características propias, Guba (1983) y Bartolomé (1986) citados en Dorio y colaboradores (2009: 287-289)

precisan los siguientes criterios regulativos y repertorios de procedimientos cualitativos para la valoración de los resultados obtenidos.

| VALOR | CRITERIO CUANTITATIVO | CRITERIO CUALITATIVO | REPERTORIO DE PROCEDIMIENTOS |
|----------------------|-----------------------|----------------------|---|
| Verdad | Validez interna | Credibilidad | Observación persistente Triangulación Recogida de material referencial Comprobación con los participantes |
| Aplicabilidad | Validez externa | Transferibilidad | Muestreo teórico Descripción exhaustiva Recogida abundante información |
| Consistencia | Fiabilidad | Dependencia | Pistas de revisión Réplica paso a paso Métodos solapados Juicio de Expertos |
| Neutralidad | Objetividad | Confirmabilidad | Descripciones de baja inferencia Recogida de datos mecánica Ejercicio de reflexión permanente Juicio de Expertos |

A partir de este marco de trabajo, se definieron los siguientes procedimientos para la valoración de los resultados obtenidos en la presente investigación.

| CRITERIO CUALITATIVO | PROCEDIMIENTOS SELECCIONADOS |
|--------------------------------|---|
| <p>Credibilidad</p> | <p>Observación persistente. La totalidad de los Casos analizados fueron observados a lo largo de la planificación y de la implementación de secuencias didácticas en el área de las ciencias sociales a lo largo del primer semestre 2012.</p> |
| | <p>Triangulación de Técnicas. En el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas semiestructuradas individuales. - Observación semiestructurada no participante. - Análisis documental. |
| | <p>Triangulación de Fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes en práctica profesional - Profesores noveles - Profesores guías - Supervisores académicos |
| | <p>Recogida de material referencial. Para la totalidad de las Casos en estudio se registraron y analizaron planificaciones de secuencias didácticas, material de trabajo en aula, planes y programas ministeriales, libros de texto, guías de trabajo. A lo anterior se sumó el registro fotográfico y registro de audio de las clases observadas.</p> |
| <p>Transferibilidad</p> | <p>Descripción exhaustiva. Organización y análisis de la información a partir de categorías, subcategorías, fragmentos y evidencias.</p> |
| | <p>Recogida de abundante información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registros de caso |
| <p>Dependencia</p> | <p>Pistas de revisión. Se adjuntan en anexos el detalle de evidencias de la investigación.</p> |
| | <p>Juicio de expertos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales Dimensión Disciplinar. |

| | |
|------------------------|---|
| Confirmabilidad | Ejercicio de reflexión permanente. Realizado en el marco de referentes teóricos conceptuales y datos empíricos recolectados en el proceso de investigación. |
| | Juicio de expertos. - Expertos de Didáctica de las Ciencias Sociales Dimensión Pedagógica. |

3.6.- Plan de Análisis

3.6.1.- Análisis de Estudio de Casos

i) Concepto de Análisis en Estudio de Casos

El plan de análisis para el Estudio de Casos se centra en un proceso constituido en tres fases complementarias y no excluyentes: descripción, análisis e interpretación (Simons, 2011:170).

- ♦ La descripción se centra en la presentación de los datos tal como se registraron originalmente, sin considerar interpretación de la misma.
- ♦ El análisis trasciende de lo puramente descriptivo para identificar en forma sistemática los factores, las relaciones, los temas y patrones claves de datos.
- ♦ La interpretación, busca comprender la información y explicarla más allá de lo sistematizado.

Cada una de estas categorías no son diferenciadas ni mutuamente excluyentes. Tampoco son necesariamente secuenciales ni se tienen que aplicar en forma automática, dependiendo del criterio y habilidad del investigador la secuencia de trabajo final que se desarrolle en forma definitiva.

ii).- Análisis de los Casos. Fases de Trabajo y Definiciones Operativas

Tomando como referencia a Simons (2011) para el presente Estudio de Casos se ha definido una secuencia de trabajo compuesta de tres fases y seis tópicos de trabajo. La organización final del proceso corresponde a la siguiente:

| FASE | TÓPICOS DE TRABAJO |
|------------------------|--|
| Fase de Descripción | A.- Contexto y descripción del caso. |
| Fase de Análisis | B.- Análisis curricular desde la perspectiva de la enseñanza de los conceptos sociales. |
| | C.- Análisis de la presencia de conceptos sociales en la secuencia didáctica. |
| | D.- Análisis de la valoración del estudiante en práctica profesional / docente novel sobre los conceptos sociales. |
| Fase de Interpretación | E.- Interpretación de la Información. |
| | F.- Consideraciones Finales. |

El detalle de la secuencia de trabajo y de las definiciones operativas que constituyeron el repertorio conceptual de apoyo a la recolección y análisis de la información, se presenta a continuación organizado por fase y tópico.

⇒ **Fase de Descripción.**

A.- Contexto y descripción del Caso

En este tópico se presenta la información contextual que permite la comprensión del caso en estudio abordando aspectos formales y situacionales de la experiencia educativa.

| A.- CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL CASO. | |
|--|--|
| A1.- Realidad Escuela. | |
| <p>Para la descripción del establecimiento se consideran cuatro aspectos básicos: dependencia, entorno, modalidad y nivel.</p> | |
| Dependencia | <p>Se relaciona directamente con la forma de financiamiento de la institución educativa, la que puede ser particular subvencionada o municipalizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Particular Subvencionado: Establecimiento creado y dirigido por un particular que recibe subvención estatal para su funcionamiento. Equivale a la denominación de establecimientos concertados. ➤ Municipalizado: Establecimiento cuya creación y sostenimiento económico dependen de una Corporación Municipal, la que a su vez depende del Estado. |
| Entorno | <p>Describe el medio ambiente sociocultural que rodea al establecimiento educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Centro de la Ciudad: Establecimientos que por su ubicación se encuentran próximos a centros culturales y comerciales. ➤ Barrio Periférico: Se refiere a establecimientos que se ubican fuera del centro de la ciudad, por ende, con menor acceso a centros culturales. |
| Modalidad | <p>Se relaciona con opciones que definen la orientación de la institución educativa, no son excluyentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Confesional: Establecimiento educacional que en su proyecto educativo sostiene valores y principios de una determinada confesión religiosa. ➤ Coeducacional: Establecimiento educativo cuya matrícula corresponde a niños y niñas o jóvenes de ambos sexos. ➤ Femenino: Establecimiento educacional cuya población objetivo la constituyen sólo niñas |
| Nivel | <p>Se refiere a los cursos en que se encuentran los estudiantes atendidos por el establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pre Básico: Corresponde a alumnos de cuatro y cinco años de edad que cursan el nivel de Educación Parvularia, cursos de Pre Kinder y Kinder. ➤ Educación Básica: Corresponde a los estudiantes de Educación Primaria que cursan de Primero a Octavo Año, esto es, edades entre los seis y trece años aproximadamente. ➤ Educación Media: Corresponde a los estudiantes que cursan los niveles de Educación Secundaria, esto es de Primero a Cuarto Año, es decir, entre los catorce y dieciocho años aproximadamente |

| A.- CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL CASO. | |
|---|---|
| A2.- Realidad Aula. | |
| La descripción del aula de clases, considera los siguientes elementos: curso, horario, horas pedagógicas, características generales y ambiente. | |
| Curso | Indica el nivel de Educación Básica en que se realiza la observación, esto es, entre Primero y Quinto Año |
| Horario | Especifica el número de horas de clases semanales que son destinadas a la asignatura. |
| Horas Pedagógicas | Nombre que en la realidad chilena se da a las horas de clase. Espacio de Tiempo destinado al trabajo pedagógico. La duración de una hora de clases fluctúa entre los 40 y 45 minutos, dependiendo de cada establecimiento. |
| Características Generales | Bajo este título se indica la matrícula del curso, esto es número total de estudiantes, así como una breve descripción de los aspectos más relevantes de la dinámica interna del aula entre profesor y estudiantes y estudiante en práctica si corresponde. |
| Ambiente de Aula | Proporciona una descripción de la atmósfera en que se realizan las clases, presencia o ausencia de material didáctico, distribución del amoblado escolar, entre otros. |

⇒ **Fase de Análisis**

B.- Análisis Curricular desde la perspectiva de la enseñanza de los Conceptos Sociales.

Por análisis curricular, se entiende la revisión de todos los aspectos relacionados con la preparación y desarrollo de la secuencia didáctica centrada en tres aspectos:

- Referentes de planificación de secuencia de enseñanza aprendizaje declarados por estudiante en práctica profesional / docente novel.
- Ejes Temáticos e Identificación de Conceptos Sociales.
- Secuencia didáctica

| B.- ANÁLISIS CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LOS CONCEPTOS SOCIALES | |
|---|---|
| <i>B1.- Referentes de planificación de secuencia de enseñanza aprendizaje declarados por estudiante en práctica profesional / docente novel.</i> | |
| <p>Implica establecer las categorías de análisis y la selección de fragmentos representativos a partir de la entrevista al estudiante en práctica profesional / docente novel, las cuáles se centran en los procesos de planificación de la secuencia didáctica, la referencia a los conceptos sociales en los procesos de planificación y en el trabajo de aula y la valoración de los mismos. La presentación de la información recopilada, será organizada a partir de las siguientes matrices temáticas.</p> | |
| Proceso de planificación docente | Referentes de planificación declarados por estudiante en práctica profesional / docente novel y asociados a marco curricular y mediado por experiencia de aula. |
| Referencia a conceptos sociales | Referencia programática o experiencial de conceptos sociales declarados por estudiante en práctica profesional / docente novel. |
| Valoración de los conceptos sociales. | Valoración declarada por estudiante en práctica profesional / docente novel respecto al aporte de los conceptos sociales en el aprendizaje en ciencias sociales de los escolares. |

| B.- ANÁLISIS CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LOS CONCEPTOS SOCIALES | |
|--|--|
| <i>B2.- Ejes temáticos e identificación de conceptos sociales.</i> | |
| <p>Implica establecer las categorías de análisis y la selección de fragmentos representativos a partir de la revisión documental del currículo nacional, su relación con las disciplinas referentes y la identificación de conceptos sociales realizada por expertos curriculares y disciplinares. La presentación de la información recopilada, será organizada a partir de las categorías temáticas integradas en una matriz de síntesis.</p> | |
| Disciplina | Se refiere al campo del saber a la cual se encuentran asociados los contenidos abordados en la planificación de la secuencia didáctica. |
| Ejes Temáticos | Corresponde a los objetivos que son declarados en los Planes y Programas del Ministerio de Educación y que son considerados en la secuencia didáctica que se analiza. Se destaca en negrita los contenidos en directa relación con lo abordado en el aula. |
| Conceptos Sociales | Indica, acorde con juicio de expertos, los conceptos sociales correspondientes a los ejes temáticos que se abordan o subyacen en la secuencia didáctica en estudio. |

| B.- ANÁLISIS CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LOS CONCEPTOS SOCIALES | |
|---|--|
| <i>B3.- Secuencia didáctica</i> | |
| <p>Por secuencia didáctica se entiende el documento elaborado por el docente que detalla la planificación de la situación de enseñanza aprendizaje a desarrollar. El análisis se efectúa considerando los siguientes aspectos.</p> | |
| Identificación de Conceptos Sociales en Objetivos declarados. | Identifica los conceptos sociales presentes implícita o explícitamente en los objetivos de la secuencia didáctica ejemplificando su presencia a través de fragmentos representativos |
| Presencia de conceptos sociales a partir de los objetivos declarados en ejes en estudio. | Se identifica para cada eje de análisis, aprendizaje, enseñanza, conocimiento y contexto, considerando indicador y componente la presencia o ausencia de conceptos sociales en los objetivos elaborados por el docente para la secuencia didáctica en estudio. |

| | |
|---|--|
| Presencia de conceptos sociales a partir de los contenidos declarados según ejes en estudio. | Se identifica para cada eje de análisis, aprendizaje, enseñanza, conocimiento y contexto, considerando indicador y componente la presencia o ausencia de conceptos sociales en los contenidos considerados por el docente para la secuencia didáctica en estudio. |
| Presencia de conceptos sociales a partir de las actividades declaradas según ejes en estudio. | Se identifica para cada eje de análisis, aprendizaje, enseñanza, conocimiento y contexto, considerando indicador y componente la presencia o ausencia de conceptos sociales en las actividades planificadas por el docente para la secuencia didáctica en estudio. |

C.- Análisis de la presencia de conceptos sociales en la implementación de la secuencia didáctica

El análisis de la presencia de conceptos sociales en la implementación de la secuencia didáctica se realizó sobre el proceso de sistematización de observaciones y consideró a cada uno de los ejes en estudio.

Se presenta una matriz que considera indicador, componente, sesión en la que está presente y fragmentos representativos para los ejes de aprendizaje, enseñanza, conocimiento social y contexto de acuerdo al siguiente modelo.

| Matriz de análisis tipo en implementación de secuencia didáctica. | | | | | | | | |
|--|------------|----|----|----|----|----|--|----------------------------|
| INDICADOR | SESIONES | | | | | | | Fragmentos Representativos |
| | COMPONENTE | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | | |
| | | | | | | | | |

D.- Análisis de la valoración del estudiante en práctica profesional / docente novel sobre los conceptos sociales.

En este apartado se presentan fragmentos que permiten caracterizar la visión del docente frente a los conceptos sociales una vez concluido el proceso de observación en aula.

⇒ **Fase de Interpretación de la Información**

E.- Interpretación de la información.

Para la interpretación de la información se definieron las siguientes categorías de trabajo:

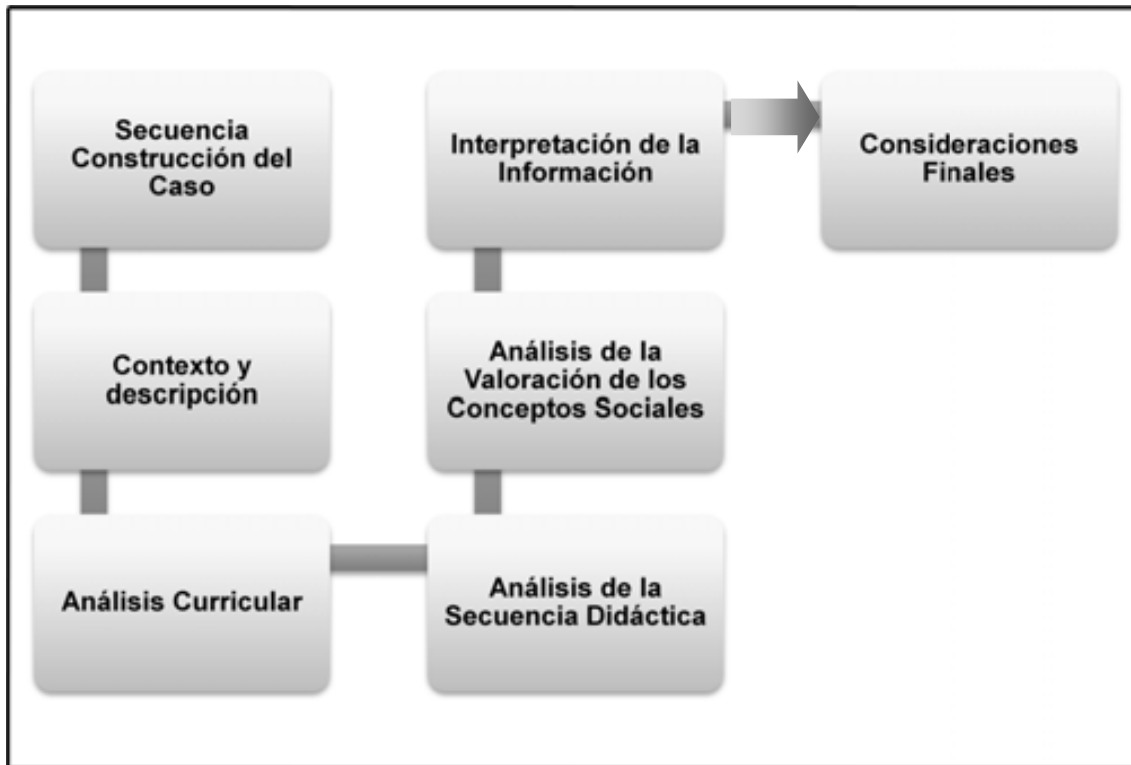
| E.- INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN | |
|---|---|
| E1.- Preparación de clases. | Se aborda aquí toda la información relacionada con la preparación de clases en los referentes de planificación, la metodología de trabajo y aspectos que son priorizados por el docente en el momento de planificar su trabajo en aula. |
| E2.- Valoración de los conceptos sociales. | La interpretación de los fragmentos seleccionados permite elaborar una descripción de la valoración que el docente efectúa de los conceptos sociales en el aula. |
| E3.- Aprendizaje de los conceptos sociales. | Se interpretan a partir de la presencia o ausencia de los conceptos sociales en el eje en estudio. Para ello se elaboran mapas conceptuales que permiten representar gráficamente la información analizada, considerando la presencia de tres constantes: |
| E4.- Enseñanza de los conceptos sociales. | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos sociales planificados y ejecutados: Cuando existe evidencia que indica que el concepto social está presente tanto en la planificación como en la implementación de la secuencia didáctica en el aula. Se representa gráficamente como sigue: <div style="text-align: center; border: 2px solid magenta; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">CONTEXTO</div> • Conceptos sociales no planificados y ejecutados: Implica evidencia del abordaje de conceptos sociales en el aula que no se encuentran detallados implícita o explícitamente en la planificación de la secuencia didáctica. Se representa gráficamente como sigue: <div style="text-align: center; border: 2px dashed blue; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">PALABRA</div> • Conceptos sociales planificados y no ejecutados: Implica evidencia de conceptos sociales detallados implícita o explícitamente en la planificación de la secuencia didáctica que no son abordados en el aula. Se representa gráficamente como sigue: <div style="text-align: center; border: 2px dashed green; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">CONCEPTO</div> |
| E5.- Conceptos sociales y conocimiento social. | |
| E6.- Conceptos sociales y el contexto. | |

F.- Consideraciones Finales.

Se consignan los comentarios finales a manera de síntesis del caso en estudio. Los comentarios finales se asocian a la siguiente matriz que permite resumir la información presentada a partir de la **presencia / ausencia** del concepto social en el eje de análisis.

| Matriz de resumen por ejes | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| PERFIL DOCENTE | Planificados y ejecutados | No planificados y ejecutados | Planificados y no ejecutados |
| EJES DE ANÁLISIS | | | |
| Aprendizaje | | | |
| Enseñanza | | | |
| Conocimientos | | | |
| Contexto | | | |

A modo de síntesis, se expone a continuación la representación gráfica del proceso planteado, donde cada fase de descripción, análisis e interpretación se interrelaciona para aportar información relevante que contribuye a la plena configuración de cada caso en estudio



Representación de la secuencia de Estudio de Caso implementada

3.6.2.- Análisis a partir de los Objetivos de Investigación

Una vez realizado el proceso de análisis de cada caso seleccionado en particular, se desarrolló un proceso de análisis integrado de los casos, orientado por los objetivos general y específicos planteados en la presente investigación. El proceso de análisis categorial se implementó a partir de la siguiente estructura de análisis cualitativo.

- **Reducción de los datos.** Teniendo presente el sistema categorial inicial, se desarrollaron procesos de lectura y revisión de las transcripciones obtenidas, permitiendo identificar y seleccionar las unidades relevantes y significativas requeridas en la base del análisis cualitativo. Esta primera organización de la información arrojó coincidencias entre el sistema categorial y la información primaria, y aporta nuevas categorías de análisis complementarias al proceso, que emergieron desde los propios casos investigados.

- **Disposición y transformación de los datos.** El proceso de análisis de los datos, complementado por los planteamientos del marco teórico conceptual y los registros de notas de campo generadas por las técnicas de investigación aplicadas, permitió avanzar los análisis e interpretaciones temáticas haciendo posible una configuración empírica y conceptual en torno a la dinámica presente sobre los objetivos de investigación planteados.

- **Generación de resultados y verificación de conclusiones.** Los resultados obtenidos fueron revisados críticamente a partir de procesos de reflexión permanente, intencionando la búsqueda de coherencia teórica, conceptual y metodológica en el proceso de análisis. Asimismo, los colectivos seleccionados permitieron triangular las fuentes y cotejar los resultados obtenidos, a partir de sus coincidencias y diferencias.

La estructura categorial de análisis generada a partir de los objetivos específicos es la siguiente:

| Categorías Asociadas a Objetivo Específico Nº 1 | Subcategorías Asociadas a Categoría Principal |
|---|---|
| <p>Procesos de planificación y de intervención en el aula de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica. b) Principales referentes para el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica. c) Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica. d) Elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica. e) Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica. f) Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales por los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica. |

| Categorías Asociadas a Objetivo Especifico Nº 2 | Subcategorías Asociadas a Categoría Principal |
|---|---|
| <p>Análisis de los procesos de planificación y de intervención en el aula de los profesores noveles de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de educación básica. b) Principales referentes para el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de educación básica. c) Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de educación básica. d) Elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por los profesores noveles de la carrera de educación básica. e) Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de educación básica. f) Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales por los profesores noveles de la carrera de educación básica. |

| Categorías Asociadas a Objetivo Específico N° 3 | Subcategorías Asociadas a Categoría Principal |
|---|---|
| <p>Análisis de los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales que efectúan los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Procesos reflexivos en la planificación de clases de estudiantes en práctica profesional. b) Procesos reflexivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula. |

| Categorías Asociadas a Objetivo Específico N° 4 | Subcategorías Asociadas a Categoría Principal |
|--|--|
| <p>Análisis de los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales que efectúan los profesores noveles de la carrera de educación básica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Procesos reflexivos en la planificación de clases de profesores noveles. b) Procesos reflexivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula. |

| Categorías Asociadas a Objetivo Especifico Nº 5 | Subcategorías Asociadas a Categoría Principal |
|--|---|
| <p>Interpretación de los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional de educación básica de la Universidad de Playa Ancha.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de educación básica. b) Contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional de educación básica. c) Relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional de educación básica. d) Principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de educación básica. |

| Categorías Asociadas a Objetivo Especifico Nº 6 | Subcategorías Asociadas a Categoría Principal |
|---|---|
| <p>Interpretación de los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los profesores noveles de educación básica de la Universidad de Playa Ancha.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los profesores noveles de educación básica. b) Contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los profesores noveles de educación básica. c) Relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los profesores noveles de educación básica. d) Principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales en los profesores noveles de educación básica. |

Finalmente, una vez concluida la revisión de los sistemas categoriales aportados por los objetivos específicos, se configuró desde la lógica inductiva propia de la investigación cualitativa y a modo de síntesis, el siguiente sistema categorial general.

| <p>Categorías Asociadas a Objetivo General</p> | <p>Subcategorías Asociadas a Categoría Principal</p> |
|---|--|
| <p>Valoración de las características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales de la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha desde las perspectivas brindadas por la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales, los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y los procesos formativos docentes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) Características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales. b) Procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de ciencias sociales. c) Procesos de formación docente del área de la didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha. |

Capítulo IV
Análisis de datos e interpretación
de resultados

CAPÍTULO IV

Análisis de Datos e Interpretación de Resultados

Los Casos en estudio corresponden a tres estudiantes en proceso de práctica profesional y a tres profesores noveles de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Los seis casos han sido acompañados a lo largo de la implementación de una secuencia didáctica, complementado con entrevistas y análisis documental.

Los principales datos identificatorios de los Casos en estudio se presentan en la siguiente matriz.

| Caso | Nombre | Secuencia Didáctica | Curso | Sesiones Realizadas | Sesiones Observadas |
|------|------------------|--------------------------------------|-------|---------------------|---------------------|
| E1 | <i>Constanza</i> | <i>Convivamos en Paz</i> | 3º | 7 | 7 |
| E2 | <i>Sergio</i> | <i>Me oriento en el Espacio</i> | 3º | 3 | 3 |
| E3 | <i>Paula</i> | <i>Diversidad en la sociedad</i> | 4º | 7 | 7 |
| N1 | <i>Paola</i> | <i>Chile mi país</i> | 1º | 5 | 5 |
| N2 | <i>Andrea</i> | <i>Nuestra vida en la comunidad</i> | 2º | 6 | 5 |
| N3 | <i>Elizabeth</i> | <i>Conociendo nuestro continente</i> | 5º | 6 | 6 |

En el caso de las sesiones observadas y realizadas, cabe mencionar que cada una de ellas equivale a dos horas pedagógicas, es decir, sesiones de 90 minutos de duración, donde cada sesión fue observada íntegramente, por lo que la evidencia recolectada es abundante.

La estructura de análisis para cada uno de los Casos de los casos en estudio es la siguiente:

Estructura Presentación de Caso

- ⇒ **Contexto y descripción del Caso**
 - a.- Escuela
 - b.- Aula

- ⇒ **Análisis Curricular desde la perspectiva de la enseñanza de los Conceptos Sociales**
 - a.- Referentes de planificación de secuencia de enseñanza aprendizaje declarados
 - b.- Ejes Temáticos e Identificación de Conceptos Sociales:
 - c.- Secuencia didáctica

- ⇒ **Análisis de la presencia de conceptos sociales en la implementación de la secuencia didáctica**

- ⇒ **Valoración sobre los conceptos sociales**

- ⇒ **Interpretación de la información**
 - a.- Preparación de Clases.
 - b.- Valoración de los conceptos sociales
 - c.- Aprendizaje de los conceptos sociales
 - d.- Enseñanza de los conceptos sociales
 - e.- Conceptos Sociales y conocimiento social
 - f.- Conceptos Sociales y el contexto

- ⇒ **Consideraciones finales**

Dado el volumen de la información recopilada y a fin de facilitar la lectura de este capítulo, los Casos en estudio pueden ser consultados en los anexos tanto en soporte papel como en formato digital.

4.1.- Análisis de los procesos de planificación y de intervención en el aula desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales

A partir de la información recabada, es posible realizar un proceso de análisis conforme a las subcategorías asociadas a los objetivos específicos 1 y 2 de esta investigación para estudiantes en proceso de práctica profesional y de profesores noveles.

4.1.1.- Análisis de los procesos de planificación en intervención en el aula de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales

A partir de la información recabada, es posible realizar un proceso de análisis conforme a las subcategorías asociadas al objetivo específico 1 de esta investigación. Las subcategorías cuyo análisis se centra en los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica son las siguientes:

- a) *Proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales*
- b) *Principales referentes para el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales.*
- c) *Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales.*
- d) *Elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas.*
- e) *Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales.*
- f) *Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales.*

Los procesos de análisis categoriales para cada subcategoría se presentan a continuación.

a) Proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales

La información obtenida permite identificar dos dimensiones relacionadas con el proceso de planificación, las que se presentan a continuación:

a.1.- Proceso de planificación la de secuencia didáctica

El proceso de planificación desarrollado por los estudiantes en práctica en el área de las ciencias sociales, responde básicamente a una misma secuencia de trabajo, que emerge del formato tipo entregado por la universidad. La información recopilada, sin embargo, permite identificar dos lógicas de inicio del proceso, las que corresponden a:

- *Lógica de Inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos.* En esta lógica la planificación de una secuencia didáctica se inicia desde la formulación del objetivo a abordar considerando los contenidos indicados por el profesor guía. El énfasis se relaciona con el *para qué enseñar*.

| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|--|---|
| <i>Colectivo Principal 1 Estudiantes en Práctica Profesional.</i> | <i>“generalmente comienzo por el objetivo. Las planificaciones en este colegio son bien sencillas... parto por el objetivo esperado... y luego... hago toda la actividad” Caso E3</i> |
| <i>Colectivo Secundario 1: Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional.</i> | <i>“La forma que nosotros tenemos de trabajar, el objetivo que viene de la clase es sacado literalmente de los planes y programas, por lo tanto no tiene mucha redacción de por medio, después de eso entonces yo miro ya, más o menos acordarme de esto, y de ahí inmediatamente lo relaciono con el aprendizaje esperado y con el transversal que me puso, esas tres cosas como que tengo que triangular y creo que las actividades emanan solas” Profesor Guía 1.</i> |
| <i>Colectivo Secundario 2 : Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional</i> | <i>“Me interesaba más en cómo el alumno iba a desarrollar las actividades con sus alumnos en función del objetivo de la clase”. Supervisor Académico 2 “Fundamentalmente que haya coherencia entre las actividades que los estudiantes diseñan con los objetivos de aprendizaje que están propuestos, además que esas actividades permitan garantizar en cierta medida que los estudiantes, los niños, van a poder aprender” Supervisor Académico 3.</i> |

En estos fragmentos es posible apreciar la coincidencia en importancia asignada al objetivo por parte de los estudiantes en práctica profesional y los profesores guías y supervisores académicos. En un contexto de formación docente, planificar desde el objetivo representa una opción acorde a las orientaciones metodológicas que se reciben desde la universidad y que le habilitan para su desempeño en un contexto de práctica.

- *Lógica de Inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos.* En esta lógica la planificación de una secuencia didáctica se inicia directamente desde los contenidos entregados por el profesor guía. En ésta segunda lógica, el énfasis se relaciona con el *qué enseñar*.


| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|--|---|
| <i>Colectivo Principal 1 Estudiantes en Práctica Profesional.</i> | “Primero son los contenidos, después las actividades, después pongo los objetivos” Caso E1 |
| <i>Colectivo Secundario 1: Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional.</i> | “o debiera manejarse en ese aspecto, uno debiera ser un especialista, manejar al revés y al derecho los contenidos, de que el momento de presentárselo a los niños uno no tuviera dudas de ningún tipo, pienso yo que a lo mejor así como hay profesoras especialistas para ya de quinto hacia arriba, también debiera haber especialistas porque generalmente lo hace el profesor básico” Profesor Guía 2. |
| <i>Colectivo Secundario 2 : Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional</i> | “En algunos casos uno ve chiquillos que le toca trabajar como contenidos distintos temas pero el método es el mismo; cuando uno podría decir, la pregunta que uno se hace, si son distintos contenidos por qué no hay una variación en el método de enseñanza”. Supervisor Académico 1 |


La organización de la secuencia didáctica desde los contenidos aparece como una opción metodológica de planificación realizada por el estudiante en práctica profesional, que muestra la influencia directa del profesor guía del proceso, en su carácter de referente en la designación de los contenidos previstos para trabajar con el curso. Será desde este punto, que el estudiante

en práctica profesional deberá construir su propuesta de intervención en el aula.

Siguiendo los planteamientos de Benejam y Pagès (2004:11), puede configurarse la secuencia didáctica tipo, que a partir de las preguntas claves de la didáctica de ciencias sociales, permite ilustrar la experiencia de los estudiantes en práctica profesional, diferenciando las lógicas de *Inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos* e *Inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos*.

| Propuesta de secuencia didáctica desde los objetivos Caso E3 | | |
|---|--|--|
| Pregunta didáctica central: | Para qué enseñar | |
| Organización de la secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia |
| 1.- Planificación de objetivo de secuencia didáctica. | Formulación de objetivo de aprendizaje. | Objetivo de Aprendizaje <i>“Reconocer la localización y características principales de las formas de vida de los pueblos originarios de Chile”</i> |
| 2.- Planificación de objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | Objetivo de Clase N° 3 <i>“Identificar características principales de los pueblos originarios de Chile”.</i> |
| 3.- Planificación de contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | <i>“Pueblos originarios de Chile”</i> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>4.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica.</p> | <p>Identificación de actividades relevantes por clase.</p> | <p>“Síntesis Actividad 2: Individualmente confeccionan fichas de los pueblos originarios con las siguientes características: De 5 x 10 cm. en la parte frontal indican el nombre del pueblo y en la parte trasera se divide en seis casilleros. En cada uno de ellos debe ir la ubicación, tipo, actividades económicas, lenguas y alguna característica que les llame la atención”</p>  |
| <p>5.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica.</p> | <p>Identificación de actividad de evaluación por clase.</p> | <p>“Evaluación formativa Lista de cotejo: Ubicación de características”</p> |

| Propuesta de secuencia didáctica desde los contenidos CASO E2 | | |
|---|--|--|
| Pregunta didáctica central: | Qué enseñar | |
| Organización de la secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia |
| 1.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | <i>Objetivo de Clase N° 1</i> <i>“Representar y orientarse en el espacio utilizando los puntos cardinales”</i> |
| 2.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | <i>“Puntos cardinales.</i> <i>Lectura de planos y mapas.</i> <i>Sistemas de coordenadas simples”</i> |
| 3.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica. | Identificación de actividades relevantes por clase. | <i>“Desarrollo de clase</i> <i>Actividad 2.- Ubican, identifican y reconocen en un mapa de Valparaíso localidades cercanas situándolas de acuerdo a los puntos cardinales”.</i>  |
| 4.- Planificación de Recursos de la secuencia didáctica. | Identificación de materiales curriculares requeridos para el desarrollo de la clase. | <i>“Data.</i> <i>Mapas.</i> <i>Guías de desarrollo.</i> <i>Plumón.</i> <i>Pizarra.</i> <i>Plano”</i> |
| 5.- Planificación de Tiempo de la secuencia didáctica. | Identificación de las horas pedagógicas requeridas para el desarrollo de la clase. | <i>“3 horas”.</i> |
| 6.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica. | Identificación de actividad de evaluación por clase. | <i>“Formativa.</i> <i>Evaluación de proceso”.</i> |

Ilustradas ambas lógicas, es posible apreciar que en la lógica de Inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos, se da relevancia a *para qué enseñar*, implicando claridad conceptual en las tareas pedagógicas a desarrollar. En consecuencia, los contenidos y las actividades son mencionados genéricamente, dado que responden directamente al objetivo declarado.

Por oposición, en la lógica de Inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos, tiene relevancia *qué enseñar*, implicando conocimiento específico de los contenidos a enseñar. En consecuencia, los contenidos, las actividades, los recursos, el tiempo y la evaluación son mencionados detalladamente, dado que se han estructurado desde la base del análisis de contenido.

a.2.- Limitaciones del proceso de planificación de clases

Los antecedentes que emergen de los Casos estudiados, permiten inferir que el proceso de planificación de clases dentro de la práctica profesional, depende de dos referentes centrales.

- *Indicaciones rectoras de la universidad.* Este primer referente representa al conjunto de documentos que involucran guías estandarizadas del proceso de práctica profesional. Estas guías han sido formuladas, aplicadas y revisadas en su aplicación por el equipo de supervisores de práctica profesional. Su período académico de aplicación se inicia hace siete años siguiendo vigentes a la fecha. Su utilización es exclusiva para la carrera de pedagogía en educación básica. En ellas se describen de forma completa y detallada el trabajo de práctica profesional, entre otros, entregan el modelo de planificación básica a ser utilizado por el estudiante y aprobado por el supervisor académico, previa a su presentación al profesor guía institucional.

| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|---|---|
| <i>Colectivo Principal 1 Estudiantes en práctica profesional.</i> | <i>“En la reunión con mi supervisor revisamos la pauta de planificación de clases y todos los documentos de la carpeta” Caso E2</i> |
| <i>Colectivo Secundario 1 Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional.</i> | <i>“Recibí una carpeta en la cual viene indicado lo que los niños tienen, como el cronograma con las actividades y en donde viene indicada la pauta de planificación y evaluación” Profesora Guía1</i> |
| <i>Colectivo Secundario 2 Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional.</i> | <i>“A partir de trabajos que se hicieron con el aporte de varios profesores de la universidad se logro establecer un formato base, yo utilizaba una adaptación del modelo T, donde obviamente estaba la unidad, el objetivo general y el específico, donde estaban los contenidos, las actividades, los recursos y la evaluación, de tal forma que estuviese en concordancia con el objetivo. Trabajamos con una planificación general que después se iba desarrollando en planificación clase a clase”. Supervisor Académico 2</i> |

- *Indicaciones del profesor guía como último responsable del grupo curso.*
Este segundo referente es generado directamente por el docente a cargo del curso, quien decide en forma central, los contenidos a ser abordados en el aula y aprueba finalmente la forma en que estos serán implementados.

| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|---|---|
| <i>Colectivo Principal 1 Estudiantes en práctica profesional.</i> | “las instrucciones que me dio la profesora... teníamos que trabajar sólo en el libro...” Caso E1 |
| <i>Colectivo Secundario 1 Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional.</i> | <i>“pero no ven como la realidad para planificar la clase, si no que, a mi me enseñaron esto, tengo que planificar esto, esto y esto, el colegio trabaja con guías, yo aplico guías, si pero esa guía va dentro de un contexto o sea, y tengo que ir flexibilizando, ese proceso como de flexibilización como que lo siento un poco duro todavía, no sé si es de poca experiencia, como te decía anteriormente tal vez nosotros mismos de las instituciones los obligamos a que tienen que cumplir esto, no sé, pero eso siento que les falta a ellos”.</i> Profesora Guía1. |
| <i>Colectivo Secundario 2 Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional.</i> | <i>“(...) el método de enseñanza para la historia es el mismo método de enseñanza para la geografía, o cuando me toca enseñar ciertos aspectos de las ciencias sociales en un contexto nacional utilizo los mismos métodos para la enseñanza en un contexto internacional, (...) la respuesta que ellos dan cuando hago esta observación, en algunos casos plantean que hay una presión fuerte por parte de los establecimientos, en el sentido de tratar de no salirse mucho de ciertas estrategias que los alumnos ya vienen manejando y por tanto se les coarta en cierta medida que ellos puedan incorporar otro método”.</i> Supervisor Académico 1. |

Teniendo presente la propuesta de Santisteban (2008) respecto del acto didáctico, en donde se define el proceso de planificación como el rol docente de preparar el proceso de enseñanza aprendizaje, las limitaciones del proceso de planificación identificadas, permiten inferir que el estudiante en práctica profesional, posee una *autonomía de desempeño relativa* respecto de las opciones de planificación para el desarrollo de la secuencia didáctica en el aula. Esta autonomía de desempeño relativa posee dos características.

- *Autonomía de desempeño relativa de carácter metodológico*, cuando el estudiante en práctica debe ajustarse al modelo de planificación indicado por la universidad.

“En la reunión con mi supervisor revisamos la pauta de planificación de clases y todos los documentos de la carpeta” Caso E2

- *Autonomía de desempeño relativo de carácter contextual*, cuando el estudiante en práctica debe ajustarse a los requerimientos del centro escolar a través de los lineamientos entregados por su profesor guía. Estos requerimientos pueden corresponder a indicaciones del uso del libro de texto como referente obligado, indicaciones de reforzamiento de contenidos ya abordados en el aula o indicaciones para la enseñanza de nuevos contenidos, aún no trabajados en el aula.

“sentí que se me acortaron mucho las posibilidades de trabajar, entonces para planificar me costó mucho buscar una actividad que me enfocara al reforzamiento de los contenidos” Caso E3

La presencia de las características de autonomía relativa, se ejemplifican en forma de síntesis en las siguientes matrices:

| Característica | Evidencias Planificaciones | Fuente | Casos |
|--|---|--|--|
| <p><i>Autonomía de desempeño relativa de carácter metodológico</i></p> | <p><i>Planificación de Clase a Clase Formato de Trabajo Tipo Educación Básica</i></p> <p>A.- De presentación: Título, Profesor(a) Guía, Alumno(a) en Práctica, Curso,</p> <p>B.- Planificación acorde a Programa: Objetivo Fundamental Vertical, Aprendizaje(s) Esperado(s), Indicadores de acuerdo a programa.</p> <p>C.- Objetivos</p> <p>D.- Actividades de Aprendizaje y Evaluación, Tiempo, Recursos de Aprendizaje.</p> <p>E.- Desarrollo de Contenidos</p> | <p>Coordinación de Prácticas Profesionales Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha (2012).</p> | <p>E1 E2 E3</p> |

| Característica | Evidencias Planificaciones | Fuente | Casos |
|--|---|---|-------|
| Autonomía de desempeño relativo de carácter contextual | <p>Actividades de Aprendizaje</p> <p>“Se ordenan en medio círculo y comparten conocimientos previos.</p> <p>Trabajan en texto escolar desde la página 22 a la 35.</p> <p>Reflexionan en torno a lo trabajado en clases”.</p> | Definidas desde el libro de texto indicado por el profesor guía. | E1 |
| | <p>Actividades de Aprendizaje</p> <p>“En un plano ubican las calles cercanas al colegio y un punto de referencia (plaza, escuela, hospital, etc.)</p> <p>Ubican, identifican y reconocen en un mapa de Valparaíso localidades cercanas situándolas de acuerdo a los puntos cardinales”.</p> | Definidas desde indicación directa de adquisición de contenidos del profesor guía | E2 |
| | <p>Actividades de Aprendizaje</p> <p>“Recuerdan los contenidos revisados en las clases anteriores</p> <p>Se reúnen en grupos y desarrollan la “Competencia del saber”. Un concurso de preguntas acerca de las distintas características de los pueblos originarios de Chile, en el cual se puede hacer uso de libro del subsector, cuaderno y guías de clases.</p> <p>Se dan a conocer las respuestas y se premia al /los mejor(es) grupo(s)</p> <p>Se sistematizan los contenidos revisados con apoyo de guías de trabajo”.</p> | Definidas desde indicación directa de refuerzos de contenidos del profesor guía. | E3 |

Las competencias profesionales de cada estudiante en práctica profesional se ven enfrentadas a los desafíos de transferir al aula escolar los contenidos adquiridos en su formación universitaria, a situaciones educativas reales.

“para mí lo importante es el perfeccionamiento docente, porque los estudiantes van a salir al aula y por eso van a ser evaluados” Experto 1.




Desde esta perspectiva, su autonomía de desempeño relativa, se constituye en una oportunidad de aprendizaje profesional centradas en torno a la flexibilidad, y la creatividad requeridas para su ejercicio docente actual y futuro, lo que implica además la consideración de las particulares condiciones en que le corresponda desempeñarse.




b) Principales referentes para el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales

La información recopilada permite precisar que existen dos referentes centrales para el proceso de planificación de clases en el área de las ciencias sociales en la educación básica. Estos referentes corresponden a planes y programas de estudio de la enseñanza básica y referentes profesionales.

- *Planes y Programas de Estudios de la Enseñanza Básica.* Los Planes y Programas de la Enseñanza Básica representan lo que la sociedad chilena ha definido como relevante para ser enseñado a las nuevas generaciones de ciudadanos. Estos referentes teóricos se concretizan a través de la Planificación del trabajo de aula y la Implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, que se analizan a continuación.
 - ◆ *Planificación del Trabajo de Aula.* Esta tarea implica la determinación de objetivos, la selección de recursos necesarios para el logro de los objetivos; así como la determinación de las actividades de aprendizaje y de evaluación.
 - ◆ *Implementación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.* Es a través de la interacción entre el profesor y el estudiante que se concreta el proceso de planificación del trabajo de aula, llevando así a la realidad las propuestas teóricas de los programas de estudio.

Ambos componentes, planificación del trabajo de aula e implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, se interrelacionan dinámicamente como se ilustra en la siguiente secuencia.

| Programa Ministerial 3º Básico Historia y Ciencias Sociales | |
|---|--|
| Planificación de Trabajo de Aula Caso E1 | Implementación Proceso Enseñanza Aprendizaje Caso E1 |
| <p><i>“Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas como la tolerancia, el respeto al otro y la empatía”</i></p> |  |
| Planificación de Objetivo para clase 1 de la secuencia didáctica. | |
| <p><i>“Participan en conversaciones grupales intercambiando opiniones, respetando turno y otros puntos de vista”</i></p> |  |
| Contenidos | |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>“Diversidad Cultural</i> ◆ <i>Identidad</i> ◆ <i>Deberes y Derechos de la Infancia”</i> |  |

| Recursos | |
|--|--|
| <p>Texto 3º Básico</p> |  |
| Actividades | |
| <p> <i>“- Se reúnen en grandes grupos y activan sus conocimientos previos. - Trabajan en texto escolar desde la página 18 a la 21. - Reflexionan en torno a lo trabajado en clases”</i> </p> |  |
| Evaluación | |
| <p> <i>“Participa en conversaciones grupales Intercambia opiniones Respeta turnos y otros puntos de vista”</i> </p> |  |

- *Referentes Profesionales.* El Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC 2011: 117-118) ha definido estándares de desempeño para el profesorado de Educación Básica, sobre la base de conocimientos, capacidades y habilidades que debieran demostrar los futuros profesores, permitiéndoles un trabajo profesional efectivo, eficaz y eficiente en el área de las Ciencias Sociales y cumplir con su propósito formativo. En ese marco, la información recopilada permite caracterizar la manifestación de los conocimientos, capacidades y habilidades requeridas en el colectivo de estudiantes en práctica profesional, a partir de los siguientes fragmentos ilustrativos.

| Conocimientos, Capacidades Y Habilidades Requeridas (MINEDUC, 2011) |
|---|
| <p>1.- <i>Sólidos conocimientos del curriculum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida.</i></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Esta vez traté de acotar esos contenidos y hacérselos como más fáciles y más adaptables a la realidad de los chiquillos”. Caso E2</i> • <i>“Para mí, si es alumno en práctica, lo más importante es que domine lo que está haciendo, por eso es que digo que vienen más preparadas las chicas de ahora, porque si la metodología no es buena, eso se puede mejorar, pero si no domina los conceptos, y comete un error, en los niños enmendar ese error es muy difícil, es mucho más difícil que enseñar”. Profesora Guía 1.</i> ♦ <i>“Que haya concordancia entre el aprendizaje esperado, la habilidad y el contenido, porque muchas veces ponen un contenido así, y ponen diez mil aprendizajes esperados para una clase, entonces no. Ahí hay que fijarse en qué quiero para esa clase, qué voy a aprender en esa clase, entonces en eso me fijo, en la relación que hay entre esos dos, y en la habilidad”. Profesora Guía 3.</i> ♦ <i>“Creo que al haber tanta información, el principal problema está en la delimitación del trabajo, de la problemática que va a considerar; porque si era sólo fechas, perfecto, pero si había que entrar a estudiar el fenómeno o los hechos sucedidos en esas fechas, el problema es cómo adapto esa información a la edad correspondiente de los alumnos. Es verdad que los programas permiten tener una cierta orientación; pero yo por ahí veía el principal problema, como poder seleccionar de la mejor manera los contenidos que estaban presentes en la temática que le correspondía trabajar al alumno”. Supervisor Académico 2.</i> |

2.- Capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para aplicar los conocimientos y enseñar habilidades

- ♦ “**Reviso todo de los planes y programas, los contenidos, los aprendizajes, más o menos interiorizándome en qué es lo que se necesita en ese caso y de ahí empiezo a sacar, empiezo a buscar por otras fuentes, por libros e internet y de ahí empiezo a complementar**”. Caso E2.
- ♦ “**Me interesa, que haya innovación (...) si pasamos el tiempo, y yo les hago una línea del tiempo, es mucho más entretenido para ellos y de repente es más significativo y esas cosas como que le quedan**” Profesora Guía 2.
- ♦ “**El método de enseñanza para la historia es el mismo método de enseñanza para la geografía, o cuando me toca enseñar ciertos aspectos de las ciencias sociales en un contexto nacional utilizo los mismos métodos para la enseñanza en un contexto internacional**”. Supervisor Académico 1.
- ♦ “**Las estrategias que utilizo yo, no van en lo absoluto hacia la fecha y el dato duro, sino que van muy por el contrario hacia la asociatividad de los contenidos o de los hechos históricos que puedan llegar a concatenarse respecto a la actualidad. Necesariamente tiene que haber un enlace y yo creo que por ahí va la estrategia particular de las ciencias sociales, el tema de la concatenación**”. Experto Didáctica Ciencias Sociales. Dimensión Disciplinar.

3.- Evaluar los aprendizajes fundamentales del área.

- ♦ “**La evaluación viene después de que termina la planificación. Entonces, no, yo dentro de las mismas clases no tengo evaluaciones, solamente se va a hacer como una evaluación final, como el cierre de unidad**” Caso E1
- ♦ “**Donde se produce la disparidad ya, pero enorme, en las evaluaciones, ahí es donde tengo el problema enorme y no solamente en los estudiantes sino que también en los profesores, que les enseñan no sé, a nivel de conocimiento y le preguntan a nivel de...?, entonces yo les digo, tú le enseñaste esto a los chicos, o al revés?**” Profesora Guía 1
- ♦ “**El hecho de manifestar una preocupación de hacer una buena clase, es que eso también les permite abordar las debilidades que ellos reconocen. Porque al querer hacer una buena clase de las ciencias sociales ellos se preocupan de manejar bien el contenido, se preocupan de una u otra forma de realizar una buena planificación. Hay una preocupación. Yo creo que esa es una de las fortalezas de los estudiantes. Otra de las fortalezas como lo manifesté anteriormente, es esta preocupación por crear un buen ambiente al momento de que los alumnos aprendan ciencias sociales, hay una preocupación desde el inicio**”. Supervisor Académico 1
- ♦ “**Yo trabajo con la planificación de la evaluación docente y en lo que más me fijo en como desarrolla las metas de aprendizaje, el qué, el cómo y el para qué. Sobre todo en el cómo, allí es donde me detengo más por las actividades metodológicas que puedan usar, al tiempo le doy cero importancia, cuando estás en aula lo importante es que logren aprendizaje**” Experto Didáctica Ciencias Sociales. Dimensión Pedagógica.

Las evidencias presentadas sugieren que los estudiantes en práctica, se encuentran en un proceso de conformación profesional, siendo sus principales desafíos consolidar sus conocimientos, capacidades y habilidades que les permitan enseñar ciencias sociales. A modo de síntesis, se precisa el siguiente perfil para estudiantes en práctica profesional inferida de la matriz anterior.

| Conocimientos, Capacidades Y Habilidades Requeridas (MINEDUC, 2011) |
|---|
| 1.- <i>Sólidos conocimientos del curriculum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida.</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Adecuado dominio disciplinar de los contenidos a trabajar con los estudiantes.</i> ♦ <i>Criterios parcialmente fundamentados para la elaboración de secuencias de aprendizaje.</i> ♦ <i>Procesos deficitarios de selección de contenidos.</i> |
| 2.- <i>Capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para aplicar los conocimientos y enseñar habilidades</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Revisión y selección de fuentes de información oficiales.</i> ♦ <i>Revisión y selección de fuentes de información complementarias.</i> ♦ <i>Necesidad de evidenciar la inclusión de actividades de aprendizaje a partir de criterios de significación para los estudiantes.</i> ♦ <i>Necesidad de fundamentar la selección de herramientas metodológicas considerando el contexto del contenido abordado.</i> ♦ <i>Revisión de contenidos de aprendizaje considerando parcialmente el marco de los procesos de los que forman parte.</i> |
| 3.- <i>Evaluar los aprendizajes fundamentales del área.</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Falta de consistencia entre el nivel de aprendizaje trabajado en el aula y las situaciones de evaluación implementadas.</i> ♦ <i>Consideración parcial de las metas de aprendizaje para el diseño de coherente de situaciones de evaluación</i> |

Es posible afirmar, a partir de estas evidencias presentadas, que los referentes centrales para la planificación de clases de ciencias sociales en la educación básica, planes y programas de estudio y referentes profesionales, son utilizados en manera conjunta e integrada por los estudiantes en práctica profesional, requiriendo mayor tiempo y manejo profesional para alcanzar niveles de experticia.

c) Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales

Reconociendo que los procesos de planificación de clases para la enseñanza de las ciencias sociales realizada por los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica responden a dos lógicas de inicio del proceso, a saber: *lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos*, cuyo énfasis se relaciona con el *para qué enseñar* y *lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos*, en que el énfasis se relaciona con el *qué enseñar*, a continuación se analiza cómo son considerados los conceptos sociales en la planificación de la intervención en el aula.

En el caso de la *lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos*, la consideración de los conceptos sociales en los procesos de planificación de los Casos estudiados, evidencia sólo una presencia implícita, tal como se ilustra en la siguiente matriz.

| Propuesta De Secuencia Didáctica desde los Objetivos Caso E3 | | | |
|---|--|---|-------------------------------|
| Pregunta didáctica central: | Para qué enseñar | | |
| Organización de la secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia | Conceptos sociales Implícitos |
| 1.- Planificación de Objetivo de secuencia didáctica. | Formulación de objetivo de aprendizaje. | Objetivo de Aprendizaje "Reconocen la localización y características principales de las formas de vida de los pueblos originarios de Chile" | Continuidad Cambio |
| 2.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | Objetivo de Clase N° 3 "Identifican características principales de los pueblos originarios de Chile". | Diversidad |

Se genera entonces la pregunta desde el ámbito de la didáctica: *¿Para qué enseñar continuidad, cambio y diversidad a determinados estudiantes en un contexto particular?* Sin embargo, el carácter implícito de los conceptos sociales abordados impide dar respuesta de manera concreta a la pregunta planteada, por lo que los objetivos de la secuencia didáctica no permiten una revisión en profundidad de los conceptos sociales, traduciéndose en un manejo instrumental de la información por parte de los estudiantes y no de una incorporación conceptual refleje un aprendizaje real.

En el caso de la *lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos*, la consideración de los conceptos sociales en la planificación de los Casos estudiados, evidencia presencia explícita y presencia implícita de los mismos.

| Propuesta de secuencia didáctica desde los contenidos Caso E1 | | | |
|--|--|---|-------------------------------|
| Pregunta didáctica central: | Qué enseñar | | |
| Organización secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia | Conceptos sociales Implícitos |
| 1.- <i>Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica.</i> | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | Objetivo de Clase N° 1 "Comparan distintos aspectos (objetos, juegos, costumbres y actividades entre sociedades y civilizaciones del pasado y del presente." | Sociedad |

En este primer caso, se genera la pregunta didáctica *¿Qué enseñar de la sociedad a determinados estudiantes en un contexto particular?* La respuesta se encuentra en los contenidos asociados al objetivo, que identifican claramente los aspectos que se abordarán en el aula de los cambios sociales, que el caso que se presenta corresponden a: *juegos, costumbres, objetos y actividades.*

En el caso de la *lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos con presencia implícita* de conceptos sociales, configura la siguiente matriz ilustrativa.

| Propuesta de Secuencia Didáctica desde los Contenidos Caso E2 | | | |
|---|--|---|-------------------------------|
| Pregunta didáctica central: | Qué enseñar | | |
| Organización Secuencia Didáctica | Descripción | Fragmento Ilustrativo Evidencia | Conceptos Sociales Implícitos |
| 1.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | Objetivo de Clase N° 1 "Representar y orientarse en el espacio utilizando los puntos cardinales" | Espacio |

Lo expuesto anteriormente genera la pregunta didáctica *¿Qué enseñar del Espacio a estudiantes determinados en un contexto particular?* Si bien una primera lectura podría indicar que la respuesta estaría asociada a los contenidos detallados en los programas de estudio, esto no asegura que dicho contenido se presente desde la concepción de los conceptos sociales, teniendo más bien una respuesta instrumental a la pregunta formulada.

Una vez revisadas las dos variantes o lógicas en el tratamiento de los conceptos sociales en los Casos analizados, se propone la siguiente síntesis que incluye las referencias explícitas e implícitas para la consideración de conceptos sociales en los procesos de planificación de clases.

| Lógicas | Pregunta | Modalidad | Implicancias | Caso |
|--|-------------------------|-------------------------------|---|----------------------|
| <i>Lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos</i> | <i>Para qué enseñar</i> | Conceptos sociales explícitos | Identifica <i>claramente</i> los Conceptos sociales asociados al Objetivo. | <i>Sin evidencia</i> |
| | | Conceptos sociales implícitos | No identifica o identifica <i>parcialmente</i> Conceptos sociales asociados al Objetivo. | E2 |
| <i>Lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos</i> | <i>Qué enseñar</i> | Conceptos sociales explícitos | Identifica <i>claramente</i> Conceptos sociales asociados al contenido. | E1 |
| | | Conceptos sociales implícitos | No Identifica o identifica <i>parcialmente</i> Conceptos sociales asociados al contenido. | E3 |

El análisis precedente permite afirmar que las oportunidades reales de las ciencias sociales de trascender desde una formación instrumental y memorística, hacia una que favorezca la comprensión y análisis de la realidad social, requiere de una explicitación de los conceptos sociales como referentes centrales de los procesos de planificación del trabajo de aula.

d) Elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas.

Para analizar los elementos característicos del proceso de enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por los estudiantes en práctica profesional, se responden las interrogantes propias del proceso desde la propuesta conceptual de Batllori y Pagès (1990:7), permitiendo diferenciar *qué enseñar, por qué enseñar, a quién enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar.*



| Preguntas del proceso de enseñanza en ciencias sociales. | Fragmentos Ilustrativos | Propuesta de Conceptos Asociados |
|--|--|--|
| ¿Qué enseñar? | <i>“Uno no puede llegar y trabajar un tema sin conocer de qué se está hablando” E3</i> | Conocimiento Social |
| ¿Por qué enseñar? | <i>“Todos vivimos en sociedad y querámoslo o no, nos guste cierta forma de vivir o no, somos un mundo diverso, que pensamos distinto, vivimos bajo distintas formas de vida, en la calle se vive distinto, mi familia vive distinto a la del otro compañero (...) No solamente van a servir en la sala, sino que le van a servir a los niños para el futuro, que es lo que uno realmente quiere cuando se está enseñando”. E2</i> | Trascendencia del Conocimiento Social |
| ¿A quién enseñar? | <i>“Estar día a día yendo con ellos, uno los conoce, tiene que trabajar de cierta manera con ciertos niños”. E2</i> | Estudiantes del Conocimiento Social |
| ¿Cuándo enseñar? | <i>“Hay actividades que están planificadas y que en ese minuto no se pueden hacer por cómo se están comportando los niños, no se pueden hacer porque no es lo más adecuado” E1</i> | Oportunidad de adquisición del Conocimiento Social |

| | | |
|----------------|---|---|
| ¿Cómo enseñar? | "No es entregar el contenido(...) me gusta que ellos descubran , que ellos investiguen, que ellos relacionen ".E3 | Acto educativo centrado en el Conocimiento Social |
|----------------|---|---|

Los elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por los estudiantes en práctica profesional, permiten ejemplificar y dar posibles respuestas a través de una propuesta de *conceptos asociados*, a los interrogantes básicos del proceso de enseñanza planteados por Batllori y Pagès (1990:7). El eje conductor de la propuesta de conceptos asociados se centra en el conocimiento social y permite caracterizar el trabajo docente en el aula.

A continuación se ejemplifica la propuesta de conceptos asociados a partir de una secuencia didáctica

| Propuesta De Conceptos Asociados | Caso E1 Planificación 3º Básico Secuencia Didáctica "Nuestros Deberes Y Derechos" |
|--|--|
| <i>Conocimiento Social</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedad. ▪ Derechos y Deberes de la Infancia. ▪ Bien Común. ▪ Convivencia. ▪ Participación. |
| <i>Trascendencia del Conocimiento Social</i> | "Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer y desarrollarse". |
| <i>Estudiantes del Conocimiento Social</i> | Estudiantes 3º Año Básico. Establecimiento Particular Subvencionado, Confesional, Periférico. Comuna de Valparaíso. Matrícula 24 estudiantes. |

| | |
|--|--|
| <p><i>Oportunidad de adquisición del Conocimiento Social</i></p> | <p>4 horas pedagógicas de clases semanales. Duración hora pedagógica 45 minutos.</p> |
| <p><i>Acto educativo centrado en el Conocimiento Social</i></p> | <p><i>“Actividad 1 Se reúnen en grandes grupos y activan sus conocimientos previos Actividad 2 Trabajan en texto escolar desde la página 36 a la 38. Actividad 3 Trabajan glosario de palabras Actividad 4 Se reúnen en grupos y eligen un concepto y lo representan Actividad 5 Reflexionan en torno a lo trabajado en clases”.</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> |

Así es posible constatar que la propuesta de conceptos asociados subyace en la secuencia didáctica ejemplificada aportando referentes para dilucidar las preguntas propias del proceso de enseñanza, desde la didáctica de las ciencias sociales.

Por otra parte, el proceso de enseñanza de ciencias sociales requiere de un conjunto de decisiones profesionales. Al relacionar las propuestas de Hernández Cardona (2007:9-10) y MINEDUC (2011) se pueden distinguir diversos niveles de logro para la toma de decisiones docentes.

| Decisiones del Profesor (Hernández Cardona, 2007) | Perfil: Conocimientos, Capacidades y Habilidades Requeridas (MINEDUC, 2011) Estudiantes Práctica Profesional | Niveles De Logro respaldo técnico para toma de decisiones |
|--|--|---|
| <i>Decisiones respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dominio disciplinar de los contenidos a trabajar con los escolares</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Criterios fundamentados para la elaboración de secuencia de aprendizaje</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Procesos fundamentados de selección de contenido.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No Logrado</i> |
| <i>Decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información oficiales.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información complementaria.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Necesidad de evidenciar la inclusión de actividades de aprendizaje a partir de criterios de significación para los estudiantes.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Necesidad de fundamentar la selección de herramientas metodológicas considerando el contexto del contenido abordado</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión de contenidos de aprendizaje considerando el marco de los procesos de los que forman parte</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |
| <i>Decisiones respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consistencia entre el nivel de aprendizaje trabajado en el aula y las situaciones de evaluación implementadas.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consideración de las metas de aprendizaje para el diseño coherente de situaciones de evaluación</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |

Los resultados obtenidos indican que en los estudiantes en práctica profesional las decisiones técnicas de mayor logro se sitúan en las relacionadas con la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, por oposición las decisiones de menor logro están asociadas a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje. Las acciones relacionadas con el diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula se sitúan en un nivel intermedio.

e) Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales

Para caracterizar el abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje en aula de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional, se realiza una revisión en las dimensiones. Enseñanza y Aprendizaje, las cuales serán trabajadas desde las definiciones operacionales propuestas en el marco teórico conceptual.

e.1) Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza en aula de las ciencias sociales.

Para realizar este apartado, se utilizarán los siguientes componentes e indicadores relacionados con la enseñanza de los conceptos sociales.

- ⇒ **Rol Docente Mediador.** Implica una metodología de trabajo en que el docente prioriza un *rol mediador* entre el estudiante y los nuevos conceptos a ser adquiridos, considera que los *conocimientos previos* del estudiante sirven de base para *generar nuevos significados*.
- ⇒ **Rol Docente Facilitador.** Un *docente facilitador* entrega elementos que permitan al estudiante realizar un camino hacia el aprendizaje. Prioriza la descomposición de los conceptos sociales evidenciando la *relación entre*

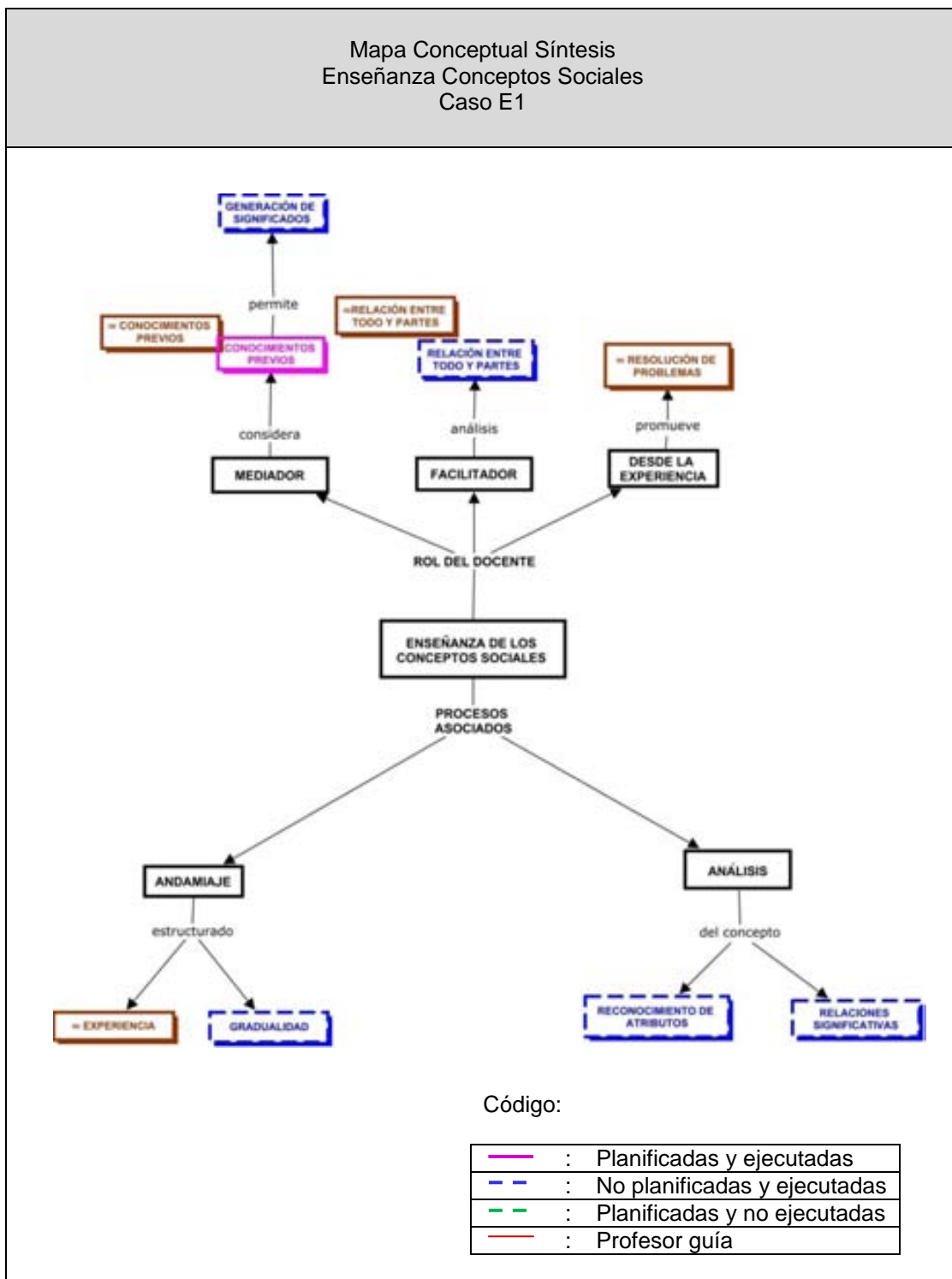
el todo y las partes, generando desde el análisis el **conflicto cognitivo** para la enseñanza de conceptos sociales.

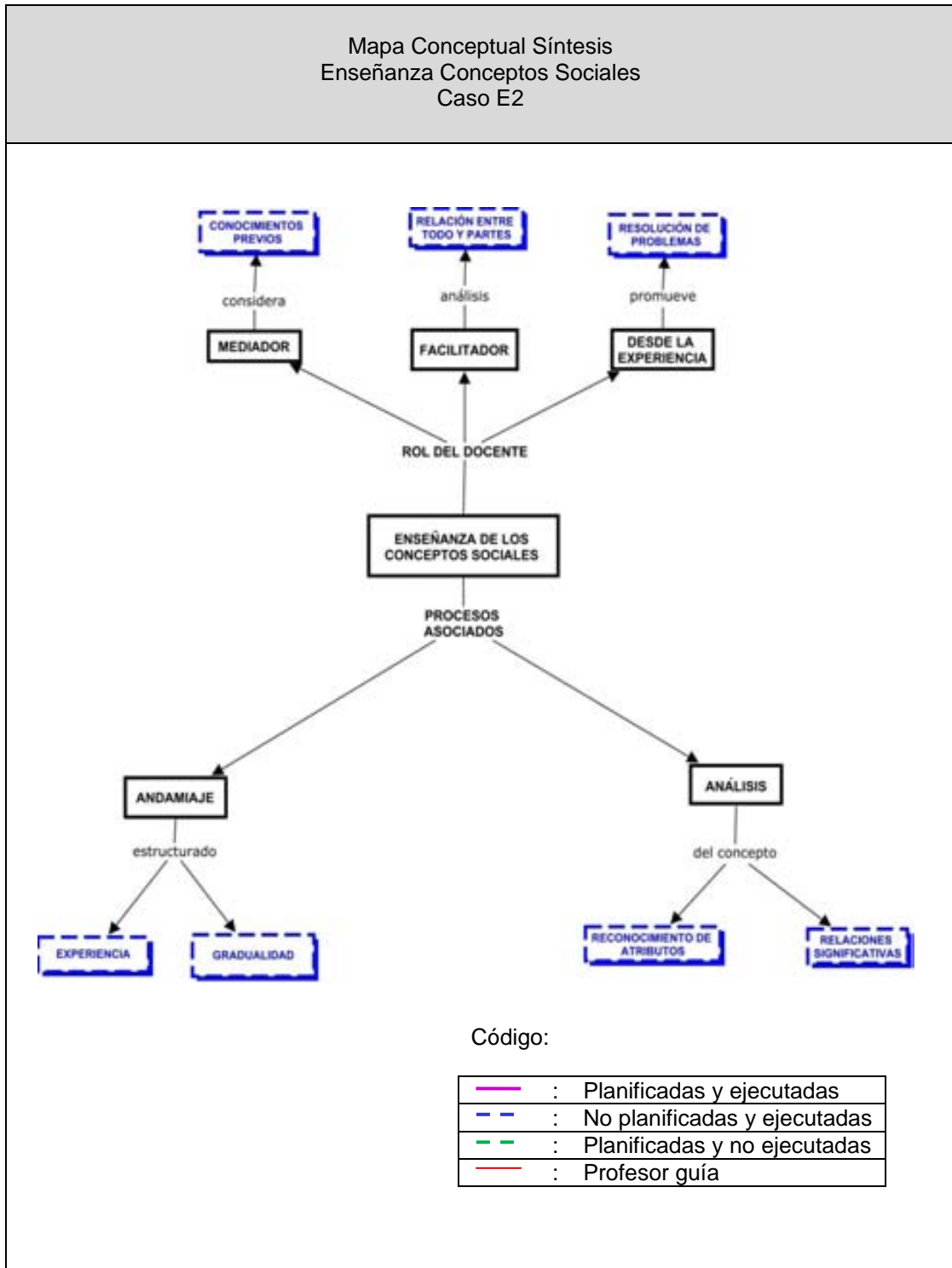
- ⇒ **Rol Docente desde la Experiencia.** El docente prioriza las **Experiencias** a desarrollar por los estudiantes para la adquisición de conceptos sociales. Estas Experiencias se obtienen a través de estrategias como la **resolución de problemas** que favorece la **construcción conceptual** de los conceptos sociales.

A los componentes anteriores, deben agregarse los procesos asociados que permiten la construcción del concepto social a partir de las actividades planificadas por el docente.

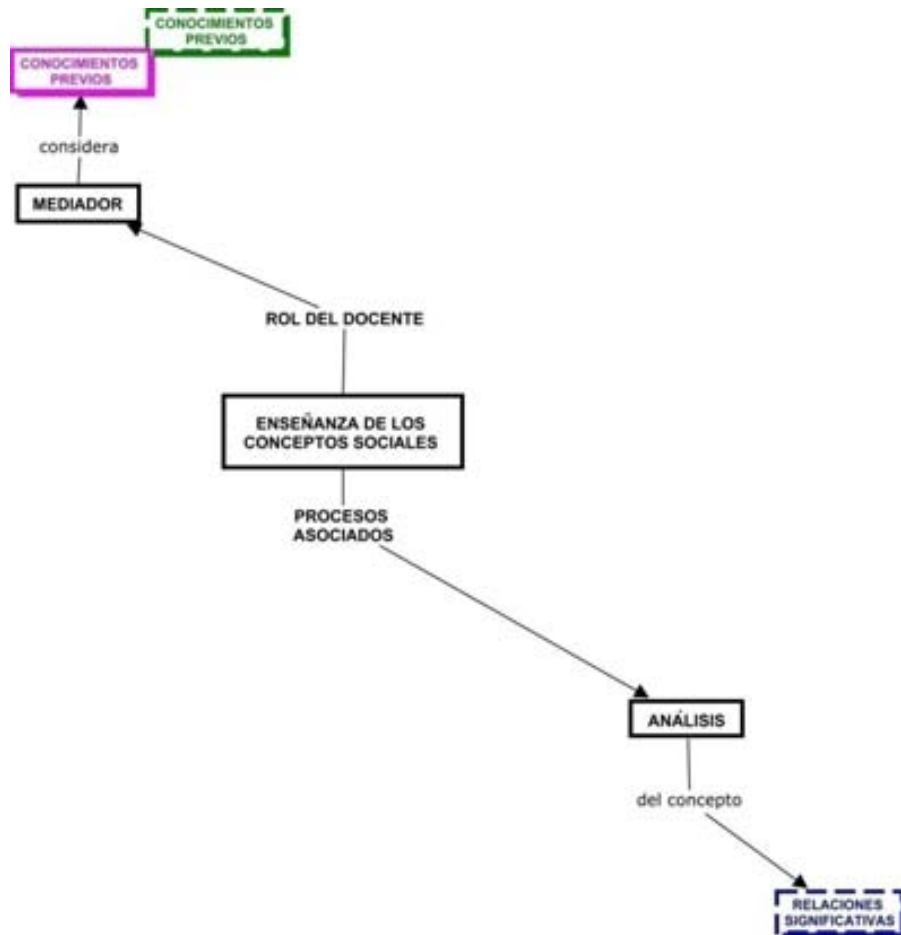
- ⇒ **Proceso asociado a andamiaje.** Implica favorecer la enseñanza de los conceptos sociales desde la construcción interna de los mismos. Utiliza como medio la **Experiencia** concreta y la **gradualidad** en el desarrollo de las actividades de aula.
- ⇒ **Proceso asociado a Análisis.** Se relaciona con el análisis de los conceptos sociales. Apunta al **reconocimiento de atributos** de un concepto guiado por un docente y la generación de **relaciones significativas** entre los conceptos sociales y las Experiencias que los desarrollan.

Desde este marco conceptual, se desarrolla el análisis de los mapas conceptuales que sintetizan el abordaje realizado por los estudiantes en práctica profesional en cada Caso estudiado.





Mapa Conceptual Síntesis
Enseñanza Conceptos Sociales
Caso E3



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |
| — | : Profesor guía |

La información que reflejan los mapas conceptuales, permite constatar las siguientes observaciones respecto de la enseñanza de los conceptos sociales.

⇒ **Rol Docente Mediador.**

- **Conocimientos previos.** En los tres casos estudiados existen actividades asociadas a la consideración de los conocimientos previos de los escolares: En los Caso E1 y E3 corresponde a actividades planificadas y realizadas, agregándose para el Caso E1 actividades realizadas por el profesor guía de actualización de conocimientos previos y en el Caso E3 actividades planificadas y no realizadas. En el Caso E2 existe la consideración de conocimientos previos desde actividades no planificadas y realizadas. Queda demostrado, desde la consideración de los conocimientos previos en los Casos presentados, la relevancia que los estudiantes en práctica profesional dan a este proceso inductor para lograr aprendizaje, dado que estos se asentarán sobre conocimientos ya adquiridos que son actualizados al comenzar las actividades.

- **Generación de nuevos significados.** Este indicador sólo se manifiesta en el Caso E1, a través de actividades no planificadas y realizadas. Los casos E2 y E3 no presentan referentes en este indicador. La generación de nuevos significados completa el proceso de aprendizaje y hace a los estudiantes conscientes de su adquisición.

⇒ **Rol Docente Facilitador.**

- **Relación entre el todo y las partes.** De la relación consciente entre el todo y las partes para la adquisición de conceptos sociales, se encuentran referentes de actividades desarrolladas y no planificadas en los Casos E1 y E2. En el caso E1 además hay evidencias de relación entre el todo y las partes de actividades dirigidas por el profesor guía. En el Caso E3 no se encuentran referentes. Este indicador permite el análisis de los conceptos sociales desde sus elementos estructurales. Su ausencia en los procesos de

planificación y el desarrollo de actividades no intencionadas dificulta la adquisición de los conceptos sociales por parte de los escolares.

- **Conflicto cognitivo.** En relación con este indicador, no se encuentran referentes en ninguno de los Casos en estudio. Los estudiantes en práctica profesional no han favorecido la aparición del conflicto cognitivo como generador de aprendizaje en los escolares. Así la generación del conflicto cognitivo para el aprendizaje, no está presente en el proceso desarrollado.

⇒ **Rol Docente desde la Experiencia.**

- **Resolución de problemas.** En relación con este indicador, se encuentran referencias de actividades realizadas y no planificadas en el Caso E2 y actividades asociadas al profesor guía en el Caso E1. No se encuentran referentes para el Caso E3. La ausencia de referentes de este indicador - cuya conceptualización ocurre desde la Experiencia -, agregado a la dificultad que implica presentar interrogantes más allá de meras preguntas, se presenta débilmente asociado a la construcción de conceptos sociales con escasas referencias no intencionadas.
- **Construcción conceptual.** Para este indicador no se encuentran referentes en ninguno de los casos estudiados. El no favorecer la construcción conceptual de los conceptos sociales en forma consciente en los escolares, dificulta la adquisición de los mismos, limitándolos al ámbito de la memorización o repetición, no necesariamente relevante ni permanente en el tiempo.

⇒ **Proceso asociado a andamiaje.**

- **Experiencia.** Para este indicador se encuentran sólo referencias desde los estudiantes en práctica profesional en el Caso E2, a través de actividades realizadas pero no planificadas. En el caso E1, responde a la intervención del profesor guía. En el Caso E3 no hay

referentes. La escasa presencia de este indicador dificulta la construcción de los conceptos sociales, ya que impide considerar ambos componentes, Experiencia y Gradualidad, de manera simultánea.

- **Gradualidad.** Se encuentran referentes de gradualidad en la construcción de conceptos en los Casos E1 y E2, los que corresponden a secuencias de actividades realizadas sin planificación previa. Para el Caso E3 no se encuentran referentes. Lo anterior implica que, si bien la gradualidad está integrada en el proceso docente, no necesariamente es realizada contando con una planificación. Asimismo, considerando que la gradualidad no está asociada a una actividad en particular, sino que debe apreciarse en el conjunto de las mismas, resulta evidente que esto implica un análisis desde los procesos y no desde actividades aisladas. Así, resulta posible señalar que el manejo de esta cualidad metodológica que favorece la adquisición de los conceptos es manejada parcialmente por los estudiantes en práctica profesional.

⇒ **Proceso asociado a Análisis:**

- **Reconocimiento de atributos.** Para este indicador, se encuentran referentes en los Casos E1 y E3 de actividades realizadas y no planificadas. En el Caso E2 no se presentan referentes. El análisis desde el reconocimiento de atributos facilita la integración de los conceptos que no se perciben o no se entienden como elementos únicos o sistemas cerrados, destacando sus características distintivas. Este indicador aparece de manera esporádica, en los procesos de planificación revisados. Lo anterior resulta deficitario en el actuar profesional de los estudiantes en práctica profesional, dado que el análisis como un proceso asociado a la adquisición de conceptos sociales resulta básico para su construcción.

- **Relaciones Significativas.** Para este indicador, se encuentran referentes de actividades realizadas y no planificadas, en los Casos E1, E2 y E3. Ahora bien, si estas actividades se implementaron no fue de manera intencionada, por lo que puede inferirse que la búsqueda de relaciones significativas - como proceso de enseñanza que favorece la adquisición de los conceptos - es realizado de forma parcial por los estudiantes en práctica profesional, dificultando la adquisición de los conceptos por parte de los escolares.

A fin de resumir el análisis previo, se presenta la siguiente matriz en donde se visualizan los resultados obtenidos al analizar los ámbitos, los componentes y los indicadores relacionados con la enseñanza de los conceptos sociales en los Casos en estudio.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|-----------------|-------------|------------------------------|----------------------------|----|----|----|
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos | Planificado y realizado | X | - | X |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Generación de Significados | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Facilitador | Relación entre todo y partes | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Conflicto Cognitivo | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |

| | | | | | | |
|--------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------|-----------|----------|
| | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Construcción Conceptual | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | | X | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Análisis | Gradualidad | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Reconocimiento de Atributos | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Relaciones Significativas | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | | Código | X | Presencia | |
| | | | - | Ausencia | | |

La síntesis permite apreciar en detalle la presencia o ausencia del indicador respecto de su componente y ámbito, en el marco de la *enseñanza de conceptos sociales* realizado por los estudiantes en práctica profesional.

e.2) Características del abordaje de conceptos sociales en el aprendizaje

Los componentes e indicadores definidos en el marco teórico conceptual y que serán utilizados en este análisis, son los siguientes:

- **Proceso Asociado Pensamiento.** Implica el desarrollo de los procesos de *abstracción*, cuyo desarrollo favorece la *comparación* entre elementos, evidenciándose a través de la *diferenciación*.
- **Proceso Asociado Categorización.** Requiere la existencia de *criterios comunes* que permitan el desarrollo de la categorización, se determinan así los *elementos comparables* entre conceptos que permiten establecer *redes de relaciones*, organizando así conceptos sociales afines.
- **Proceso Asociado Generalización.** Se inicia con la *identificación* de elementos constitutivos de un concepto o de conceptos sociales, permitiendo así su *organización* y por ende siendo generador de *conocimiento*.

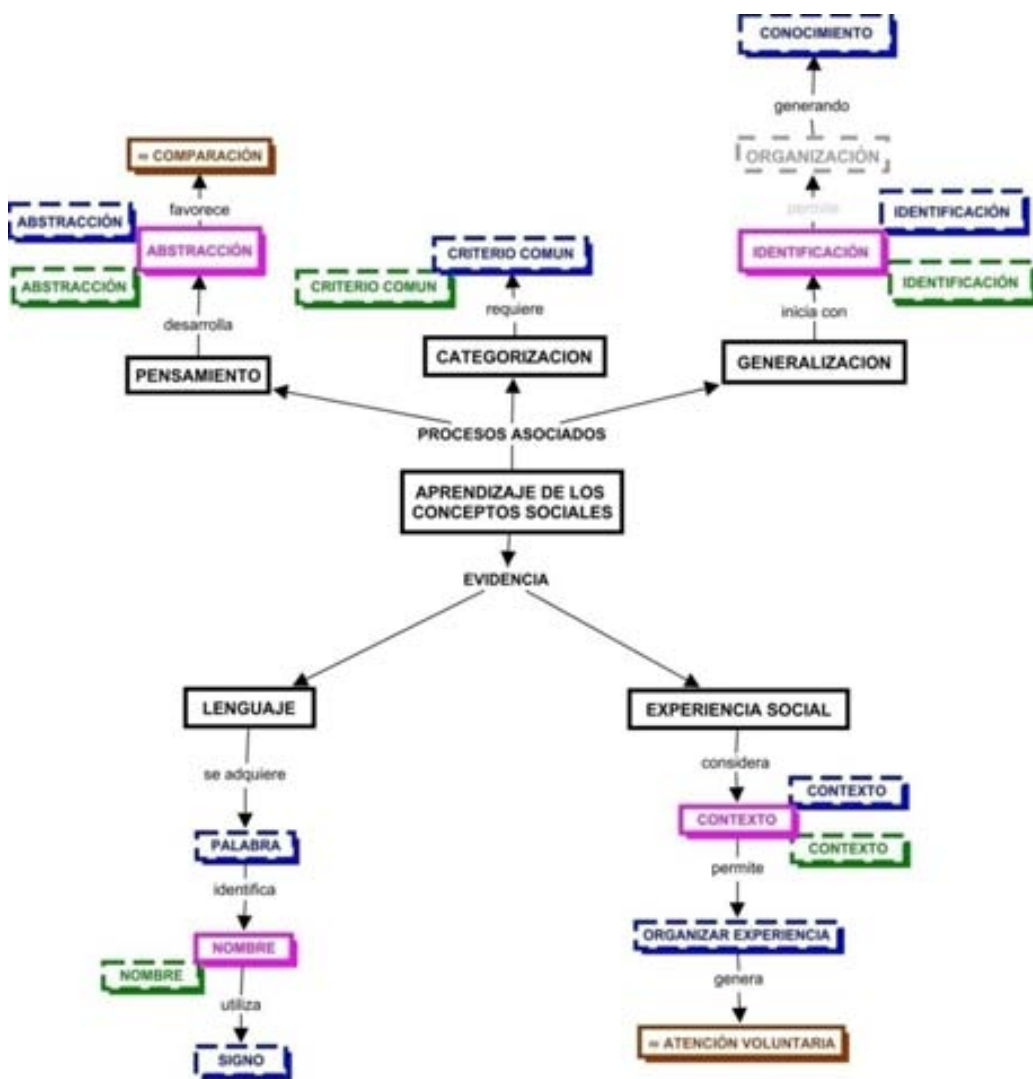
Asimismo, la revisión contempla los conceptos constitutivos del aprendizaje de conceptos sociales propuestos en el marco teórico conceptual y asociados a las evidencias del trabajo escolar y que corresponden a los siguientes:

- **Evidencia Lenguaje.** Es el componente de mayor presencia ya que es el medio que permite la captura de evidencias. En el caso del aprendizaje de las conceptos sociales se evidencia por la adquisición de la *palabra* que se asocia a las primeras etapas formativas. Posteriormente, permite la identificación asociada al uso adecuado del *nombre* de los conceptos y concluye con la utilización del concepto en propiedad a través del uso de la palabra como *signo*, continente y contenido.

- **Evidencia Experiencia Social.** Se considera el **contexto** social y cultural que rodea a los estudiantes y las evidencias que de él emergen para la formación de conceptos sociales. Permite la **organización de Experiencias** de los estudiantes en función de sus aprendizajes, generando la participación en lo que se denomina **atención voluntaria**.

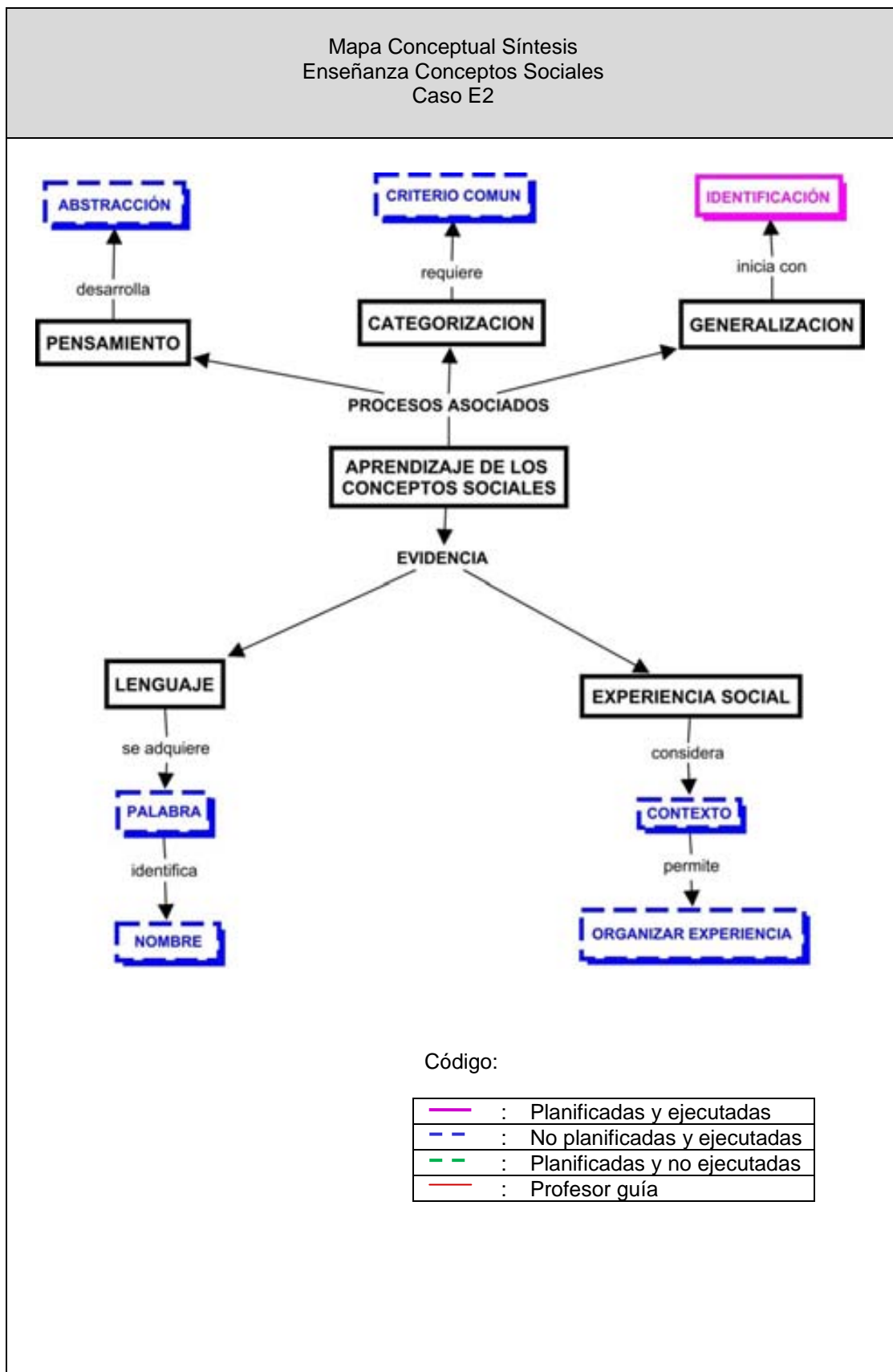
Desde este marco conceptual se desarrolla el proceso de análisis de los mapas conceptuales síntesis para el aprendizaje de conceptos sociales contruidos a partir de la información recopilada en cada Caso estudiado.

Mapa Conceptual Síntesis
Enseñanza Conceptos Sociales
Caso E1

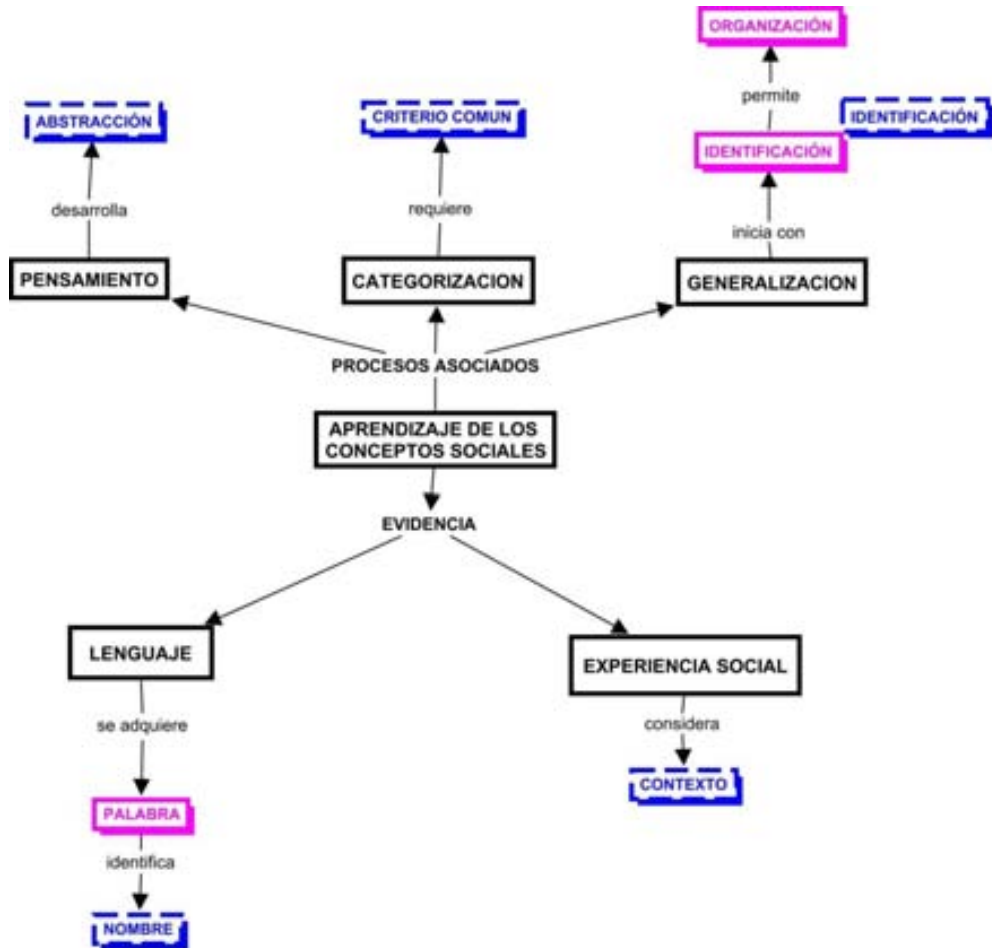


Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |
| — | : Profesor guía |



Mapa Conceptual Síntesis
Enseñanza Conceptos Sociales
Caso E3



Código:

| | |
|-------|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - . - | : Planificadas y no ejecutadas |
| — | : Profesor guía |

Analizada la información precedente provista por los mapas conceptuales, pueden constatarse las siguientes observaciones respecto del aprendizaje de los conceptos sociales.

⇒ **Proceso Asociado Pensamiento.**

- **Abstracción.** En la totalidad de los Casos, la abstracción se encuentra presente como actividad no planificada y realizada. En el Caso E1, se encuentran además actividades planificadas y realizadas y actividades planificadas y no realizadas. Lo anterior sugiere que el aprendizaje de conceptos sociales que asume estas características se centra principalmente en actividades ejecutadas en el aula y no en los procesos mentales que permiten la adquisición significativa del concepto social para los escolares.
- **Comparación.** Sólo se encuentran evidencias de comparación respecto de los componentes de los conceptos sociales trabajados en aula en el Caso E1 y asociado a la intervención del profesor guía, desde las interrogantes que favorecen el proceso comparativo a través de las respuestas dadas por los estudiantes. En los Casos E2 y E3 no se encuentran referentes de comparación.
- **Diferenciación.** Para este componente no se encuentran evidencias en ninguno de los casos analizados, ni intervenciones de los profesores guías. Esta total ausencia impide la existencia de oportunidades para que los escolares puedan verbalizar claramente elementos de contraste dentro de los conceptos sociales trabajados.

⇒ **Proceso Asociado Categorización.**

- **Criterio común.** En los tres Casos estudiados, existen actividades no planificadas y realizadas, aunque en el Caso E1 actividades planificadas que no fueron realizadas. La importancia de desarrollar actividades que permitan el reconocimiento de un criterio común, se

asocia al proceso de clasificación conceptual que no puede desarrollarse adecuadamente sin la existencia de un criterio orientador.

- **Elementos comparables.** En ninguno de los tres Casos estudiados se encuentran actividades planificadas ni realizadas de parte de los estudiantes en práctica profesional ni de los docentes guías. Por consiguiente, no es posible determinar elementos comparables entre conceptos al carecer de un criterio que lo permita, antecedente que ya se evidenció insuficientemente resuelto en el indicador anterior.
- **Redes de relaciones.** En ninguno de los tres Casos estudiados se encuentran actividades planificadas ni realizadas por parte de los estudiantes en práctica profesional ni de los docentes guías. La ausencia de actividades que permitan redes de relaciones entre conceptos presenta serias dificultades en los escolares al momento de elaborar los conceptos sociales, puesto que surgirían como elementos aislados, impidiéndoles tener una visión de conjunto sobre ellos.
- ⇒ **Proceso Asociado Generalización.**
- **Identificación.** En los tres Casos estudiados, existen actividades planificadas y realizadas. En el Caso E3 también hay actividades realizadas no planificadas y en el Caso E1 además de las dos anteriores, se encuentran actividades planificadas y no realizadas. Lo anterior, permite afirmar que la identificación de los conceptos sociales en una etapa inicial se resuelve favorablemente. Se demuestra así que para los estudiantes en práctica profesional este indicador es utilizado de forma regular en su labor docente.
- **Organización.** El indicador se encuentra presente en el Caso E3, con actividades planificadas y ejecutadas, y ausente en los Casos E1

y E2. Por tanto, sólo en un Caso se favorece la organización de la información que precede al manejo del concepto social.

➤ **Conocimiento.** Se encuentra presente en el Caso E1 con actividades no planificadas y realizadas, y ausente en los Casos E2 y E3. En el Caso E1 surge la generación del conocimiento sin que se haya explicitado el indicador organización en las sesiones analizadas. Se permite así la generación del conocimiento que se traduce en el uso adecuado de conceptos sociales por parte de los escolares.

⇒ **Evidencia Lenguaje.**

➤ **Palabra.** Para este indicador, se encuentran evidencias asociadas a los Casos E1 y E2, de actividades no planificadas y realizadas. El uso de la palabra implica que el estudiante utilice el concepto sin que necesariamente relacione el mismo con un significado, por lo tanto, implica sólo la adquisición del concepto. El Caso E3 no presenta evidencias.

➤ **Nombre.** Se encuentran evidencias de actividades no planificadas y realizadas en los Casos E2 y E3 y de actividades planificadas y realizadas, y planificadas y no realizadas en el Caso E1. La identificación del nombre del concepto resulta ser un elemento imprescindible para su adquisición, ya que implica no sólo nombrarlo, sino asociarlo a su significado.

➤ **Signo.** Sólo se encuentran evidencias para el Caso E1, a través de actividades no planificadas y ejecutadas. Implica que los escolares utilizan adecuadamente el concepto social en contextos distintos al que fue adquirido, produciéndose un proceso de transferencia.

⇒ **Evidencia Experiencia Social.**

- **Contexto.** Se encuentran evidencias de actividades no planificadas y realizadas en los Casos E2 y E3. En el caso E1 se encuentran evidencias de actividades planificadas y realizadas, no planificadas y realizadas, además de planificadas y no realizadas. La consideración del contexto para el aprendizaje de conceptos sociales resulta de gran importancia, puesto que permite la identificación del concepto social dentro de una realidad, como permitir que el contexto haga posible una mejor comprensión del concepto.

- **Organización de Experiencias.** Para los Casos E1 y E2 se encuentran actividades no planificadas y realizadas. En el Caso E3 no hay evidencias. Considerando que los conceptos sociales se verán afianzados a través de la organización de Experiencias, su ausencia afectará la comprensión e interpretación de los mismos.

- **Atención voluntaria.** Este indicador solo encuentra evidencias en el Caso E1 a través de la intervención de la profesora guía, estando ausente de la totalidad de los Casos en estudio. Por consiguiente, puede inferirse que las actividades planificadas y desarrolladas por los estudiantes en práctica profesional no brindaron la oportunidad de desarrollar el indicador, para una mejor comprensión de los conceptos sociales en su entorno.

A fin de resumir el análisis previo, se presenta la siguiente matriz en donde se visualizan los resultados obtenidos al analizar los ámbitos, los componentes y los indicadores relacionados con el aprendizaje de los conceptos sociales en los Casos en estudio.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|--------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|----|----|----|
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción | Planificado y realizado | X | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Comparación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Diferenciación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Categorización | Criterio común | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Elementos comparables | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Generalizaciones | Redes de relaciones | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Identificación | Planificado y realizado | X | X | X |
| | | | No planificado y realizado | X | - | X |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Organización | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Conocimiento | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |

| | | | | | | | |
|-----------|--------------------|-----------------------------|----------------------------|---|---|-----------|--|
| Evidencia | Lenguaje | Palabra | Planificado y realizado | X | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | | Nombre | Planificado y realizado | X | - | X | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | | Signo | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | X | - | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | Experiencia Social | Contexto | Planificado y realizado | X | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X | |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - | |
| | | Organización de Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | | Atención Voluntaria | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | | - | Ausencia | |

La síntesis permite apreciar en detalle la presencia o ausencia del indicador respecto de su componente y ámbito, en el marco del *aprendizaje de conceptos sociales* realizado por los estudiantes en práctica profesional.

Recapitulando, es posible afirmar que las características del tratamiento de conceptos sociales en la enseñanza en aula de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional de la carrera de Educación Básica indican una disparidad entre las actividades planificadas y las actividades ejecutadas, encontrándose la mayor ejemplificación en el subindicador No Planificado y Realizado. Si bien, lo anterior podría atribuirse a una planificación genérica, debe precisarse que las planificaciones de los estudiantes en proceso de práctica profesional son solicitadas en modalidad clase a clase, lo que implica que deben presentarse en todo el detalle requerido, respecto de las actividades que serán llevadas al aula.

Desde la perspectiva metodológica, la importante presencia del subindicador No Planificado y Realizado sugiere que el formato de trabajo solicitado presenta rasgos de rigidez o de insuficiencia para proponer rutas de acción dinámicas que sumen la contingencia a la planificación y anticipen escenarios de cambio entre lo planificado y las posibilidades reales de acción en el aula. Además, da cuenta del potencial de acción de los estudiantes en práctica profesional, capaces de generar rutas de acción alternativas para resolver los eventos no previstos en el aula.

A partir del rol docente puede apreciarse una importante presencia de los roles mediador y facilitador, por encima del rol definido desde la experiencia, lo que implica un desarrollo del aprendizaje valorando los conocimientos previos de los escolares antes que la resolución de problemas como estrategia de aprendizaje.

f) Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales.

A partir de la matriz de resultados obtenidos al analizar los ámbitos, componentes e indicadores relacionados con la enseñanza de los conceptos sociales en los Casos en estudio, es posible inferir los aspectos que son priorizados por los estudiantes en práctica profesional respecto a cada ítem, desde las perspectivas de la enseñanza y del aprendizaje.

f.1) Aspectos priorizados en la enseñanza de los conceptos sociales por los estudiantes en práctica profesional.

A continuación se presenta el análisis de los ámbitos, componentes e indicadores relacionados con la enseñanza, revisando las situaciones de priorización presentes en los Casos estudiados.

- ⇒ Rol Docente.
 - Rol Mediador

El análisis precedente de ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores relacionados con la enseñanza, arroja los siguientes resultados en el componente mediador:

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|-----------------|------------|----------------------------|----------------------------|----|-----------|----|
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos | Planificado y realizado | X | - | X |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Generación de Significados | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

La información recopilada permite afirmar que los estudiantes en práctica profesional dan importancia a la consideración de los conocimientos previos de los escolares para la construcción de conceptos sociales, dado que se encuentran actividades planificadas y realizadas y actividades no planificadas y realizadas vinculadas a ese aspecto. Sin embargo, con respecto a la generación de significados, se observa que el rol mediador no encuentra referentes que permitan la construcción de nuevos conocimientos, porque no aparecen actividades explícitamente planificadas que puedan hacer posible esa tarea. Por lo tanto, el rol del docente como mediador solamente se tiene en cuenta el indicador conocimientos previos.

➤ Rol Facilitador

El análisis precedente de ámbitos, componentes, indicadores e subindicadores relacionados con la enseñanza, arroja los siguientes resultados en el componente facilitador:

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|-----------------|-------------|------------------------------|----------------------------|----|-----------|----|
| Rol del Docente | Facilitador | Relación entre todo y partes | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Conflicto Cognitivo | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

Los referentes recopilados permiten señalar que el estudiante en práctica profesional no cumple un rol de facilitador del aprendizaje de los conceptos sociales, dado que no hay actividades planificadas y realizadas ni actividades planificadas no realizadas que permitan desarrollar en el aula la relación entre todo y partes, y generar el conflicto cognitivo como oportunidad de aprendizaje. En consecuencia, el rol facilitador, no se cumple a partir de los indicadores seleccionados.

➤ Rol centrado en la Experiencia

El análisis precedente de ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores relacionados con la enseñanza, arroja los siguientes resultados en el componente rol docente desde la experiencia:

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|-----------------|----------------------|-------------------------|----------------------------|----------|-----------|----|
| Rol del Docente | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Construcción Conceptual | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

La información presentada, permite afirmar que el rol docente de los estudiantes en práctica profesional desarrollada en el aula no considera actividades planificadas y realizadas ni actividades planificadas no realizadas, que permitan la adquisición de conceptos sociales desde este componente. En consecuencia, no se dan sus componentes e indicadores.

⇒ Procesos Asociados

➤ Andamiaje

El análisis precedente de ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores relacionados con la enseñanza, arroja los siguientes resultados en el componente andamiaje:

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|--------------------|------------|-------------|----------------------------|----------|-----------|----|
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Gradualidad | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

Los resultados obtenidos de los Casos estudiados indican que para este componente no existen actividades planificadas y realizadas ni actividades planificadas no realizadas vinculadas a la Experiencia ni a la Gradualidad.

➤ Análisis.

La revisión precedente de ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores relacionados con la enseñanza, arroja los siguientes resultados en el componente análisis:

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|--------------------|------------|-----------------------------|----------------------------|----|------------------|----|
| Procesos Asociados | Análisis | Reconocimiento de Atributos | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Relaciones Significativas | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

Para este proceso asociado solo se encuentran referentes desarrollados sin previa planificación, lo que indica que sólo se han considerado actividades que responden a la contingencia del aula. En consecuencia, el proceso de análisis, no atiende a los indicadores de manera intencionada.

f.2) Aspectos priorizados en el aprendizaje de los conceptos sociales por los estudiantes en práctica profesional

A continuación se presenta el análisis de los ámbitos, componentes e indicadores relacionados con el aprendizaje, revisando las situaciones de priorización presentes en los Casos estudiados.

⇒ Procesos Asociados

➤ Pensamiento

La revisión precedente de ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores relacionados con el aprendizaje, arroja los siguientes resultados en el componente pensamiento.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|--------------------|-------------|----------------|----------------------------|----|-----------|----|
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción | Planificado y realizado | X | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Comparación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Diferenciación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

Se aprecia una preocupación por el desarrollo del pensamiento como faceta de aprendizaje de los conceptos sociales, lo que se evidencia al tener actividades planificadas y realizadas y actividades planificadas y no realizadas en los indicadores Abstracción y Comparación. Además, para el indicador Abstracción se encuentran ejemplificaciones de actividades no planificadas y

realizadas, en todos los Casos estudiados. En el caso del indicador Diferenciación no existen referentes. En consecuencia, se priorizan los indicadores abstracción y comparación del componente pensamiento.

➤ Categorización

La revisión precedente de ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores relacionados con el aprendizaje, arroja los siguientes resultados en el componente categorización.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 | | |
|--------------------|----------------|-----------------------|----------------------------|----------|----------|----------|-----------|--|
| Procesos Asociados | Categorización | Criterio común | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X | | |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - | | |
| | | Elementos comparables | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | | Redes de relaciones | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | | Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | | | - | Ausencia | |

Los resultados señalan que no existen actividades vinculadas a los indicadores del componente categorización. Sólo se evidencian actividades no planificadas.

➤ Generalización

Los resultados sobre el aprendizaje, son los siguientes para el componente generalización.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|--------------------|------------------|----------------|----------------------------|----|----------|-----------|
| Procesos Asociados | Generalizaciones | Identificación | Planificado y realizado | X | X | X |
| | | | No planificado y realizado | X | - | X |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Organización | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Conocimiento | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Códigos | | | | X | Presencia |
| | | | | - | Ausencia | |

Para este componente, se encuentran las evidencias concentradas en el indicador identificación, con actividades planificadas y realizadas en todos los Casos en estudio, además de no planificadas y realizadas y planificadas y no realizadas. No se encuentran referentes para los restantes indicadores. En consecuencia, se prioriza el indicador identificación del componente generalización por encima de los indicadores de organización y conocimiento.

⇒ Evidencias

➤ Lenguaje

Para el componente lenguaje los resultados son los siguientes.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 |
|-----------|------------|-----------|----------------------------|----|----------|----|
| Evidencia | Lenguaje | Palabra | Planificado y realizado | X | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Nombre | Planificado y realizado | X | - | X |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Signo | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Códigos | | | | X |
| | | | | - | Ausencia | |

La información recopilada señala que el indicador palabra presenta actividades planificadas y realizadas en uno de los Casos y no planificada y realizada en otro. Para el indicador nombre, se encuentran actividades planificadas y realizadas y no planificadas y realizadas. Para el indicador signo, solo se encuentra referente de actividad no planificada y realizada. En consecuencia, se prioriza el indicador nombre del componente lenguaje.

➤ **Experiencia Social**

A continuación se detallan los resultados en el componente experiencia social.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | E1 | E2 | E3 | | |
|-----------|--------------------|-----------------------------|----------------------------|----|----|----|-----------|--|
| Evidencia | Experiencia Social | Contexto | Planificado y realizado | X | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X | | |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - | | |
| | | Organización de Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - | | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | | Atención Voluntaria | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | | Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | | | - | Ausencia | |

Para el indicador contexto hay actividades planificadas y realizadas y planificadas y no realizadas. Sin embargo, en todos los Casos en estudio se encuentran actividades realizadas sin previa planificación en este indicador. Los indicadores organización de la Experiencia y atención voluntaria no presentan referentes significativos. En consecuencia, se prioriza el indicador contexto del componente experiencia social.

g.- Síntesis de las categorías y subcategorías analizadas en los estudiantes en proceso de práctica profesional, asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales.

Una vez analizados ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales, se sistematizan los resultados obtenidos en las siguientes matrices, considerando los Casos E1, E2 y E3

| Ámbitos de la Enseñanza de los Conceptos Sociales | Componente | Indicador | Juicio |
|---|----------------------|--|-----------|
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos | P |
| | | Generación de Significados | NP |
| | Facilitador | Relación entre todo y partes | NP |
| | | Conflicto Cognitivo | NP |
| | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas | NP |
| Construcción Conceptual | | NP | |
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia | NP |
| | | Gradualidad | NP |
| | Análisis | Reconocimiento de Atributos | NP |
| | | Relaciones Significativas | NP |
| Código | | P: Priorizado NP: No Priorizado | |

| Ámbitos del Aprendizaje de los Conceptos Sociales | Componente | Indicador | Juicio |
|---|--------------------|--|-----------|
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción | P |
| | | Comparación | P |
| | | Diferenciación | NP |
| | Categorización | Criterio común | NP |
| | | Elementos comparables | NP |
| | | Redes de relaciones | NP |
| | Generalizaciones | Identificación | P |
| Organización | | NP | |
| Conocimiento | | NP | |
| Evidencia | Lenguaje | Palabra | NP |
| | | Nombre | P |
| | | Signo | NP |
| | Experiencia Social | Contexto | P |
| | | Organización Experiencia | NP |
| | | Atención Voluntaria | NP |
| Código | | P: Priorizado NP: No Priorizado | |

A modo de conclusión, es posible afirmar que los aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales por los estudiantes en práctica profesional, corresponden en el área enseñanza al componente mediador, a través del indicador conocimientos previos y en el área aprendizaje al componente pensamiento a través de los indicadores abstracción y comparación; al componente generalizaciones, a través del indicador identificación; y al componente lenguaje, a través del indicador nombre; y, al componente experiencia social a través del indicador contexto.

A partir de los aspectos priorizados se puede señalar que para el estudiante en práctica profesional, la enseñanza de conceptos sociales se estructura básicamente a partir de los conocimientos previos, esto es, apelando a los elementos que, ya sea por contexto o por acervo cultural, han sido adquiridos por los escolares. Lo anterior se puede relacionar desde el aprendizaje de conceptos sociales, con la priorización hecha de la consideración del contexto, que asociado al componente de experiencia social se constituye en un nuevo factor para la actualización de los conocimientos ya adquiridos por el escolar.

Específicamente, en el área del aprendizaje, para el componente lenguaje, se encuentra una relación directa entre la priorización de la identificación hecha como proceso asociado y el nombre como reflejo del mismo. Se puede afirmar que solamente la identificación de un concepto, permite al escolar la utilización con propiedad del nombre del mismo. Asimismo, resulta de interés el rescatar los indicadores de abstracción y comparación como parte de un mismo proceso de desarrollo de pensamiento. En este componente pensamiento, se presenta exclusivamente la consideración de dos indicadores, en donde el primero – la abstracción – favorece el desarrollo del segundo, la comparación.

4.1.2.- Análisis de los procesos de planificación y de intervención en el aula de los profesores noveles de la carrera de educación básica, desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales.

A partir de la información recabada, es posible realizar un proceso de análisis conforme a las subcategorías asociadas al objetivo específico 2 de esta investigación. Las subcategorías cuyo análisis se centra en los profesores noveles de la carrera de educación básica son las siguientes.

- a) *Proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales.*
- b) *Principales referentes para el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales.*
- c) *Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales.*
- d) *Elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas.*
- e) *Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales.*
- f) *Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales.*

Por cada subcategoría identificada, se presentan los procesos de análisis categoriales correspondientes

a) Proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales

Dentro del proceso de planificación de clases para la enseñanza de ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de educación básica, la información obtenida permite identificar dos dimensiones relacionadas con este proceso, las que se presentan a continuación:

a.1.- Proceso de planificación de secuencia didáctica

El proceso de planificación desarrollado por los profesores noveles en el área de las ciencias sociales, responde básicamente a los requerimientos de cada establecimiento educativo en que se desempeñan. La información recopilada, permite identificar como lógicas de inicio del proceso las que a continuación se detallan.

- *Lógica de Inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos.* En esta lógica la planificación de una secuencia didáctica se inicia desde la formulación del objetivo a abordar considerando los contenidos indicados por el profesor guía. El énfasis se relaciona con el *para qué enseñar*.

| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|--|--|
| <p>Colectivo Principal 2 Profesores Noveles.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>“Primero lo que trato de crear bien es el objetivo, porque desde ahí va saliendo todo lo demás. Incluso empiezo a plantear los objetivos de qué es lo que quiero lograr y muchas veces, la unidad no está identificada como tal con título, entonces desde todo lo que tengo creo el título de la unidad”</i> Caso N1 ♦ <i>” (...)”El objetivo, el tema que se va trabajar y el material que se va a trabajar. El objetivo que sea acorde y represente lo que realmente quiero que la niña entienda. El tema que está netamente ligado al objetivo que voy a desarrollar y el material que sea atractivo para las niñas y que me sirva para trabajar el tema. (...) si voy a trabajar con una guía (...) que sea coherente con el objetivo”</i> Caso N2 |
| <p>Colectivo Secundario 1: Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>“La forma que nosotros tenemos de trabajar, el objetivo que viene de la clase es sacado literalmente de los planes y programas, por lo tanto no tiene mucha redacción de por medio, después de eso entonces yo miro ya, más o menos acordarme de esto, y de ahí inmediatamente lo relaciono con el aprendizaje esperado y con el transversal que me puso, esas tres cosas como que tengo que triangular y creo que las actividades emanan solas”</i> Profesor Guía 1. |
| <p>Colectivo Secundario 2 : Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional</p> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>“Me interesaba más en cómo el alumno iba a desarrollar las actividades con sus alumnos en función del objetivo de la clase”. Supervisor Académico 2</i> ♦ <i>“Fundamentalmente que haya coherencia entre las actividades que los estudiantes diseñan con los objetivos de aprendizaje que están propuestos, además que esas actividades permitan garantizar en cierta medida que los estudiantes, los niños van a poder aprender”</i> Supervisor Académico 3. |


Lo anterior, permite apreciar una coincidencia entre la relevancia que da el profesor novel a la secuencia didáctica organizada desde el objetivo y las opiniones de los profesores guías y supervisores académicos, que comparten esta forma de planificación de clases. Esta opción implica una decisión profesional autónoma por parte del profesor novel, coincidente con su proceso formativo y pertinente al contexto educativo en que se desempeña.

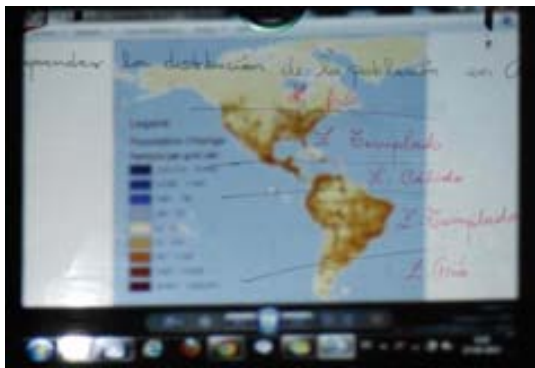
- *Lógica de Inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos.* En esta lógica la planificación de una secuencia didáctica se inicia directamente desde los contenidos. En ésta segunda lógica, el énfasis se relaciona con el *qué enseñar*.

| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|---|---|
| <p><i>Colectivo Principal 2 Profesores Noveles.</i></p> | <p><i>“acá en el sistema a uno lo miden por contenidos. Los contenidos son lo importante y hay que tratar de abarcar la mayor cantidad, porque al final van a ser evaluados, entonces me fijo primero en las grandes temáticas. (...) para de ahí empezar a distribuirlas ver lo que es importante o no es tan importante, o donde profundizar o donde ampliar el contenido y no quedarse en lo que se especifica, buscar lo que es relevante para nosotros en el sentido local, como país... “</i> Caso N3</p> |
| <p><i>Colectivo Secundario 1: Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional.</i></p> | <p><i>“debiera manejarse en ese aspecto, uno debiera ser un especialista, manejar al revés y al derecho los contenidos, de que el momento de presentárselo a los niños uno no tuviera dudas de ningún tipo, pienso yo que a lo mejor así como hay profesoras especialistas para ya de quinto hacia arriba, también debiera haber especialistas porque generalmente lo hace el profesor básico”</i> Profesor Guía 2.</p> |
| <p><i>Colectivo Secundario 2 : Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional</i></p> | <p><i>“En algunos casos uno ve chiquillos que le toca trabajar como contenidos distintos temas pero el método es el mismo; cuando uno podría decir, la pregunta que uno se hace, si son distintos contenidos por qué no hay una variación en el método de enseñanza”. Supervisor Académico 1</i></p> |

La información presentada permite apreciar coincidencia en los juicios de los diversos colectivos, respecto de la importancia de los contenidos en la planificación de la secuencia didáctica. Esta importancia responde al reconocimiento de requerimientos externos al quehacer docente que no necesariamente contempla la realidad del aula y cuya influencia es reconocida como externa a la escuela.

Tomando como referente a Benejam y Pagès (2004:11), puede configurarse la secuencia didáctica tipo, que a partir de las preguntas claves de la didáctica de ciencias sociales, permite ilustrar la experiencia de los profesores noveles, diferenciando las lógicas de *Inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos* e *Inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos*.

| Propuesta de Secuencia Didáctica desde los Objetivos Caso N1 | | |
|---|--|--|
| Pregunta didáctica central: | Para qué enseñar | |
| Organización de la secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia |
| 1.- Planificación de Objetivo de secuencia didáctica. | Formulación de objetivo de aprendizaje. | <i>Objetivo de Aprendizaje</i> <i>“Respetar símbolos patrios”</i> |
| 2.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | <i>Objetivo de Clase N° 1</i> <i>“Reconocer estructura de Chile y emblemas patrios”.</i> |
| 3.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | <i>“Emblemas Patrios”</i> |
| 4.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica. | Identificación de actividades relevantes por clase. | <i>“Observan un mapa y localizan a nuestro país.</i> <i>- Pintan un mapa de Chile y reconocen Océano Pacífico y Cordillera de los Andes.</i> <i>- Comentan el significado de los colores y pintan la bandera chilena.</i> <i>- Comentan las características y pintan el escudo nacional.</i> <i>- Comentan y dibuja nuestra flor nacional”</i>  |
| 5.- Planificación de Recursos de la secuencia didáctica. | Identificación de recursos relevantes por clase. | <i>“-Mapa</i> <i>-Fotocopias con emblemas patrios”</i> |
| 6.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica. | Identificación de actividad de evaluación por clase. | <i>“- Observación directa del trabajo en clases.</i> <i>- Revisión de cuadernos.”</i> |

| Propuesta de Secuencia Didáctica desde los Contenidos Caso N3 | | |
|---|--|---|
| Pregunta didáctica central: | Qué enseñar | |
| Organización de la secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia |
| 1.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | <i>Objetivo de Clase Nº 1</i> "1.- Utiliza mapas e imágenes para caracterizar los principales rasgos físicos que conforman el continente americano. 2.- Utiliza mapas e información demográfica para caracterizar los rasgos fundamentales de la población del continente americano " |
| 2.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | "Conocimiento de tipos de mapas Lectura y análisis de datos en gráficos" |
| 3.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica. | Identificación de actividades relevantes por clase. | "Observan mapa físico y reconocer alturas de nuestro continente. Observan mapa demográfico y comentan su contenido. Comentan acerca de la diversidad en el continente y reconocen la influencia europea en nuestras costumbres" |
| | |  |
| 4.- Planificación de Recursos de la secuencia didáctica. | Identificación de materiales curriculares requeridos para el desarrollo de la clase. | "Atlas Texto de estudio mapas" |
| 5.- Planificación de Tiempo de la secuencia didáctica. | Identificación de las horas pedagógicas requeridas para el desarrollo de la clase. | "4 horas" correspondientes a las dos sesiones de clases semanales |
| 6.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica. | Identificación de actividad de evaluación por clase. | "Formativa. Trabajo en parejas y participación en clases". |

Ilustradas ambas lógicas, es posible señalar que tanto en el *para qué enseñar*, como en el *qué enseñar*, los profesores noveles declaran la misma organización de la secuencia didáctica, esto es: contenidos, actividades, recursos, tiempo y evaluación respondiendo al objetivo declarado. El proceso de planificación desde los objetivos aparece con mayor detalle que aquella planificación elaborada desde los contenidos, respondiendo a un formato clase a clase. Del mismo modo, el proceso de planificación por contenidos considera los mismos elementos de organización de la secuencia didáctica, pero se plantea de forma más genérica.

a.2.- Limitaciones del proceso de planificación de clases

Los antecedentes que emergen de los Casos estudiados, permiten inferir que el proceso de planificación de clases como tarea profesional de los profesores noveles, encuentra dos tipos de limitaciones relacionadas con la forma de planificar. Dichas limitaciones pueden ser conceptualizadas como limitaciones profesionales del proceso de planificación de clases y limitaciones externas al proceso de planificación de clases de los profesores noveles.

- *Limitaciones Profesionales del proceso de Planificación de Clases.* Bajo esta denominación se presentan las evidencias relacionadas con las dificultades o limitaciones que los docentes noveles reconocen, asociadas a los procesos de planificación de clases en su desempeño profesional, lo que se evidencia en el siguiente fragmento ilustrativo.

| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|--|--|
| Colectivo Principal 2 Profesores Noveles. | <p><i>“a mi... muchos profesores dicen porque hay que planificar diario y yo siendo súper sincera, no sé planificar de otra forma, nunca aprendí a planificar de otra forma. Al principio me demoraba semanas, en cambio ahora ya no, ahora no me demoro nada, en una tarde soy capaz de hacer tres asignaturas, porque uno va ganando rapidez. Me lo piden mensual y pienso cómo lo pongo, igual voy a terminar haciéndolo diario. En la universidad todas las planificaciones eran diaria y aquí en el colegio también”.</i> Caso N1</p> |

- *Limitaciones Externas del proceso de Planificación de Clases.* Bajo esta denominación se presentan las evidencias relacionadas con las dificultades o limitaciones que los docentes noveles reconocen que afectan sus procesos de planificación de clases, pero cuya resolución no depende de su desempeño profesional. El fragmento que se presenta a continuación permite ilustrar la situación planteada:

| Colectivos | Fragmentos Ilustrativos |
|--|--|
| <p>Colectivo Principal 2 Profesores Noveles.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ “El tiempo que asignan a la asignatura (...), faltan horas para profundizar los contenidos” Caso N2 ♦ “(...) trato de ser muy rigurosa con el tema de los programas porque aquí en la escuela municipal se nos evalúa mucho, no la escuela, (...) vienen agentes externos, piden las planificaciones y si no están tal cual como el programa, se le llama la atención a la escuela (...) Si el programa a mí me dice que en un semestre tengo que ver este contenido, voy a dejar ese semestre solamente, soy demasiado inflexible en ese sentido. (...) Dentro de lo que yo puedo manejar se me hace complejo lo que yo puedo priorizar o dejar de lado (...) En la planificación no es problema porque uno lleva un papel, pero en el momento de hacerlo y ejecutarlo, uno se da cuenta que hay falencias en los tiempos que a uno se le recomiendan para hacerlo” Caso N 3 |
| <p>Colectivo Secundario 1: Profesores guías institucionales de procesos de práctica profesional.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ “uno no se da el tiempo para decir ya si no lo aprendió lo volvemos a retomar, y revisemos la prueba de por qué le fue mal, reforzar, ese tipo de cosas que quedaron en el aire, uno avanza, porque tiene que avanzar, porque la máquina te pilla y porque te quedan dos semanas o tres semanas y tienes que tener otra evaluación” Profesor Guía 2 |
| <p>Colectivo Secundario 2: Profesores supervisores académicos de procesos de práctica profesional.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ “(...) las escuelas ya tienen casi todo planificado, (...) superviso práctica en escuelas municipalizadas y están cada vez más acotados los espacios de acción de los profesores porque están trabajando con el Plan de Acción Comunal donde están planificadas las clases para toda la comuna sin excepción y tienen mucho control de cómo va el avance” Profesor Supervisor 3 |

Teniendo presente la propuesta de Santisteban (2008) respecto del acto didáctico, en donde se define el proceso de planificación como el rol docente de preparar el proceso de enseñanza aprendizaje, las limitaciones del proceso de planificación identificadas, se infiere que el profesor novel, posee *autonomía de desempeño relativa de carácter metodológico*, asociada al dominio específico de modelos de planificación y *autonomía de desempeño relativa contextual* respecto de las opciones de planificación para el desarrollo de la secuencia didáctica en el aula.

- *Autonomía de desempeño relativa de carácter metodológico.*
Esta situación se presenta cuando el profesor novel requiere elaborar planificaciones para cuyo formato declarar poseer un dominio relativo.

*“... muchos profesores dicen porque hay que planificar diario y yo siendo súper sincera, **no sé planificar de otra forma, nunca aprendí a planificar de otra forma**” Caso N1*

- *Autonomía de desempeño relativo de carácter contextual.*
Cuando el profesor novel debe ajustarse a los requerimientos del centro educativo y a los lineamientos oficiales. Estos requerimientos corresponden fundamentalmente a indicaciones de distribución de contenidos a ser abordados durante el semestre, los que se reflejarán e incidirán en el proceso de planificación a desarrollar.

*“vienen **agentes externos, piden las planificaciones** y si no están tal cual como el programa, se le llama la atención a la escuela (...)” Caso N3*

La presencia de las características de autonomía relativa, se ejemplifican en las siguientes matrices síntesis:

| Característica | Evidencias Planificaciones | Fuente | Casos |
|--|--|---|-----------|
| <p><i>Autonomía de desempeño relativa de carácter metodológico</i></p> | <p>Planificación Clase a Clase</p> <p>a.- Datos de Identificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignatura • Curso • Profesor • Mes • Número de Evaluaciones • Fecha de Evaluación • Horas Planificadas <p>b.- Objetivos de Aprendizajes Transversales.</p> <p>c.- Detalle clase a clase</p> <p>c.1.- Habilidades Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hora • Fecha • Objetivo de Aprendizaje <p>c.2.- Precisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos claves • Actividades • Recursos • Evaluación | <p>Planificación Tipo Establecimiento Educativo Caso N1</p> | <p>N1</p> |

| Característica | Evidencias Planificaciones | Fuente | Casos |
|---|---|----------------------------------|-------|
| <i>Autonomía de desempeño relativo de carácter contextual</i> | <p align="center">Actividades de Aprendizaje</p> <p>“- Realizan lluvia de idea en donde indican diferentes oficios y / o profesiones con sus respectivas labores. - Desarrollan Guía formativa sobre servicios y espacios en la comunidad. Enseguida comparten y comentan la página 31 del texto del estudiante en la cual deben unir a cada persona con su labor y completar oraciones en donde deben indicar las acciones que se realizan algunas personas. - Comentan cuales son los lugares que ellas frecuentan durante el fin de semana, luego indican que entienden por espacios públicos. Comentan y completan página 31 del texto del estudiante en donde trabajan los espacios de la comunidad.”</p> | Planificación de Aula Caso N2 | N2 |
| | <p align="center">Actividades de Aprendizaje</p> <p>“- Reconocen las lenguas que se hablan en América y razones por la que se extinguieron las nativas. - Refuerzan conceptos: densidad de población, natalidad, mortalidad, crecimiento de población. - Desarrollan evaluación de la unidad”</p> | Planificación de Aula Caso N3 | N3 |

Las competencias profesionales de cada profesor novel se ven enfrentadas al desafío de lograr aprendizajes de sus estudiantes, respondiendo al contexto profesional que permanentemente requiere evidencias de ello.

“acá en el sistema a uno lo miden por contenidos. Los contenidos son lo importante y hay que tratar de abarcar la mayor cantidad, porque al final van a ser evaluados” Caso N3.

Desde esta perspectiva, la autonomía de desempeño relativa de los docentes noveles, se centra de forma particular en responder a los *requerimientos institucionales*, propios de cada establecimiento en que se desempeñan, y los *requerimientos oficiales*, expresados en los lineamientos ministeriales, en donde las evaluaciones de origen externo al aula, se convierten en un elemento de consideración al realizar el proceso de planificación de aula.

b) Principales referentes para el proceso de planificación de clases para la enseñanza de ciencias sociales.




La información recopilada permite precisar que existen dos referentes centrales para el proceso de planificación de clases en el área de las ciencias sociales en la educación básica. Estos referentes corresponden a planes y programas de estudio de la enseñanza básica y referentes profesionales.




- *Planes y Programas de Estudios de la Enseñanza Básica.* Los Planes y Programas de la Enseñanza Básica representan lo que la sociedad chilena ha definido como relevante para ser enseñado a las nuevas generaciones de ciudadanos. Estos referentes teóricos se concretan a través de la Planificación del Trabajo de Aula y la

Implementación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, los que se analizan a continuación en forma específica.

- ♦ *Planificación del Trabajo de Aula:* Esta tarea didáctica implica la determinación de objetivos, para los planes y programas de estudio; la revisión de los contenidos a ser abordados en el aula, la selección de recursos necesarios para el logro de los objetivos; así como la determinación de las actividades de aprendizaje y de evaluación como concreción de lo planificado.
- ♦ *Implementación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.* Es a través de la interacción entre el profesor y el estudiante que se concreta el proceso de planificación del trabajo de aula, llevando así a la realidad las propuestas teóricas de planes y programas, buscando el logro de los objetivos planteados.

Ambos componentes, planificación del trabajo de aula e implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, se interrelacionan dinámicamente como se ilustra en la siguiente secuencia.

| Programa Ministerial 2º Básico Historia y Ciencias Sociales | |
|---|--|
| Planificación Trabajo De Aula Caso N2 | Implementación Del Proceso Enseñanza Aprendizaje Caso N2 |
| <i>“Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicaciones, el mercado y algunas instituciones encargadas de proteger nuestro patrimonio cultural y natural”</i> |  |
| Planificación de Objetivo para clase 1 de la secuencia didáctica. | |
| <i>“Reconocer la importancia de algunos servicios y personas que aportan a la comunidad e identificar los espacios públicos y la importancia de cuidarlos”</i> |  |
| Contenidos | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ “Comunidad ♦ Espacio Público ♦ Profesiones en la Comunidad” |  |

| Recursos | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ “Libro del estudiante. ◆ Cuaderno. ◆ Guía de trabajo”. |  |
| Actividades | |
| <p>“-Definen con sus propias palabras lo que entienden por comunidad, convivencia y espacios públicos, luego las escriben en sus cuadernos.</p> <p>--Realizan lluvia de idea en donde indican diferentes oficios y / o profesiones con sus respectivas labores.</p> <p>-Desarrollan Guía formativa sobre servicios y espacios en la comunidad. Enseguida comparten y comentan la página 31 del texto del estudiante.</p> <p>- Comentan cuales son los lugares que ellas frecuentan durante el fin de semana, luego indican que entienden por espacios públicos. :</p> <p>-Desarrollan Guía formativa sobre servicios y espacios en la comunidad”</p> |  |
| Evaluación | |
| <p>“Corrección de Guía de Trabajo.”</p> |  |

- *Referentes Profesionales.* El Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC 2011: 117-118) ha definido estándares de desempeño para el profesorado de Educación Básica, sobre la base de conocimientos, capacidades y habilidades que debieran demostrar los futuros profesores en el área de las Ciencias Sociales. En base a dicho marco, que permite tener un perfil profesional docente, se caracteriza la manifestación de los conocimientos, capacidades y habilidades evidenciadas por el colectivo de profesores noveles a partir de los siguientes fragmentos ilustrativos.

| Conocimientos, Capacidades Y Habilidades Requeridas (MINEDUC, 2011) |
|---|
| <p>1.- Sólidos conocimientos del currículum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida.</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ “Reviso objetivos fundamentales, veo los contenidos, los aprendizajes, indicadores, veo las temáticas centrales, reviso el texto del estudiante para ver si coinciden o no, teniendo eso <i>hago una distribución por unidades</i>, veo las unidades en que las puedo juntar y empiezo a ver los tiempos de cada unidad, lo que le voy a destinar a cada una. Teniendo eso empiezo a planificar (...) voy a la parte de <i>los contenidos, los voy distribuyendo por meses, voy viendo el libro en caso que me sirva, veo los aprendizajes que voy a contemplar que a veces no son todos, soy realista. Veo los más relevantes y los indicadores más relevantes. Corresponde a la planificación anual</i>” Caso N3 ♦ “Que haya <i>concordancia entre el aprendizaje esperado, la habilidad y el contenido</i>, porque muchas veces ponen un contenido así, y ponen diez mil aprendizajes esperados para una clase, entonces no. Ahí hay que fijarse en <i>qué quiero para esa clase, qué voy a aprender en esa clase</i>, entonces en eso me fijo, en la relación que hay entre esos dos, y en la habilidad”. Profesora Guía 3. ♦ “Creo que al <i>haber tanta información, el principal problema está en la delimitación del trabajo, de la problemática que va a considerar</i>; porque si era sólo fechas, perfecto, pero si había que entrar a estudiar el fenómeno o los hechos sucedidos en esas fechas, <i>el problema es cómo adapto esa información a la edad correspondiente de los alumnos</i>. Es verdad que los programas permiten tener una cierta orientación; pero yo por ahí veía el principal problema, <i>como poder seleccionar de la mejor manera los contenidos que estaban presentes en la temática que le correspondía trabajar al alumno</i>”. Supervisor Académico 2. |

2.- Capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para aplicar los conocimientos y enseñar habilidades

- ♦ “La experiencia más fuerte es la que hecho con quinto, mucho relato, a mi me gusta contarles muchas historias o les traigo textos y se los leo, los represento también. A ellos les gusta mucho, también han actuado en la sala de clases, distribuyendo ciertos roles entonces ellos mismos se van dando cuenta, a partir de los relatos que escucharon o que leyeron, se van dando una imagen de lo que fue en su momento cierta época acá en Chile o en otro lugar. (...) al apoyo externo audiovisual no recurro mucho, sinceramente como que no llega a ser tan relevante e impactante para los chiquillos, si la imagen visual en el momento, pero no perdura. En cambio el hecho que ellos hagan a mi me dio muy buenos resultados.” Caso N3
- ♦ “Me interesa, que haya innovación (...) si pasamos el tiempo, y yo les hago una línea del tiempo, es mucho más entretenido para ellos y de repente es más significativo y esas cosas como que le quedan” Profesora Guía 2.
- ♦ “El método de enseñanza para la historia es el mismo método de enseñanza para la geografía, o cuando me toca enseñar ciertos aspectos de las ciencias sociales en un contexto nacional utilizo los mismos métodos para la enseñanza en un contexto internacional”. Supervisor Académico 1.
- ♦ “Las estrategias que utilizo yo, no van en lo absoluto hacia la fecha y el dato duro, sino que van muy por el contrario hacia la **asociatividad de los contenidos o de los hechos históricos** que puedan llegar a **concatenarse respecto a la actualidad**. Necesariamente tiene que haber un **enlace** y yo creo que por ahí va la **estrategia particular de las ciencias sociales, el tema de la concatenación**”. Experto Didáctica Ciencias Sociales. Dimensión Disciplinar.

3.- Evaluar los aprendizajes fundamentales del área.

- ♦ “cuando trabajábamos las tradiciones orales, contaban rimas, trabalenguas, el himno nacional. Por ejemplo en la prueba se escribe himno nacional y notas musicales y qué era ...eso tradición oral” Caso N2
- ♦ “Donde se produce la **disparidad** ya, pero **enorme**, en las **evaluaciones**, ahí es donde tengo el problema enorme y no solamente en los estudiantes sino que también en los profesores, que **les enseñan** no sé, **a nivel de conocimiento y le preguntan a nivel de...?**, entonces yo les digo, tú le enseñaste esto a los chicos, o al revés?” Profesora Guía 1
- ♦ “El hecho de manifestar una **preocupación de hacer una buena clase**, es que eso también les permite abordar las debilidades que ellos reconocen. Porque al querer hacer una **buena clase de las ciencias sociales** ellos **se preocupan de manejar bien el contenido, se preocupan de una u otra forma de realizar una buena planificación**. Hay una preocupación. Yo creo que esa es una de las fortalezas de los estudiantes. Otra de las fortalezas como lo manifesté anteriormente, es esta **preocupación por crear un buen ambiente al momento de que los alumnos aprendan ciencias sociales**, hay una preocupación desde el inicio”. Supervisor Académico 1
- ♦ “Yo trabajo con la **planificación de la evaluación docente** y en lo que más me fijo en **como desarrolla las metas de aprendizaje, el qué, el cómo y el para qué**. Sobre todo en el cómo, allí es donde me detengo más por las actividades metodológicas que puedan usar, al tiempo le doy cero importancia, cuando estás en aula lo importante es que logren aprendizaje” Académico Didáctica Ciencias Sociales. Dimensión Pedagógica.

Las evidencias presentadas, sugieren que los profesores noveles poseen un adecuado dominio del curriculum escolar y que éste adquiere gran importancia para los procesos de planificación docente. Su base de conocimientos, capacidades y habilidades para enseñar en el área de Ciencias Sociales se ha desarrollado acorde a su experiencia docente. A modo de síntesis, se precisa el siguiente perfil de profesor novel inferido de la matriz anterior.

| CONOCIMIENTOS, CAPACIDADES Y HABILIDADES REQUERIDAS (MINEDUC, 2011) |
|---|
| 1.- Sólidos conocimientos del curriculum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida. |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Adecuado dominio disciplinar de los contenidos a trabajar con los estudiantes.</i> ♦ <i>Criterios fundamentados para la elaboración de secuencias de aprendizaje.</i> ♦ <i>Procesos definidos de selección de contenidos.</i> |
| 2.- Capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para aplicar los conocimientos y enseñar habilidades |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Revisión y selección de fuentes de información oficiales.</i> ♦ <i>Revisión y selección de fuentes de información complementarias.</i> ♦ <i>Inclusión de actividades de aprendizaje a partir de criterios de significación para los estudiantes.</i> ♦ <i>Revisión de contenidos de aprendizaje considerando en el marco de los procesos de los que forman parte.</i> |
| 3.- Evaluar los aprendizajes fundamentales del área. |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Consistencia general entre el nivel de aprendizaje trabajado en el aula y las situaciones de evaluación implementadas.</i> ♦ <i>Consideración parcial de las metas de aprendizaje para el diseño de coherente de situaciones de evaluación.</i> |

A partir de la información presentada anteriormente, es posible afirmar que los referentes centrales para la planificación de clases de ciencias sociales en la educación básica, esto es planes y programas de estudio y referentes profesionales, son utilizados en forma integrada por los profesores noveles. Se encuentran evidencias que permiten afirmar que los profesores noveles priorizan las referencias a los contenidos de los programas de estudio. Estas priorizaciones pueden deberse a motivaciones personales y/o a exigencias

institucionales. Además se destaca el énfasis por contextualizar su quehacer profesional docente, considerando en todo momento la realidad de los escolares con los que se desempeñan.

c) Consideración de los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de ciencias sociales.

Reconociendo que los procesos de planificación de clases para la enseñanza de las Ciencias Sociales realizada por los profesores noveles de Educación Básica responden a dos lógicas de inicio del proceso. *Lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos*, cuyo énfasis se relaciona con el *para qué enseñar* y *Lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos*, en que el énfasis se relaciona con el *qué enseñar*. A continuación se analizan los procesos de consideración de los conceptos sociales en la planificación de la intervención en el aula.

En el caso de la *lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos*, la consideración de los conceptos sociales en los procesos de planificación de los Casos estudiados, se evidencian tanto implícita como explícitamente, tal como se ilustra en las siguientes matrices.

| Propuesta de Secuencia Didáctica desde los Objetivos Caso N1 | | | | |
|---|--|---|----------------------|----------------------|
| Pregunta Didáctica Central: | Para qué enseñar | | | |
| Organización de la secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia | Conceptos sociales | |
| | | | Explicito | Implícito |
| 1.- Planificación de Objetivo de secuencia didáctica. | Formulación de objetivo de aprendizaje. | <i>Objetivo de Aprendizaje “Describir costumbres, actividades y la participación de hombres y mujeres respecto de conmemoraciones nacionales y reconocer en ellos un elemento de unidad e identidad nacional”</i> | <i>Identidad</i> | <i>Sin evidencia</i> |
| 2.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | <i>Objetivo de Clase 2 “Relacionar zonas del país con rasgos culturales de sus habitantes y establecer diferencias entre ellos”</i> | <i>Sin evidencia</i> | <i>Diversidad</i> |

| Propuesta de Secuencia Didáctica desde los Objetivos Caso N2 | | | |
|---|--|---|--|
| Pregunta Didáctica Central: | <i>Para qué enseñar</i> | | |
| Organización de la secuencia didáctica | Descripción | Fragmento ilustrativo Evidencia | Conceptos sociales Implícitos |
| 1.- Planificación de Objetivo de secuencia didáctica. | Formulación de objetivo de aprendizaje. | <i>Objetivo de Aprendizaje</i> "Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano que reflejen: respeto, responsabilidad, tolerancia y empatía" | <i>Convivencia</i> <i>Bien Común</i> <i>Sociedad</i> |
| 2.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | <i>Objetivo de Clase 1</i> "Reconocer la importancia de algunos servicios y personas que aportan a la comunidad e identificar los espacios públicos y la importancia de cuidarlos" | <i>Bien Común</i> <i>Sociedad</i> |

Lo anterior, genera entonces la pregunta desde el ámbito de la didáctica *Para qué enseñar identidad, diversidad, convivencia o bien común* a estudiantes determinados en un contexto particular. Los conceptos sociales en estas secuencias didácticas son abordados desde una perspectiva instrumental, con algunos referentes actitudinales, asociados al ejemplo o a la representación. La incorporación conceptual es mínima asociada a definiciones que se contextualizan en la realidad del escolar. Por lo tanto, el interrogante *para qué enseñar*, sólo se responde parcialmente desde los procesos de planificación de la secuencia didáctica de los profesores noveles.

En el caso de la *lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos*, la consideración de los conceptos sociales en la planificación de los Casos estudiados, evidencia una presencia implícita de los mismos, tal como se evidencia a continuación:

| Propuesta de Secuencia Didáctica desde los Contenidos Caso N3 | | | |
|---|--|--|-------------------------------|
| Pregunta Didáctica Central: | Qué Enseñar | | |
| Organización Secuencia Didáctica | Descripción | Fragmento Ilustrativo Evidencia | Conceptos Sociales Implícitos |
| 1.- Planificación de Objetivo de secuencia didáctica. | Formulación de objetivo de aprendizaje. | "Identificar las principales dimensiones naturales del continente americano, considerando relieve, recursos hídricos y climas." | Diversidad Identidad |
| 2.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | Objetivo de Clase 1 "Utilizar mapas e imágenes para caracterizar los principales rasgos físicos que conforman el continente americano." | Diversidad Identidad |

En este caso se genera la pregunta didáctica: *Qué enseñar de identidad y diversidad* a determinados estudiantes en un contexto particular. La respuesta se encuentra implícita en los contenidos y actividades declaradas para la secuencia didáctica, lo que en este caso afecta a la realidad del continente americano y la realidad nacional de Chile con respecto al continente. La secuencia analizada permite afirmar que se ha realizado un tratamiento parcial de los conceptos sociales previstos.

Una vez revisadas las posibles variantes presentes en los Casos analizados, se pueden organizar a modo de síntesis, las lógicas de secuencia didáctica para la consideración de conceptos sociales tanto en sus modalidades explícita como implícita en los procesos de planificación de clases.

| Lógicas | Pregunta | Modalidad | Implicancias | Caso |
|---|-------------------------|-------------------------------|---|---------------|
| Lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los objetivos | <i>Para qué enseñar</i> | Conceptos sociales explícitos | Identifica <i>claramente</i> los Conceptos Sociales asociados al Objetivo. | N1 |
| | | Conceptos sociales implícitos | No identifica o identifica <i>parcialmente</i> Conceptos Sociales asociados al Objetivo. | N1 N2 |
| Lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos | <i>Qué enseñar</i> | Conceptos sociales explícitos | Identifica <i>claramente</i> Conceptos Sociales asociados al contenido. | Sin evidencia |
| | | Conceptos sociales implícitos | No Identifica o identifica <i>parcialmente</i> Conceptos Sociales asociados al contenido. | N3 |

El análisis precedente permite afirmar que, en el caso de los profesores noveles, las oportunidades reales de las ciencias sociales de trascender desde una formación instrumental y memorística, hacia una que favorezca la comprensión y análisis de la realidad social de la que los escolares forman parte, requiere de una explicitación de los conceptos sociales como referentes centrales de los procesos de planificación del trabajo de aula, lo que de acuerdo a lo revisado se realiza sólo parcialmente.

d) Elementos característicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las clases implementadas.

Para analizar los elementos característicos del proceso de enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por profesores noveles, se toman como referentes las interrogantes propias del proceso que emergen desde la propuesta conceptual de Batllori y Pàges (1990:7), permitiendo diferenciar *qué enseñar, por qué enseñar, a quién enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar.*



| Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales. | Fragmentos Ilustrativos | Propuesta de Conceptos Asociados |
|--|--|---------------------------------------|
| ¿Qué enseñar? | <i>“Desde tercero las temáticas son más definidas. (...) ver lo que es importante o no es tan importante, o donde profundizar o donde ampliar el contenido y no quedarse en lo que se especifica, buscar lo que es relevante para nosotros en el sentido local, como país...” N3</i> | Conocimiento Social |
| ¿Por qué enseñar? | <i>“Todos leen y escriben, todos suman y restan, pero no todo el mundo sabe realmente lo que es el país, lo que deben respetar de su país, las costumbres de su país; cosas que pueden ser superficiales pero que ayudan a la formación personal. Creo que las ciencias sociales ayudan en la formación personal. No sólo lo que sea contenido.”. N1</i> | Trascendencia del Conocimiento Social |
| ¿A quién enseñar? | <i>“Todos los niños son tan distintos que para mí fue súper difícil aprender a trabajar con niños de esta escuela, porque son niños que vienen con una base, si es que la traen de la casa, que hace partir prácticamente de cero con ellos” N3</i> | Estudiantes del Conocimiento Social |

| | | |
|------------------|---|--|
| ¿Cuándo enseñar? | "Con el tiempo uno va acomodándose y va a saber que esto lo va a desarrollar en tal tiempo , si alcanza, ah... está corta la guía, me va a faltar una actividad o estoy ejercitando poco un tema y así las guías van cambiando en ese sentido" N2 | Oportunidad de adquisición del Conocimiento Social |
| ¿Cómo enseñar? | "En esta edad, lo concreto . Lo concreto lo visual, lo auditivo . El manipular. Cuando trabajamos tangible e intangible trabajamos a través de la imagen (...) Lo visual les queda mucho. (...) más grabado o entendido a través de cosas concretas que puedan ver" N2 | Acto educativo centrado en el Conocimiento Social |

Los elementos característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases desarrolladas por los profesores noveles, permiten ejemplificar y dar posibles respuestas a través de una propuesta de *conceptos asociados*, a las interrogantes básicas del proceso de enseñanza planteadas por Batllori y Pagès (1990:7). El eje conductor se centra en el conocimiento social y permite caracterizar el trabajo docente en el aula.

A continuación se ejemplifica la propuesta de conceptos asociados a partir de una secuencia didáctica

| Propuesta de Conceptos Asociados | CASO N2 Planificación 2º Básico Secuencia Didáctica "Nuestra Vida en la comunidad" |
|---------------------------------------|--|
| Conocimiento Social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convivencia ▪ Bien Común ▪ Sociedad |
| Trascendencia del Conocimiento Social | "Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: Respeto al otro (interactuar con cortesía, cuidar espacios comunes, respetar la propiedad de los demás, etc.). Responsabilidad (ejemplos: cumplir con sus deberes escolares, asumir encargos en el hogar y dentro de la sala de clases, etc.). Tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.) Empatía (ejemplos: integrar a los demás en sus juegos y actividades, ayudar a los otros, etc.).. |

| | |
|--|---|
| Estudiantes del Conocimiento Social | Estudiantes 2º Año Básico. Establecimiento: Municipalizado Comuna de Valparaíso. Matrícula: 23 niñas |
| Oportunidad de adquisición del Conocimiento Social | 2 horas pedagógicas de clases semanales. Duración hora pedagógica 45 minutos. |
| Acto educativo centrado en el Conocimiento Social | <p><i>“Actividad 1</i> <i>Definen con sus propias palabras lo que entienden por comunidad, convivencia y espacios públicos, luego las escriben en sus cuadernos. Leen, comentan y escriben el objetivo de la clase.</i></p> <p><i>Actividad 2</i> <i>Realizan lluvia de ideas en donde indican diferentes oficios y/o profesiones con sus respectivas labores.</i></p> <p><i>Actividad 3</i> <i>Desarrollan Guía formativa sobre servicios y espacios en la comunidad. Enseguida comparten y comentan la página 31 del texto del estudiante en la cual deben unir a cada persona con su labor y completar oraciones en donde deben indicar las acciones que se realizan algunas personas.</i></p> <p><i>Actividad 4</i> <i>Comentan cuáles son los lugares que ellas frecuentan durante el fin de semana, luego indican que entienden por espacios públicos. Comentan y completan página 31 del texto del estudiante en donde trabajan los espacios de la comunidad.</i></p> <p><i>Actividad 5</i> <i>Desarrollan Guía formativa sobre servicios y espacios en la comunidad.</i> <i>Revisan la guía en conjunto la guía realizada.</i> <i>Indica lo más importante de la clase a través de un plenario”</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> |

La matriz anterior permite constatar la presencia de la propuesta de conceptos asociados que subyace en la secuencia didáctica, surgen así nuevos referentes desde los profesores noveles para dilucidar las preguntas propias del proceso de enseñanza, desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales.

Por otra parte, el proceso de enseñanza de ciencias sociales precisa de un conjunto de decisiones profesionales que respalden el quehacer docente.

Relacionando a Hernández Cardona (2007:9-10) y su propuesta de organización respecto de las decisiones del profesor con el perfil de conocimientos, capacidades y habilidades requeridas (MINEDUC, 2011) se encuentran diversos niveles de logro frente a las decisiones docentes de los Casos analizados de los profesores noveles, según el siguiente detalle:

| Decisiones del Profesor (Hernández Cardona, 2007) | Perfil: Conocimientos, Capacidades y Habilidades Requeridas (MINEDUC, 2011) Profesores Noveles | Niveles de Logro Respaldo Técnico para Toma de Decisiones |
|---|--|--|
| Decisiones respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dominio disciplinar de los contenidos a trabajar con los escolares</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Criterios fundamentados para la elaboración de secuencia de aprendizaje</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Procesos fundamentados de selección de contenido.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| Decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información oficiales.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información complementaria.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Necesidad de evidenciar la inclusión de actividades de aprendizaje a partir de criterios de significación para los estudiantes.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Necesidad de fundamentar la selección de herramientas metodológicas considerando el contexto del contenido abordado</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión de contenidos de aprendizaje considerando el marco de los procesos de los que forman parte</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |

| | | |
|---|---|---|
| Decisiones respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consistencia entre el nivel de aprendizaje trabajado en el aula y las situaciones de evaluación implementadas.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consideración de las metas de aprendizaje para el diseño coherente de situaciones de evaluación</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |

Como se aprecia en la matriz precedente, las decisiones técnicas de los profesores noveles, obtienen un pleno nivel de logro en las asociadas al diseño y ejecución de niveles de enseñanza, encontrándose un menor nivel de cumplimiento asociado a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.

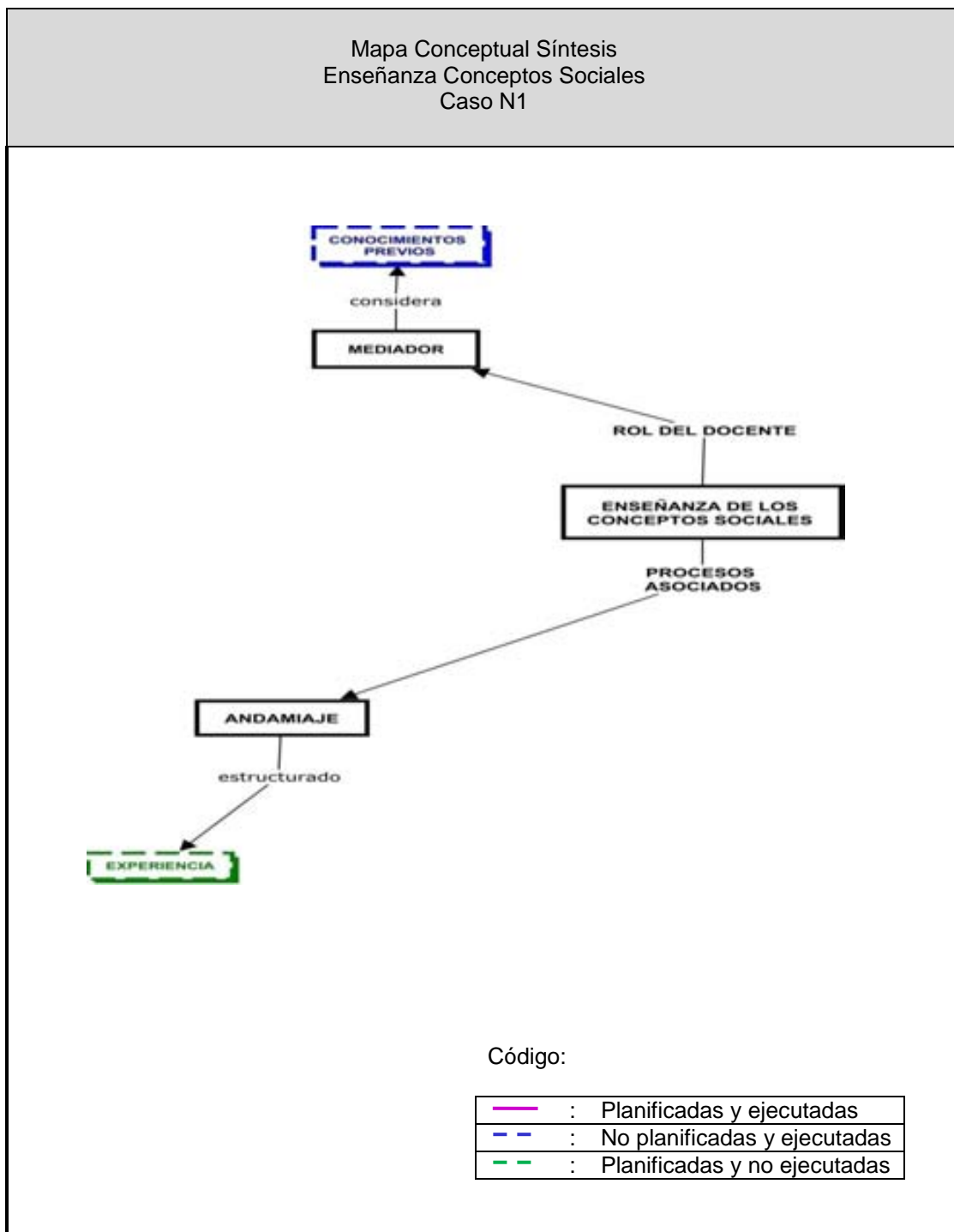
e) Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales

Para caracterizar el abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje en el aula de las ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de Educación Básica, se realiza una revisión tanto desde la enseñanza como del aprendizaje de conceptos sociales. En ambos casos se utiliza como referencia las definiciones operacionales en torno a sus conceptos constitutivos desarrolladas en el marco teórico - conceptual.

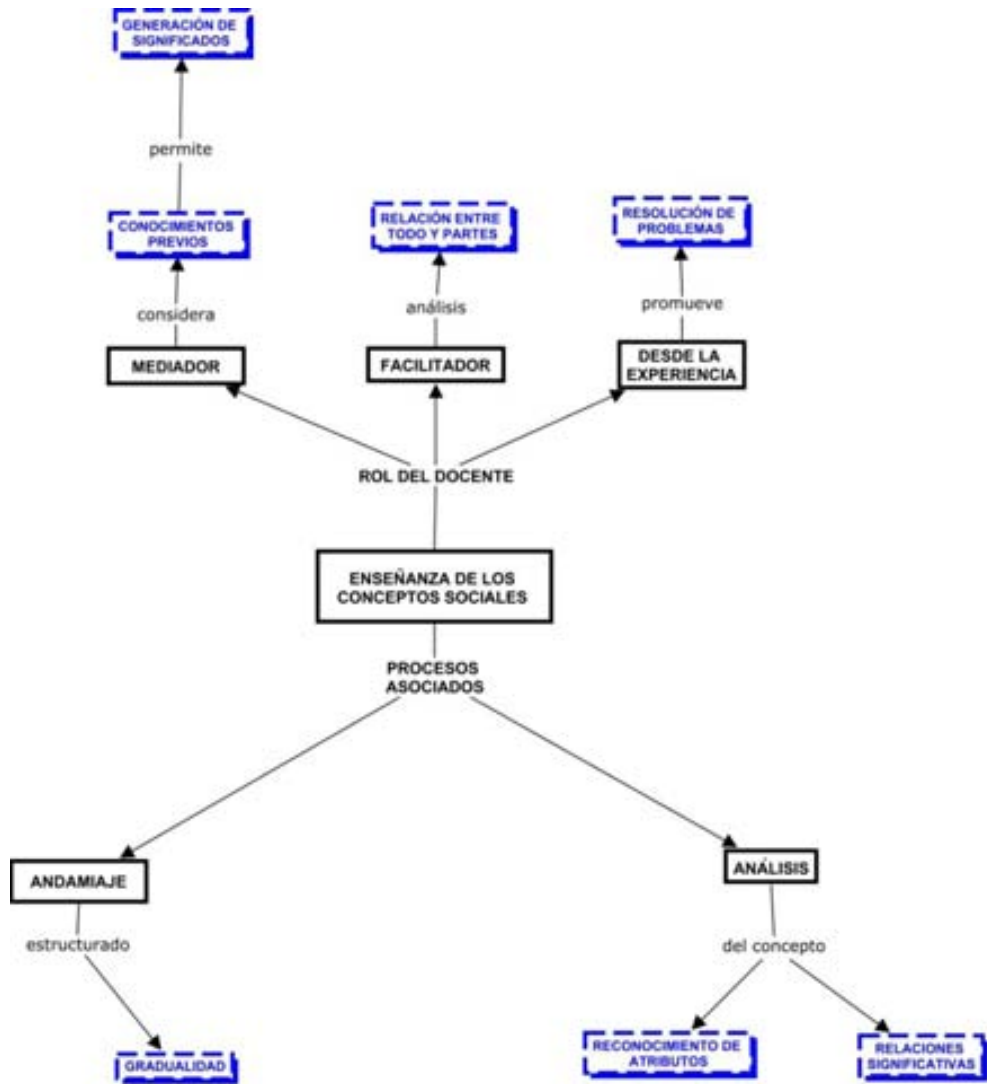
e.1) Características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza en aula de las ciencias sociales.

Para realizar este apartado, se utilizarán los componentes e indicadores relacionados con la enseñanza de los conceptos sociales, ya presentados precedentemente. Estos corresponden a rol del docente como mediador, como facilitador y desde la experiencia, y a los procesos asociados de andamiaje y análisis. Lo anterior constituye el marco conceptual que permite el análisis de los mapas conceptuales de la enseñanza de conceptos

sociales construidos a partir de la información recopilada en cada Caso estudiado.



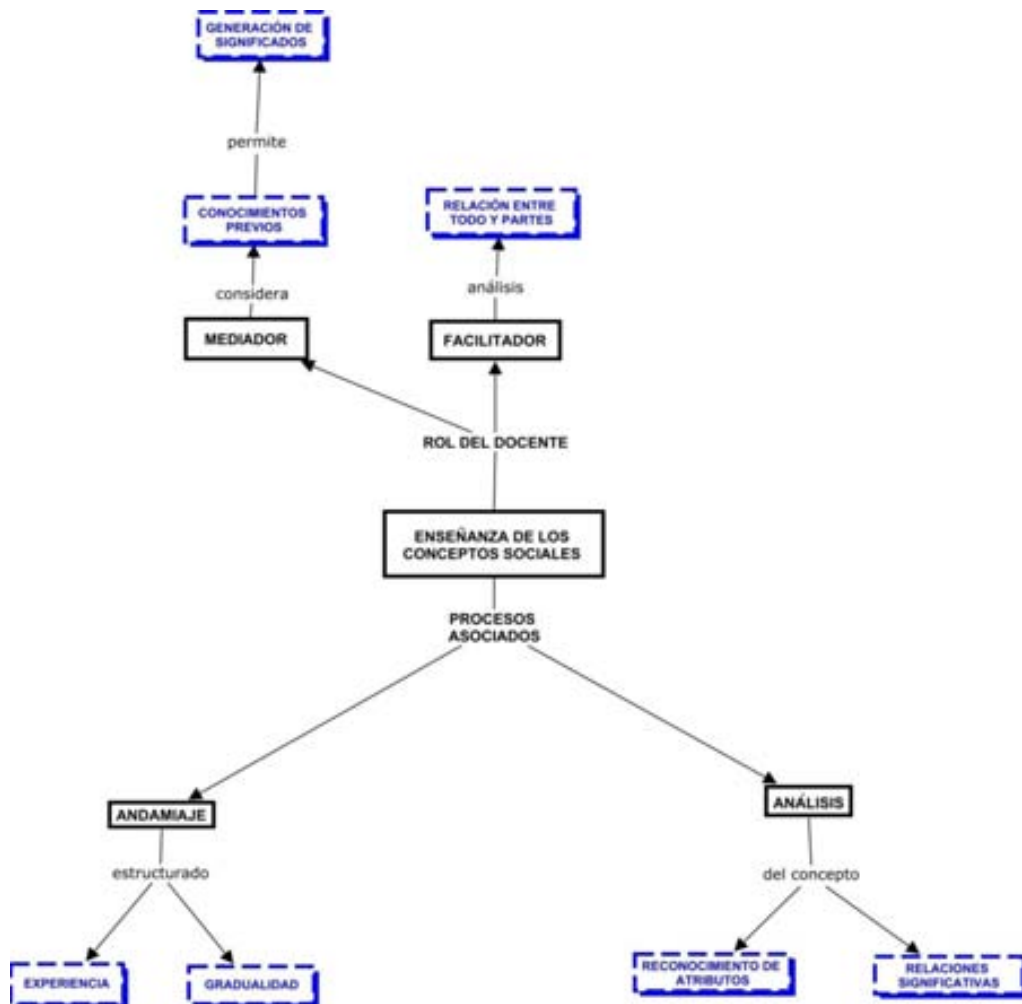
Mapa Conceptual Síntesis
Enseñanza Conceptos Sociales
Caso N2



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |

Mapa Conceptual Síntesis
Enseñanza Conceptos Sociales
Caso N3



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |

La información aportada por los mapas conceptuales, permite constatar las siguientes observaciones respecto de la enseñanza de los conceptos sociales.

⇒ **Rol Docente Mediador.**

- **Conocimientos previos.** En los tres casos estudiados existen actividades no planificadas y realizadas asociadas a la consideración de los conocimientos previos. Se evidencia así la relevancia dada por los profesores noveles a este indicador, constatando que los procesos de planificación de clases, se realizan desde perspectivas más genéricas. Es sobre estos conocimientos previos que se asentarán los nuevos aprendizajes.

- **Generación de nuevos significados.** Este indicador se evidencia a través de actividades no planificadas y realizadas en los Casos N2 y N3. El Caso N1, no presenta referentes. La generación de nuevos conocimientos que completa el proceso de aprendizaje, por medio de la adquisición de conocimiento social de parte de los escolares, es evidenciado por los profesores noveles como parte de su quehacer, y aunque no se declare explícitamente en la planificación de aula, es parte de sus estrategias de enseñanza.

⇒ **Rol Docente Facilitador.**

- **Relación entre el todo y las partes.** Para este indicador se encuentran referentes de actividades realizadas y no planificadas en la relación entre el todo y las partes en la adquisición de conceptos sociales para los Casos N2 y N3. En el Caso N1 no se encuentran evidencias. Este indicador favorece el análisis de los conceptos sociales a partir de sus elementos constitutivos, contribuyendo a la adquisición de los mismos. De allí que se requiera su explicitación en la planificación de acciones de enseñanza.

- **Conflicto cognitivo.** En relación con este indicador, no se encuentran referentes en ninguno de los Casos en estudio. Los profesores noveles no han favorecido la aparición del conflicto cognitivo como generador de aprendizaje en los escolares.

⇒ **Rol Docente desde la Experiencia.**

- **Resolución de problemas.** Para este indicador se encuentran referencias de actividades realizadas y no planificadas sólo en el Caso N2. En los Casos N1 y N3 no se encuentran evidencias. La escasa representatividad de este referente, refleja una carencia en el desempeño profesional de los profesores noveles.
- **Construcción conceptual.** Para este indicador no se encuentran referentes en ninguno de los casos estudiados.

⇒ **Proceso asociado a Andamiaje:**

- **Experiencia.** Evidencias para este indicador se encuentran actividades planificadas y no realizadas en el Caso N1 y actividades no planificadas y realizadas en el Caso N3. En el Caso N2 no se encuentran evidencias. La escasa presencia de este indicador hace que se dificulte el proceso de andamiaje, ya que se imposibilita la construcción de los conceptos sociales desde ambos componentes, experiencia y Gradualidad, de manera simultánea.
- **Gradualidad.** Evidencias de la consideración de la gradualidad en la construcción de los conceptos, se encuentran asociadas a los Casos N2 y N3. Para el Caso N1, no se encuentran referentes. Cabe hacer mención que este indicador no se encuentra asociado a actividades concretas, sino a la secuencia de las mismas, el análisis se realiza desde la planificación de procesos y no desde actividades aisladas.

⇒ **Proceso asociado a Análisis:**

- **Reconocimiento de atributos.** Para este indicador se encuentran referencias en los Casos N2 y N3 de actividades no planificadas y realizadas. El Caso N1 no presenta referentes. La presencia explícitamente intencionada, resulta necesaria en la construcción de conceptos sociales.

- **Relaciones Significativas.** Para este indicador se encuentran referencias en los Casos N2 y N3 de actividades no planificadas y realizadas. El Caso N1 no presenta evidencias.. La no explicitación del mencionado referente permite inferir que la búsqueda de relaciones significativas - como proceso de enseñanza que favorece la adquisición de los conceptos - es abordado de forma parcial dificultando la adquisición de los conceptos por parte de los escolares.

A fin de resumir el análisis previo, se presenta la siguiente matriz donde se visualizan los resultados obtenidos al analizar los ámbitos, los componentes y los indicadores relacionados con la enseñanza de los conceptos sociales en los Casos en estudio.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|---------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|----------------------------|----|----|----|
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Generación de Significados | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Facilitador | Relación entre todo y partes | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Conflicto Cognitivo | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas | Planificado y realizado | - | X | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Construcción Conceptual | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | X |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | Gradualidad | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | No planificado y realizado | - | X | X | |
| | | Planificado y no realizado | - | - | - | |

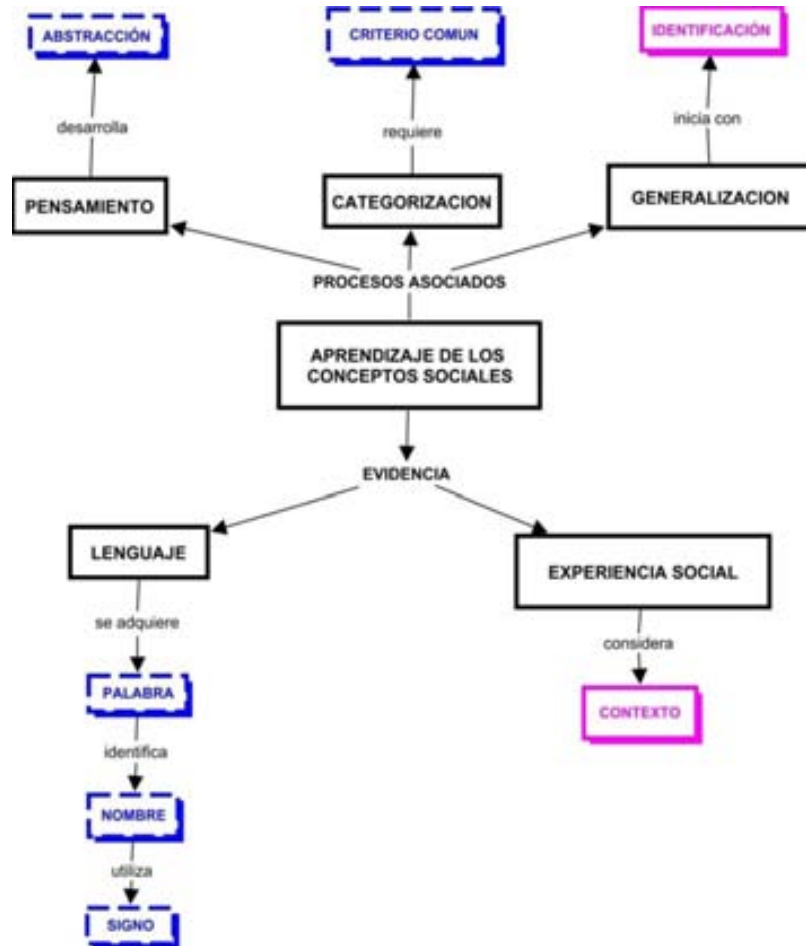
| | | | | | | |
|--|-----------------|-----------------------------|----------------------------|----------|------------------|----------|
| | Análisis | Reconocimiento de Atributos | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Relaciones Significativas | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | | Código | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

La síntesis permite apreciar en detalle la presencia o ausencia del indicador respecto de su componente y ámbito, en el marco de la *enseñanza de conceptos sociales* realizado por los profesores noveles.

e.2) Características del abordaje de conceptos sociales en el aprendizaje en aula de las ciencias sociales.

Para realizar este apartado, se utilizarán los componentes e indicadores relacionados con el aprendizaje de los conceptos sociales, ya presentados precedentemente. Estos corresponden a los procesos asociados de pensamiento, categorización, generalización y a las evidencias del trabajo escolar lenguaje y experiencia social. Lo anterior constituye el marco conceptual que permite el análisis de los mapas conceptuales del aprendizaje de los conceptos sociales construidos a partir de la información recopilada en cada Caso estudiado.

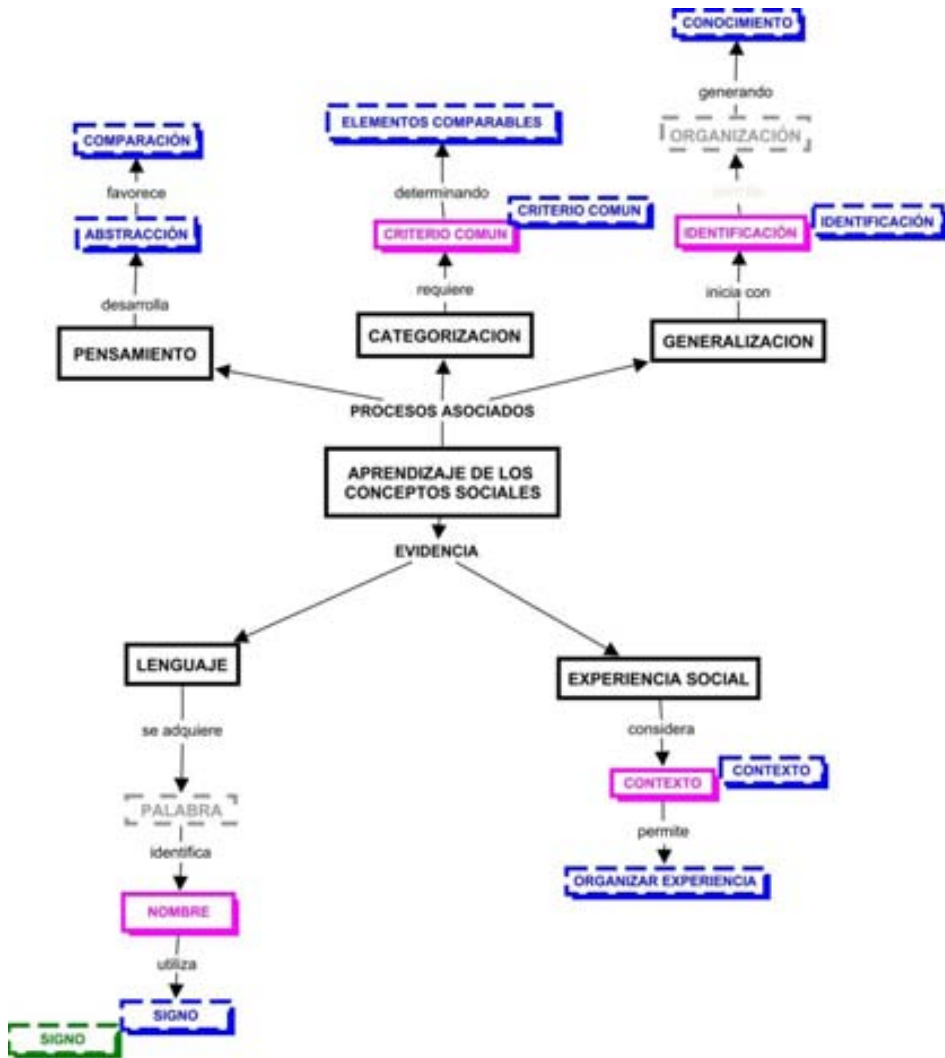
Mapa Conceptual Síntesis
Aprendizaje De Conceptos Sociales
Caso N1



Código:

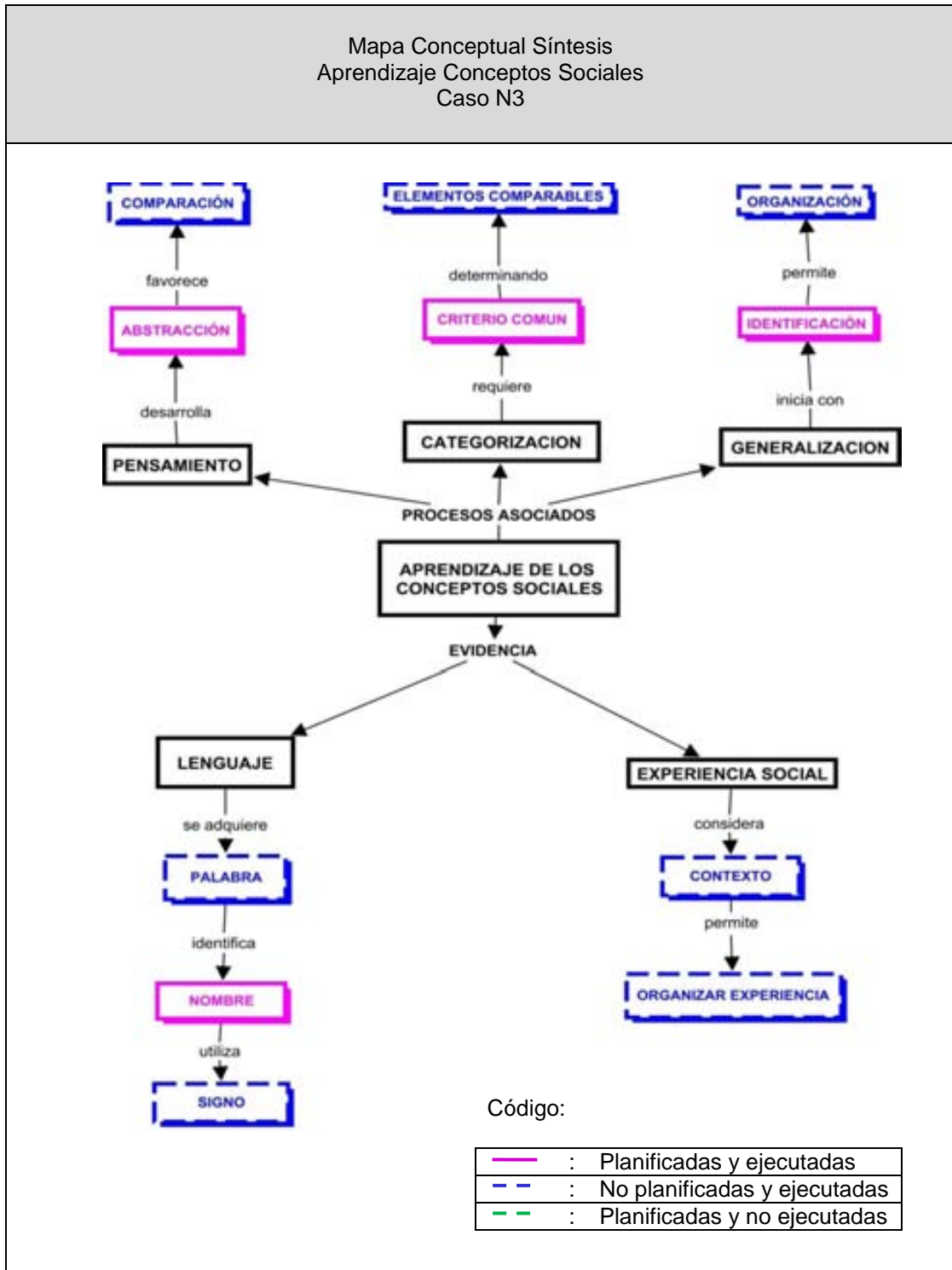
| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |

Mapa Conceptual Síntesis
Aprendizaje Conceptos Sociales
Caso N2



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |



Analizada la información precedente provista por los mapas conceptuales, pueden constatarse las siguientes observaciones respecto del aprendizaje de los conceptos sociales.

⇒ **Proceso Asociado Pensamiento.**

- **Abstracción:** El proceso de abstracción se encuentra como no planificado y realizado en los Casos N1 y N2 y planificado y realizado en la Caso N3. La intencionalidad y presencia del indicador abstracción sugiere que el favorecer el desarrollo de este proceso de pensamiento, independientemente de su consideración en la planificación de la secuencia didáctica, es de importancia para los docentes noveles.
- **Comparación:** El proceso de abstracción se encuentra asociado a actividades no planificadas y realizadas en los Casos N2 y N3. No se encuentra evidencias en el Caso N1, por ende no se observa que sea considerado de forma intencionada.
- **Diferenciación:** Para este componente no se encuentran evidencias en ninguno de los casos analizados. Se impide así la existencia de oportunidades para que los escolares puedan verbalizar claramente elementos de contraste dentro de los conceptos sociales trabajados.

⇒ **Proceso Asociado Categorización.**

- **Criterio común.** Para este indicador se encuentran evidencias de actividades planificadas y realizadas en los Casos N2 y N3 y de actividades realizadas no planificadas en los Casos N1 y N2, existiendo así carencia de un criterio orientador que favorezca los procesos de clasificación.
- **Elementos comparables.** Para este indicador se encuentran evidencias de actividades no planificadas y realizadas en los Casos N2 y N3. Para el Caso N1 no se encuentran evidencias.

- **Redes de relaciones.** En ninguno de los tres Casos estudiados se encuentran actividades planificadas ni realizadas de parte de los docentes noveles. Se impide así a los escolares tener una visión de conjunto sobre los conceptos sociales abordados.

- ⇒ **Proceso Asociado Generalización.**
 - **Identificación.** En los tres Casos estudiados, existen actividades planificadas y realizadas. En el Caso N2 además se encuentran actividades realizadas no planificadas. Así entonces, la identificación de los conceptos sociales es utilizada regularmente por los docentes noveles, tanto en actividades planificadas como realizadas sin planificación previa. Lo anterior, permite inferir que los docentes noveles utilizan de manera regular este indicador en su tarea profesional.

 - **Organización.** Sólo se encuentran referencias de este indicador en el Caso N3, a través de actividades no planificadas y realizadas. Para los Casos N1 y N2 no se encuentran evidencias. Por ende, sólo para el Caso N3 se favorece la organización de la información asociada a los conceptos sociales e iniciada desde los procesos de identificación.

 - **Conocimiento.** Sólo se pueden consignar actividades realizadas y no planificadas, asociadas al indicador conocimiento en el Caso N2, que aparece sin que se hayan registrado evidencias en el precedente que corresponde a organización en las sesiones analizadas.

- ⇒ **Evidencia Lenguaje.**
 - **Palabra.** Para este indicador, se encuentran evidencias asociadas a los Casos N1 y N3 de actividades no planificadas y realizadas. El Caso N2 no presenta evidencias.

- **Nombre.** Se encuentran evidencias de actividades planificadas y realizadas en los Casos N2 y N3. En el Caso N1 se evidencian actividades realizadas pero no planificadas.
- **Signo.** Se encuentran evidencias para todos los Casos de actividades realizadas no planificadas. Además en el Caso N1 se encuentran actividades planificadas y no realizadas. Desde los mencionados referentes se puede señalar que para los profesores noveles, es relevante que los escolares utilicen adecuadamente los conceptos sociales en contextos distintos al que fue adquirido, produciéndose un proceso de transferencia.

⇒ **Evidencia Experiencia Social.**

- **Contexto.** Se encuentran evidencias de actividades planificadas y realizadas en los Casos N1 y N2, además de actividades realizadas no planificadas en los Casos N2 y N3.
- **Organización de experiencias.** Para los Casos N2 y N3, se encuentran actividades no planificadas y realizadas. En el Caso N1 no hay evidencias.
- **Atención voluntaria.** Para este indicador no se encuentran evidencias asociadas a ninguno de los casos en estudio. De lo anterior, se puede inferir que desde la Experiencia de los profesores noveles partícipes de este estudio. la comprensión de los conceptos sociales por parte de los escolares se ve afectada, dado que no se completa la secuencia de indicadores de experiencia social.

A fin de resumir el análisis previo, se presenta la siguiente matriz en donde se visualizan los resultados obtenidos al analizar los ámbitos, los componentes y los indicadores relacionados con el aprendizaje de los conceptos sociales en los Casos en estudio.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|--------------------|------------------|-----------------------|----------------------------|----------|----------|----------|
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción | Planificado y realizado | - | - | X |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Comparación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Diferenciación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Categorización | Criterio común | Planificado y realizado | - | X | X |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Elementos comparables | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Redes de relaciones | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | Generalizaciones | Identificación | Planificado y realizado | X | X | X |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |

| | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------|----------|----------|
| Evidencia | Lenguaje | Organización | Planificado y realizado | - | - | X | |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | | Conocimiento | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | Experiencia Social | Palabra | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | X | - | X | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | | | Nombre | Planificado y realizado | - | X | X |
| | | | | No planificado y realizado | X | - | - |
| | | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Signo | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X | |
| | | | Planificado y no realizado | - | X | - | |
| Experiencia Social | Contexto | Planificado y realizado | X | X | - | | |
| | | No planificado y realizado | - | X | X | | |
| | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | Organización de Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | No planificado y realizado | - | X | X | | |
| | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | Atención Voluntaria | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | No planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| Códigos | | | | X | Presencia | | |
| | | | | - | Ausencia | | |

La síntesis permite apreciar en detalle la presencia o ausencia del indicador respecto de su componente y ámbito, en el marco del *aprendizaje de conceptos sociales* realizado por los profesores noveles.

Como síntesis integrada, es posible afirmar que las características del abordaje de conceptos sociales en la enseñanza y en el aprendizaje en aula de las ciencias sociales de los profesores noveles de la carrera de educación básica indican, para el caso de la enseñanza, un predominio de las actividades de aula ejecutadas y no planificadas, las que constituyen casi exclusivamente las evidencias recopiladas para los Casos en estudio. Las referencias encontradas para el aprendizaje de los conceptos sociales, corresponden principalmente a actividades ejecutadas y no planificadas. Así también, se reconocen importantes referencias a actividades planificadas y ejecutadas. Las evidencias de actividades planificadas y no ejecutadas son mínimas.

Destaca en este contexto las referencias desde el componente rol docente indican que las principales evidencias se encuentran en el rol mediador entre los escolares y los nuevos conocimientos, existiendo unanimidad en los Casos en estudio para considerar los conocimientos previos en la implementación de las actividades de aula. Desde el ámbito de procesos asociados a la enseñanza, aparece como constante la consideración de la Gradualidad. Los anteriores referentes permiten inferir que para los docentes noveles ambos indicadores resultan relevantes al implementar las secuencias de aula, como característica definitorias de su tarea profesional. En el marco del aprendizaje, los Casos en estudio evidencian que las planificaciones de secuencias didácticas desarrolladas por los docentes noveles, se caracterizan como genéricas, ya que presentan en términos generales, sólo las actividades más relevantes a implementar en el aula.

Así, el docente novel aparece como un docente flexible en sus propuestas, dado que la secuencia didáctica adquiere un rol principalmente orientador, y sus decisiones del trabajo de aula se dirigen resolver las eventuales situaciones problemáticas que se presenten.

f) **Aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales** A partir de la matriz de resultados obtenidos al analizar los ámbitos, componentes e indicadores relacionados con la enseñanza de los conceptos sociales en los Casos en estudio, es posible inferir los aspectos que son priorizados por los profesores noveles respecto de cada ítem, desde las perspectivas de la enseñanza y del aprendizaje.

f.1) Aspectos priorizados en la enseñanza de los conceptos sociales por los profesores noveles.

A continuación se presenta el análisis de los ámbitos, componentes e indicadores relacionados con la enseñanza.

⇒ **Rol Docente.**

➤ **Rol Mediador**

El análisis precedente arroja los siguientes resultados en el componente mediador:

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|-----------------|------------|----------------------------|----------------------------|----|-----------|----|
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Generación de Significados | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

De forma unánime los profesores noveles consideran desde su rol mediador, la actualización de los conocimientos previos para la construcción de

conceptos sociales. Aparece además como un factor implícito en su tarea docente, dado que, en los tres casos en estudio, se consigna como actividad ejecutada y no planificada. Lo mismo ocurre con el indicador generación de significados, en que aparecen actividades ejecutadas y no planificadas. Por lo tanto, es posible señalar que el docente novel puede ser asociado a un rol mediador, que desde los conocimientos previos de los escolares, busca la generación de nuevos aprendizajes.

➤ **Rol Facilitador**

El análisis entrega los siguientes resultados en el componente facilitador:

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|-----------------|-------------|------------------------------|----------------------------|----------|-----------|----|
| Rol del Docente | Facilitador | Relación entre todo y partes | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Conflicto Cognitivo | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

Los referentes recopilados permiten señalar que el profesor novel cumple parcialmente el rol de facilitador de la enseñanza, dado que sólo existe consideración del indicador relación entre el todo y las partes. Se puede afirmar que es un rol asumido parcialmente, puesto que no existen evidencias que permitan señalar que los profesores noveles generan el conflicto cognitivo en los escolares desde las actividades de aula planificadas e implementadas.

➤ **Rol centrado en la Experiencia.**

En cuanto al componente rol docente desde la experiencia, se tienen los siguientes resultados.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|-----------------|----------------------|-------------------------|----------------------------|----|----------|----|
| Rol del Docente | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas | Planificado y realizado | - | X | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Construcción Conceptual | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Códigos | | | | X |
| | | | | - | Ausencia | |

La información presentada, permite afirmar que los profesores noveles en la preparación e implementación de sus secuencias de aula, sólo consideran parcialmente la resolución de problemas, como indicador asociado al rol docente Desde la experiencia. Por lo tanto, desde las evidencias se demuestra que aunque el rol sea intencionado, no se asume en la totalidad de sus posibilidades de desarrollo.

Procesos Asociados

➤ Andamiaje

Los siguientes son los resultados para el componente andamiaje.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|--------------------|------------|-------------|----------------------------|----------|-----------|----------|
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | X |
| | | | Planificado y no realizado | X | - | - |
| | | Gradualidad | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

Las evidencias permiten señalar que se implementa por los docentes noveles en el aula, aunque las actividades asociadas al mismo no sean declaradas en la secuencia didáctica. Lo anterior permite inferir que los indicadores de este proceso forman parte del repertorio profesional de los docentes y de sus acciones en el aula. En consecuencia, se puede afirmar que se priorizan los indicadores Experiencia y gradualidad del componente andamiaje.

➤ **Análisis.**

Los siguientes son los resultados en el componente análisis.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|--------------------|------------|-----------------------------|----------------------------|----|-----------|----|
| Procesos Asociados | Análisis | Reconocimiento de Atributos | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Relaciones Significativas | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | - | Ausencia | |

Las evidencias permiten señalar que los docentes noveles en el aula implementan dicho proceso, aunque las actividades asociadas al mismo no sean declaradas en la secuencia didáctica. Lo anterior permite inferir, que los indicadores de este proceso, forman parte del repertorio profesional de los docentes y de sus acciones en el aula. En consecuencia, se priorizan los indicadores reconocimiento de atributos y relaciones significativas del componente análisis.

f.2) Aspectos priorizados en el aprendizaje de los conceptos sociales por los profesores noveles.

A continuación se presenta el análisis de los ámbitos, componentes e indicadores relacionados con el aprendizaje, revisando las situaciones de priorización presentes en los Casos estudiados.

⇒ **Procesos Asociados**

➤ **Pensamiento**

La revisión precedente, arroja los siguientes resultados en el componente pensamiento.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|--------------------|-------------|----------------|----------------------------|----------|-----------------|----------|
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción | Planificado y realizado | - | - | X |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Comparación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Diferenciación | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | CÓDIGOS | | | | X |
| | | | | - | Ausencia | |

Las evidencias permiten señalar que los profesores noveles priorizan los indicadores abstracción y comparación en los procesos de aprendizaje de los conceptos sociales de los escolares. Lo anterior, implica que los docentes incorporan en sus actividades de aula el desarrollo de estos procesos, favoreciendo la construcción de aprendizajes. Para el indicador diferenciación,

no se encuentran evidencias. En consecuencia, se priorizan los indicadores abstracción y comparación del componente pensamiento.

➤ **Categorización.**

La revisión precedente entrega los siguientes resultados en el componente categorización.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 | |
|--------------------|----------------|-----------------------|----------------------------|----|----------|-----------|--|
| Procesos Asociados | Categorización | Criterio común | Planificado y realizado | - | X | X | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | | Elementos comparables | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | | Redes de relaciones | Planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | |
| | Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | | - | Ausencia | |

En relación al proceso asociado a categorización, las evidencias permiten señalar que los profesores noveles desarrollan en el aula los indicadores criterio común y elementos comparables en los procesos de aprendizaje de los conceptos sociales de los escolares. No se encuentran evidencias para el indicador redes de relaciones. Lo anterior, implica que los docentes incorporan en sus actividades elementos que favorecen la construcción de aprendizajes asociados a la categorización, pero que el proceso como tal no llega a desarrollarse completamente, puesto que no se establecen relaciones entre los elementos.

➤ **Generalización**

Los siguientes son los resultados para el componente generalización.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|--------------------|------------------|----------------|----------------------------|----------|-----------------|----------|
| Procesos Asociados | Generalizaciones | Identificación | Planificado y realizado | X | X | X |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Organización | Planificado y realizado | - | - | X |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Conocimiento | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | CÓDIGOS | | | | X |
| | | | | - | Ausencia | |

El proceso asociado generalizaciones, las evidencias permiten señalar que los profesores noveles desarrollan en el aula los indicadores identificación, organización y conocimiento en los procesos de aprendizaje de los conceptos sociales. Lo anterior, implica que los docentes incorporan en sus actividades la concreción de estos procesos, favoreciendo la construcción de aprendizajes desde los indicadores propuestos para el componente. En consecuencia, se priorizan los indicadores del componente pensamiento.

⇒ **Evidencias**

➤ **Lenguaje**

La revisión precedente de ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores relacionados con el aprendizaje, arroja los siguientes resultados en el componente lenguaje.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 | | |
|-----------|------------|-----------|----------------------------|----|----|----|-----------|--|
| Evidencia | Lenguaje | Palabra | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | X | - | X | | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | | Nombre | Planificado y realizado | - | X | X | | |
| | | | No planificado y realizado | X | - | - | | |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - | | |
| | | Signo | Planificado y realizado | - | - | - | | |
| | | | No planificado y realizado | X | X | X | | |
| | | | Planificado y no realizado | - | X | - | | |
| | | Códigos | | | | X | Presencia | |
| | | | | | | - | Ausencia | |

Se encuentran referentes que permiten señalar que los profesores noveles incorporan en su trabajo de aula los indicadores palabra, nombre y signo, favoreciendo la construcción de aprendizajes desde los indicadores propuestos para el componente. En consecuencia, se priorizan los indicadores asociados al lenguaje, lo que implica el trabajo intencionado de conceptualización.

➤ **Experiencia Social**

Los resultados para el componente experiencia social se presentan a continuación.

| Ámbito | Componente | Indicador | Subindicador | N1 | N2 | N3 |
|-----------|--------------------|-----------------------------|----------------------------|----|----------|----|
| Evidencia | Experiencia Social | Contexto | Planificado y realizado | X | X | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Organización de Experiencia | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | X | X |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Atención Voluntaria | Planificado y realizado | - | - | - |
| | | | No planificado y realizado | - | - | - |
| | | | Planificado y no realizado | - | - | - |
| | | Códigos | | | | X |
| | | | | - | Ausencia | |

Para este componente, se encuentran referencias en los indicadores contexto y organización de la experiencia. El indicador atención voluntaria no presenta referentes. Lo anterior, permite señalar que el componente experiencia social, no se desarrolla completamente en las actividades de aula implementadas por los docentes noveles. En consecuencia, se priorizan los indicadores contexto y experiencia social del componente experiencia social.

g.- Síntesis de las categorías y subcategorías analizadas en los profesores noveles asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales.

Una vez analizadas ámbitos, componentes, indicadores y subindicadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales, se sistematizan los resultados obtenidos en las siguientes matrices: considerando los Casos N1, N2 y N3

| Ámbitos de la Enseñanza de los Conceptos Sociales | Componente | Indicador | |
|---|----------------------|------------------------------|----------------------|
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos | P |
| | | Generación de Significados | P |
| | Facilitador | Relación entre todo y partes | P |
| | | Conflicto Cognitivo | NP |
| | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas | P |
| | | Construcción Conceptual | NP |
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia | P |
| | | Gradualidad | P |
| | Análisis | Reconocimiento de Atributos | P |
| | | Relaciones Significativas | P |
| | Código | | P: Priorizado |
| | | NP: No Priorizado | |

| Ámbitos del Aprendizaje de los Conceptos Sociales | Componente | Indicador | |
|---|--------------------|-----------------------------|-----------|
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción | P |
| | | Comparación | P |
| | | Diferenciación | NP |
| | Categorización | Criterio común | P |
| | | Elementos comparables | P |
| | | Redes de relaciones | NP |
| | Generalizaciones | Identificación | P |
| | | Organización | P |
| | | Conocimiento | NP |
| Evidencia | Lenguaje | Palabra | P |
| | | Nombre | P |
| | | Signo | P |
| | Experiencia Social | Contexto | P |
| | | Organización de Experiencia | P |
| | | Atención Voluntaria | NP |
| Código | | P: Priorizado | |
| | | NP: No Priorizado | |

A modo de conclusión, es posible afirmar que los aspectos priorizados en la enseñanza y en el aprendizaje de los conceptos sociales por los profesores noveles corresponden, en el área de enseñanza, a la totalidad de indicadores y componentes, con la excepción de los indicadores conflicto cognitivo y construcción conceptual. En el área aprendizaje, se puede apreciar que se encuentran priorizados igualmente indicadores en todos sus componentes aunque sólo se da el ámbito del lenguaje de forma completa.

Los aspectos priorizados permiten señalar que los profesores noveles estructuran los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta su implementación la construcción de aprendizajes de conceptos sociales, desde los distintos referentes declarados, con mayor o menor detalle en cada uno de ellos. La enseñanza aparece como un proceso implícito donde no se declaran las acciones a desarrollar en los procesos de planificación, sino que son decisiones que configuran su quehacer en el aula acorde a las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De forma similar, el proceso de construcción del aprendizaje de conceptos presenta evidencias que permiten inferir que el docente novel

favorece la construcción del mismo, desde los procesos implícitos y desde las actividades concretas de aula, las cuáles no siempre forman parte de un diseño de secuencia didáctica, pero que se concretan en las actividades implementadas.

4.2.- Los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje

A partir de la información obtenida, se realiza el proceso de análisis sobre la reflexión de la práctica docente, de acuerdo con las subcategorías asociadas a los objetivos específicos 3 y 4. Para los estudiantes en proceso de práctica profesional y profesores noveles las subcategorías son.

- a) Procesos reflexivos en la planificación de clases
- b) Procesos reflexivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales.

4.2.1.- Los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que realizan los estudiantes en proceso de práctica profesional.

Por cada subcategoría identificada, se presentan los procesos de análisis categoriales correspondientes para los estudiantes en proceso de práctica profesional.

a) Procesos reflexivos en la planificación de clases.

Siguiendo a Perrenoud (1994:25-31) puede afirmarse que una práctica reflexiva exige la capacidad de hacer evolucionar profesionalmente y de completar el saber y el saber hacer a partir de la experiencia y de los problemas que ella plantea. A fin de analizar estos planteamientos, se ilustrarán los procesos de planificación de los Casos en estudio, incorporando los testimonios que permiten constatar la evolución de los actos profesionales. La propuesta de secuencia didáctica será presentada conforme las preguntas *qué enseñar* o *para qué enseñar*, al que se adscriben los Casos de forma diferenciada.

⇒ *Caso E1. Secuencia didáctica desde los contenidos.*

En el primer Caso estudiado, la secuencia didáctica es elaborada desde los contenidos. La evolución del quehacer profesional en este Caso específico puede ser analizada desde la planificación de actividades y en la selección de recursos, según el siguiente detalle:

| Análisis Evolución Profesional Caso E1 | | | | |
|---|--|--|---|---|
| Propuesta de secuencia didáctica desde los contenidos | | | | |
| Pregunta didáctica central | Qué Enseñar | | | |
| Organización de la Secuencia Didáctica | Descripción | Momento Evolutivo Inicial Clase N° 1 22.05.2012 | Proceso De Evolución Clase N°5 05.06.2012 | Testimonio Orientado A La Reflexión |
| 1.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación o selección de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | “ <i>Identificar manifestaciones concretas de aceptación de la diversidad cultural a través del valor de la tolerancia</i> ” | “ <i>Formular compromiso con la comunidad escolar a partir de valores de convivencia trabajados</i> ” | “ <i>Dentro de los mayores aprendizajes que puedo rescatar, es que con los niños hay que ir variando dentro de la clase las actividades.</i> <i>Por ejemplo, un trabajo solo con el libro de la asignatura los aburre, por lo tanto, integrar distintas dinámicas favorece la atención, la participación y aprendizaje de los alumnos</i> ”. |
| 2.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | “ <i>Tolerancia y Diversidad como valores de convivencia</i> ” | “ <i>Valores de convivencia social: Tolerancia, Respeto, y Responsabilidad</i> ” | |





| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>3.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica.</p> | <p>Identificación de actividades relevantes por clase.</p> | <p>“1.- Escuchan indicaciones generales de trabajo. 2.- Realizan lectura guiada de texto “Hotu se cambia de casa. 3.- Realizan preguntas sobre el texto. 4.- Participan de diálogo guiado respondiendo a preguntas que aparecen en el texto. 5.- Profundizan en las preguntas y comentarios del texto. 6.- Desarrollan actividad grupal, construyendo versión alternativa al relato trabajado”</p> | <p>“1.- Actualizan con la guía del profesor de conceptos abordados en las clases anteriores: <i>Discriminación, Tolerancia, Respeto, Diversidad y Responsabilidad</i> 2.- Participan de diálogo centrado en visualizar los valores en la realidad escolar. 3.- Nombran actitudes que reflejen los valores abordados 4.- Expresan por escrito compromisos con la comunidad escolar en formato dado 5.- Ilustran y concluyen trabajo realizado”</p> | |
| <p>4.- Planificación de Recursos de la secuencia didáctica.</p> | <p>Identificación de materiales curriculares requeridos para el desarrollo de la clase.</p> | <p>Libro de Texto</p> | <p>Formato de diploma para consignar compromisos, Cartulina de colores, lápices, pegamento</p> | |
| <p>5.- Planificación de Tiempo de la secuencia didáctica.</p> | <p>Identificación de las horas pedagógicas requeridas para el desarrollo de la clase.</p> | <p>40 minutos 1 hora pedagógica</p> | <p>40 minutos 1 hora pedagógica</p> | |
| <p>6.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica.</p> | <p>Identificación de actividad de evaluación por clase.</p> | <p><i>Evaluación formativa: Observación directa Acompaña- miento trabajo grupal</i></p> | <p><i>Evaluación Formativa: Observación directa de los compromisos registrados</i></p> | |

Siguiendo los planteamientos de Perrenoud, (1994) la práctica reflexiva, refleja los siguientes referentes en este Caso.

- *Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia.* En el Caso analizado, las clases planificadas y desarrolladas entregan al estudiante en práctica elementos de juicio que permiten optimizar sus decisiones didácticas a partir de los aprendizajes generados en su propia práctica.

- *Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que la experiencia plantea.* En el Caso analizado, la observación permanente de su quehacer le permite diagnosticar las falencias, errores o carencias de su tarea profesional e implementar nuevas alternativas.

La dinámica del proceso reflexivo de evolución profesional del Caso E1, se ilustra en la siguiente matriz de síntesis.

| | | |
|--|--|---|
| Práctica Reflexiva (Perrenoud 1994,25:31) | | |
| <i>Capacidad evolucionar profesionalmente</i> | | |
| Actividad Profesional: Planificación de clase Caso E1 | | |
| <i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia</i> | | |
| <p>Clase N° 1</p> <p>"2.- Realizan lectura guiada de texto "Hotu se cambia de casa".</p>  | <p>"Dentro de los mayores aprendizajes que puedo rescatar, es que con los niños hay que ir variando dentro de la clase las actividades".</p> | <p>Clase N° 5</p> <p>"4.- Expresan por escrito compromisos con la comunidad escolar en formato dado".</p>  |
| <i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que ella plantea</i> | | |
| <p>Clase N° 1</p> <p>"3.- Realizan preguntas sobre el texto".</p>  | <p>"un trabajo solo con el libro de la asignatura los aburre, por lo tanto, integrar distintas dinámicas favorece la atención, la participación y aprendizaje de los alumnos".</p> | <p>Clase N° 5</p> <p>"5.- Ilustran y concluyen trabajo realizado"</p>  |

Así, entonces, es posible observar procesos reflexivos de evolución profesional del Caso E1 en la planificación de sus clases, centrados principalmente en el diseño de actividades de aula, que avanzan desde clases de un perfil tradicional hacia clases dinámicas en que los escolares participan y se comprometen en torno a los contenidos de valores trabajados.

⇒ **Caso E2. Secuencia didáctica desde los contenidos**

En el segundo Caso estudiado, la secuencia didáctica es elaborada desde los contenidos. La evolución profesional en este Caso específico y desde la perspectiva de una práctica reflexiva se expresa en la planificación de contenidos y en la planificación de actividades de la secuencia didáctica, según el siguiente detalle:

| Análisis Evolución de Actos Profesionales Caso E2 | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Propuesta de Secuencia Didáctica desde los Contenidos | | | | |
| Pregunta didáctica central: | Qué enseñar | | | |
| Organización de la Secuencia Didáctica | Descripción | Momento Evolutivo Inicial Clase Nº 2 06.06.2012 | Proceso de Evolución Clase Nº 3 13.06.2012 | Testimonio Orientado a la Reflexión |
| 1.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación o selección de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | “Reconocer los puntos cardinales, utilizándolos como referentes en situaciones concretas”. | “Identificar puntos cardinales y su utilidad para orientarse en el espacio” | “ Dame cuenta que en la enseñanza de las ciencias sociales, el contenido que se debe tratar ha de ser útil para la construcción de un aprendizaje aplicable al diario vivir del estudiante, basado en las experiencias de los niños y ser proyectados a la utilización de estos en la vida cotidiana. Otro punto a destacar es darme cuenta, como cuesta tratar ciertos conceptos y hacerlos entendibles o capaz de bajar esos conceptos al nivel que los niños los puedan interiorizar y conceptualizarlos a su realidad”. |
| 2.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | “Orientación Espacial. Puntos Cardinales. Puntos Cardinales secundarios. Rosa de los Vientos. Esquema Corporal”. | “Puntos Cardinales. Rosa de los Vientos. Espacio geográfico Plano Mapa Representación” | |
| 3.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica. | Identificación de actividades relevantes por clase. | “1.- Actualizan conocimientos previos a partir de actividad dada la clase anterior. 2.- Actualizan puntos cardinales principales con apoyo de esquema corporal. 3.- Registran resumen de lo tratado. 4.- Comentan ilustración de la rosa de los vientos. 5.- Relacionan puntos cardinales y puntos cardinales secundarios. | “1.- Actualizan conocimientos previos a partir de preguntas. 2.- Resuelven guía de aplicación: Puntos cardinales y rosa de los vientos. 3.- Comentan concepto social de espacio geográfico. 4.- Responden preguntas de aplicación del concepto social espacio geográfico. 5.- Leen plano del entorno del establecimiento, utilizando simbología. | |


| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>6.- <i>Actividad grupal</i> a.- <i>Observan esquema de rosa de los vientos en el piso del aula.</i> b.- <i>Reciben tarjeta con referencia de punto cardinal.</i> c.- <i>Se ubican espacialmente de acuerdo a indicación recibida.</i> 7.- <i>Comentan actividad realizada a partir de lámina resumen”.</i></p> | <p>6.- <i>Reconocen calles del entorno establecimiento desde los puntos cardinales.</i> 7.- <i>Resuelven preguntas de aplicación sobre el plano.</i> 8.- <i>Cotejan sus respuestas con plano proyectado en la pizarra.</i> 9.- <i>Escuchan y comentan definición de plano, tomando como referencia lo realizado.</i> 10.- <i>Registran definiciones en sus cuadernos.</i> 11.- <i>Observan diferentes planos y mapas comentando sus características más relevantes.</i> 12.- <i>Responden preguntas de selección múltiple como cierre de actividad”.</i></p> | |
| 4.- Planificación de Recursos de la secuencia didáctica. | Identificación de materiales curriculares requeridos para el desarrollo de la clase. | <p>“ <i>Cinta adhesiva</i> <i>Tarjetas con identificación de puntos cardinales.</i> <i>Lámina resumen de contenidos abordados”.</i></p> | <p>“ <i>Proyector multimedia</i> <i>Ilustraciones de planos y mapas.</i> <i>Guía de trabajo sobre referencias espaciales”.</i></p> | |
| 5.- Planificación de Tiempo de la secuencia didáctica. | Identificación de las horas pedagógicas requeridas para el desarrollo de la clase. | <p>“<i>40 minutos.</i> <i>1 hora pedagógica”</i></p> | <p>“<i>80 minutos</i> <i>2 horas pedagógicas”</i></p> | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| 6.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica. | Identificación de actividad de evaluación por clase. | “Evaluación Formativa. Observación directa de participación en actividad y ubicación en rosa de los vientos, acorde a referencias dadas”. | “Evaluación formativa. Guía de trabajo con preguntas de selección múltiple”. | |
|--|--|---|--|--|

A partir de la información anterior, puede especificarse el proceso de evolución profesional, desde el testimonio del estudiante, como desde las decisiones pedagógicas asumidas en planificación de contenidos y planificación de actividades de la secuencia didáctica. En ese marco, y según los planteamientos de Perrenoud, es posible analizar la práctica reflexiva desde los siguientes referentes.

- *Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia.* En el Caso analizado, las decisiones didácticas se centran en la utilidad del contenido posterior al trabajo de aula y su aplicabilidad en la vida cotidiana. Lo anterior, permite inferir que su práctica reflexiva se expresa en la planificación de contenidos y la planificación de actividades como reflejo de su preocupación por la construcción de aprendizajes significativos y permanentes en el tiempo.
- *Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que la experiencia plantea:* En el Caso analizado, el realizar adecuadamente la transposición didáctica en el aula, se convierte en un desafío que hace evolucionar la planificación como acto profesional, en la medida que la planificación de contenidos y planificación de actividades favorezcan la resolución de problemas dentro de un contexto real. Asimismo, el quehacer profesional del estudiante se realiza desde una perspectiva inductiva, asumiendo el desafío de una construcción de conceptos desde la experiencia.

La dinámica del proceso reflexivo de evolución profesional del Caso E2, se ilustra en la siguiente matriz de síntesis.

| |
|---|
| Práctica Reflexiva (Perrenoud 1994,25:31) |
| <i>Capacidad de hacer evolucionar los actos profesionales</i> |
| Actividad profesional: Planificación de clase Caso E2 |
| <i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia</i> |
| “ Dame cuenta que <i>en la enseñanza de las ciencias sociales, el contenido que se debe tratar ha de ser útil para la construcción de un aprendizaje aplicable al diario vivir del estudiante</i>” |
| Clase Nº 3 |
| 13.06.2012 |
| <p><i>“6.- Reconocen calles del entorno establecimiento desde los puntos cardinales”</i></p>  |

Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que ella plantea

*“Otro punto a destacar es darme cuenta, como **cuesta tratar ciertos conceptos y hacerlos entendibles** o capaz de **bajar esos conceptos al nivel que los niños los puedan interiorizar y conceptualizarlos a su realidad**”*

Clase Nº 2

06.06.2012

“6.- Actividad grupal

a.- Observan esquema de rosa de los vientos en el piso del aula.

b.- Reciben tarjeta con referencia de punto cardinal.

c.- Se ubican espacialmente de acuerdo a indicación recibida”.



Clase Nº3

13.06.2012

“9.- Escuchan y comentan definición de plano, tomando como referencia lo realizado.

10.- Registran definiciones en sus cuadernos”.



Es posible observar procesos reflexivos de evolución profesional del Caso E2 en la planificación de sus clases, centrados en la selección de contenidos y diseño de actividades de aula, que buscan una comprensión significativa de los contenidos incluyendo implícitamente los conceptos sociales presentes en la secuencia didáctica.

⇒ **Caso E3. Secuencia didáctica desde los objetivos.**

En el tercer Caso estudiado, la secuencia didáctica es elaborada desde los objetivos. La evolución profesional en este Caso específico y desde la perspectiva de una práctica reflexiva se expresa en la planificación del objetivo de la secuencia didáctica, según el siguiente detalle.



| Análisis de Evolución de Actos Profesionales Caso E3 | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Propuesta de Secuencia Didáctica desde Los Objetivos | | | | |
| Pregunta didáctica central | Para qué enseñar | | | |
| Organización de la Secuencia Didáctica | Descripción | Momento Evolutivo Inicial Clase Nº 2 04.06.2012 | Proceso de Evolución Clase Nº 3 08.06.2012 | Testimonio Orientado a la Reflexión |
| 1.- Planificación de Objetivo de secuencia didáctica. | Formulación de objetivo de aprendizaje. | "Reconocer la localización y características principales de las formas de vida de los pueblos originarios de Chile" | | "Al momento de comenzar a planificar y revisar el contenido a entregar y por supuesto la estrategia, no me centré en los conceptos sociales, pero una vez finalizada la clase, pude observar que ellos estuvieron muy presentes en cada una de ellas. Esta situación apoya mi idea que los conceptos sociales no deben entregarse como contenido específico (...) Considero que es mucho más enriquecedor, provechoso y |
| 2.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | "Identificar características principales de los pueblos originarios de Chile". A desarrollar en 2 Sesiones: 04.06.2012 y 08.06.2012 | | |
| 3.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | "Pueblos originarios de Chile" | | |
| 4.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica. | Identificación de actividades relevantes por clase. | "1.- Actualizan contenidos tratados en la clase anterior: Ubicación geográfica de pueblos originarios, conceptos de nómada y sedentario. 2.- Elaboración individual de flash-card con contenidos de | "1.- Actualizan características de los pueblos originarios trabajados en la clase anterior. 2.- Actualización de modalidad de trabajo; Elaboración individual de flash-card con contenidos de los pueblos | |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | <p>los pueblos originarios:</p> <p>a.- Relacionan color azul con pueblos nómades y color café con pueblos sedentarios.</p> <p>b.- Nombran pueblos originarios de la zona norte del país.</p> <p>c.- Clasifican los pueblos nombrados en nómades y sedentarios.</p> <p>d.- Mencionan principales características de los diferentes pueblos.</p> <p>e.- Utilizan como referencia esquema con información proyectado en la pizarra.</p> <p>f.- Inician confección de fichas”.</p> | <p>originarios zona centro y sur del país.</p> <p>3.- Utilizan como referente de información libro de texto y guía del estudiante”.</p> | <p>entretenido generar experiencias en cada uno de los estudiantes, en lugar de presentar un concepto, y luego de generar esta experiencia, se puede ir analizando la historia e identificando los distintos conceptos sociales”</p> |
| 5.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica. | Identificación de actividad de evaluación por clase. | “Evaluación formativa. Responden preguntas de lo trabajado en clases”. | “Evaluación formativa Lista de cotejo: Relación de características”. | |

A partir de la información anterior, puede especificarse el proceso de evolución profesional, desde el testimonio del estudiante, como desde las decisiones asumidas en el diseño de los objetivos de la secuencia didáctica. En ese marco, y según los planteamientos de Perrenoud, la práctica reflexiva considera los siguientes referentes

- *Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia.* En el Caso analizado, la experiencia es lo que permite al estudiante evolucionar en su actividad profesional, reconociendo la presencia implícita de los conceptos sociales en cada una de las sesiones realizadas. Se reconocen indicios de aprendizaje declarado, en la medida que se reconocen posibles relaciones entre el conocimiento social, en este caso pueblos originarios, y conceptos sociales, los que corresponden a diversidad, patrimonio e identidad.

- *Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que la experiencia plantea.* En el Caso analizado, el estudiante reconoce la importancia de generar experiencias de aprendizaje que hagan que el contenido abordado sea relevante para los escolares, valorando el desarrollo de un aprendizaje desde una experiencia significativa por sobre la mera presentación de un concepto. Asimismo, el Caso E3 en este aspecto, coincide con el Caso E2, en el sentido de que el trabajo didáctico realizado desde una perspectiva inductiva, permite la construcción de conceptos desde la experiencia.

| |
|---|
| Práctica Reflexiva (Perrenoud 1994,25:31) |
| <i>Capacidad de hacer evolucionar los actos profesionales</i> |
| Acto Profesional: Planificación de Clase Caso E3 |
| <i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia</i> |
| <i>"(...)no me centré en los conceptos sociales, pero una vez finalizada la clase, pude observar que ellos estuvieron muy presentes en cada una de ellas".</i> |
| Clase Nº 2 |
| 04.06.2012 |
| <i>"c.- Clasifican los pueblos nombrados en nómades y sedentarios".</i> |
|  |
| Clase Nº 3 |
| 08.06.2012 |
| <i>. "1.- Actualizan características de los pueblos originarios trabajados en la clase anterior".</i> |
|  |

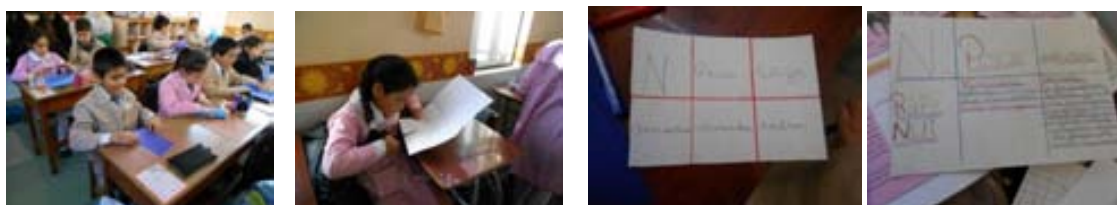
Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que ella plantea

“(…)es mucho más enriquecedor, provechoso y entretenido generar experiencias en cada uno de los estudiantes, en lugar de presentar un concepto, y luego de generar esta experiencia, se puede ir analizando la historia e identificando los distintos conceptos sociales”

Clase Nº 2

04.06.2012

“Elaboración individual de flash-card con contenidos de los pueblos originarios”



Clase Nº3

08.06.2012

“3.- Utilizan como referente de información libro de texto y guía del estudiante”.



Es posible observar procesos reflexivos de evolución profesional del Caso E3 en torno a la relación entre los conceptos sociales y el conocimiento social, lo que permitiría anticipar que en sus futuras intervenciones educativas, la presencia de los conceptos sociales será más explícita e intencionada. Además, la evolución profesional se apoya en un repertorio de actividades que permiten la construcción de conceptos sociales mediante una comprensión significativa e intencionada.

b) Procesos Reflexivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula.

Siguiendo a Böhm (1995:66) puede afirmarse que los procesos reflexivos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales suponen la revisión de los conceptos de teoría y práctica. La *teoría*, como *reflexión crítica* sobre el actuar educativo, y la *práctica*, como el *actuar educativo* en una situación concreta. A fin de analizar los Casos en estudio, se revisarán los procesos reflexivos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula, desde los planteamientos presentados.


b.1.- Procesos Reflexivos en la enseñanza.

Para analizar los procesos reflexivos de la enseñanza, desde los planteamientos de Böhm, se toman como referentes las preguntas didácticas que corresponden a: *Qué enseñar*, *Por qué enseñar*, *A quien enseñar*, *Cuándo enseñar* y *Cómo enseñar*.

La propuesta de secuencia didáctica será presentada desde sus componentes: objetivo de clase y actividades, junto con fragmentos ilustrativos de cada caso en estudio respecto a la *Acción educativa en una situación concreta (acción)* y a la *Reflexión sobre la acción educativa (reflexión)* conforme a la secuencia de preguntas didácticas.

➤ ¿Qué enseñar?

A partir de la interrogante **qué enseñar** se detallan las actividades realizadas por el estudiante en práctica profesional, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| | |
|--|---|
| <p>Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva</p> | |
| <p>Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales</p> | |
| <p><i>¿Qué enseñar?</i></p> | |
| <p>Acción Educativa Caso E2</p> | |
| <p>Objetivo de clase N° 2</p> | <p><i>“Reconocer los puntos cardinales, utilizándolos como referentes en situaciones concretas”.</i></p> |
| <p>ACTIVIDADES</p>  | <p><i>“6.- Actividad grupal a.- Observan esquema de rosa de los vientos en el piso del aula. b.- Reciben tarjeta con referencia de punto cardinal. c.- Se ubican espacialmente de acuerdo a indicación recibida”.</i></p> |
| <p>Acción Acción educativa en una situación concreta</p> | <p><i>“Generalmente, las matemáticas se trabajan de manera más abstracta, no se les hace trabajar con cosas concretas, no se relacionan los contenidos con experiencias propias de la vida. En cambio, en las ciencias sociales uno puede trabajar los contenidos y asociarlos directamente a las experiencias del niño, lo cual hace más factible que el niño pueda entender y valorar un poco más”</i></p> |
| <p>Reflexión Reflexión sobre la acción educativa</p> | <p><i>“Se trabaja el concepto de democracia y se instauro el concepto de democracia al interior de la sala y así se comprende que es la democracia. Entonces los niños aprenden probando con ellos mismos y desarrollando, creo que es más factible para ellos el entender que se está trabajando, más que solo conceptualizar”</i></p> |

Para el Caso E2 la acción educativa en una situación concreta asociada al conocimiento social, tiene relación directa con las experiencias de los escolares, por lo que existe en el estudiante en práctica profesional una valoración explícita de las oportunidades educativas que el medio brinda. La reflexión sobre la acción educativa, profundiza en la necesidad de la comprensión conceptual del conocimiento en base a la experiencia. Así entonces, el *qué enseñar* desde la perspectiva reflexiva, aparece relacionado a la enseñanza desde la comprensión de los conceptos.

➤ **¿Por qué Enseñar?**


A partir de la interrogante *por qué enseñar* se detallan las actividades realizadas por el estudiante en práctica profesional, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| | |
|---|---|
| <p>Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva</p> | |
| <p>Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales</p> | |
| <p>¿Por Qué Enseñar?</p> | |
| <p>ACCIÓN EDUCATIVA CASO E3</p> | |
| <p>Objetivo de clase nº 7</p> | <p><i>“Identificar características principales de los pueblos originarios de Chile”.</i></p> |
| <p>ACTIVIDADES</p> | <p><i>“Celebración del We Tripantu .Año Nuevo Mapuche.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Comentario del sentido de la actividad apoyado en conocimientos previos. 2.- Elección de líderes de acuerdo a tradiciones del grupo indígena. 3.- División de tareas por género. Juegos de competencia, alimentación, canto y baile. 4.- Compartir alimentos preparados. Cantos, bailes y juegos comunitarios. 5.- Comentario final de evaluación de lo realizado. <p><i>Observaciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad en conjunto con curso paralelo extra aula. - Rol de apoyo a las actividades de parte de estudiante en práctica profesional” |
| <p>Acción Acción educativa en una situación concreta</p> | <p><i>“Ellos tienen que tener claro, por decirlo de alguna manera, cuáles son sus deberes y sus obligaciones y formar desde lo más mínimo estos conceptos, hace, creo yo, que formemos personas que no solo desarrollen la igualdad en las ciencias sociales, sino con sus pares, con su familia, con su entorno, con su comunidad, con su barrio, etc. Llevarlos desde estos conceptos a su vida diaria”.</i></p> |
| <p>Reflexión Reflexión sobre la acción educativa</p> | <p><i>“Todo depende del nivel en que se presente. Creo que sería más fácil mientras más chiquititos desarrollar estos conceptos, porque si los tomamos en séptimo básico y no lo trabajaron anteriormente, según la edad y las características, puede ser que tampoco les interese. Los niños a cierta edad presentan desinterés por todo, en cambio, si lo ven desde chiquititos, pasa a ser parte de una rutina”</i></p> |

Para el caso E3, la acción educativa se centra principalmente en su proyección hacia la sociedad, respondiendo así a la interrogante *por qué enseñar*. Dicha proyección implica la trascendencia del conocimiento escolar más allá del aula. Desde la reflexión sobre la acción educativa, el estudiante en práctica profesional se centra en la necesidad de una adquisición progresiva del conocimiento escolar, lo que favorecería la formación paulatina de los conceptos sociales.

➤ **¿A quién enseñar?**

A partir de la interrogante **a *quién enseñar*** se detallan las actividades realizadas por el estudiante en práctica profesional, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.


| | |
|--|--|
| Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva | |
| Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales | |
| ¿A quién enseñar? | |
| Acción Educativa Caso E1 | |
| Objetivo de Clase N° 6 | “Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela, comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas como tolerancia, respeto al otro y empatía” |
| ACTIVIDADES  | “1.- Actualización de conocimientos previos 2.- Reciben guía de trabajo con glosario sobre conceptos asociados a la convivencia trabajados en clases. 3.- Comentan significado del concepto glosario. 4.- Desarrollan trabajo en pequeño grupo seleccionando un concepto y preparando una representación sobre el tema. 5.- Presentan representación a sus compañeros. 6.- Comentan en grupo curso conceptos presentados” |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | “Con los niños hay que ir variando dentro de la clase las actividades , por ejemplo, un trabajo solo con el libro de la asignatura los aburre” |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | “Integrar distintas dinámicas favorece la atención, participación y aprendizaje de los alumnos ” |

La pregunta didáctica *a quién enseñar* implica la consideración del sujeto destinatario de la acción educativa. Desde esa perspectiva en el Caso E1, es posible reconocer que la acción educativa en una situación concreta, demanda la necesidad de repertorios diversos para las actividades realizadas. Esta necesidad, se explica por una parte, desde la consideración de la realidad dinámica y cambiante del aula y desde otra, de los propios escolares. Complementariamente, desde la reflexión sobre la acción, el estudiante en práctica profesional, establece una

relación directa con los requerimientos de una enseñanza generadora de aprendizaje en la que fundamenta sus decisiones profesionales.

➤ **¿Cuándo enseñar?**


A partir de la interrogante *cuándo enseñar* se detallan las actividades realizadas por el estudiante en práctica profesional, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| | |
|--|---|
| Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva | |
| Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales | |
| <i>¿Cuándo enseñar?</i> | |
| Acción educativa Caso E2 | |
| Objetivo de Clase N° 2 | <i>“Reconocer los puntos cardinales, utilizándolos como referentes en situaciones concretas”.</i> |
| Actividades  | <i>Por necesidad del curso, de las tres horas de clases programadas, sólo se realiza una: “6.- Actividad grupal a.- Observan esquema de rosa de los vientos en el piso del aula. b.- Reciben tarjeta con referencia de punto cardinal. c.- Se ubican espacialmente de acuerdo a indicación recibida”.</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“Mi dificultad en la planificación es que tengo tomar los contenidos de esta unidad y tratar de desarrollarlos en dos clases, porque la mitad de los contenidos que tengo que hacer, los tengo que hacer en dos clases y por lo que estaba viendo, hay que tomarse siete u ocho semanas y lo estaríamos haciendo en cuatro clases, que yo creo que es poquísimo”.</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“A mí no me gustaría hablarles solamente y que realmente no entiendan nada, o que uno haga la clase por pasar y cumplir solamente por el horario que está establecido en la práctica, sino que realmente quede algo”.</i> |

El estudiante en práctica profesional del Caso E2, evidencia desde la acción educativa el tiempo asignado al trabajo de aula como limitante específica. Esta consideración de limitación, se asocia a las dificultades que el futuro profesional posee respecto del manejo autónomo de los tiempos y al incipiente manejo de la relación entre tiempo y actividades planificadas. Lo anterior genera una revisión crítica del tiempo asignado, donde el estudiante en práctica profesional estima, desde su perspectiva, los tiempos necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, los que no siempre resultan acordes a lo planificado. Asociado a la reflexión sobre la acción, se da contenido al componente temporal, dado que se enfatiza que la consideración del tiempo se relaciona directamente con la optimización de los procesos de enseñanza.

➤ **¿Cómo enseñar?**

A partir de la interrogante *cómo enseñar* se detallan las actividades realizadas, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| | |
|--|--|
| Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva | |
| Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales | |
| ¿Cómo enseñar? | |
| Acción educativa Caso E3 | |
| Objetivo de clase N° 5 | <i>“Identificar características principales de los pueblos originarios de Chile”.</i> |
| ACTIVIDADES  | <i>“1.- Organización de grupos de trabajo y actualización de conocimientos previos. 2.- Actividad grupal: a.- Caracterizan a pueblos originarios a partir de información entregada. b.- Revisión de materiales de clases y de los facilitados por estudiante en práctica profesional (Mapa y fichas con información) c.- Consignan por escrito resumen de lo trabajado en el grupo. 3.- Presentan al curso principales características del pueblo estudiado.”</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“Una clase en particular, la encontré muy desordenada, igual se dieron otros factores que ya escapaban de mis manos y la inasistencia que hubo el día anterior y al día siguiente que había que tomar prueba (...) entonces, para mi gusto, fue desordenada, no se organizaron bien los grupos”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“A lo mejor, optimizar el tiempo, viendo antes una estrategia para organizar los grupos. Tener la organización de la distribución antes de la clase”.</i> |

Frente a la interrogante *cómo enseñar*, el estudiante del Caso E3 reconoce desde la acción educativa la necesidad de la organización del trabajo escolar. Esta organización implica la transferencia al aula de lo previamente planificado y se constituye en una oportunidad de formación profesional, al reconocer la dificultad suscitada en la implementación del trabajo de aula, frente a situaciones emergentes. En su reflexión, el estudiante en práctica profesional, plantea posibles alternativas de solución a la problemáticas reconocidas, evidenciando una reflexión sobre la práctica.

El análisis de los Casos precedentes, permite abstraer las características de la relación entre acción y reflexión, desde la perspectiva de los estudiantes en práctica profesional. Esta abstracción se realiza a partir de las preguntas características del proceso de enseñanza en ciencias sociales y de la propuesta de conceptos asociados, generada a partir de los elementos característicos del proceso. Los resultados obtenidos, son los siguientes.

| Preguntas proceso de enseñanza en Ciencias Sociales. | Propuesta Conceptos Asociados | Acción <i>Acción Educativa En Una Situación Concreta</i> | Reflexión <i>Reflexión Sobre La Acción Educativa</i> | Fragmentos Ilustrativos |
|--|---------------------------------------|---|---|---|
| <i>¿Qué enseñar?</i> | Conocimiento Social | Contenidos | Relación entre conocimiento social y objetivos | <i>“En cambio, en las ciencias sociales uno puede trabajar los contenidos y asociarlos directamente a las experiencias del niño, lo cual hace más factible que el niño pueda entender y valorar un poco más” Caso E2</i> |
| <i>¿Por qué enseñar?</i> | Trascendencia del Conocimiento Social | Objetivos | Relación entre conocimiento social y actividades | <i>“Ellos tienen que tener claro, por decirlo de alguna manera, cuáles son sus deberes y sus obligaciones y formar desde lo más mínimo estos conceptos, hace, creo yo, que formemos personas que no solo desarrollen la igualdad en las ciencias sociales, sino con sus pares, con su familia, con su entorno, con su comunidad, con su barrio, etc. Llevarlos desde estos conceptos a su vida diaria”. Caso E3</i> |
| <i>¿A quién enseñar?</i> | Estudiantes del Conocimiento Social | Estudiantes | Relación entre conocimiento social y estudiantes | <i>“Integrar distintas dinámicas favorece la atención, participación y aprendizaje de los alumnos” Caso E1</i> |

| | | | | |
|------------------|--|-------------------|--|--|
| ¿Cuándo enseñar? | Oportunidad de adquisición del Conocimiento Social | Horas pedagógicas | Relación entre horas pedagógicas y actividades | “A mí no me gustaría hablarles solamente y que realmente no entiendan nada, o que uno haga la clase por pasar y cumplir solamente por el horario que está establecido en la práctica, sino que realmente quede algo” Caso E2 |
| ¿Cómo enseñar? | Acto educativo centrado en el Conocimiento Social | Actividades | Relación entre actividades y estudiantes | “A lo mejor, optimizar el tiempo, viendo antes una estrategia para organizar los grupos. Tener la organización de la distribución antes de la clase” Caso E3. |

La matriz precedente permite apreciar que la educación - entendida como una acción educativa en una situación particular - posibilita observar el proceso de concreción de la secuencia didáctica, de la que se evidencian los contenidos, los objetivos, los estudiantes, el tiempo y las actividades. Se configura así el concepto de práctica propuesto por Böhm, en la medida que la implementación de la secuencia didáctica se reconoce en todo acto educativo, indistintamente, de la contingencia y del contexto que particularizan su dinámica.

Asimismo, la reflexión –sobre la acción educativa – muestra potenciales relaciones al interior de la secuencia didáctica, siendo a la vez oportunidades de reflexión docente, las que corresponden a:


- ◆ conocimiento social y objetivo;
- ◆ conocimiento social y actividades;
- ◆ conocimiento social y estudiantes;
- ◆ tiempo (horas pedagógicas) y actividades; y,
- ◆ actividades y estudiantes.

b.2.- Procesos Reflexivos sobre el aprendizaje.

Para analizar los procesos reflexivos sobre el aprendizaje, desde los planteamientos de Böhm, se toman como referentes las decisiones del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, propuestas por Hernández Cardona (2007:9-10). La propuesta de secuencia didáctica será presentada desde sus componentes: objetivo de clase y actividades, junto con fragmentos ilustrativos respecto a la *Acción educativa en una situación concreta y a la Reflexión sobre la acción educativa* conforme a la secuencia de preguntas didácticas.

➤ Decisiones del profesor respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.


A partir de las decisiones del profesor respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, se detallan las actividades realizadas por el estudiante, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| | |
|--|---|
| Böhm (1995:66) <i>Acción Educativa como Práctica Social Reflexiva</i> | |
| Decisiones del Profesor en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (Hernández Cardona, 2007:9-10) | |
| <i>Decisiones respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | |
| Acción Educativa Caso E3 | |
| Objetivo de Clase Nº 2 | <i>"Identifican características principales de los pueblos originarios de Chile"</i> |
| ACTIVIDADES  | <i>"Actividad Nº 2: Individualmente confeccionan ficha de los pueblos originarios con las siguientes características: de 5 x 10 cm. En la parte frontal indica el nombre del pueblo y en la parte trasera se divide en 6 casilleros. En cada uno de ellos debe ir ubicación, tipo, actividades económicas, lengua y alguna característica que les llame la atención"</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>"Lo más básico era que identificaran si eran nómades o sedentarios. Por ejemplo, con las fichas, el tema de las cartulinas azules relacionarlos con el mar. Las cartulinas café relacionarlas con la tierra. Ahí traté que ellos sólo con ver el nombre ya pudieran recordar y relacionar si trabajaban la tierra, practicaban la agricultura, por lo tanto, son sedentarios"</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>"Que ellos vayan investigando (...) no siempre que yo se los fuera diciendo de manera tan explícita, no que ellos copiaran lo que yo les estoy diciendo, sino que ellos pudieran copiar, relacionar, inferir"</i> |

Respecto de las decisiones del profesor, en relación al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, en el Caso E3 se constata que las actividades son concebidas intencionadamente como un medio y no como un fin en sí mismas. En la reflexión que realiza el estudiante en práctica profesional se confirma esta afirmación, dado que su argumentación prioriza la intención de búsqueda e inferencia de información de los escolares por encima de la mera repetición o reiteración de información.

➤ **Decisiones del profesor respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.**

A partir de las decisiones del profesor respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, se detallan las actividades realizadas por el estudiante en práctica profesional, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación

| | |
|---|--|
| Böhm (1995:66) <i>Acción Educativa como Práctica Social Reflexiva</i> | |
| Decisiones del Profesor en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (Hernández Cardona, 2007:9-10) | |
| <i>Decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | |
| Acción Educativa Caso E2 | |
| Objetivo de Clase Nº 2 | <i>“Representar y orientarse en el espacio utilizando los puntos cardinales”</i> |
| ACTIVIDADES  | <i>“6.- Actividad grupal a.- Observan esquema de rosa de los vientos en el piso del aula. b.- Reciben tarjeta con referencia de punto cardinal. c.- Se ubican espacialmente de acuerdo a indicación recibida”.</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“Aprender los puntos cardinales, trabajarlo con el cuerpo, con cosas que le queden a los niños, no sólo lo teórico, hacerlos prácticos esos contenidos”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“saber que los puntos cardinales (...) no están porque si en los contenidos tratados, saben el por qué, para qué nos sirve, como utilizarlo (...) generalmente a uno le enseñan una cosa y no sabe cómo utilizarla en la vida diaria... llevar esos contenidos, que ellos los puedan utilizar y que lo utilicen generalmente y que no se den cuenta”</i> |

Respecto de las decisiones del profesor, en relación a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, en el Caso E2 es posible observar que se enfatiza el fin último del contenido a abordar a través de las actividades, valorando la utilidad del conocimiento adquirido para los escolares en su vida cotidiana, no limitándolo a la reproducción en los espacios de aula.

➤ **Decisiones del profesor respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.**

A partir de las decisiones del profesor respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, la revisión y análisis de la información indica que *no hay actividades realizadas por los Casos en estudio en este ítem.*

La siguiente matriz sintetiza la información analizada previamente.

| Decisiones del Profesor en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (Hernández Cardona, 2007:9-10) | Acción <i>Acción educativa en una situación concreta</i> | Reflexión <i>Reflexión sobre la acción educativa</i> | Fragmentos Ilustrativos |
|---|--|---|---|
| Decisiones respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | Secuencia didáctica para el aprendizaje del conocimiento social | Diseño de acciones concebidas como medio para el aprendizaje del conocimiento social | “Que ellos vayan investigando (...) no siempre que yo se lo fuera diciendo de manera tan explícita, no que ellos copiaran lo que yo les estoy diciendo, sino que ellos pudieran copiar, relacionar, inferir”E3 |
| Decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | Implementación de la secuencia didáctica para el aprendizaje del conocimiento social | Ejecución de acciones concebidas como fin para el aprendizaje del conocimiento social | “Generalmente a uno le enseñan una cosa y no sabe cómo utilizarla en la vida diaria... llevar esos contenidos, que ellos los puedan utilizar y que lo utilicen generalmente y que no se den cuenta” |
| Decisiones respecto a la evaluación de acciones De enseñanza aprendizaje en el aula | No se presenta | No se presenta | No se presenta |

Los resultados expuestos permiten apreciar que la acción - educativa en una situación particular - se expresa en las decisiones del profesor respecto a diseño, ejecución y evaluación, permitiendo reconocer en la secuencia didáctica su expresión operativa, orientada al aprendizaje del conocimiento social. Por consiguiente, se configura el concepto de práctica propuesto por Böhm, en la medida que las decisiones en torno a la secuencia didáctica concretizan la práctica docente en una situación concreta y con un fin determinado. No obstante, se reconocen las limitaciones que representan para la secuencia didáctica la ausencia de referentes en las decisiones evaluativas de los estudiantes en práctica profesional, dejando inconcluso el proceso.

Respecto a la reflexión –sobre las decisiones de diseño, ejecución y evaluación de la acción educativa – las evidencias permiten inferir una relación de dualidad medio / fin expresada a través de la complementariedad entre el diseño y la ejecución de acciones en torno al conocimiento social. La ausencia del referente evaluativo impide concretar la triada de decisiones docentes asociadas al aprendizaje.

4.2.2.- Análisis de los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales que efectúan los profesores noveles

Por cada subcategoría identificada, se presentan los procesos de análisis categoriales correspondientes.

a) Procesos reflexivos en la planificación de clases de profesores noveles

Para Perrenoud (1994:25-31) una práctica reflexiva exige la capacidad de evolucionar profesionalmente y de completar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia y de los problemas que ella plantea. A fin de analizar estos planteamientos, se ilustrarán los procesos de planificación de los Casos en estudio, incorporando los testimonios de los profesores noveles. La propuesta de secuencia didáctica será presentada conforme las preguntas didácticas ***para qué enseñar*** o ***qué enseñar*** a las que se adscriben los Casos en forma diferenciada.

⇒ Caso N1. Secuencia didáctica desde los objetivos






En el primer Caso estudiado, la secuencia didáctica es elaborada desde los objetivos. La evolución profesional en este Caso específico y desde la perspectiva de una práctica reflexiva se expresa en la determinación de el o los objetivos de la secuencia didáctica, según el siguiente detalle.

| Análisis Evolución Profesional Caso N1 | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Propuesta de secuencia didáctica desde los contenidos | | | | |
| Pregunta didáctica central | Para qué Enseñar | | | |
| Organización de la Secuencia Didáctica | Descripción | Momento Evolutivo Inicial Clase Nº 3 17.04.2012 | Proceso De Evolución Clase Nº5 24.04.2012 | Testimonio Orientado A La Reflexión |
| 1.- <i>Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica.</i> | Formulación o selección de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | “Identificar algunos bailes tradicionales chilenos”. | “Identificar y comprender el sentido de las celebraciones tradicionales chilenas” | “Los niños se comienzan a acordar de lo que les pareció realmente significativo. Si hacemos algo significativo, entretenido, lo van a recordar mucho más, como niños pequeños que son(...) En clases a mí se me ocurren muchas cosas, (...) de ellos salen inquietudes y comenzamos a trabajarlas” |
| 2.- <i>Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica.</i> | Identificación del contenido a abordar por clase. | “Trote, cueca. Vals chilote, sau-sau” | “La Tirana, el rodeo, la minga, Tapatí, Rapa Nui” | |
| 3.- <i>Planificación de Actividades de la secuencia didáctica.</i> | Identificación de actividades relevantes por clase. | “1.- Observar videos de los bailes típicos de Chile. 2.- Comentan vestimenta y música de cada baile. 3.- Pintan una imagen de cada baile y la pegan en un mapa de Chile (en su cuaderno) 4.- Trabajan en el libro página 20” | “1.- Trabajan en guía de aprendizaje Mi Chile Querido. Realizan trabajo práctico aplicando los contenidos de la unidad” | |
| 4.- <i>Planificación de Recursos de la secuencia didáctica.</i> | Identificación de materiales curriculares requeridos para el desarrollo de la clase. | “Data, proyección audiovisual Libro” | “Guía de aprendizaje. Pauta de corrección de trabajo práctico” | |
| 5.- <i>Planificación de Tiempo de la secuencia didáctica.</i> | Identificación de las horas pedagógicas requeridas para el desarrollo de la clase. | 2 horas pedagógicas | 2 horas pedagógicas | |
| 6.- <i>Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica.</i> | Identificación de actividad de evaluación por clase. | “Observación directa del trabajo en clases.” | “Trabajo práctico Nº1,(evaluación sumativa) | |

A partir de la información anterior, se puede especificar el proceso reflexivo de evolución del acto profesional, desde el testimonio del profesor novel, y desde las decisiones pedagógicas asumidas en planificación de actividades y selección de recursos. En ese marco, y según los planteamientos de Perrenoud, la práctica reflexiva se nutre desde los siguientes referentes:

- **Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia:**
En el Caso analizado, las clases planificadas y desarrolladas entregan al profesor novel elementos de juicio que permiten optimizar sus decisiones a partir de los aprendizajes generados en su propia práctica, los que se expresan concretamente en una propuesta diversa de planificación de actividades de aula, que permitan el aprendizaje significativo de los escolares, a partir de su participación activa en el trabajo de aula.
- **Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que la experiencia plantea:** En el Caso analizado, la observación permanente de su quehacer permite al profesor novel diagnosticar y resolver las cde su tarea profesional e implementar nuevas alternativas, expresándose en decisiones profesionales que se asumen a través de la implementación de la secuencia didáctica en el aula.

La dinámica del proceso reflexivo de evolución profesional del Caso N1, se ilustra en la siguiente matriz de síntesis.

| | | |
|--|---|--|
| Práctica Reflexiva (Perrenoud 1994,25:31) | | |
| <i>Capacidad evolucionar profesionalmente</i> | | |
| Actividad Profesional: Planificación de clase Caso N1 | | |
| <i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia</i> | | |
| “En clases a mí se me ocurren muchas cosas (...) de ellos salen inquietudes y comenzamos a trabajarlas” | | |
| Clase Nº 3 “1.- Videos de bailes típicos de Chile. 2.- Comentan vestimenta y música de cada baile” | | |
|  |  | |
| <i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que ella plantea</i> | | |
| “Los niños se comienzan a acordar de lo que les pareció realmente significativo. Si hacemos algo significativo, entretenido, lo van a recordar mucho más, como niños pequeños que son”. | | |
| Clase Nº 4 “1.- Trabajan guía de aprendizaje: Mi Chile Querido*. 2.- Realizan trabajo práctico aplicando los contenidos de la unidad” * Por ajustes de horario esta actividad se desarrollo como tarea en el hogar | | |
|  |  |  |

Es posible observar que los procesos reflexivos del docente novel del Caso N1, se reflejan en la diversidad de las actividades de aula planificadas e implementadas, donde se combinan actividades de un carácter complementario y propias de un primer año básico como colorear y recortar, con actividades que integran recursos al aula como la observación de videos o la construcción de maquetas, favoreciendo la adquisición de nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva las actividades diseñadas para la concreción del objetivo planteado, pueden ser consideradas como un medio para la consecución de un fin, declarado en el objetivo de la secuencia didáctica.

Además es posible inferir, que la selección de actividades del profesor novel, se alejan de los estereotipos de clasificación de actividades como tradicionales o innovadoras, y responde a un criterio de operatividad que busca responder a las necesidades del logro de aprendizajes en los escolares a su cargo en una situación particular.

⇒ **Caso N2. Secuencia didáctica desde los objetivos.**

Al igual que el Caso N1, la secuencia didáctica es elaborada por el profesor novel del Caso N2 desde los objetivos. La evolución del acto profesional en este Caso específico y desde la perspectiva de una práctica reflexiva, se expresa en la determinación de el o los objetivos de la secuencia didáctica según el siguiente detalle:

| Análisis Evolución Profesional Caso N2 | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Propuesta de secuencia didáctica desde los contenidos | | | | |
| Pregunta didáctica central | Para qué enseñar | | | |
| Organización de la Secuencia Didáctica | Descripción | Momento Evolutivo Inicial Clase N° 25.05.2012 | Proceso De Evolución Clase N°5 01.06.2012 | Testimonio Orientado A La Reflexión |
| 1.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación o selección de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | <i>“Comprender la importancia del respeto y la tolerancia en el interactuar con las demás personas”</i> | <i>“Comprender la importancia y utilidad de las reglas y normas en la vida cotidiana”</i> | <i>“El año pasado, cuando empecé a pasar la segunda unidad, me di cuenta que había muchos términos que las niñas tenían que manejar bien (...) y no son cercanos para ellas (...) entonces es complicado bajarlo al nivel de ella (...) hay conceptos que no logran las niñas entender y que tienen que manejar, son importantes porque los tienen que utilizar dentro de su vida diaria”.</i> |
| 2.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | <i>“Conceptos y actitudes asociadas a la convivencia, tales como comunidad, espacio público, tolerancia Principios para convivir en armonía Participación Justicia Solidaridad Respeto”.</i> | <i>“Conceptos de normas y reglas”</i> | |
| 3.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica. | Identificación de actividades relevantes por clase. | <i>“1.- Actividades de actualización de lo visto clase anterior. 2.- Organiza a las alumnas para el trabajo en el texto. 3.- Clarifica el concepto de convivencia. 4.- Desarrollan trabajo con el texto, guiadas por la docente, en diálogo permanente 5.- Desarrollan guía de aplicación de lo visto. 6.- Actividad de Retroalimentación”</i> | <i>“1.- Inicio segundo tema de unida Las normas nos ayudan 2.- Trabajo con el texto con apoyo de proyector multimedia. 3.- Preguntas de comprensión lectora a partir de imagen que acompaña la lectura. 4.- Revisión de los conceptos de norma y regla a partir de ejemplificación. 5.- Actividades de aplicación”</i> | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| 4.- Planificación de Recursos de la secuencia didáctica. | Identificación de materiales curriculares requeridos para el desarrollo de la clase. | “ <i>Texto del estudiante Guía de Trabajo</i> ” | “ <i>Proyector multimedia Texto e imágenes a abordar. Libro de texto Guía de trabajo</i> ”. |
| 5.- Planificación de Tiempo de la secuencia didáctica. | Identificación de las horas pedagógicas requeridas para el desarrollo de la clase. | “ <i>2 horas pedagógicas 90 minutos</i> ” | “ <i>2 horas pedagógicas 90 minutos</i> ” |
| 6.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica. | Identificación de actividad de evaluación por clase. | “ <i>Evaluación Formativa. Corrección de guía de trabajo</i> ”. | “ <i>Evaluación, Formativa, observación del trabajo</i> ” |






A partir de la información anterior, puede caracterizarse que el proceso de evolución profesional, desde los referentes brindados por el profesor novel, surge desde la experiencia de haber abordado procesos similares en años anteriores, los que influyen en sus actuales decisiones pedagógicas, respecto de los procesos de planificación de la secuencia didáctica. En ese marco, y según los planteamientos de Perrenoud, la práctica reflexiva se nutre desde los siguientes referentes:

➤ **Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia:**

En el Caso analizado, las decisiones profesionales del docente novel se basan en experiencias anteriores, evidenciándose con claridad que la oportunidad de haber abordado contenidos similares el año académico anterior, influye en las decisiones de planificación de la secuencia didáctica que implementa. Ello, evidencia claramente que el saber hacer del docente novel, se nutre de la experiencia, en la medida que éste asume su rol profesional desde una perspectiva de revisión de su quehacer, trasladando al aula el proceso reflexivo desarrollado.

- **Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que la experiencia plantea:** En el Caso analizado, emerge como elemento central de la reflexión docente, el proceso de transposición didáctica, dado que el docente novel, señala con claridad la complejidad de incluir en el proceso enseñanza – aprendizaje, conceptos que por sus características constitutivas resultan de alta complejidad para los escolares. A lo anterior, se puede agregar además, que el verdadero aprendizaje no sólo se relaciona con la comprensión de los conceptos, sino que requiere que éstos se relacionen con un contexto real.

La dinámica del proceso reflexivo de evolución profesional del Caso N2, se ilustra en la siguiente matriz de síntesis.

| |
|---|
| <p>Práctica Reflexiva (Perrenoud 1994,25:31)</p> |
| <p><i>Capacidad evolucionar profesionalmente</i></p> |
| <p>Actividad Profesional: Planificación de clase Caso N2</p> |
| <p><i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia</i></p> |
| <p>“El año pasado, cuando empecé a pasar la segunda unidad, me di cuenta que había muchos términos que las niñas tenían que manejar bien (...) y no son cercanos para ellas (...) entonces es complicado bajarlo al nivel de ella”</p> |
| <p>Clase Nº 2</p> |
| <p>25.05.2012</p> |
| <p>“4.- Desarrollan trabajo con el texto, guiadas por la docente, en diálogo permanente 5.- Desarrollan guía de aplicación de lo visto”.</p> |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> |
| <p><i>Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que la experiencia plantea</i></p> |
| <p>“es complicado bajarlo al nivel de ella (...) hay conceptos que no logran las niñas entender y que tienen que manejar, son importantes porque los tienen que utilizar dentro de su vida diaria”</p> |
| <p>Clase Nº 3</p> |
| <p>01.06.2012</p> |
| <p>“2.- Trabajo con el texto con apoyo de proyector multimedia. 3.- Preguntas de comprensión lectora a partir de imagen que acompaña la lectura. 4.- Revisión de los conceptos de norma y regla a partir de ejemplificación”</p> |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around;">    </div> |

Así, es posible concluir que en el Caso N2, el docente novel, fundamenta la planificación de la secuencia didáctica desde sus experiencias anteriores, que le indican la conveniencia de generar actividades con recursos diversos.

⇒ **Caso N3. Secuencia didáctica desde los contenidos.**

En el tercer Caso estudiado, la secuencia didáctica es elaborada desde los contenidos. La evolución profesional en este Caso específico y desde la perspectiva de una práctica reflexiva se expresa en la planificación de la secuencia didáctica, según el siguiente detalle.

| Análisis Evolución Profesional Caso N3 | | | |
|---|--|---|---|
| Propuesta de secuencia didáctica desde los contenidos | | | |
| Pregunta didáctica central | Qué Enseñar | | |
| Organización de la Secuencia Didáctica | Descripción | CLASE N° 4 15.05. 2012 | Testimonio Orientado A La Reflexión |
| 1.- Planificación de Objetivos para cada clase de la secuencia didáctica. | Formulación de objetivos de aprendizaje para cada clase en particular. | <i>“Indagar sobre algunas de las características físicas y demográficas de Sudamérica”</i> | “No recorro mucho a lo audiovisual (...) no llega a ser tan relevante para los chiquillos. La imagen visual en el momento, pero no perdura (...) el hecho que ellos hagan, a mí dio muy buenos resultados” |
| 2.- Planificación de Contenidos de la secuencia didáctica. | Identificación del contenido a abordar por clase. | <i>“Lectura y análisis e datos en gráficos”</i> | |
| 3.- Planificación de Actividades de la secuencia didáctica. | Identificación de actividades relevantes por clase. | <i>“1.- Observan gráfico de la población en América. 2.- Identifican conceptos de natalidad y mortalidad. 3.- Comprenden concepto de natalidad con su familia (árbol genealógico). 4.- Reconocen que natalidad y mortalidad sirven para calcular la población año a año”</i> | |
| 4.- Planificación de Recursos de la secuencia didáctica. | Identificación de materiales curriculares requeridos para el desarrollo de la clase. | <i>“Textos de estudio Data”</i> | |
| 5.- Planificación de Evaluación de la secuencia didáctica. | Identificación de actividad de evaluación por clase. | <i>“Formativa: Participación en clases. Confección de árbol genealógico”</i> | |

A partir de la información anterior, puede especificarse el proceso de evolución profesional, considerando tanto el testimonio del profesor novel, como sus decisiones respecto al diseño de los contenidos y actividades de la secuencia didáctica. En ese marco, y según los planteamientos de Perrenoud, la práctica reflexiva se nutre desde los siguientes referentes.

- **Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia.**
La experiencia permite al profesor novel optar de forma fundamentada por la modalidad de actividades que hagan posible alcanzar los objetivos y cumplir con los contenidos a tratar en una secuencia didáctica. El profesor novel, selecciona las actividades, no suprimiendo, pero sí cautelando el uso de imágenes a lo que realmente considera imprescindible. Así, la práctica docente, permite al docente novel la revisión y evaluación de lo realizado, actuando en consecuencia y asumiendo las decisiones profesionales basadas en la elaboración de su experiencia.

- **Optimizar el saber y el saber hacer en la medida de los problemas que la experiencia plantea.** En el Caso analizado, el profesor novel resuelve una problemática concreta, que en este caso se asocia a una decisión metodológica, respecto del uso de recursos visuales en el aula, en particular, la proyección de imágenes. El docente novel no descarta el recurso, pero limita su utilización, a fin de priorizar las actividades realizadas por los escolares por encima de la observación, para la generación de aprendizajes.

Se destaca la importancia de la valoración de la experiencia que el docente novel posee, considerando de manera particular el contexto en que se inserta su acción educativa, permitiéndole tomar decisiones profesionales destinadas a la optimización de los procesos educativos y favoreciendo las oportunidades de aprendizaje de parte de los escolares como protagonistas y no simplemente espectadores de las actividades implementadas.

b) Procesos Reflexivos en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula

Siguiendo a Böhm (1995:66) puede afirmarse que los procesos reflexivos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula supone la revisión de los conceptos de teoría y práctica. A fin de analizar los Casos en estudio, se revisarán los procesos reflexivos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula, desde los planteamientos presentados.


b.1.- Procesos Reflexivos sobre la enseñanza.

Para analizar los procesos reflexivos de la enseñanza, desde los planteamientos de Böhm, se toman como referentes las preguntas didácticas que corresponden a: *Qué enseñar, Por qué enseñar, A quien enseñar, Cuándo enseñar y Cómo enseñar.*

La propuesta de secuencia didáctica será presentada desde sus componentes: objetivo de clase y actividades, junto con fragmentos ilustrativos de cada caso en estudio respecto a la **Acción educativa en una situación concreta** y a **Reflexión sobre la acción educativa.** .

➤ **¿Qué enseñar?**

A partir del interrogante **qué enseñar** se detallan las actividades realizadas por el docente novel, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.


| | |
|---|--|
| Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva | |
| Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales | |
| ¿Qué enseñar? | |
| Acción Educativa Caso N3 | |
| Objetivo de clase N° 2 | <i>“Utiliza mapas e información demográfica para caracterizar los rasgos fundamentales de la población del continente americano”</i> |
| ACTIVIDADES  | “1.- Observan mapa físico y reconocen alturas de nuestro continente. 2.- Observan mapa de la densidad poblacional y comentan su contenido. 3.- Comentan acerca de la diversidad en el continente y reconocen la influencia europea en nuestras costumbres ” |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“Hago ciencias sociales en quinto básico y problemas para planificar no he tenido (...)la orientación que se les da a los contenidos y la distribución de la primera unidad es demasiado en geografía y es muy poco tiempo para ver los contenidos de historia”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“A mí me preocupa más que aprendan de la historia de nuestro país y nuestro continente a que sepan cómo son las montañas”</i> |

Para el Caso N3, la implementación de la acción educativa concreta no presenta dificultades asociadas a su diseño e implementación. Su comentario se asocia principalmente a la extensión, a su juicio dispar, de los programas de estudio. Por ende, para el profesor novel, en el curso en cuestión, el conocimiento social favorece a una disciplina, geografía, en perjuicio de otra, historia.

Desde esta base, su reflexión se asocia a la necesidad de hacer visible la historia nacional y la del continente americano, apuntando a que este conocimiento debe ser priorizado por encima de otros, favoreciendo en los escolares el desarrollo de una identidad nacional y latinoamericana.

➤ **¿Por qué enseñar?**


A partir del interrogante **por qué enseñar** se detallan las actividades realizadas por el docente novel, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| BÖHM (1995:66) ACCIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA SOCIAL REFLEXIVA | |
|---|---|
| PREGUNTAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES | |
| <i>¿Por qué enseñar?</i> | |
| ACCIÓN EDUCATIVA CASO N3 | |
| Objetivo de clase N° 6 | <i>“Indagar sobre algunas de las características físicas y demográficas de Sudamérica”</i> |
| ACTIVIDADES  | <i>“Reconocen las lenguas que se hablan en América y razones por las que se extinguieron las lenguas nativas”</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“ En historia en quinto se pasa el tema de la conquista española (...) conceptos como conquista, del saqueo en el período del descubrimiento, el tema de la monarquía (...) trato de escoger lo que a mi juicio sería más relevante”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“No paso mucho la mirada europea (...) tenemos que verlo desde nuestros ojos y lo que se vivió (...) que ellos vayan construyéndose una identidad lo más cercana a ellos como chileno (...) formándose con una mirada más crítica (...) que sea significativo para nosotros y no con una visión lejana”</i> |

Para el Caso N3 la acción educativa pasa por un proceso de selección de los conocimientos a ser priorizados en la implementación de la secuencia didáctica y que en este caso se relacionan con la adquisición del conocimiento social asociado a una revisión histórica desde una perspectiva nacional y latinoamericana, opuesta a una revisión eurocentrista. Lo anterior, lleva a que desde la perspectiva pedagógica, se prioricen referentes identitarios, que permitan a los escolares formar su propio juicio respecto a los hechos estudiados, Se genera entonces, una respuesta que contribuye al desarrollo de elementos que les llevan a reconocerse como parte de un colectivo que comparte una historia común con un país y un continente.

➤ **¿A quién enseñar?**

A partir de la cuestión **a quién enseñar** se detallan las actividades realizadas por el docente novel, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.


| BÖHM (1995:66) ACCIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA SOCIAL REFLEXIVA | |
|--|--|
| PREGUNTAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES | |
| <i>¿A quién enseñar?</i> | |
| Acción Educativa Caso N2 | |
| Objetivo de clase Nº 1 | <i>“Reconocer la importancia de algunos servicios y personas que aportan a la comunidad”</i> |
| ACTIVIDADES  | <i>“1.- Definen con sus propias palabras lo que entienden por comunidad, convivencia y espacios públicos. 5.- Comentan que lugares frecuentan el fin de semana e indican que entienden por espacios públicos”</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“ Hay algunos términos que para ellas no son cercanos, pero tienen que lograr entenderlos (...) después cuando les diste cinco o seis ejemplos y una logro entender y se volvió a explicar, ahí entendieron”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“Hay conceptos que no logran las niñas entender y que tienen que manejar (...) porque los tienen que utilizar en su vida diaria (...) Quizá puedan entender cómo funciona el concepto, pero como palabra en sí ... de repente no alcanzan a comprenderlo”</i> |

La pregunta didáctica *a quién enseñar* implica la consideración del sujeto destinatario de la acción educativa. Desde esta perspectiva en el Caso N2, se puede reconocer que los destinatarios de la acción educativa requieren una ejemplificación variada y amplia para la adquisición de conceptos sociales. Ello, demanda del docente novel un variado repertorio que permita efectivamente a los escolares adquirir el conocimiento asociado a la conceptualización.

En relación con la reflexión didáctica, el destinatario de la acción educativa, se asume como sujeto y objeto de la reflexión docente. Así, entonces, este caso se centra en reflexionar en torno a las dificultades que caracterizan la adquisición de conceptos que resultan abstractos y de difícil comprensión para los escolares.

➤ **¿Cuándo enseñar?**


A partir de la cuestión ***cuándo enseñar*** se detallan las actividades realizadas por el docente novel, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| | |
|--|---|
| <p>Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva</p> | |
| <p>Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales</p> | |
| <p><i>¿Cuándo enseñar?</i></p> | |
| <p>Acción Educativa Caso N2</p> | |
| <p>Objetivo De Clase Nº 2</p> | <p><i>“Comprenden la importancia del respeto y la tolerancia en el interactuar con las demás personas”</i></p> |
| <p>ACTIVIDADES</p>  | <p><i>“3.- Comentan que entienden por tolerante y respetuosa, dando ejemplos de la vida cotidiana. 4.- Copian definiciones de tolerante y respetuosa. 5.- Completan páginas del texto del estudiante”</i></p> |
| <p>Acción Acción educativa en una situación concreta</p> | <p><i>“El tiempo faltan horas para profundizar los contenidos. Yo puedo pasar todo, puedo ver los objetivos, pueden entenderlos (...) pero como hora específica de historia no está, para profundizar los contenidos faltan horas”</i></p> |
| <p>Reflexión Reflexión sobre la acción educativa</p> | <p><i>“Creo que es importante dentro del plan curricular que se le agreguen horas a la asignatura (...) se agrega mucho lenguaje, mucha matemática; pero resulta que la historia también es parte de nosotros; que las niñas tiene que saber normas de conducta, quienes son parte de su sociedad”</i></p> |

El profesor novel del Caso N2, considera una limitación para su trabajo el tiempo destinado para la adquisición de conocimiento social. La dificultad se transforma en un impedimento para la profundización de contenidos, en donde a pesar de la experticia ganada el docente evidencia la dificultad para concretar una revisión más profunda. La fundamentación de esta necesidad horaria se relaciona con la posibilidad de que los escolares se reconozcan como parte de un sistema social más amplio. Así, la reflexión pedagógica no se asocia a la mera optimización temporal, sino que alude directamente a la utilidad del conocimiento social.

➤ **¿Cómo enseñar?**

A partir de la cuestión **cómo enseñar** se detallan las actividades realizadas por el docente novel, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior, según se presenta a continuación.

| | |
|--|---|
| <p>Böhm (1995:66) Acción educativa como práctica social reflexiva</p> | |
| <p>Preguntas del Proceso de Enseñanza en Ciencias Sociales</p> | |
| <p>¿Cómo enseñar?</p> | |
| <p>Acción Educativa Caso N1</p> | |
| <p>Objetivo de clase Nº 3</p> | <p><i>“Identificar algunos bailes tradicionales chilenos”</i></p> |
| <p>ACTIVIDADES</p>  | <p><i>“1.- Observan videos de los bailes típicos de Chile. 2.- Comentan vestimentas y música de cada baile. 3.- Pintan una imagen de cada baile y la ubican en mapa de Chile”</i></p> |
| <p>Acción Acción educativa en una situación concreta</p> | <p><i>“Los hago inferir mucho, yo no les planteo de inmediato el tema, sino que comenzamos de a poco, que ellos participen y de allí voy incorporando el contenido o la actividad central (...) me gusta que ellos lo descubran solos (...) encuentro que así aprenden mejor”</i></p> |
| <p>Reflexión Reflexión sobre la acción educativa</p> | <p><i>“Los conceptos de ciencias sociales para ellos son más cercanos y les genera un aprendizaje mucho más rápido a diferencia de matemáticas que es algo que es algo que yo puedo relacionar con la cotidianeidad pero que tienen que aprender en el momento (...) en ciencias sociales siempre saben algo, van un paso más allá (...) siempre hay algo que ellos ya manejan, ya tienen una cierta cercanía”</i></p> |

El docente novel del Caso N1 plantea la acción educativa en base a criterios de gradualidad de dificultad en las actividades desarrolladas, como también en base a criterios de complementariedad entre actividades. Ambos criterios contribuyen como objetivo final a la consecución de los aprendizajes. La reflexión docente se centra en la relación entre las ciencias sociales y la generación de conocimiento social, reconociendo que éste último se nutre de las interrelaciones entre los sujetos, contribuyendo a facilitar el quehacer del aula, a partir del trabajo del alumnado y sus interacciones.

El análisis de los Casos precedentes, permite abstraer las características de la relación entre acción y reflexión, desde la perspectiva de los profesores noveles. Esta abstracción se realiza a partir de las preguntas características del proceso de enseñanza en ciencias sociales y de la propuesta de conceptos asociados, generada a partir de los elementos característicos del proceso. Los resultados obtenidos, son los siguientes.

| Preguntas proceso de enseñanza en Ciencias Sociales. | Propuesta Conceptos Asociados | Acción <i>Acción Educativa En Una Situación Concreta</i> | Reflexión <i>Reflexión Sobre La Acción Educativa</i> | Fragmentos Ilustrativos |
|--|-------------------------------|---|---|---|
| ¿Qué enseñar? | Conocimiento Social | Contenidos | Relación entre conocimiento social y objetivos | “Hago ciencias sociales en quinto básico y problemas para planificar no he tenido (...) la orientación que se les da a los contenidos y la distribución de la primera unidad es demasiado en geografía y es muy poco tiempo para ver los contenidos de historia” Caso N3 |

| | | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------|---|---|
| <p><i>¿Por qué enseñar?</i></p> | <p>Trascendencia del Conocimiento Social</p> | <p>Objetivos</p> | <p>Relación entre conocimiento social y selección de contenidos</p> | <p>“ En historia en quinto se pasa el tema de la conquista española (...) conceptos como conquista, del saqueo en el período del descubrimiento, el tema de la monarquía (...) trato de escoger lo que a mi juicio sería más relevante” Caso N3</p> |
| <p><i>¿A quién enseñar?</i></p> | <p>Estudiantes del Conocimiento Social</p> | <p>Estudiantes</p> | <p>Relación entre conocimiento social y estudiantes</p> | <p>“Hay conceptos que no logran las niñas entender y que tienen que manejar (...) porque los tienen que utilizar en su vida diaria (...) Quizá puedan entender cómo funciona el concepto, pero como palabra en sí ... de repente no alcanzan a comprenderlo” Caso N2</p> |
| <p><i>¿Cuándo enseñar?</i></p> | <p>Oportunidad de adquisición del Conocimiento Social</p> | <p>Horas pedagógicas</p> | <p>Relación entre horas pedagógicas y contenidos</p> | <p>“El tiempo faltan horas para profundizar los contenidos. Yo puedo pasar todo, puedo ver los objetivos, pueden entenderlos (...) pero como hora específica de historia no está, para profundizar los contenidos faltan horas” Caso N2</p> |
| <p><i>¿Cómo enseñar?</i></p> | <p>Acto educativo centrado en el Conocimiento Social</p> | <p>Actividades</p> | <p>Relación entre actividades y estudiantes</p> | <p>“Los hago inferir mucho, yo no les planteo de inmediato el tema, sino que comenzamos de a poco, que ellos participen y de allí voy incorporando el contenido o la actividad central (...) me gusta que ellos lo descubran solos (...) encuentro que así aprenden mejor” Caso N1</p> |

La matriz precedente permite apreciar que la acción educativa posibilita observar el proceso de concreción de la secuencia didáctica, de la que se evidencian los contenidos, los objetivos, los estudiantes, el tiempo y las actividades. Por consiguiente, se configura el concepto de práctica propuesto por Böhm, en la medida que la implementación de la secuencia didáctica se reconoce en todo acto educativo, indistintamente, de la contingencia y del contexto que particularizan su dinámica.


Asimismo, la reflexión sobre la acción educativa – devela potenciales relaciones al interior de la secuencia didáctica, las que corresponden a conocimiento social y objetivos; conocimiento social y selección de contenidos; conocimiento social y estudiantes; horas de clases y contenidos; y, actividades y estudiantes. Estas relaciones constituirían oportunidades de reflexión docente, en la medida que se concreten en el colectivo profesional y sean capaces de aportar conocimiento, al vincular la teoría y la práctica a través de un diálogo constante.

b.2.- Procesos reflexivos en el aprendizaje

Para analizar los procesos reflexivos del aprendizaje, desde los planteamientos de Böhm, se toman como referentes las decisiones del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, propuestas por Hernández Cardona (2007:9-10). La propuesta de secuencia didáctica será presentada desde sus componentes: objetivo de clase y actividades, junto con fragmentos ilustrativos de cada caso en estudio respecto a *la Acción educativa en una situación concreta y a Reflexión sobre la acción educativa*.

➤ **Decisiones del profesor respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.**


A partir de las decisiones del profesor respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje, se detallan las actividades realizadas por el profesor novel, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación.

| | |
|---|---|
| Böhm (1995:66) Acción Educativa Como Práctica Social Reflexiva | |
| Decisiones Del Profesor En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje (Hernández Cardona, 2007:9-10) | |
| Decisiones Respecto al Diseño de Acciones de Enseñanza Aprendizaje en el Aula | |
| Acción Educativa Caso N3 | |
| Objetivo de Clase N° 4 | <i>“Indaga sobre algunas características físicas y demográficas de Sudamérica ”</i> |
| ACTIVIDADES  | <i>“Actividad 3 Comprenden concepto de natalidad con su familia (árbol genealógico)”</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“Al apoyo audiovisual no recurro mucho ... no llega a ser tan relevante e impactante ... el hecho que ellos hagan a mi me dio buenos resultados”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“Para mí es importante que ellos aprendan a mirar desde acá (...) desde lo local, valorar que estamos en un cerro (...) que lo local, lo nacional sea significativo”</i> |

Respecto de las decisiones del profesor, en relación al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, en el Caso N3 se constata que las actividades son concebidas desde el alumnado, asociadas a sus vivencias y conocimientos previos, con especial énfasis a sus elementos identitarios; así, las actividades se constituyen en un medio y no un fin en sí mismas. En la reflexión que realiza el profesor novel, se prioriza la significatividad del aprendizaje, asociado igualmente a elementos identitarios.

➤ **Decisiones del profesor respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.**

Respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje se analiza una acción educativa concreta y la reflexión posterior sobre dicha acción educativa, según se presenta a continuación

| | |
|--|---|
| Böhm (1995:66) Acción Educativa Como Práctica Social Reflexiva | |
| Decisiones Del Profesor En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje (Hernández Cardona, 2007:9-10) | |
| Decisiones Respecto a la Ejecución de Acciones de Enseñanza Aprendizaje en el Aula | |
| Acción Educativa Caso N1 | |
| Objetivo de clase Nº 3 | <i>“Identificar algunos bailes tradicionales chilenos”</i> |
| ACTIVIDADES  | <i>“- Observan videos de bailes típicos chilenos. - Comentan vestimenta y música de cada baile. - Pintan una imagen de cada baile y la pegan en un mapa de Chile. - Trabajan en el libro”</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“Si hacemos algo significativo, entretenido lo van a recordar mucho más, como niños pequeños que son”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“Todos leen y escriben, todos suman y restan, pero no todo el mundo sabe realmente lo que es el país, lo que deben respetar de su país; cosas que pueden ser superficiales pero que ayudan a la formación personal”</i> |

En el Caso N1 es posible observar que se enfatiza la realización de variadas actividades para los escolares en la secuencia presentada. La reflexión pedagógica se orienta a dar sentido y trascendencia a las acciones realizadas en el aula, contextualizándolas en una realidad concreta.

➤ **Decisiones del profesor respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.**

A partir de las decisiones del profesor respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, se detallan las actividades realizadas, analizando una acción educativa concreta y la reflexión posterior, según se presenta a continuación

| | |
|--|---|
| Böhm (1995:66) Acción Educativa Como Práctica Social Reflexiva | |
| Decisiones del Profesor en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (Hernández Cardona, 2007:9-10) | |
| Decisiones Respecto a la Evaluación de Acciones de Enseñanza Aprendizaje en el Aula | |
| Acción Educativa Caso N2 | |
| Objetivo de clase Nº 3 | <i>“Demostrar la comprensión de los conceptos de comunidad, espacios públicos tolerancia, principios universales y acuerdos”.</i> |
| ACTIVIDADES | <i>“Realizan evaluación que considera: 1.- Ítemes de Términos Pareados: Identificación de profesión u oficio y labor desarrollada a partir de ilustraciones 2.- Completación de oraciones con palabras dadas de definiciones. Conceptos de comunidad y espacio público. 3.- A partir de ilustración, reconocer profesión u oficio y describir su labor en comunidad. 4.- Dibujar y nombrar espacios públicos del entorno e indicar su utilidad 5.- Reconocer si la situación planteada refleja tolerancia o intolerancia 6.- Indicar a qué principio universal de los vistos (respeto, justicia, solidaridad, participación) corresponden las ilustraciones presentadas 7.- Realizar un listado de acuerdos que le gustaría se cumplieran, tanto en el hogar como en su curso.”</i> |
| Acción Acción educativa en una situación concreta | <i>“Son tres clases y una evaluación para cumplir con todo”</i> |
| Reflexión Reflexión sobre la acción educativa | <i>“Limita poder hacer más (actividades) procedimentales, no sabes si lo hizo la niña o la mamá”</i> |

Los fragmentos presentados en el Caso N2, permiten inferir que la decisión sobre la frecuencia de evaluación, entendida aquí como el número mínimo de calificaciones con los que debe cumplir el docente novel, responde a decisiones que escapan de su ámbito y responden a criterios institucionales. Lo anterior, incidiría en las decisiones que el docente asume respecto del tipo de actividades a implementar en el aula para el aprendizaje de los estudiantes.

La siguiente matriz sintetiza la información analizada previamente:

| Decisiones del Profesor en el Proceso de enseñanza aprendizaje (Hernández Cardona, 2007:9-10) | Acción <i>Acción Educativa En Una Situación Concreta</i> | Reflexión <i>Reflexión Sobre La Acción Educativa</i> | Fragmentos Ilustrativos |
|---|---|---|--|
| DECISIONES RESPECTO AL DISEÑO DE ACCIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA | Secuencia didáctica para el aprendizaje del conocimiento social | Diseño de acciones concebidas como medio para el aprendizaje del conocimiento social | <i>“Para mí es importante que ellos aprendan a mirar desde acá (...) desde lo local, valorar que estamos en un cerro (...) que lo local, lo nacional sea significativo”</i> |
| DECISIONES RESPECTO A LA EJECUCIÓN DE ACCIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA | Implementación de la secuencia didáctica para el aprendizaje del conocimiento social | Ejecución de acciones concebidas como fin para el aprendizaje del conocimiento social | <i>“Todos leen y escriben, todos suman y restan, pero no todo el mundo sabe realmente lo que es el país, lo que deben respetar de su país; cosas que pueden ser superficiales pero que ayudan a la formación personal”</i> |
| DECISIONES RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE ACCIONES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA | Implementación de evaluación de la secuencia didáctica para el aprendizaje del conocimiento social | Evaluación de las acciones educativas concebidas para el aprendizaje del conocimiento social | <i>“Son tres clases y una evaluación para cumplir con todo”</i> |

Los resultados expuestos permiten apreciar que la educación - entendida como una acción educativa en una situación particular - se expresa en las decisiones del profesor respecto a diseño, ejecución y evaluación, permitiendo reconocer en la secuencia didáctica su expresión operativa, orientada al aprendizaje del conocimiento social. Por consiguiente, se configura el concepto de práctica propuesto por Böhm, en la medida que las decisiones en torno a la secuencia didáctica concretan la práctica docente en una situación particular y con un fin determinado. No obstante, se reconoce una limitación en el ámbito de la evaluación dado que, la periodicidad de las mismas, no responde al ámbito de decisión del docente novel sino a las exigencias del centro educativo.

Respecto a la teoría – entendida como la reflexión sobre las decisiones de diseño, ejecución y evaluación de la acción educativa – las evidencias permiten inferir una relación de dualidad medio / fin expresada a través de la complementariedad entre el diseño y la ejecución de acciones en torno al conocimiento social, en donde el componente evaluativo se visualiza en calidad de requisito impuesto y no integrado a la secuencia didáctica de la que es parte.

4.3.- Interpretación de los procesos formativos para la enseñanza de las ciencias sociales y conceptos sociales

A partir de la información obtenida, se realiza el proceso de análisis sobre la reflexión de la práctica docente, de acuerdo con las subcategorías asociadas a los objetivos específicos 5 y 6. Para los estudiantes en proceso de práctica profesional y profesores noveles las subcategorías son.

- a) Elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los estudiantes
- b) Contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los estudiantes.
- c) Relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los estudiantes.
- d) Principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales.

4.3.1.- Interpretación de los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional.

Por cada subcategoría identificada, se presentan los procesos de análisis correspondientes.

a) Elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de Educación Básica.

Según los planteamientos de Santisteban (2011:64-65) las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una concepción crítica están orientadas a a) Comprender la realidad social; b) Formar el pensamiento crítico

y creativo; y, c) Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática.

A partir de dichas categorías, la información recopilada en los Casos en estudio, permite reconocer las siguientes opiniones sobre la formación de los estudiantes en práctica profesional:

| Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Santisteban 2011:64-65) | Fragmentos Ilustrativos |
|--|---|
| Comprender la realidad social | <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>“No siento que haya aprendido más (...). Son pequeños aspectos comprender como se ubica el alumno en su espacio y entender el proceso de la historia para que el niño pueda entenderlo como parte de su propia vida, como los hechos del pasado influyen en el presente, pero más allá de eso siento que no”.</i> Caso E1 ♦ <i>“Es muy importante partir por la historia propia. Encuentro que nos entrega unas bases del conocimiento para entender la realidad hoy, por qué estamos viviendo esto”</i> Caso E3 |
| Formar el pensamiento crítico y creativo. | <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>“Tenemos que conocer lo que se vivió anteriormente, como se llegó a esto, cuáles fueron los errores, cuáles fueron los aciertos para lograr entender lo que somos hoy y para poder decir que se va a hacer más adelante, cómo vamos a seguir avanzando”</i> Caso E3 |
| Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática | <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>“Es algo nuevo también. Entonces, yo nunca he hecho clases en esto, o sea, no sé cómo abordar realmente. Una cosa es del dicho al hecho, de la teoría a la práctica, entonces realmente no sé como lo van a tomar los muchachos, no sé si realmente me van a entender a la primera, no sé si seré más específico en otras actividades...”</i> Caso E2 ♦ <i>“Todo lo trabajado dentro de la unidad en torno a la diversidad nunca lo ví. Cuando yo cursaba educación básica y solo trabajé algo similar superficialmente en un ramo optativo dentro de mi estadía en la universidad, por lo tanto, mi experiencia dentro del tercer año básico desarrollando las clases de ciencias sociales contribuyeron a un aprendizaje importante”</i> Caso E1 |

Los resultados obtenidos permiten concluir abstraer que en la primera finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, esto es, comprender la realidad social, los Casos en estudio muestran una concepción histórica y basada en la relación pasado – presente, pero que se concreta sólo en datos sobre hechos. La valoración del conocimiento social se aprecia en relación directa con la comprensión de la realidad desde un planteamiento tradicional, coincidente con los planteamientos de Oller (2011:166) ya que se reconoce desde este colectivo, que la comprensión de la realidad social se realiza desde una perspectiva en donde predominan hechos y datos, configurando un proceso de transmisión del saber repetitivo y descriptivo por encima de procesos interpretativos.

En el caso de la segunda finalidad que se refiere a la formación de pensamiento crítico y creativo, las evidencias constatan que no se alcanza la finalidad declarada, dado que las referencias se hallan en un nivel descriptivo, sin que implique mayores análisis o juicios fundamentados sobre la formación. Asimismo, hay una ausencia de referencias al pensamiento creativo. Lo anterior devela una carencia que no permite acoger los planteamientos de Santisteban y Pagés (2011:25) quienes consideran que el profesor debe poseer las competencias para resolver los problemas de la intervención educativa en contextos complejos y cambiantes.

Respecto a la tercera finalidad, relacionada con intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática, se aprecia la ausencia de esta finalidad en los procesos formativos de los futuros docentes, quienes reconocen la carencia y la transforman en inseguridad, declarándola como desconocimiento o falta de herramientas metodológicas. Pagès (2000:41) coincide con estos juicios, al reconocer como una de las finalidades del proceso formativo el análisis de la influencia del contexto y las tradiciones de enseñanza. Por ende, si dicho análisis no se concreta, no puede esperarse una transformación del proceso educativo, que junto con manifestarse en el aula, sea capaz de trascender al contexto escolar y a los sistemas de los que forma parte.

Por tanto, las finalidades propuestas por Santisteban (2011) para la enseñanza de las ciencias sociales aparecen parcialmente resueltas, evidenciando dificultades y carencias del proceso formativo que invitan a una revisión crítica del mismo. La siguiente matriz permite sintetizar el proceso de análisis realizado:

| Marco Conceptual | | Elementos distintivos del proceso formativo educación básica | |
|---|---|--|--|
| Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Santisteban 2011:64-65) | Referentes conceptuales | Características del proceso formativo | Fragmento Ilustrativo |
| <i>Comprender la realidad social</i> | La enseñanza de las ciencias sociales: De la transmisión del saber , a la interpretación de la información sobre hechos y fenómenos. Oller (2011:166) | <i>Visión formativa tradicional</i> | “como los hechos del pasado influyen en el presente” Caso E1 |
| <i>Formar el pensamiento crítico y creativo.</i> | Competencia: Resolver los problemas de la práctica en contextos de gran complejidad y de cambio constante. Santisteban y Pagés (2011:25) | <i>Pensamiento Descriptivo</i> | “Tenemos que conocer lo que se vivió anteriormente, como se llegó a esto, cuáles fueron los errores, cuáles fueron los aciertos” Caso E3 |
| <i>Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática</i> | Intervención educativa: Analizar la influencia de los contextos y de las tradiciones de enseñanza , Pagès (2000:41) | <i>Carencia en la formación metodológica</i> | “Es algo nuevo también. Entonces, yo nunca he hecho clases en esto, o sea, no sé cómo abordar realmente” Caso E2 |

Los resultados obtenidos muestran los elementos distintivos del proceso formativo de la carrera de Educación Básica, donde predomina una formación tradicional en didáctica de las ciencias sociales, donde los aprendizajes, se caracterizan por una ausencia de contextualización y de referencia explícita al conocimiento social. En el ámbito de planificación de secuencias didácticas, se observa la ausencia de un criterio común en su elaboración. Asimismo, se observan limitaciones derivadas de la formación, que no alcanza a modelar un pensamiento crítico y creativo. Por el contrario, se encuentran evidencias de predominio de un pensamiento descriptivo, que se traduce en priorizar datos, hechos y fechas por sobre contextos o procesos sociales.

Finalmente, la ausencia de experiencia en el aula en el ámbito de las ciencias sociales declaradas, invita a revisar la necesidad de una mayor presencia de los estudiantes en práctica profesional, durante su proceso de formación en los establecimientos educacionales, asociado directamente a las didácticas específicas requeridas por el profesor básico, ampliando las oportunidades de relación entre las propuestas teóricas y las implicancias prácticas de la formación docente.

En el caso de las ciencias sociales, esto demanda suplir una carencia en la formación metodológica, ajustando los contenidos de las asignaturas relacionadas a la didáctica de las ciencias sociales a los nuevos requerimientos educativos y sociales contemporáneos, lo que aparece como una demanda hacia los académicos del área.

Implica también fortalecer la formación docente desde una perspectiva de incorporación ciudadana, la que orienta una de las finalidades del acto educativo, esto es, la incorporación activa a la vida en sociedad. Reflejando además, la necesidad del incremento del número de horas de observación e intervención educativa en el área de las ciencias sociales, durante el proceso formativo universitario.

b) Contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional de Educación Básica.

La formación profesional de los profesores de Educación Básica, contempla tres asignaturas de formación directa en ciencias sociales, que aportan los contenidos disciplinares y didácticos para el desempeño en el área.

A partir de las declaraciones formales contenidas en las asignaturas, junto a la información recopilada, se realiza a continuación un análisis de la formación formativo de la carrera de Educación Básica. A fin de organizar la información recabada en estudiantes en práctica profesional, profesores guías institucionales y supervisores académicos, se utilizarán como referentes las finalidades de la enseñanza en ciencias sociales, declaradas por Santisteban (2011:64-65).

| Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Santisteban 2011:64-65) | Fragmentos ilustrativos Estudiantes en práctica profesional | Fragmentos ilustrativos Profesores guías institucionales | Fragmentos ilustrativos Supervisores académicos |
|---|---|---|--|
| Comprender la realidad social | <p>“En general, no veo integración, porque se trabajan por separado la didáctica y las disciplinas. Se tratan de integrar, pero se ven separados” Caso E2</p> <p>“Si bien son tres semestre, creo que no es suficiente para abarcar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El tiempo es insuficiente. Pero creo que está bien que se separe en dos categorías, como teoría y práctica y que se complementen entre sí. Este es el contenido y se puede enseñar de esta manera” Caso E3</p> | <p>“Debilidades... es que las ciencias sociales no se estudien en la UPLA (...) no nos enseñan a enseñar, a parte de la metodología y la didáctica no se enseña eso, no se entrega el contenido. Entonces cuando las niñas llegan acá, buscan en el libro lo que tienen que enseñar, entonces no hay una pincelada de lo que se pasa en el primer ciclo ni una pincelada de lo que se pasa en el segundo. De hecho en segundo ciclo es muy difícil que un profesor de básica haga historia, siempre hacen especialistas y considerando que no es difícil, si es historia no más” Profesor Guía 3</p> | <p>“Que haya durante el proceso de enseñanza esa doble lectura analizar el hecho (...) en el contexto histórico y como se transfiere a los tiempos actuales” Supervisor Académico 1</p> |
| Formar el pensamiento crítico y creativo. | <p>“Las metodologías las encuentro un poco planas, es como cuando decía que el profesor escribía y escribía. No sé si esa sea la mejor manera para enseñar, escribir, escribir y después llegar a la casa para poder entender, sino que se necesitan realizar asociaciones, inferencias, otro tipo de cosas que nos permitan comprender en el momento las ciencias sociales”</p> | <p>“Como ven que nosotros trabajamos con guías, puras guías, entonces, yo les digo, no hagan guías porque nosotros las tenemos hechas, tienen que traer otra actividad que complemente las guías, pero eso me ha costado mucho. No sé, eso para mí sería como una de las carencias y creo que eso pasa porque no se sientan a ver la realidad del colegio (...) si ellos vieran que</p> | <p>“Analizar un hecho histórico (...) mirado desde un punto de vista metodológico que sea la puerta de entrada a analizar un hecho actual (...) comenzamos a ver su evolución histórica y de allí llevamos al alumno hacia el pasado. Puede tener esa doble lectura: ver la historia del pasado hacia el presente, como también lo del presente lo puedo analizar hacia el pasado” Supervisor</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | Caso E3 | <p>los niños se aburren de escucharla a ella hablar todo el rato, se aburren con eso, pensarían voy a buscar una actividad donde los niños no se aburran, pero no ven la realidad para planificar la clase, sino que, a mi me enseñaron esto, tengo que planificar esto, esto y esto, el colegio trabaja con guías, yo aplico guías” Profesor Guía 1</p> | Académico 1 |
| <p>Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática</p> | <p>“Es algo nuevo también. Entonces, yo nunca he hecho clases en esto, o sea, no sé cómo abordar realmente” Caso E2</p> | <p>“Cuando a él le toca hacer clases yo le paso los libros para que el pueda informarse y pueda tener todo lo que necesita. Se nota que él ha investigado, que busca alguna actividad (...) llega aquí preparado con una gama de cosas para ofrecerle a los niños” Profesor Guía 2</p> <p>“Positivo, la creatividad que tienen. Negativo (...) tienen baja formación, no tienen formación ni didáctica ni de contenidos (...) Yo creo que hacen la asignatura por lo que se acuerdan que les enseñaron, no porque en la universidad te enseñen a hacerle clases a un niño de primero básico o qué hay que pasarle(...) podrán planificar porque es fácil, porque está ahí, pero no está esa puesta en escena, es lo que falta” Profesor Guía 3</p> | <p>“Pienso que debería haber una relación con el medio más intensa, en que las mismas integraciones pudieran ver su efecto real, no lo que uno teóricamente piensa (...) Muchas veces los alumnos con tanta información, con tanta teoría se divorcian de la realidad” Supervisor Académico 2.</p> |

A partir de los fragmentos ilustrativos de los colectivos participantes, es posible presentar la siguiente síntesis que permite precisar contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía en Educación Básica.

| Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Santisteban 2011:64-65) | Contenidos Disciplinarios y Didácticos Priorizados en el Proceso Formativo de Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica | | |
|--|--|--|--|
| | Juicios Estudiantes en Práctica Profesional | Juicios Profesores Guías Institucionales | Juicios Supervisores Académicos |
| Comprender la realidad social | <i>Desarrollo de la disciplina y la didáctica por encima de la integración</i> | <i>Desarrollo de la disciplina y la didáctica por encima de la integración</i> | <i>Desarrollo del contenido por encima del contexto.</i> |
| Formar el pensamiento crítico y creativo. | <i>Descripción por encima de comprensión y aplicación.</i> | <i>Tradición por encima de innovación.</i> | <i>Dato por encima de proceso social.</i> |
| Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática | <i>Formación en aula por encima de experiencia en intervención educativa en las ciencias sociales.</i> | <i>Iniciativa personal por encima de formación profesional.</i> | <i>Teoría por sobre la práctica.</i> |

Los juicios obtenidos respecto de los contenidos disciplinares y didácticos recibidos en el proceso formativo serán brevemente descritos a continuación:

⇒ **Comprender la realidad social.**

- **Desarrollo de la disciplina y la didáctica por encima de la integración:** Este juicio devela que en el proceso formativo de educación básica existe una clara opción por desarrollar en profundidad las disciplinas de las ciencias sociales - a saber Formación Cívica, Economía, Geografía, Historia Universal e Historia de Chile - junto con la didáctica del proceso centrada en la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica revisiones de planes y programas ministeriales, estrategias de enseñanza y rol docente. Esta opción, implica que el proceso formativo se caracteriza por una separación entre las propuestas disciplinares y didácticas de la secuencia de asignaturas Integración Curricular de las Ciencias Sociales I, II y III impidiendo que la integración de entre disciplina y didáctica se produzca en forma efectiva. Las razones posibles de esta separación apuntan a las dificultades de los equipos docentes encargados de las asignaturas, para trabajar integradamente sus secuencias didácticas en un medio universitario, cuyas demandas y responsabilidades diversas no siempre favorece procesos de convergencia. Como efecto de lo anterior, los estudiantes reciben una formación para la enseñanza de las ciencias sociales que no les provee de mecanismos, estrategias o instancias que permitan enseñar ciencias sociales de forma integrada entre disciplina y didáctica.

- **Desarrollo del contenido por encima del contexto:** Este juicio muestra que en el proceso formativo el conocimiento social, entendido como manejo avanzado de información, que no trasciende ni se vincula al contexto en que se imparte, impidiendo su resignificación como aporte a la formación ciudadana.

⇒ **Formar el pensamiento crítico y creativo.**

- **Descripción por encima de la comprensión y la aplicación.** Este juicio alude a que el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales se centra prioritariamente en procesos descriptivos. Como consecuencia, los futuros docentes priorizarán en su acción educativa la identificación de elementos constitutivos de los conceptos sociales por encima de los procesos de comprensión y aplicación de los mismos. Si bien los procesos de mayor abstracción son deseables, no se observa su implementación, ya que se desconocen o fueron adquiridos o modelados parcialmente durante su proceso formativo.

- **Tradicición por encima de la innovación.** Este juicio se evidencia claramente en la implementación de actividades de aula realizadas por los estudiantes en práctica profesional. En estos procesos, la tradición se traduce en la búsqueda de certezas en el desarrollo de la secuencia didáctica y la innovación aparece limitada a intervenciones con mínimos márgenes de riesgo. Si bien los estudios de Casos analizados aportan una variedad de estrategias metodológicas, todas ellas responden a modelos y propuestas de acción en el aula ya probadas sin considerar la realidad concreta en la que se implementan. A lo anterior se suma la autonomía de desempeño relativa en los ámbitos metodológicos y contextual que caracteriza a los estudiantes en práctica profesional y que limita estructuralmente sus decisiones en estos ámbitos.

- **Dato por encima del proceso social.** Este juicio alude a la priorización que desde el conocimiento social se realiza respecto de hechos, eventos o fenómenos, por encima de los procesos de los que éstos forman parte. La formación universitaria habilita parcialmente a los futuros docentes para contextualizar, analizar y

reflexionar sobre los contenidos abordados más allá de la anécdota o el dato histórico puntual.

⇒ **Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática**

➤ **Formación en aula por sobre experiencia en intervención educativa en las ciencias sociales.** Este juicio hace referencia a la importante y necesaria relación entre formación teórica y formación práctica, develando la necesidad de una mayor relación entre los contenidos revisados en el aula universitaria y su implementación en contextos reales, a través de procesos sistemáticos de prácticas tempranas que permitan adquirir experiencias de enseñanza. Además, implicaría favorecer el desarrollo de los procesos educativos en el aula y entregaría nuevos elementos de juicio sobre el propio desarrollo profesional.

➤ **Iniciativa personal por encima de la formación profesional.** Si bien este juicio puede considerarse formulado como una potencialidad, revela que las condiciones personales del futuro docente concurren a subsidiar las debilidades de la formación en esta área. Se demuestra una carencia del proceso formativo respecto de los necesarios fundamentos teóricos y prácticos que se requieren para el desempeño profesional en contextos reales. Además, valorar la iniciativa personal por encima de la formación profesional se convierte en un potencial riesgo para el proceso de enseñanza aprendizaje, al hacerlo más vulnerable a las diferencias individuales que posee cada estudiante en práctica profesional, y dificultando el seguimiento general del proceso de formación.

➤ **Teoría por encima de la práctica.** En este juicio de muestra que en los procesos formativos los fundamentos teóricos de la disciplina y de la didáctica poseen un mayor predominio que las experiencias en situaciones concretas y reales de aula. Lo anterior, en caso alguno

significa desconocer la importancia fundamental de la formación teórica en la educación básica, pero implica poner atención sobre la necesidad de fortalecer la relación entre teoría y práctica en el campo de las ciencias sociales. Sólo en la medida que se logre la integración real teórico práctica, se podrán optimizar procesos formativos de los futuros docentes requiriendo necesariamente la retroalimentación de su trabajo en aula desde los referentes teóricos y conceptuales que la sustentan.

Finalmente, los resultados obtenidos invitan a revisar los procesos de formación en didáctica de las ciencias sociales en los futuros profesores de educación básica, a fin de que se pueda optimizar el proceso.

c) Relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo.

Para los efectos de la presente investigación, se definen operativamente los conceptos sociales desde la Didáctica de las Ciencias Sociales como conocimientos desarrollados por las ciencias sociales y seleccionados como contenidos para su enseñanza y aprendizaje en la realidad escolar. Permiten establecer las diferencias identitarias básicas, aunque no excluyentes, entre la enseñanza de las ciencias sociales y otras áreas del conocimiento. Involucran tanto conceptos generales como subordinados, los que representan redes temáticas y/o conceptuales de complejidad creciente, que contribuyen en la comprensión de la sociedad. Como características fundamentales se reconocen la dificultad y abstracción que comporta su definición, así como la relatividad de sus significados en relación con el espacio, el tiempo o las situaciones sociales.

Desde este marco, los conceptos sociales tratados en la presente investigación y que se encuentran citados por estudiantes en práctica profesional y por expertos en didáctica en ciencias sociales, son asociados a los conceptos claves disciplinares propuestos por Benejam (1999) que serán

usados como referentes de organización de la información, obteniendo la siguiente matriz de síntesis.

| CONCEPTOS SOCIALES | | |
|--|--|--|
| Conceptos claves declarados desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (Benejam, 1999) | Conceptos sociales asociados a conceptos declarados por estudiantes en práctica profesional | Conceptos sociales asociados a conceptos declarados por académicos Universidad de Playa Ancha |
| Identidad y Alteridad | Identidad - Sentido de pertenencia | No se presentan. |
| Racionalidad-Irracionalidad | No se presentan. | No se presentan. |
| Continuidad y cambio | Cambios sociales | No se presentan. |
| Diferenciación, diversidad y desigualdad | Igualdad – Libertad - Tolerancia | No se presentan. |
| Conflicto | No se presentan. | Proletariado - Cuestión social - Movimiento obrero |
| Interrelación | Respeto a la diversidad y el medio ambiente | Relieve |
| Organización Social | Poder - Democracia - Poderes del Estado - Derechos y Deberes | Democracia – Política – Constitución - Formación Ciudadana - Poderes del Estado |

La síntesis anterior arroja una coincidencia parcial de conceptos sociales aportados por estudiantes en práctica profesional y expertos en didáctica de las ciencias sociales, respecto a los conceptos claves referenciales. Destaca la asociación en relación con el concepto clave organización social, dado que ambos colectivos enuncian conceptos sociales que emergen de sus prácticas docentes y académicas, vinculando prioritariamente el ejercicio del profesor

básico con las ciencias sociales. Por oposición, se advierte una total ausencia de asociaciones con el concepto clave racionalidad – irracionalidad, pudiendo inferirse una revisión de las ciencias sociales asociada a los hechos y datos más que a los procesos causales y relaciones entre hechos. Por tanto, puede plantearse una presencia marginal de los conceptos sociales en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía en educación básica.

Complementariamente, puede observarse la relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los estudiantes, desde la revisión de los componentes e indicadores relacionados con el conocimiento social y conceptos sociales; y, conceptos sociales y contexto.

En relación con el conocimiento social y los conceptos sociales, se consideran los siguientes componentes:

- ⇒ **Saber asociado a la generación del mismo:** La **generación del saber** asociada al conocimiento de los conceptos sociales permite que los estudiantes **organicen el conocimiento** en torno a ejes temáticos, los cuales llevan a la **generación de ideas** como referencias para futuros aprendizajes.

- ⇒ **Saber asociado a la transferencia de conocimientos:** El aprendizaje permite la **comprensión significativa** de los conceptos sociales, lo que expresa la transferencia de conocimientos, reflejando el dominio alcanzado de ellos. De allí, que se potencie una **progresión geométrica** del saber, desde una visión sinérgica donde el todo es mayor que la suma de las partes.

- ⇒ **Organización de la funcionalidad:** El manejo de conceptos sociales dentro del marco del conocimiento social permite reconocer la **funcionalidad** de los mismos, pudiendo destacarse la simplificación del **aprendizaje** y la facilitación de la **comunicación** al utilizarse un vocabulario en que los términos y los significados asociados a ellos son manejados por ambos interlocutores.

Respecto de conceptos sociales y el contexto, se definen los siguientes componentes:

- ⇒ **Contexto escolar asociado a contenidos curriculares:** Hace referencia directa a las menciones explícitas o implícitas que se encuentran en las propuestas curriculares y que llegan al aula operacionalizadas por los docentes para el trabajo escolar. Se asocia principalmente a la interpretación de **fenómenos sociales** que poseen relación con los conceptos sociales y se relaciona con la **experiencia** asociada al contexto como base del aprendizaje de conceptos.

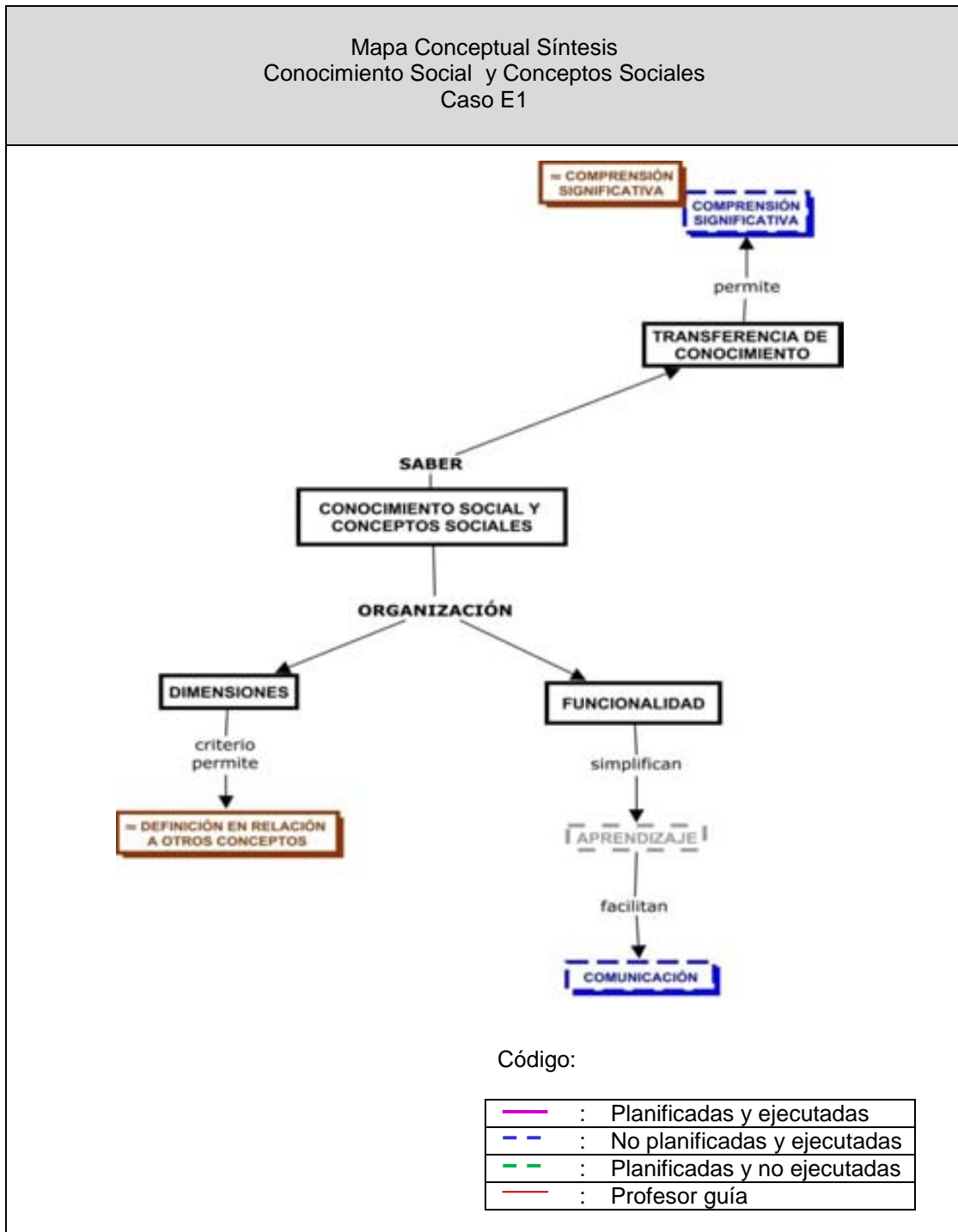
- ⇒ **Contexto escolar asociado a curriculum:** La consideración del curriculum en relación con el contexto escolar responde a **principios y valores**, los que contienen y reflejan conceptos sociales que son considerados relevantes para la formación de niños y niñas y que se convierten en **signos compartidos**.

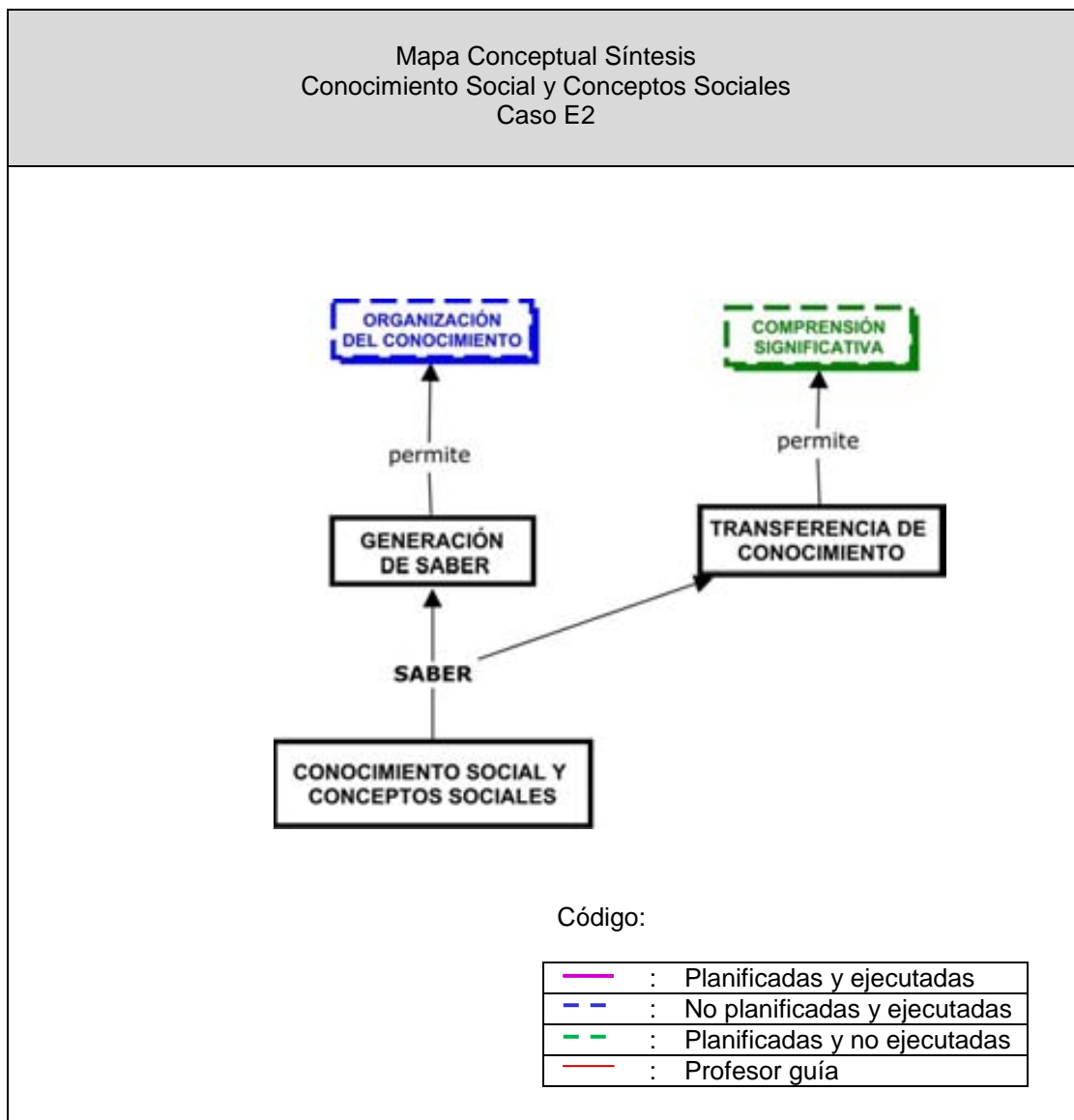
- ⇒ **Contexto personal entorno:** Se relaciona con la valoración personal que realiza el estudiante de su contexto, permitiendo la generación de significados que llevan a la interpretación de **fenómenos sociales** en directa relación con los conceptos sociales que reflejan.

- ⇒ **Contexto personal asociado a fases de formación de concepto:** Para este ámbito se consideran las fases, en cuanto etapa de formación profesional en las que incide el entorno, que facilitan la adquisición de conceptos sociales. Responde a la **presentación del concepto** que realiza el docente, favoreciéndose así la **asimilación** de los mismos.

Al revisar los mapas conceptuales de conocimiento social y conceptos sociales y conceptos sociales y contexto, generados en el análisis de los Casos estudiados, pueden observarse los siguientes resultados.

⇒ **Conocimiento social y conceptos sociales.**



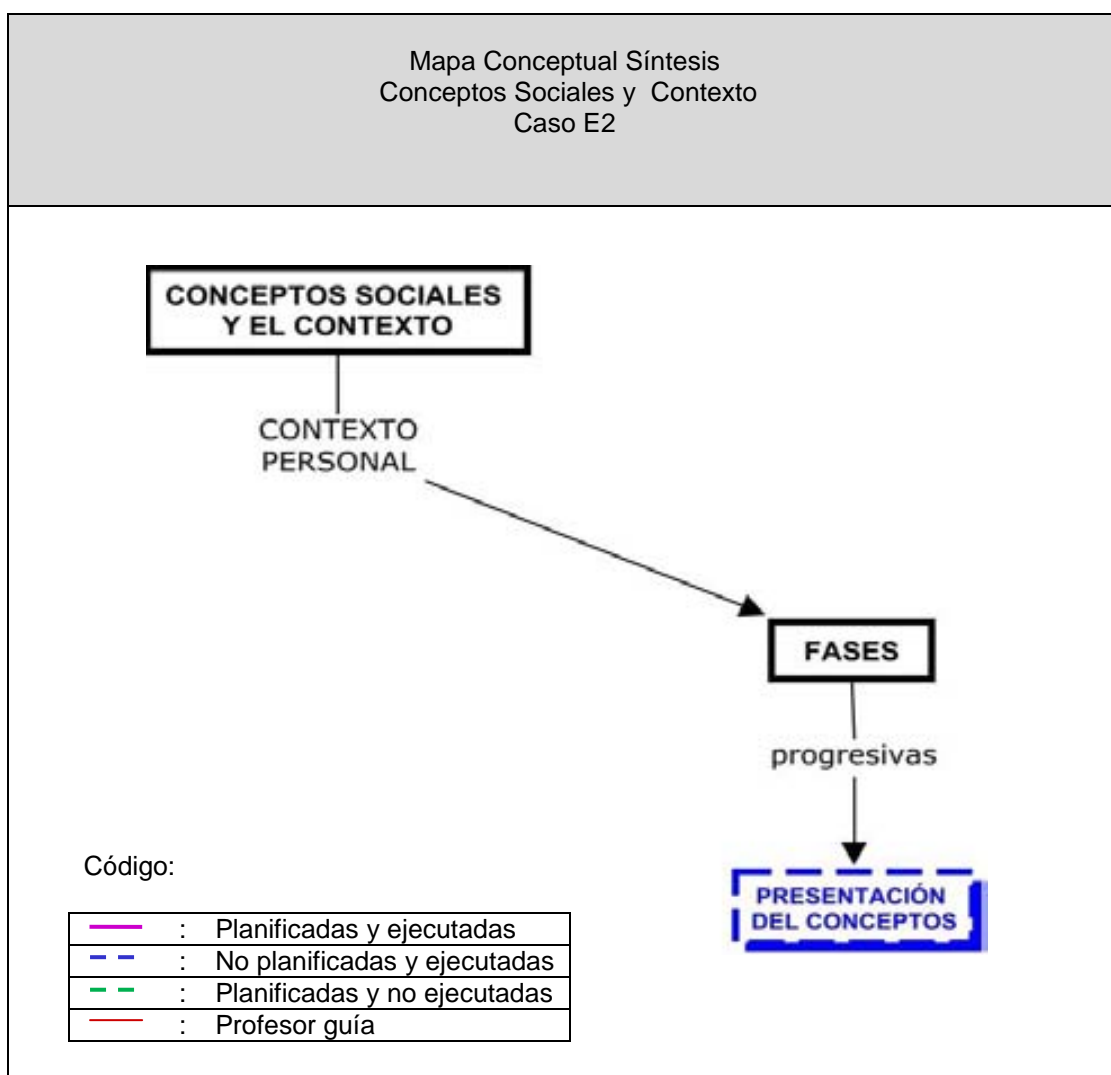


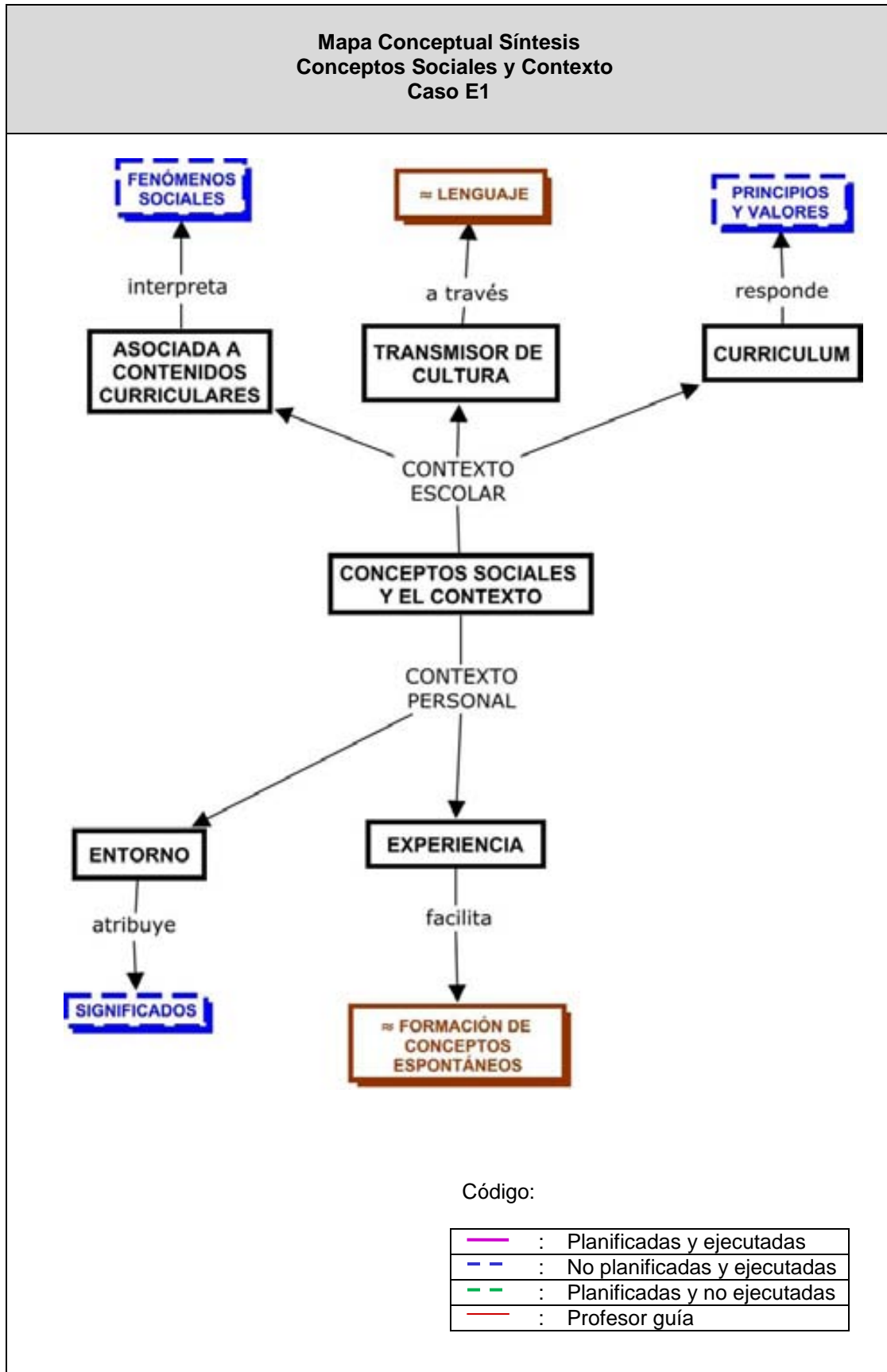
**MAPA CONCEPTUAL SINTESIS
CONOCIMIENTO SOCIAL Y CONCEPTOS SOCIALES
CASO E3**

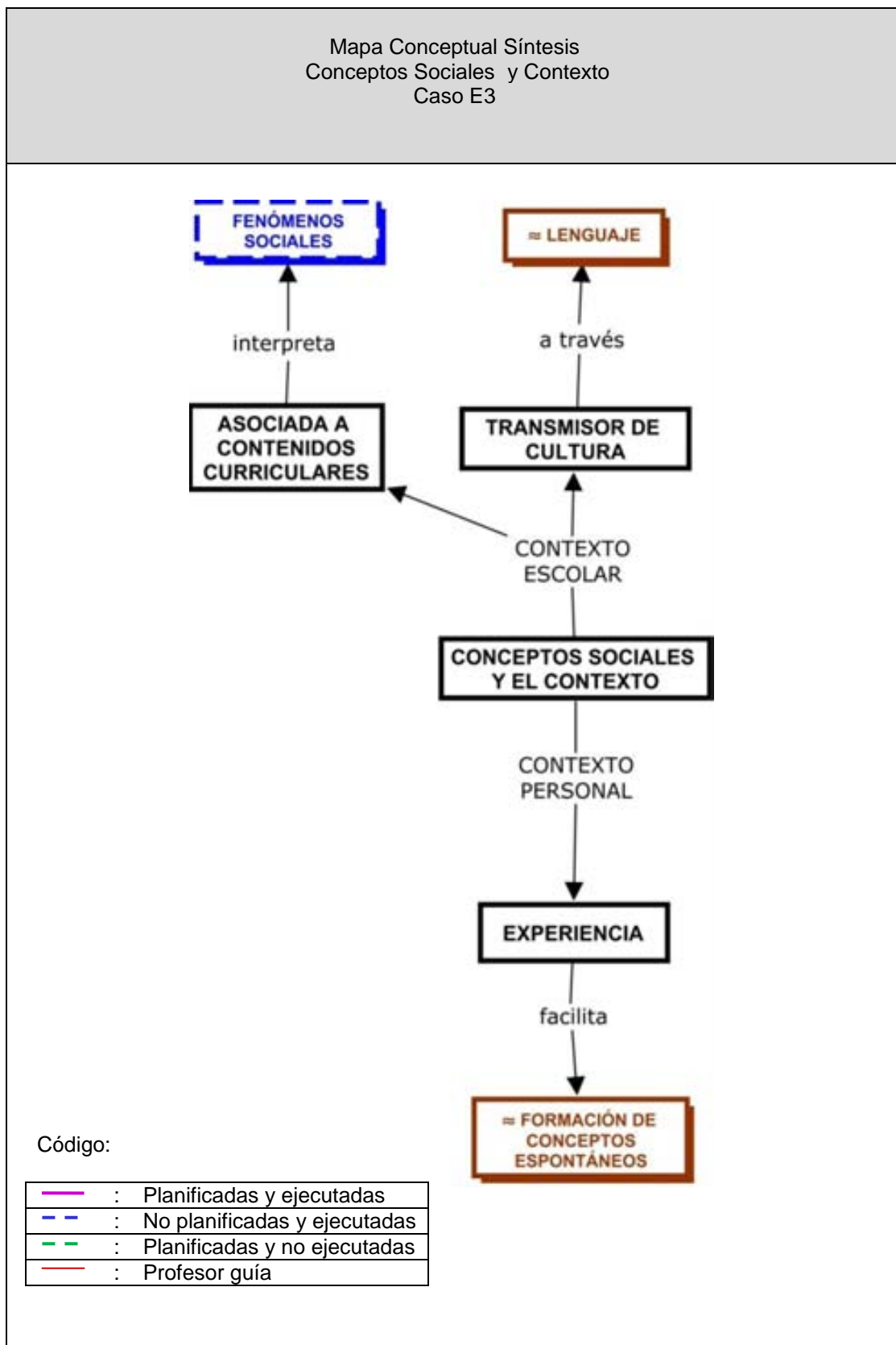
No hay evidencias que permitan la construcción del mapa

Puede plantearse que existen evidencias del abordaje de conocimiento social asociado a conceptos sociales en los Casos E1 y E2. El Caso E3 no presenta evidencias. En los casos en que se presentan evidencias, estas responden al indicador comprensión significativa, no se aprecia intencionalidad para su tratamiento por parte de los estudiantes en práctica profesional. Lo mismo ocurre con los indicadores organización del conocimiento y comunicación. Lo anterior permite inferir que el conocimiento social desde el colectivo estudiantil en formación, aparece insinuado sin referentes claros y por consiguiente ratifica la ausencia de un proceso formativo que haga posible su abordaje intencionado en el aula.

⇒ **Conceptos sociales y contexto.**







Si bien es posible encontrar evidencias de la relación entre los conceptos sociales y el contexto, en los Casos E1, E2 y E3, se observa una relación escasa entre sus componentes, asumiendo las siguientes características. Desde el contexto escolar, se encuentran evidencias de tratamiento no intencionado para los fenómenos sociales y principios y valores en los Casos E1 y E3. La presencia de los fenómenos sociales se asocia a los contenidos curriculares, de la misma forma que principios y valores responden al currículum. Por lo tanto, esta presencia no intencionada desde el contexto escolar permite inferir que la mencionada presencia responde principalmente a los análisis desarrollados por los estudiantes en práctica, y no necesariamente, se relacionan con su formación específica en el plano de la didáctica de ciencias sociales.

En el contexto personal, se encuentran evidencias no intencionadas de los estudiantes en práctica de los Casos E1 y E2. Éstas se relacionan, en el Caso E1, con la atribución de significados del entorno y en el Caso E2, con la consideración de la presentación del concepto. Específicamente en el Caso E2, puede relacionarse con una presencia no intencionada de consideraciones metodológicas, dado que la presentación de conceptos es la fase previa a su asimilación. Por otro lado, en el Caso E1, es la consideración del entorno la que permite la atribución de significados, proceso incompleto, dado que este referente es la base que permite la interpretación de los fenómenos sociales. Esta relación entre los conceptos sociales y el contexto, es sistematizada a partir del referente escolar que se asocia a la presencia del currículum como eje de organización y el contexto personal relacionado con el alumnado sobre los que se dirige la acción educativa, permitiendo la construcción de los conceptos sociales.

Una vez analizados ámbitos, componentes e indicadores de los procesos de conocimiento social y contexto, se sistematizan los resultados obtenidos en las siguientes matrices

| Ámbito Conocimiento Social y Conceptos Sociales | Componente | Indicador | Juicio |
|--|----------------------------------|--|-----------|
| Saber | Madurez | Abstracciones | NP |
| | | Conceptualización Consciente | NP |
| | Generación de Saber | Organización del Conocimiento | P |
| | | Ideas como Referencias | NP |
| | Transferencia de Conocimiento | Comprensión Significativa | P |
| | | Progresión Geométrica | NP |
| Organización | Dimensiones | Definición en relación a otros conceptos | NP |
| | | Identificación en uso de conceptos | NP |
| | Funcionalidad | Aprendizaje | NP |
| | | Comunicación | P |
| Código | | NP: No Priorizado..... P: Priorizado | |

| Ámbito Contexto Social y Conceptos Sociales | Componente | Indicador | Juicio |
|--|-----------------------------|--|-----------|
| Contexto Escolar | Asociado C. Curriculares | Fenómenos Sociales | P |
| | | Experiencia | NP |
| | Transmisor de Cultura | Lenguaje | NP |
| | | Conceptos Científicos | NP |
| | Curriculum | Principios y Valores | P |
| | | Signos Compartidos | NP |
| Contexto Personal | Entorno | Significados | P |
| | | Interpretación de Fenómenos Sociales | NP |
| | Experiencia | Formación de Conceptos Espontáneos | NP |
| | | Conceptos Científicos | NP |
| | Fases | Presentación del Concepto | P |
| | | Asimilación de Conceptos | NP |
| Código | | NP: No Priorizado..... P: Priorizado | |

A modo de conclusión, es posible establecer que la relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía en Educación Básica, desde la revisión de los componentes e indicadores relacionados con el conocimiento social y conceptos sociales corresponden al componente generación del saber y al indicador organización del conocimiento; componente transferencia de conocimiento e indicador comprensión significativa; y, componente funcionalidad a través del indicador comunicación.

La relevancia asignada a estos componentes e indicadores permite caracterizar el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional desde estos referentes. Respecto a la priorización de la generación del saber, se encuentran evidencias que indican una búsqueda hacia la organización del conocimiento. Este indicador permite inferir que los estudiantes en proceso de práctica profesional realizan una organización del conocimiento que puede ser entendida bajo criterios como gradualidad y sistematización de los contenidos y conceptos a trabajar en el aula. Este indicador se visualiza sólo parcialmente, con actividades no planificadas, implicando una presencia limitada como indicador, por lo tanto no puede considerarse parte del proceso habitual de planificación e implementación de contenidos en el aula.

Asimismo, la formación docente inicial está orientada hacia la comprensión significativa de los conceptos abordados en el aula, procurando que los contenidos que son planificados como parte de la secuencia didáctica no se limiten al conocimiento descriptivo que carece de mayores referentes. Las etapas de planificación, ejecución y evaluación debieran presentarse en concordancia con lo anterior. Las evidencias recopiladas en relación con la implementación de la secuencia didáctica sólo permiten dar cuenta que los procesos de planificación y ejecución visibilizan rasgos parciales de comprensión significativa de los conceptos. En síntesis, la comprensión significativa que puede ser relacionada a un aprendizaje significativo, es lograda parcialmente por los estudiantes en práctica profesional, requiriendo de refuerzos en los elementos teóricos y prácticos que respaldan su desempeño, para permitir un mayor afianzamiento en su formación en esta área.

Para el componente funcionalidad, se encuentran evidencias asociadas al indicador comunicación, lo que implica que el futuro docente utiliza conceptos sociales para su relación con el escolar en el aula. Sin embargo, la presencia de este indicador se realiza no considerando necesariamente que esto implique una relación directa con los procesos de aprendizaje. Por esto, la funcionalidad del aprendizaje en el marco del conocimiento social muestra un logro parcial de este indicador, dado que las evidencias no permiten asegurar

que el vocabulario utilizado y sus términos y significados asociados sean manejados por ambos interlocutores.

En el caso de los conceptos sociales y el contexto, se prioriza el componente de contenidos curriculares e indicador fenómenos sociales; componente curriculum a través del indicador principios y valores; componente entorno e indicador significados; y, el componente fases a través del indicador presentación del concepto. Cabe recordar que la organización del contexto para su análisis se presenta asociada por separado al contexto escolar y personal.

Para el componente relacionado a los contenidos curriculares y el indicador fenómenos sociales, queda en evidencia que los estudiantes en práctica profesional realizan una adecuada interpretación de los fenómenos sociales presentes en los programas de estudio y que éstos pasan a formar parte de sus planificaciones de secuencias didácticas. Ello indica un apropiado manejo de este componente de la realidad escolar. Sin embargo, esta consideración no implica una asociación directa con la experiencia como medio para concretar el aprendizaje de estos fenómenos sociales.

En relación con el componente curriculum, se evidencia que los estudiantes en práctica profesional desarrollan procesos de planificación y ejecución de la secuencia didáctica que responde al indicador principios y valores. Lo anterior, permite inferir que responde a un ámbito declarativo, dado que no se encuentran evidencias de que el indicador se exprese en signos compartidos en el aula.

Para el componente entorno se aprecia una relación en que el estudiante en práctica profesional considera el contexto personal del estudiante para la atribución de significados a los conceptos en estudio. Esta atribución de significados es parcial, dado que no se encuentran evidencias que aludan a que esta atribución de significado contribuya a la interpretación de fenómenos sociales. Es decir, el contexto personal otorga significado a contenidos y conceptos, pero no necesariamente alude a los procesos de los que estos forman parte.

En el caso del componente fases, solo se encuentran evidencias, en las que se busca favorecer la presentación del concepto. Los estudiantes en práctica profesional realizan dicha presentación, quedando a nivel de exposición de conceptos y no realizando intencionadamente actividades que puedan ser reconocidas, favoreciendo la asimilación de los mismos. Si bien, la situación podría atribuirse al tiempo asignado a la implementación de la secuencia didáctica, tampoco se encuentran evidencias en los procesos de planificación del trabajo de aula, que puedan relacionarse con este indicador.

En síntesis, es posible afirmar a partir de las evidencias anteriores, que la relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía en Educación Básica es escasa y su formación se caracteriza por un abordaje parcial y no intencionado en las asignaturas especializadas. El análisis de los mapas conceptuales devela que no existe expresa intencionalidad formativa que permita valorar la estrecha relación entre enseñanza, aprendizaje y conocimiento social. Tampoco se prioriza el contexto escolar ni personal y su incidencia en los procesos formativos, encontrándose incipientes evidencias que no logran constituir claramente una tendencia.

d) Principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales

A fin de precisar las principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes de pedagogía en Educación Básica, se toma como referente la siguiente matriz de síntesis trabajada en apartados precedentes y que permite visibilizar el nivel de logro de los estudiantes en práctica profesional respecto de las decisiones del profesor propuestas por Hernández Cardona (2007) y el Perfil de conocimientos, capacidades y habilidades docentes requeridas (Ministerio de Educación, 2011).

| Decisiones del Profesor (Hernández Cardona, 2007) | Perfil: Conocimientos, Capacidades Y Habilidades Requeridas (MINEDUC, 2011) Estudiantes Práctica Profesional | Niveles De Logro Respaldo Técnico para Toma de Decisiones |
|--|--|---|
| <i>Decisiones respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dominio disciplinar de los contenidos a trabajar con los escolares</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Criterios fundamentados para la elaboración de secuencia de aprendizaje</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Procesos fundamentados de selección de contenido.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No Logrado</i> |
| <i>Decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información oficiales.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información complementaria.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Necesidad de evidenciar la inclusión de actividades de aprendizaje a partir de criterios de significación para los estudiantes.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Necesidad de fundamentar la selección de herramientas metodológicas considerando el contexto del contenido abordado</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión de contenidos de aprendizaje considerando el marco de los procesos de los que forman parte</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |
| <i>Decisiones respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consistencia entre el nivel de aprendizaje trabajado en el aula y las situaciones de evaluación implementadas.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consideración de las metas de aprendizaje para el diseño coherente de situaciones de evaluación</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |

A partir de lo anterior, se muestran las carencias del proceso de formación inicial al inferirse desde las decisiones técnicas definidas, poniendo atención en el nivel de logro que alcanzan los estudiantes en práctica profesional en relación con el diseño, la ejecución y la evaluación de las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula para precisar las áreas deficitarias o insuficientes.

⇒ **Carencias respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.**

- A partir de una constatación de un logro parcial en la formulación de criterios fundamentados para la elaboración de la secuencia de aprendizaje, puede inferirse que el proceso formativo evidencia *carencias en el área de la planificación de la secuencia didáctica*, específicamente en los criterios sobre los cuáles fundamentan sus decisiones los futuros docentes. Se muestra un predominio de la planificación de las actividades de aula por encima del rigor de criterios de decisión, en los ámbitos psicológico, didáctico y contextual. Al no evidenciarse, llevan a cuestionar la secuencia de aula elaborada respecto de su aplicación particular en una realidad educativa específica. Dicho de otro modo, la consideración de las características particulares del grupo en que se inserta el estudiante en práctica profesional, son consideradas en forma parcial.
- Las evidencias analizadas, establecen que los procesos fundamentados de selección del contenido no se evidencian en los estudiantes en práctica profesional. Las razones que se pueden inferir en relación con el proceso formativo, es la carencia de contenidos en los programas de formación que brinden las herramientas metodológicas que permitan fundamentar las decisiones técnicas en la priorización de contenidos, dado que la revisión de los programas formativos muestra que la prioridad se

orienta hacia el análisis de las propuestas ministeriales, con déficit en lo que concierne a los procesos propios de transposición didáctica o la elaboración de mapas conceptuales que contribuyan a la organización de los contenidos.

⇒ **Carencias respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula**

- En el marco de la intervención educativa en el aula de los estudiantes en práctica profesional, se observa una consideración parcial del contexto, que se aprecia como consecuencia lógica de las planificaciones de secuencias didácticas que plantean actividades genéricas, no siempre considerando las peculiaridades del grupo curso a cargo. Por lo tanto, se reconoce como *carencia del proceso formativo para potenciar el desarrollo de las habilidades docentes requeridas para contextualizar las planificaciones de aula en situaciones reales*, en particular en el diseño de actividades y la selección de recursos. Esta carencia se evidencia en las clases observadas, afectando su omisión a la adecuación de la secuencia didáctica conforme la realidad del curso en que desarrolla su práctica.

- En la implementación en el aula de los contenidos de aprendizaje, se evidencia una falta de visión integradora de los conceptos sociales a ser abordados, puesto que se enfocan principalmente como hechos aislados, donde no necesariamente se aprecia una clara relación de los contenidos implementados en las clases anteriores con la clase actual. Es decir, cada clase se convierte desde el contenido en una realidad en sí misma, que al no ser concebida como procesos, dificulta la comprensión de los escolares, por ende la carencia evidenciada se asocia a la falta de habilidades para contextualizar los contenidos abordados. En este marco, *la formación inicial muestra*

una carencia en el proceso, al brindar sólo miradas parciales sobre la enseñanza aprendizaje, que no alcanzan a constituirse en una perspectiva integradora.

⇒ **Carencias respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula.**

- Se evidencia una clara insuficiencia en el aula de la implementación de los procesos evaluativos, no existiendo una relación directa entre los niveles de aprendizaje alcanzados y las situaciones de evaluación desarrolladas. Se evidencia entonces, una importante *carencia del proceso formativo que no contempla en el ámbito específico de las ciencias sociales preparar al futuro docente en el manejo específico de procesos evaluativos en el área*, observándose en los Casos estudiados, una ruptura entre las actividades de aprendizaje implementadas, que apuntan al desarrollo de diversas habilidades en los escolares, y la evaluación centrada fundamentalmente en procesos de repetición y memorización.

- Las metas de aprendizaje definidas en la etapa de diseño son reconocidas parcialmente en el momento de implementar situaciones de evaluación. Lo anterior, revela una *carencia del proceso formativo asociada a la consideración parcial de la contextualización y al diseño de instrumentos de evaluación acordes con los objetivos propuestos*, no existiendo una mirada reflexiva por parte del futuro docente, respecto del nivel de logro de la secuencia didáctica implementada.

4.3.2.- Interpretación de los procesos formativos docentes iniciales presentes en la formación en didáctica de las ciencias sociales de los profesores noveles

Por cada subcategoría identificada, se presentan los procesos de análisis categoriales correspondientes.

a) Elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los profesores noveles de educación básica

Según los planteamientos de Santisteban (2011:64-65) sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una concepción crítica, la información recopilada en los Casos en estudio, permite reconocer las siguientes opiniones de formación en los profesores noveles.

| Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Santisteban 2011:64-65) | Fragmentos Ilustrativos Profesores Noveles |
|---|---|
| <i>Comprender la realidad social</i> | "La formación en esta área es pobre (ciencias sociales) en la universidad es muy pobre. Quizá con los contenidos fue un poquito más fuerte, pero tampoco abarcó grandes temáticas, era como muy puntual , como que se estudio solamente un tema" Caso N3 |
| <i>Formar el pensamiento crítico y creativo.</i> | "Creo que los conceptos sociales no estaban tomados en cuenta. Como siempre uno está tratando de enseñar lo que se le pide " Caso N1 |
| <i>Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática</i> | "Uno cuando recién sale de la universidad, cree que la universidad lo es todo. Ya cuando pasa un año o dos, yo estoy en el tercer año, me doy cuenta que la universidad es una pincelada " Caso N3 |

Los resultados obtenidos permiten observar que en la primera finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, esto es, comprender la realidad social, los Casos en estudio llevan a reconocer que los profesores noveles declaran no haber recibido durante su proceso formativo elementos suficientes que contribuyeran a la comprensión de la realidad social. Las evidencias permiten inferir que la presencia de esta finalidad se debe básicamente a inquietudes personales, más que responder a una intencionalidad que surja desde el propio proceso formativo. En este sentido es posible señalar que existe una formación deficitaria al contrastarla con lo planteado por Oller (2011:166) con la finalidad del conocimiento social, ya que, desde el colectivo de profesores noveles, su proceso formativo apuntó esencialmente a la adquisición de conocimiento social, más que a su utilización para la comprensión de la realidad.

En el caso de la segunda finalidad que hace referencia a la formación del pensamiento crítico y creativo, las evidencias constatan que no se alcanza la finalidad declarada, dado que se encuentra en el profesor novel una concepción del aprendizaje que implica una mirada de repetición por sobre la creación, más que referencias explícitas a un pensamiento crítico o creativo. Si bien esta finalidad podría asociarse a cómo enseñar – en estrecha relación con qué enseñar – no existiría una mirada crítica en el docente novel a este respecto, sino más bien una certeza respecto a que instrumentalmente se enseña aquello que se pide enseñar. Así entonces, se aprecia una importante distancia entre los planteamientos de Santisteban y Pagés (2011:25) quienes consideran que el profesor básico debe poseer las competencias para resolver los problemas de la intervención educativa en contextos complejos y cambiantes, y los antecedentes revisados que sugieren una toma de decisiones acotadas a los métodos de enseñanza que por su carácter instrumental no se enfrentan a la complejidad de la intervención educativa.

Respecto a la tercera finalidad, relacionada con intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso de la vida democrática, se aprecia que para los docentes noveles resulta evidente que el proceso formativo no entrega las herramientas suficientes. En su opinión, la formación es efectivamente

generalista y genera como consecuencia lógica en forma implícita la necesidad de concebir su desarrollo profesional articulado a un proceso formativo permanente. Para Pagès (2000:41) una de las finalidades del proceso formativo es el análisis de la influencia del contexto y las tradiciones de enseñanza. Por ello, si dicho análisis se ha realizado de forma general, no puede esperarse una transformación del proceso educativo, que trascienda al contexto escolar y a los sistemas de los que forma parte.

Por tanto, las finalidades propuestas por Santisteban (2011) para la enseñanza de las ciencias sociales aparecen parcialmente resueltas, evidenciando dificultades y carencias del proceso formativo que invitan a una revisión crítica del mismo. La siguiente matriz permite sintetizar el proceso de análisis realizado.

| Marco Conceptual | | Elementos distintivos del proceso formativo educación básica | |
|---|---|---|---|
| Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Santisteban 2011:64-65) | Referentes conceptuales | Características del proceso formativo | Fragmento Ilustrativo |
| <i>Comprender la realidad social</i> | La enseñanza de las ciencias sociales: De la transmisión del saber , a la interpretación de la información sobre hechos y fenómenos. Oller (2011:166) | <i>Visión formativa tradicional</i> | <i>“con los contenidos fue un poquito más fuerte, pero tampoco abarcó grandes temáticas, era como muy puntual, como que se estudio solamente un tema”</i> Caso N3 |
| <i>Formar el pensamiento crítico y creativo.</i> | Competencia: Resolver los problemas de la práctica en contextos de gran complejidad y de cambio constante. Santisteban y Pagés (2011:25) | <i>Pensamiento Descriptivo/ Asociado a la reproducción de contenido</i> | <i>“Creo que los conceptos sociales no estaban tomados en cuenta. Como siempre uno está tratando de enseñar lo que se le pide”</i> Caso N1 “ |
| <i>Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática</i> | Intervención educativa: Analizar la influencia de los contextos y de las tradiciones de enseñanza, Pagès (2000:41) | <i>Carencia en la formación metodológica</i> | <i>“cuando pasa un año o dos, yo estoy en el tercer año, me doy cuenta que la universidad es una pincelada”</i> Caso N3 |

Los resultados obtenidos sugieren un perfil de los elementos distintivos del proceso formativo de la carrera de Educación Básica, traducido en el desempeño de los profesores noveles, en donde predomina una formación tradicional en Didáctica de las Ciencias Sociales, en que las evidencias dejan establecido claramente que existe una priorización de la formación disciplinar sobre la didáctica y que ambos procesos, aunque paralelos, no son equivalentes. Se aprecia además, que la insuficiencia de herramientas didácticas y no exclusivamente metodológicas, impide el desarrollo formal del

pensamiento crítico y creativo. En este ámbito, los profesores noveles apuntan más bien a una mirada de reproducción del contenido, que se asocia a las exigencias del medio. Situaciones tales como las pruebas nacionales de medición externas a los establecimientos o las revisiones de planificación de secuencias didácticas en que se prioriza el contenido por encima de las decisiones metodológicas, son expresiones de dicha mirada reproductiva del conocimiento.

Se constata que el proceso de formación inicial es el comienzo de una ruta que implica toda la vida profesional del docente. Resulta evidente que no puede depender del interés de cada profesional o de situaciones circunstanciales la adquisición de las herramientas profesionales necesarias para la comprensión y la intervención en la realidad educativa. Sin embargo, los datos analizados indican que hoy en día aparecen principalmente asociadas al interés particular de cada docente.

b) Contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los profesores noveles de Educación Básica.

La formación profesional de los profesores de Educación Básica, contempla tres asignaturas de formación directa en ciencias sociales, que aportan los contenidos disciplinares y didácticos para el desempeño en el área. A partir de las declaraciones formales contenidas en las asignaturas, junto a la información recopilada en los Casos en estudio, se realiza a continuación un análisis que permite dilucidar las priorizaciones que a este respecto se producen en el proceso formativo de la carrera de Educación Básica. A fin de organizar la información recabada de los profesores noveles y con el fin de ofrecer un referente, se contrasta con las evidencias recabadas con académicos de la Universidad de Playa Ancha, utilizando como base las finalidades de la enseñanza en ciencias sociales, declaradas por Santisteban (2011:64-65).

| Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales (Santisteban 2011:64-65) | Fragmento Ilustrativo Profesores Noveles | Fragmentos ilustrativos Expertos Académicos |
|---|--|--|
| <i>Comprender la realidad social</i> | "con los contenidos fue un poquito más fuerte, pero tampoco abarcó grandes temáticas, era como muy puntual , como que se estudio solamente un tema" Caso N3 | "La didáctica de las ciencias sociales, encuentro que es bien acotada , pero hay que hacerla bien, porque tampoco puedes pretender hacer una didáctica para cada clase. Basta con que la unidad tenga una didáctica" Experto Didáctica. |
| <i>Formar el pensamiento crítico y creativo.</i> | "Creo que los conceptos sociales no estaban tomados en cuenta. Como siempre uno está tratando de enseñar lo que se le pide" Caso N1 " | "Cuando yo enseñe la didáctica y no saben el contenido me demoro (...) siempre les digo que lo que no se sabe, se busca" Experto Didáctica |
| <i>Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática</i> | "cuando pasa un año o dos (desde su titulación), yo estoy en el tercer año, me doy cuenta que la universidad es una pincelada" Caso N3 | "Las estrategias que utilizo no van en absoluto hacia la fecha y el dato duro, sino que van (...) hacia la asociatividad de los contenidos o de los hechos históricos que puedan llegar a concatenarse respecto a la actualidad" Experto Disciplinar |

A partir de los fragmentos ilustrativos, es posible presentar la siguiente síntesis, que permite precisar contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo de los estudiantes de pedagogía en educación básica.

| Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales (Santisteban 2011:64-65) | Contenidos Disciplinarios y Didácticos Priorizados en el Proceso Formativo de Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica | |
|--|--|---|
| | Juicios Profesores Noveles | Juicios Expertos Didáctica y Disciplinar |
| Comprender la realidad social | <i>Desarrollo de la disciplina y la didáctica por sobre la integración</i> | <i>Énfasis en la perspectiva disciplinar por sobre la construcción didáctica.</i> |
| Formar el pensamiento crítico y creativo. | <i>Tradición por sobre innovación.</i> | <i>Revisión conceptual como eje formativo.</i> |
| Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática | <i>Experiencia docente por sobre la formación profesional.</i> | <i>Revisión conceptual contextualizada.</i> |

Los juicios obtenidos respecto de los contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo desde la perspectiva de los profesores noveles de educación básica, serán brevemente descritos a continuación:

- ⇒ **Comprender la realidad social.**
- ***Desarrollo de la disciplina y la didáctica por encima de la integración.*** Al igual que en el análisis de los estudiantes en práctica profesional, este juicio muestra que en el proceso formativo existe una clara opción por desarrollar en profundidad las disciplinas de las ciencias sociales - a saber Formación Cívica, Economía, Geografía, Historia Universal e Historia de Chile -, junto con la didáctica del proceso centrada en la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica revisiones de planes y programas ministeriales, estrategias de enseñanza y rol docente. Un proceso formativo que se caracteriza por una separación

entre las propuestas disciplinares y didácticas de la secuencia de asignaturas que impide que la integración de ambas se produzca en forma efectiva. Las razones posibles de esta separación apuntan a las dificultades de los equipos docentes encargados de las asignaturas, para trabajar integradamente sus secuencias didácticas en un medio universitario, cuyas demandas y responsabilidades diversas no siempre favorece procesos de convergencia. Como efecto de lo anterior, la formación que los profesores noveles recibieron para la enseñanza de las ciencias sociales no entregó con claridad las estrategias que les permitieran desarrollar las competencias necesarias a través del modelaje para enseñar ciencias sociales, priorizándose la visión disciplinar por sobre la didáctica.

- **Énfasis en la perspectiva disciplinar por encima de la construcción didáctica:** Este juicio ratifica el anterior, confirmando que desde la mirada de los expertos, en el proceso formativo de educación básica, en las ciencias sociales se considera como prioritario el qué enseñar, es decir, el dominio del conocimiento social por encima de cómo realizarlo. Se entrega una incipiente oportunidad intencionada de resignificar el conocimiento social desde su aporte a la formación ciudadana y a la participación informada en la sociedad de la que forma parte.

⇒ **Formar el pensamiento crítico y creativo.**

- **Tradición por encima de innovación.** En este juicio se evidencia claramente en la implementación de actividades de aula realizadas por los profesores noveles. En estos procesos, la tradición se traduce en la búsqueda de certezas en el desarrollo de la secuencia didáctica y la innovación aparece limitada a intervenciones con mínimos márgenes de riesgo. Los Casos analizados reportan una opción metodológica de parte de los profesores noveles, que en cada caso, se repite sin grandes variaciones a lo largo de las clases observadas, donde el eje de su intervención en el aula, está dada desde el docente. Así entonces, las

estrategias metodológicas, responden a modelos y propuestas de acción en el aula ya probadas.

- **Revisión conceptual como eje formativo:** Este juicio alude a la priorización del conocimiento social que, desde la perspectiva de los expertos, se realiza en el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales, donde se enfatiza el conocimiento, (qué enseñar) por encima de la revisión didáctica (a quién, cómo, por qué enseñar) Lo anterior, implica que la formación universitaria ha habilitado parcialmente a los docentes noveles en el área de las ciencias sociales y su enseñanza.

- ⇒ **Intervenir socialmente y transformar la realidad en un proceso continuo de la vida democrática**

- **Experiencia docente por encima de la formación profesional.** Este juicio revela que las condiciones personales docentes, así como la experiencia ganada en su desempeño en los establecimientos educacionales permiten subsidiar las debilidades de la formación en el área. Se demuestra una ausencia del proceso formativo, respecto de los necesarios fundamentos teóricos y prácticos que se requieren para el desempeño profesional en contextos reales y que acercan al docente novel, de acuerdo a los casos analizados, a una práctica que responde principalmente a cánones tradicionales de trabajo en el aula.

- **Revisión conceptual contextualizada.** Este juicio implica reconocer que desde los referentes disciplinares de la formación se busca dar una contextualización que permita revisar las temáticas históricas abordadas, desde referentes actuales, considerando una óptica de procesos sobre hechos. Queda reiterado una vez más, la mayor importancia que poseen los contenidos por sobre la formación didáctica de los profesores. Lo anterior, en caso alguno significa desconocer la importancia fundamental de la formación teórica en la educación básica,

pero implica poner atención sobre la necesidad de fortalecer la relación entre disciplina y didáctica en el campo de las ciencias sociales

Resulta evidente que los resultados obtenidos invitan a revisar reflexivamente los procesos de formación en didáctica de las ciencias sociales, en particular lo referido a la relación entre disciplina y didáctica, centrándose en el quehacer conjunto e interrelacionado de ambas áreas del conocimiento.

c) Relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los profesores noveles de educación básica.

Para los Casos de los profesores noveles, los conceptos sociales declarados por cada uno de ellos, y los mencionados por los expertos en disciplinares y didácticos de la Universidad de Playa Ancha, son asociados a los conceptos claves disciplinares propuestos por Benejam (1999) usados como referentes de organización de la información, obteniendo la siguiente matriz síntesis.

| CONCEPTOS SOCIALES | | |
|---|--|---|
| Conceptos claves declarados desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (Benejam, 1999) | Conceptos sociales asociados a conceptos declarados por profesores noveles | Conceptos sociales asociados a conceptos declarados por expertos Universidad de Playa Ancha |
| <i>Identidad y Alteridad</i> | Identidad - Sentido de pertenencia | No se presentan. |
| <i>Racionalidad-Irracionalidad</i> | No se presentan. | No se presentan. |
| <i>Continuidad y cambio</i> | No se presentan. | No se presentan. |
| <i>Diferenciación, diversidad y desigualdad</i> | No se presentan. | No se presentan. |
| <i>Conflicto</i> | No se presentan. | Proletariado - Cuestión social - Movimiento obrero |
| <i>Interrelación</i> | Referentes geográficos | Relieve |
| <i>Organización Social</i> | Organización Social | Democracia – Política – Constitución - Formación Ciudadana - Poderes del Estado |

La síntesis anterior arroja una coincidencia parcial de conceptos sociales aportados los profesores noveles y los expertos en didáctica de las ciencias sociales, respecto de los conceptos clave referenciales. Destaca la asociación en relación con el concepto clave identidad-alteridad, ya que este concepto en particular resulta de especial consideración para los profesores noveles, debido a que se desempeñan en cursos que poseen como contenido declarado la identidad a través de la pertenencia a grupos referentes, y porque complementariamente se declara como concepto de interés profesional para ser desarrollado en el aula. Asimismo, no se observan coincidencias entre los conceptos sociales declarados por los profesores noveles con los conceptos relevados por los expertos académicos del área, apreciándose solo referencias

implícitas entre las coincidencias de ambos colectivos respecto de los conceptos claves: interrelaciones y organización social.

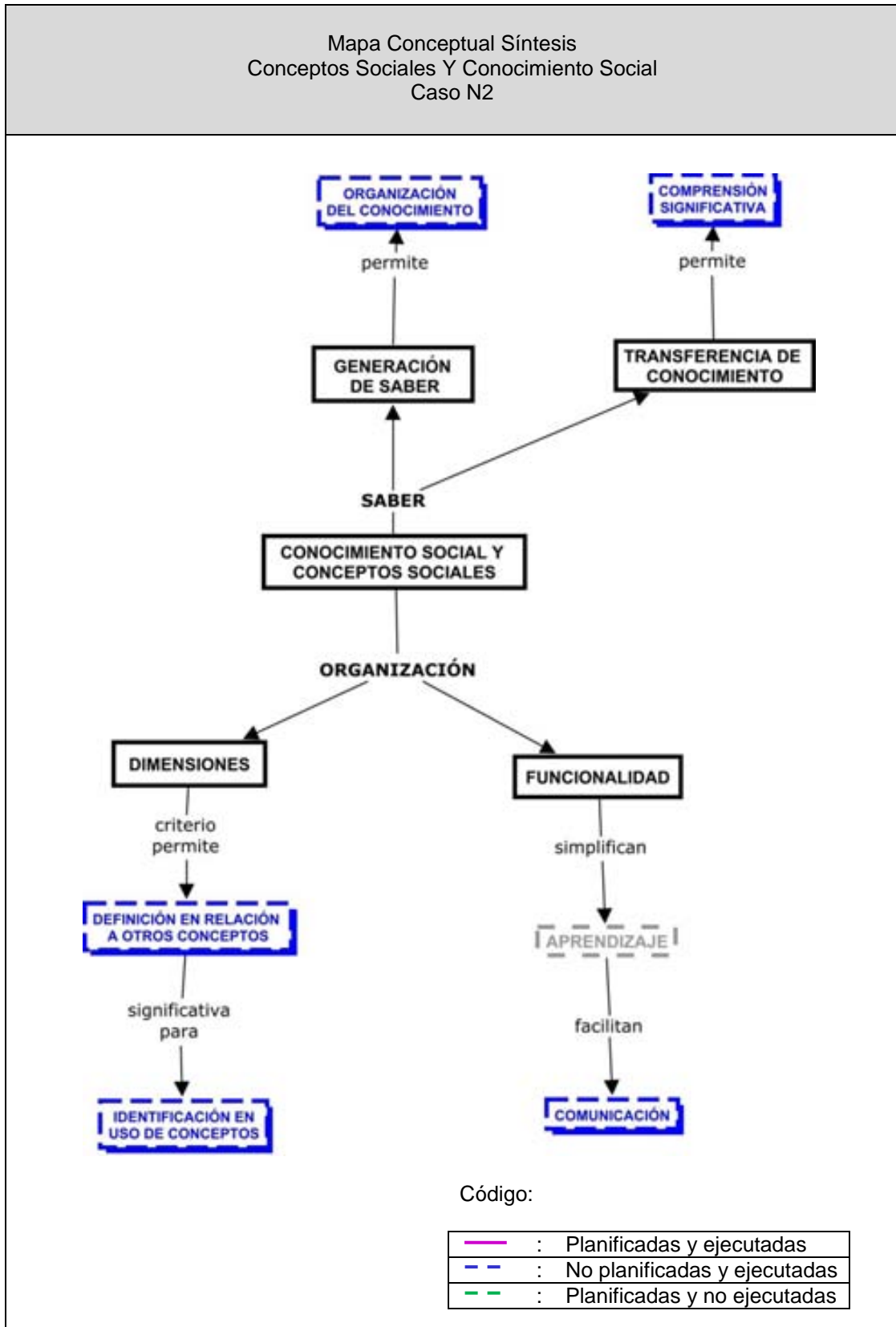
Por oposición, se advierte una total ausencia de asociaciones con los conceptos claves racionalidad – irracionalidad, continuidad y cambio, diferenciación, diversidad y desigualdad. Por ende, puede plantearse una presencia marginal de los conceptos sociales en el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en pedagogía en educación básica.

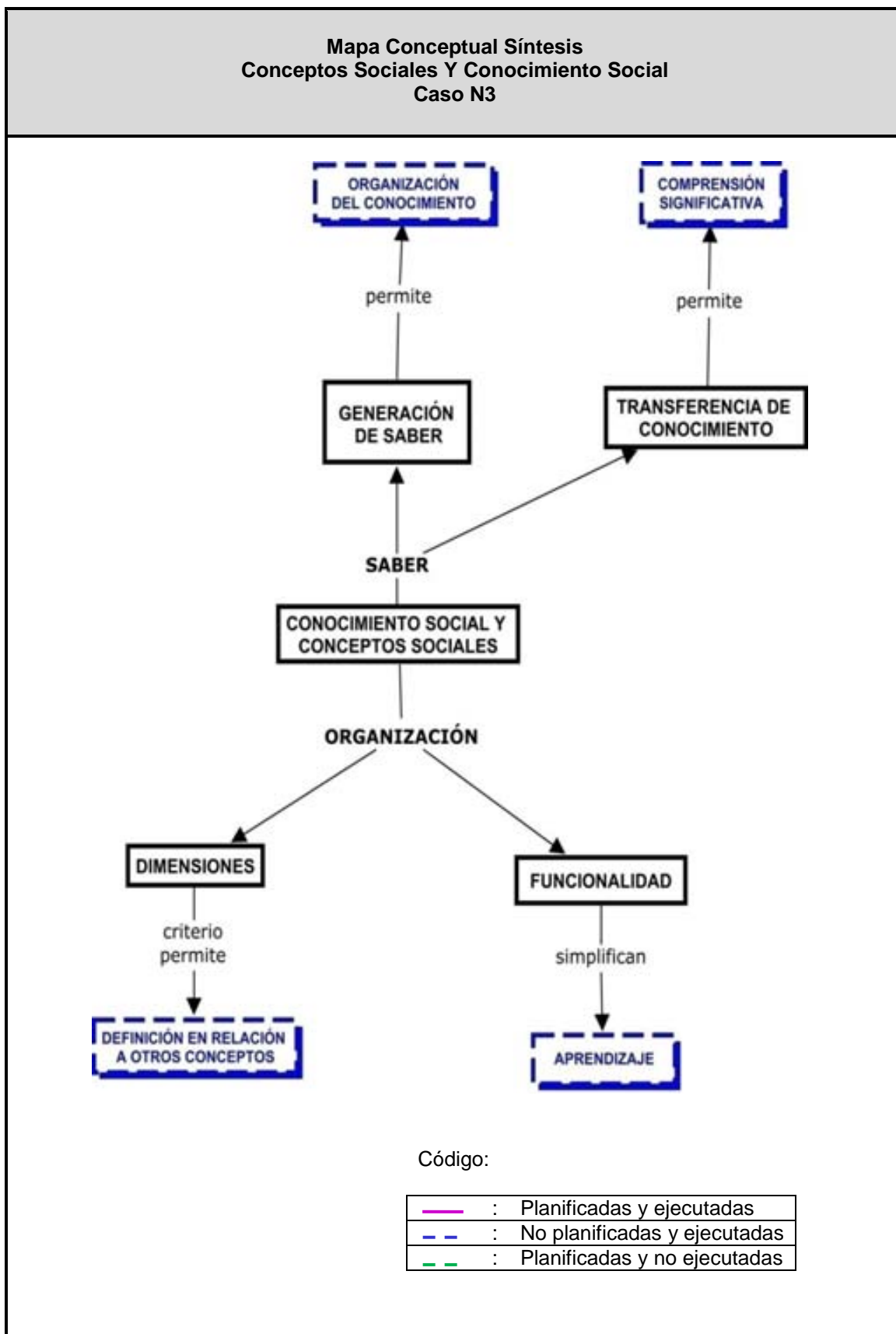
Complementariamente, puede establecerse la relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en el proceso formativo de los profesores noveles en Educación Básica, desde la revisión de los componentes e indicadores relacionados con el conocimiento social y conceptos sociales; además de los conceptos sociales y el contexto.

En relación con el conocimiento social y conceptos sociales, y, los conceptos sociales y el contexto, se consideran los componentes ya especificados anteriormente. La revisión de los mapas conceptuales de conocimiento social y conceptos sociales y conceptos sociales y contexto, generados en el análisis de los Casos estudiados, son los siguientes.

⇒ **Conocimiento social y conceptos sociales.**

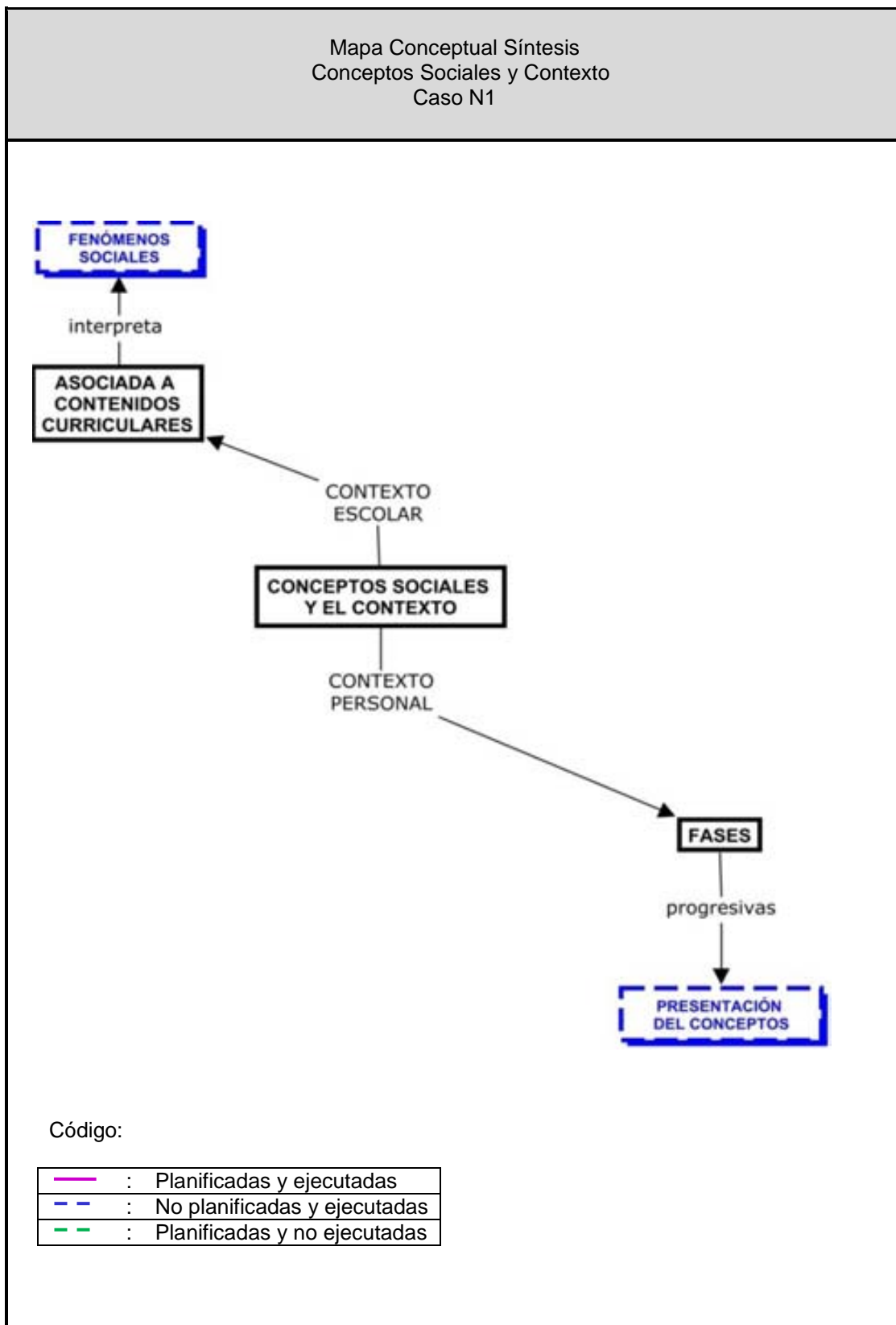
| |
|---|
| Mapa Conceptual Síntesis Conocimiento Social Y Conceptos Sociales Caso N1 |
| No hay evidencias que permitan la construcción del mapa |

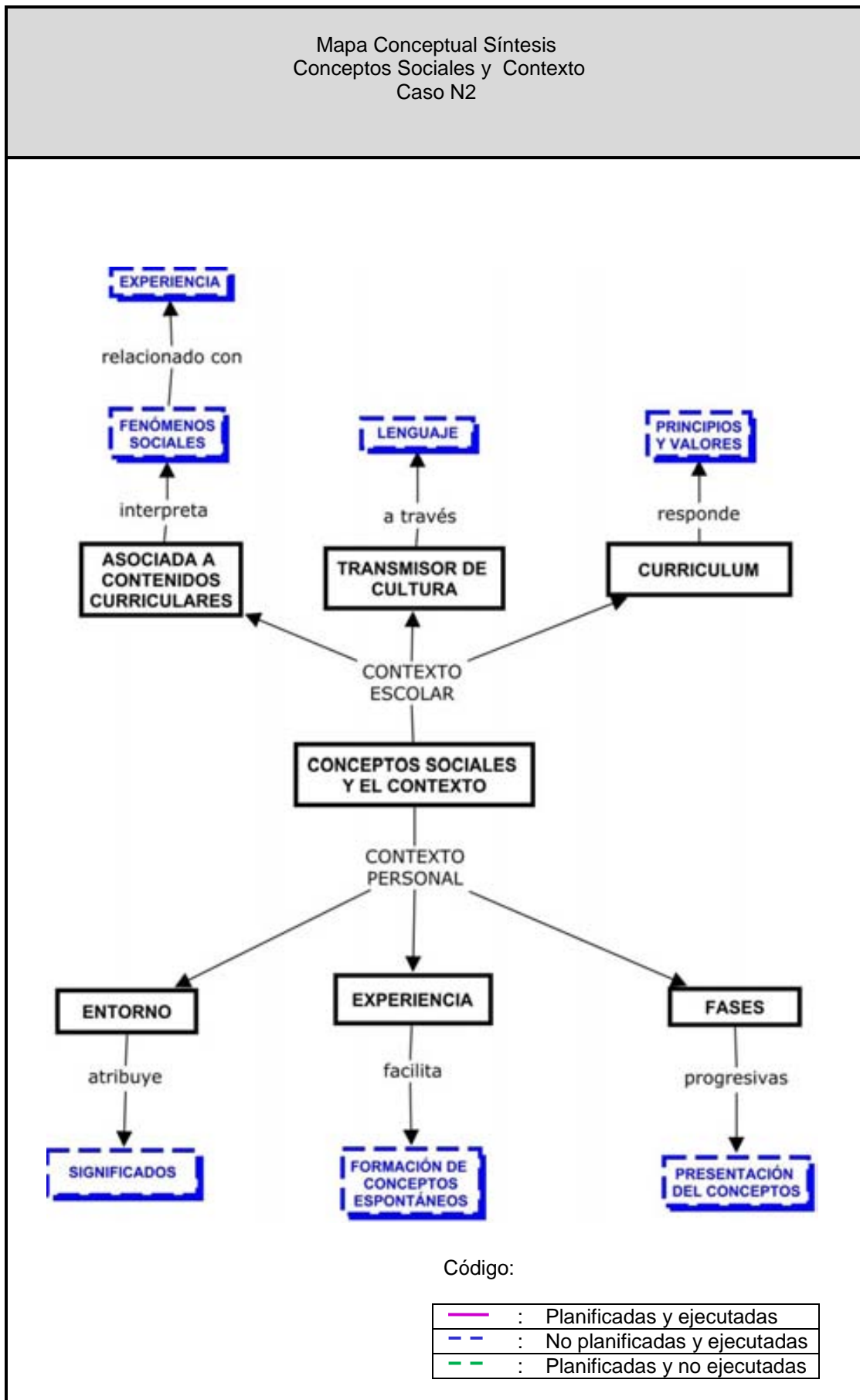


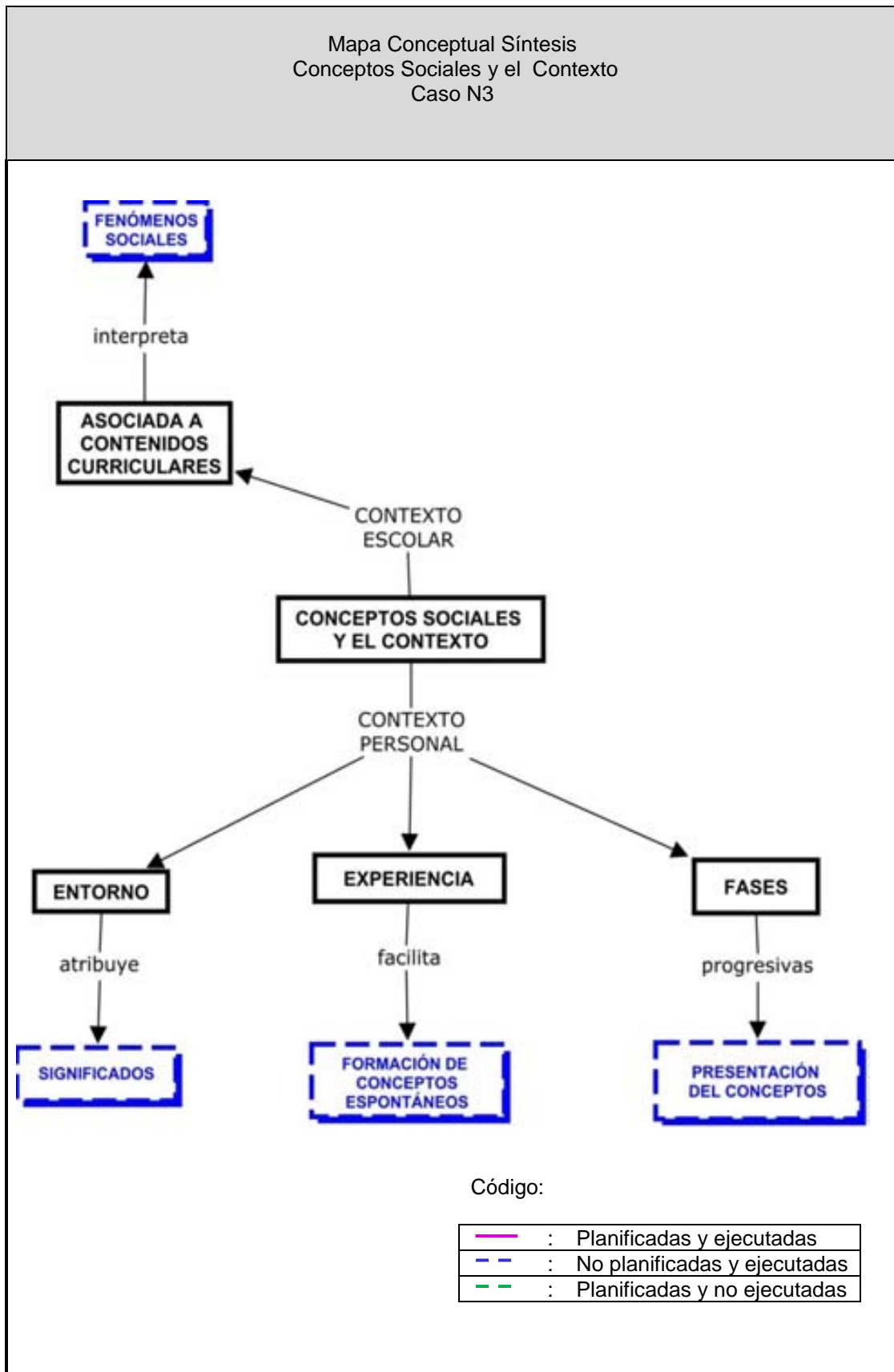


Al tenor de la información expuesta, puede plantearse que existen evidencias del abordaje de conocimiento social asociado a conceptos sociales en los Casos N2 y N3. El Caso N1 no presenta evidencias. En los casos en que se presentan evidencias, estas no responden a acciones intencionadas y corresponden a los indicadores organización del conocimiento, comprensión significativa. Para el componente organización se encuentran evidencias asociadas a la definición en relación a otros conceptos, identificación en uso de conceptos, aprendizaje y comunicación. Lo anterior permite inferir que el conocimiento social desde el colectivo profesores noveles, da cuenta con claridad de la preponderancia del conocimiento social recibido en su proceso formativo por sobre los referentes didácticos. Lo anterior se ve reforzado por el medio profesional, dado que el profesor novel se enfrenta a requerimientos institucionales y pruebas de medición externas al establecimiento que lo priorizan como evidencia de desempeño.

⇒ **Conceptos sociales y el contexto.**







A partir de la información precedente, pueden reconocerse indicadores en los tres casos en estudio. Para el contexto escolar, se encuentran evidencias con los indicadores fenómenos sociales y experiencia, además de lenguaje y principios y valores. Por otro lado, para el caso de los conceptos sociales y el contexto personal se encuentran evidencias asociadas a significados, formación de conceptos espontáneos y presentación del concepto. Es posible inferir que la presencia de los indicadores detallados anteriormente, responde principalmente a los análisis programáticos desarrollados y a la consideración del contexto en que se implementa la acción educativa.

Una vez analizados ámbitos, componentes e indicadores de los procesos conocimiento social y contexto, se sistematizan los resultados obtenidos en las siguientes matrices

| Ámbito Conocimiento Social y Conceptos Sociales | Componente | Indicador | Juicio |
|---|----------------------------------|--|-----------|
| Saber | Madurez | Abstracciones | NP |
| | | Conceptualización Consciente | NP |
| | Generación de Saber | Organización del Conocimiento | P |
| | | Ideas como Referencias | NP |
| | Transferencia de Conocimiento | Comprensión Significativa | P |
| | | Progresión Geométrica | NP |
| Organización | Dimensiones | Definición en relación a otros conceptos | P |
| | | Identificación en uso de conceptos | P |
| | Funcionalidad | Aprendizaje | P |
| | | Comunicación | P |
| Código | | NP: No Priorizado / P: Priorizado | |

| Ámbito Contexto Social y Conceptos Sociales | Componente | Indicador | Juicio |
|---|-------------------------------|--|-----------|
| Contexto Escolar | Asociado a C. Curriculares | Fenómenos Sociales | P |
| | | Experiencia | P |
| | Transmisor de Cultura | Lenguaje | P |
| | | Conceptos Científicos | NP |
| | Curriculum | Principios y Valores | P |
| | | Signos Compartidos | NP |
| Contexto Personal | Entorno | Significados | P |
| | | Interpretación Fenómenos Sociales | NP |
| | Experiencia | Formación de C. Espontáneos | P |
| | | Conceptos Científicos | NP |
| | Fases | Presentación del Concepto | P |
| | | Asimilación de Conceptos | NP |
| Código | | P: Priorizado/ NP: No Priorizado | |

A modo de conclusión, es posible establecer que la relevancia de los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales en los profesores noveles, desde la revisión de los componentes e indicadores relacionados con el conocimiento social y conceptos sociales, encuentran para el caso del conocimiento social, referencias en todos sus componentes, a excepción del asociado a madurez.

Lo anterior implica que el docente novel ha recibido una formación en que el conocimiento ha ocupado un lugar preponderante en su formación. Así por ejemplo, la priorización de la organización del conocimiento, indica que el docente posee las competencias que le permiten estructurar adecuadamente el contenido a trabajar por los escolares. Respecto a la transferencia del conocimiento, se prioriza una comprensión significativa, esto es, el docente está capacitado y busca la comprensión de los contenidos abordados en el aula, desde las estrategias que utiliza.

Así complementa la organización del conocimiento, tratando los conceptos sociales tanto en relación con otros conceptos, como en actividades que implican el uso de los mismos. Los conceptos sociales programados facilitan el aprendizaje y la comunicación al interior del aula. Se ratifica así el dominio conceptual que poseen los profesores noveles y que es consecuente

con la priorización dada en su proceso formativo profesional al conocimiento social.

En relación con los conceptos sociales y el contexto, se priorizan los componentes asociados a contenidos curriculares, en relación con fenómenos sociales y experiencia, transmisor de la cultura en cuanto al lenguaje y curriculum asociado a principios y valores. Existe en estos referentes la priorización respecto al ámbito del contexto escolar. Así, es posible inferir que la formación en cuanto al manejo de programas ha sido una competencia adecuadamente desarrollada, así como en el medio profesional en el cual los docentes se desempeñan.

Para el contexto personal, queda en evidencia que los docentes noveles poseen las competencias para considerar este ámbito, encontrándose priorizaciones asociadas a los significados, a la valoración de la formación de conceptos espontáneos y la presentación del concepto.

En síntesis, la revisión realizada permite afirmar que los docentes noveles poseen una adecuada formación en lo que se relaciona con el conocimiento social. No obstante, este indicador no aparece intencionado en los procesos de planificación de la secuencia didáctica. Lo mismo ocurre en relación con los conceptos sociales y el contexto, que aparece priorizado en diversos indicadores, aunque no intencionado. Entonces, para este colectivo el conocimiento social fue priorizado en su formación por encima de aspectos didácticos.

d) Principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales en los profesores noveles

A fin de precisar las principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales en los profesores noveles de pedagogía en Educación Básica, se toma como referente la

siguiente matriz de síntesis trabajada en apartados precedentes y que permite visibilizar el nivel de logro obtenido en su desempeño profesional.

| Decisiones del Profesor (Hernández Cardona, 2007) | Perfil: Conocimientos, Capacidades y Habilidades Requeridas (MINEDUC, 2011) Profesores Noveles | Niveles De Logro Respaldo Técnico para Toma de Decisiones |
|---|---|--|
| Decisiones respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dominio disciplinar de los contenidos a trabajar con los escolares</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Criterios fundamentados para la elaboración de secuencia de aprendizaje</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Procesos fundamentados de selección de contenido.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| Decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información oficiales.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión y selección de fuentes de información complementaria.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Evidenciar la inclusión de actividades de aprendizaje a partir de criterios de significación para los estudiantes.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Fundamentar la selección de herramientas metodológicas considerando el contexto del contenido abordado</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Revisión de contenidos de aprendizaje considerando el marco de los procesos de los que forman parte</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |
| Decisiones respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consistencia entre el nivel de aprendizaje trabajado en el aula y las situaciones de evaluación implementadas.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Logrado</i> |

| | | |
|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consideración de las metas de aprendizaje para el diseño coherente de situaciones de evaluación.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Parcialmente Logrado</i> |
|--|---|---|

A partir de lo anterior, se organizan las carencias del proceso de formación inicial al inferirse desde las decisiones que toman, poniendo atención en el nivel de logro que alcanzan los profesores noveles en relación con el diseño, la ejecución y la evaluación de las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula para precisar los aspectos deficitarios o insuficientes.

- ⇒ **Carencias respecto al diseño de acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula.**
 - No se encuentran carencias en este ámbito

- ⇒ **Carencias respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula**
 - No se encuentran carencias en este ámbito

- ⇒ **Carencias respecto a la evaluación de acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula.**
 - Se evidencia insuficiencia en el aula en la implementación de los procesos evaluativos, representando una *carencia del proceso formativo asociada a la consideración parcial de la contextualización y al diseño de instrumentos de evaluación acordes con los objetivos propuestos. Las metas de aprendizaje definidas en la etapa de diseño son reconocidas parcialmente en el momento de implementar situaciones de evaluación, observándose una consideración parcial de los objetivos de aprendizaje planteados en la etapa inicial para el diseño de las situaciones de evaluación. Esta carencia del proceso*

evaluativo puede ser resuelta en la inserción profesional, a través de la reflexión sobre la experiencia, el desempeño profesional y la formación continua.

4.4.- Valoración de las características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica

A continuación se desarrolla una síntesis del proceso de análisis de los Casos de estudiantes en práctica profesional y profesores noveles realizado en los apartados precedentes, realizando una valoración de las características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales de la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha, desde las perspectivas brindadas por la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales, los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales y los procesos formativos docentes..

4.4.1.- Características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de los conceptos sociales

Para caracterizar el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales, se analizan las relaciones entre la formación teórica y práctica en el área de las ciencias sociales de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha y el rol de los conceptos sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales.

a.- Relaciones entre la formación teórica y prácticas educativas en el área de las ciencias sociales en la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha.

A continuación se presentan las relaciones entre formación teórica y prácticas educativas asociadas a la didáctica de las ciencias sociales y que corresponden a las matrices finales de conceptos sociales y conocimiento social y conceptos sociales y contexto social, elaboradas a partir de la información recabada en estudiantes en práctica profesional y profesores noveles, que aportan categorías específicas de relaciones entre sus componentes.

⇒ **Relaciones entre formación teórica y prácticas educativas y conceptos sociales y conocimiento social.**

En relación a los conceptos sociales y el conocimiento social, los resultados obtenidos en sus componentes e indicadores priorizados y no priorizados en la formación inicial de los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles son los siguientes:

| Ámbito Conceptos sociales y conocimiento Social. | Componente | Indicador | Juicios | |
|---|----------------------------------|---|---------|----|
| | | | EP | PN |
| Saber | Madurez | Abstracciones | NP | NP |
| | | Conceptualización Consciente | NP | NP |
| | Generación de Saber | Organización del Conocimiento | P | P |
| | | Ideas como Referencias | NP | NP |
| | Transferencia de Conocimiento | Comprensión Significativa | P | P |
| | | Progresión Geométrica | NP | NP |
| Organización | Dimensiones | Definición en relación a otros conceptos | NP | P |
| | | Identificación en uso de conceptos | NP | P |
| | Funcionalidad | Aprendizaje | NP | P |
| | | Comunicación | P | P |
| Código: | | | | |
| EP Estudiante de Práctica Profesional. /PN: Profesor Novel | | | | |
| P: Priorizado / NP: No Priorizado | | | | |

Los resultados obtenidos muestran que en relación a los ámbitos del saber y de la organización, los indicadores distintivos del proceso formativo presentes en los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles, corresponden a la organización del conocimiento, la búsqueda de una comprensión significativa y la comunicación de aquello que se ha aprendido. Por consiguiente, ***la relación entre formación teórica y práctica educativa de ambos colectivos se caracteriza por estar organizada en torno al conocimiento social, favorecedora de la comprensión significativa y de la adecuada comunicación del conocimiento a los escolares.***

Desde la práctica educativa analizada en ambos colectivos, se observa que ha sido priorizada exclusivamente por los profesores noveles, encontrándose evidencias de la construcción de conocimiento social, asociada a la definición en relación a otros conceptos, a la identificación del uso de conceptos y a la búsqueda de aprendizajes. Por lo tanto, es posible señalar que la práctica educativa favorece el proceso de organización del conocimiento social, tanto en lo que atañe a las dimensiones que lo componen, como a la funcionalidad de las mismas. En este sentido, cabe hacer notar que todos los indicadores relacionados con la organización encuentran evidencia en el quehacer de los profesores noveles. Por consiguiente, ***la relación entre formación teórica y práctica de los profesores noveles, se caracteriza por construir definiciones conceptuales, utilizando como referente conceptos ya adquiridos por los escolares; identificar adecuadamente los conceptos sociales abordados en el aula y permitir la generación de conocimiento social y, por ende, de aprendizaje a partir de los elementos anteriores.***

Emerge de los antecedentes revisados una *secuencia progresiva de relación entre formación teórica y práctica educativa en el ámbito del conocimiento social y los conceptos sociales, en donde el desempeño profesional afianza los componentes asociados al ámbito particular de la organización del conocimiento.* Por tanto, el proceso se inicia en la formación

teórica inicial, se modela en la práctica profesional y concluye en el desempeño de los profesores noveles. No se produce la misma secuencia progresiva en el ámbito del saber para el componente madurez, a través de los indicadores abstracción y conceptualización consciente. No se encuentran evidencias para las ideas como referencia y la progresión geométrica del conocimiento. Lo anterior, indica que ***para ambos colectivos la generación de conocimientos vinculada a procesos mentales de mayor complejidad se encuentra en un nivel deficitario, sin oportunidad de establecer relación, dado que las carencias de la formación teórica no encuentran oportunidades de nivelarse en la práctica pedagógica.***

⇒ **Relaciones entre formación teórica y prácticas educativas y conceptos sociales y contexto social.**

En relación a conceptos sociales y contexto social, los resultados obtenidos en sus componentes e indicadores priorizados y no priorizados en la formación inicial de los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles son los siguientes.

| Ámbito Conceptos Sociales y Contexto. | Componente | Indicador | Juicios | |
|--|-------------------------------|---|---------|----|
| | | | EP | PN |
| Contexto Escolar | Asociado a C. Curriculares | Fenómenos Sociales | P | P |
| | | Experiencia | NP | P |
| | Transmisor de Cultura | Lenguaje | NP | P |
| | | Conceptos Científicos | NP | NP |
| | Curriculum | Principios y Valores | P | P |
| | | Signos Compartidos | NP | NP |
| Contexto Personal | Entorno | Significados | P | P |
| | | Interpretación de Fenómenos Sociales | NP | NP |
| | Experiencia | Formación de Conceptos Espontáneos | NP | P |
| | | Conceptos Científicos | NP | NP |
| | Fases | Presentación del Concepto | P | P |
| | | Asimilación de Conceptos | NP | NP |
| Código: | | | | |
| EP Estudiante en Práctica Profesional. / PN: Profesor Novel | | | | |
| P: Priorizado / NP: No Priorizado | | | | |

Los resultados obtenidos muestran que en relación a los ámbitos contexto escolar, los indicadores distintivos del proceso formativo presentes en los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles corresponden al componente asociado a contenidos curriculares, a través del indicador fenómenos sociales y para el componente curriculum por medio del indicador principios y valores. Ello significa que ambos colectivos poseen un adecuado dominio de los programas de estudio, dado que en sus procesos de planificación de clases consideran los contenidos curriculares y los principios y valores que subyacen a los mismos. En el contexto personal, los componentes e indicadores presentes corresponden a componente entorno y su indicador significados y componente fases a través de su indicador presentación del concepto. Se evidencia, por tanto, una consideración del mismo en los procesos de planificación de clases y por ende de implementación de las mismas, asociado a los significados como lectura del entorno y una gradualidad

en la presentación de los conceptos. Por consiguiente, ***la relación entre formación teórica y práctica pedagógica de ambos colectivos se caracteriza por una adecuada formación en el manejo curricular propia del contexto escolar.***

Para el ámbito contexto escolar y su componente asociado a los contenidos curriculares y el indicador experiencia para los componente transmisor de cultura a través del lenguaje, experiencia a través de la formación de conceptos espontáneos, se encuentran evidencia que permiten señalar que desde el proceso de las prácticas pedagógicas, los profesores noveles han afianzado su formación en relación con un manejo adecuado de programas de estudio, lenguaje como transmisor de cultura y la valoración de los conceptos espontáneos que emergen de la experiencia. Por consiguiente, ***la relación entre formación teórica y práctica pedagógica de los profesores noveles, se caracteriza por un adecuado manejo curricular y un uso intencionado del lenguaje que contribuye directamente a la formación de conceptos sociales.***

Para ambos colectivos aparecen como deficitarios el componente transmisión de cultura a través del indicador conceptos científicos; el componente curriculum, con el indicador signos compartidos; el componente entorno a través de su indicador interpretación de fenómenos sociales; el componente experiencia con el indicador concepto científico; y, el componente fases a través de su indicador asimilación de conceptos. Por consiguiente, ***no hay relación entre la formación teórica y práctica pedagógica de ambos colectivos en la construcción de conceptos científicos que contribuyan a la construcción y comprensión de conceptos sociales.***

⇒ **Relaciones entre formación teórica y prácticas educativas y enseñanza de los conceptos sociales.**

En relación a la enseñanza de los conceptos sociales, los resultados obtenidos en sus componentes e indicadores priorizados y no priorizados en la formación inicial de los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles son los siguientes:

| Ámbito Enseñanza de los conceptos sociales | Componente | Indicador | Juicios | |
|---|----------------------|------------------------------|---------|----|
| | | | EP | PN |
| Rol del Docente | Mediador | Conocimientos Previos | P | P |
| | | Generación de Significados | NP | P |
| | Facilitador | Relación entre todo y partes | NP | P |
| | | Conflicto Cognitivo | NP | NP |
| | Desde la Experiencia | Resolución de Problemas | NP | P |
| | | Construcción Conceptual | NP | NP |
| Procesos Asociados | Andamiaje | Experiencia | NP | P |
| | | Gradualidad | NP | P |
| | Análisis | Reconocimiento de Atributos | NP | P |
| | | Relaciones Significativas | NP | P |
| Código: | | | | |
| EP: Estudiante en Práctica Profesional. / PN: Profesor Novel | | | | |
| P: Priorizado / NP: No Priorizado | | | | |

Los resultados obtenidos muestran claramente la presencia exclusiva del componente mediador a través de indicador conocimientos previos. Por consiguiente, **la relación entre formación teórica y práctica pedagógica de ambos colectivos se caracteriza por ser exclusivamente representada por un rol docente mediador que considera los conocimientos previos requeridos para la generación de nuevos aprendizajes.**

En el caso de los estudiantes en práctica profesional no se encuentra ningún otro indicador que pueda ser asociado al ámbito de la enseñanza de conceptos sociales priorizado en su quehacer de aula. Por consiguiente, **la relación entre formación teórica y práctica pedagógica para la enseñanza de conceptos sociales es inexistente en los roles docente de facilitador y de consideración de la experiencia; para los procesos de andamiaje y de análisis.**

Por su parte, los docentes noveles priorizan el rol del docente como mediador y los procesos relacionados con andamiaje y análisis. Por consiguiente, ***la relación entre formación teórica y práctica educativa de los docentes noveles releva una práctica pedagógica que considera rasgos de los roles docentes de facilitador y de consideración de la experiencia y para los procesos de andamiaje y análisis.***

Tanto en estudiantes en práctica profesional y profesores noveles se presenta carencia de priorización los indicadores Conflicto Cognitivo y construcción conceptual. Por consiguiente, ***no existe relación entre formación teórica y práctica pedagógica en ambos colectivos respecto a la generación del conflicto cognitivo y la construcción conceptual.***

⇒ **Relaciones entre formación teórica y prácticas pedagógicas y aprendizaje de los conceptos sociales.**

En relación a aprendizaje de los conceptos sociales, los resultados obtenidos en sus componentes e indicadores priorizados y no priorizados en la formación inicial de los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles son los siguientes:

| Ámbito Aprendizaje de los conceptos sociales | Componente | Indicador | Juicios | |
|---|--------------------|--------------------------|---------|----|
| | | | EP | PN |
| Procesos Asociados | Pensamiento | Abstracción | P | P |
| | | Comparación | P | P |
| | | Diferenciación | NP | NP |
| | Categorización | Criterio común | NP | P |
| | | Elementos comparables | NP | P |
| | | Redes de relaciones | NP | NP |
| | Generalizaciones | Identificación | P | P |
| | | Organización | NP | P |
| | | Conocimiento | NP | NP |
| Evidencia | Lenguaje | Palabra | NP | P |
| | | Nombre | P | P |
| | | Signo | NP | P |
| | Experiencia Social | Contexto | P | P |
| | | Organización Experiencia | NP | P |
| | | Atención Voluntaria | NP | NP |
| Código: | | | | |
| EP Estudiante en Práctica Profesional. / PN: Profesor Novel | | | | |
| P: Priorizado / NP: No Priorizado | | | | |

Los resultados obtenidos muestran claramente la presencia del ámbito procesos asociados para el componente pensamiento y los indicadores abstracción y comparación; del componente generalizaciones para el ámbito identificación; para el ámbito evidencia a través del nombre; y, para el componente experiencia social a través del indicador contexto en estudiantes en práctica profesional y profesores noveles. Por consiguiente, **la relación entre formación teórica y práctica pedagógica de ambos colectivos se caracteriza por ser identificadora de conceptos a través del nombre y del contexto y refleja los procesos de abstracción y comparación, asumiendo la relación un nivel de desarrollo básico.**

En el caso específico de los profesores noveles, se presentan los procesos de categorización a través de los indicadores criterio común y elementos comparables y generalización a través del indicador organización. Para el ámbito de la evidencia se encuentran los indicadores palabra y signo y la experiencia social a través del indicador organización de la experiencia. Por consiguiente, **la relación entre formación teórica y práctica pedagógica de los docentes noveles favorece el desarrollo del proceso de categorización y complementa el proceso de generalización sumando el indicador**

organización. La práctica pedagógica permite la concreción del componente lenguaje en todos sus indicadores y complementa la experiencia social a través de la organización de la misma.

No se encuentran evidencias en los estudiantes en práctica profesional ni en los profesores noveles, asociadas a componente pensamiento a través del indicador diferenciación; componente categorización a través del indicador redes de relación y el componente experiencia social a través del indicador atención voluntaria. Por consiguiente, **no existe relación entre formación teórica y práctica pedagógica en ambos colectivos respecto a favorecer el desarrollo de procesos relacionados que permitan la adquisición significativa de los conceptos sociales.**

b.- Rol de los conceptos sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales

Para determinar el rol de los conceptos sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales, se analiza la información aportada por los Casos en estudio, tomando como referencia la matriz síntesis de conceptos claves declarados desde la didáctica de las ciencias sociales, conceptos sociales asociados a conceptos declarados por estudiantes en práctica profesional, conceptos sociales declarados por profesores noveles y conceptos sociales declarados por expertos en didáctica de las ciencias sociales. Los resultados obtenidos se exponen a continuación:

| Conceptos sociales y conceptos claves | | | |
|--|--|------------------------------------|---|
| Conceptos claves declarados por didáctica de las ciencias sociales (Benejam, 1999) | Conceptos sociales asociados a conceptos declarados por | | |
| | Estudiantes en práctica profesional | Profesores noveles | Académicos Universidad de Playa Ancha |
| <i>Identidad y Alteridad</i> | Identidad - Sentido de pertenencia | Identidad - Sentido de pertenencia | No se presentan. |
| <i>Racionalidad-Irracionalidad</i> | No se presentan. | No se presentan. | No se presentan. |
| <i>Continuidad y cambio</i> | Cambios sociales | No se presentan. | No se presentan. |
| <i>Diferenciación, diversidad y desigualdad</i> | Igualdad – Libertad - Tolerancia | No se presentan. | No se presentan. |
| <i>Conflicto</i> | No se presentan. | No se presentan. | Proletariado - Cuestión social - Movimiento obrero |
| <i>Interrelación</i> | Respeto a la diversidad y el medio ambiente | Referentes geográficos | Relieve |
| <i>Organización Social</i> | Poder - Democracia - Poderes del Estado - Derechos y Deberes | Organización Social | Democracia – Política – Constitución - Formación Ciudadana - Poderes del Estado |

Los datos presentados permiten constatar una coincidencia entre los estudiantes en práctica profesional, profesores noveles y expertos en los conceptos claves de **interrelación** y **organización social**. Asimismo, se observa coincidencia entre estudiantes en práctica profesional y profesores noveles para los conceptos de **identidad y alteridad**. Además, solo el colectivo de estudiantes en práctica profesional hace referencia implícita a los conceptos claves de **continuidad y cambio** y de **diferenciación, diversidad y**

desigualdad. Por su parte, los expertos hacen referencia implícita al concepto de **conflicto.**

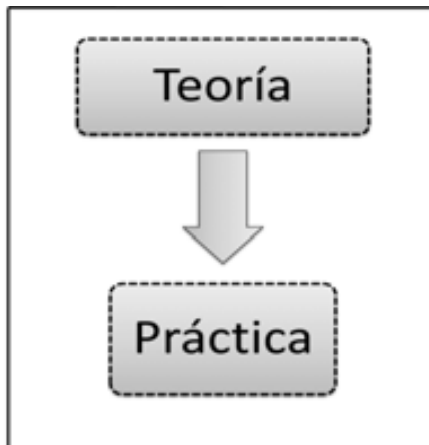
Este panorama de dispersión sugiere que el rol asignado a los conceptos sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales en el aula permite construir las siguientes interpretaciones:

- Los conceptos sociales **aparecen explícitamente en los discursos y en las secuencias didácticas** que responden a contenidos de los programas de estudios. Por lo tanto, en esa instancia, los **conceptos sociales asumen un rol relevante en la enseñanza de las ciencias sociales.**
- Los conceptos sociales **aparecen presentes implícita o explícitamente en los discursos** de la totalidad de los colectivos analizados. No obstante, el discurso **no siempre aparece concretizado en el aula en los espacios de práctica o de desempeño profesional.** Por lo tanto, los **conceptos sociales asumen un rol no relevante en la enseñanza de las ciencias sociales.**
- Los conceptos sociales **aparecen explícitamente en los discursos de los expertos, pero permanecen en calidad de referente, priorizándose una revisión desde el conocimiento social y desplazando una aplicación didáctica en la realidad cotidiana del aula.** Por lo tanto, los **conceptos sociales asumen un rol de referencia teórica para la enseñanza de las ciencias sociales.**

4.4.2.- Procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de ciencias sociales

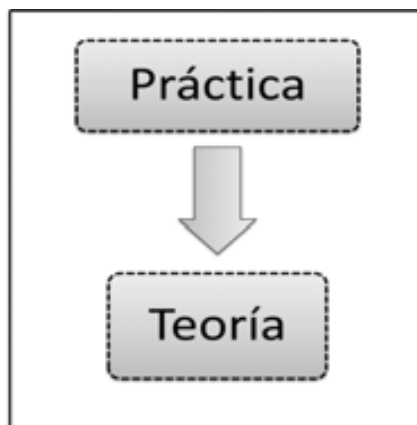
Tomando como referente el planteamiento de Santisteban (2007:27) respecto de la importancia del proceso reflexivo en la formación del profesor básico en el ámbito de las ciencias sociales, donde la relación entre la teoría y la práctica se reconoce como un aspecto fundamental para una formación inicial efectiva, la información recopilada permite plantear las siguientes dinámicas presentes en la relación teoría – práctica que caracterizan el proceso reflexivo de los futuros docentes.

- **Relación preeminencia de la teoría por sobre la práctica:** En esta relación la teoría es concebida como el marco fundamental y superior desde donde se organiza la práctica. Los referentes teórico – conceptuales son valorados por encima de la práctica y la experiencia de aula. La práctica asume un rol secundario. La formación profesional del docente descansa en su formación teórica universitaria.



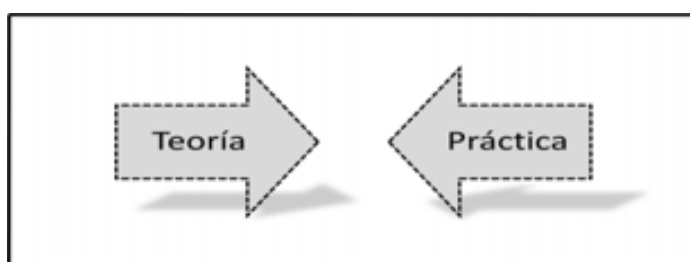
Preeminencia de la Teoría sobre la Práctica

- **Relación de preeminencia de la práctica por sobre la teoría.** En esta relación la práctica cotidiana es valorada por sobre la teoría. La tarea de implementación de la intervención educativa se concibe como única, irrepetible e intransferible, sujeta a contingencias e imprevistos. El ascendente profesional el docente descansa en sus años de experiencia.



Preeminencia de la Práctica sobre la Teoría

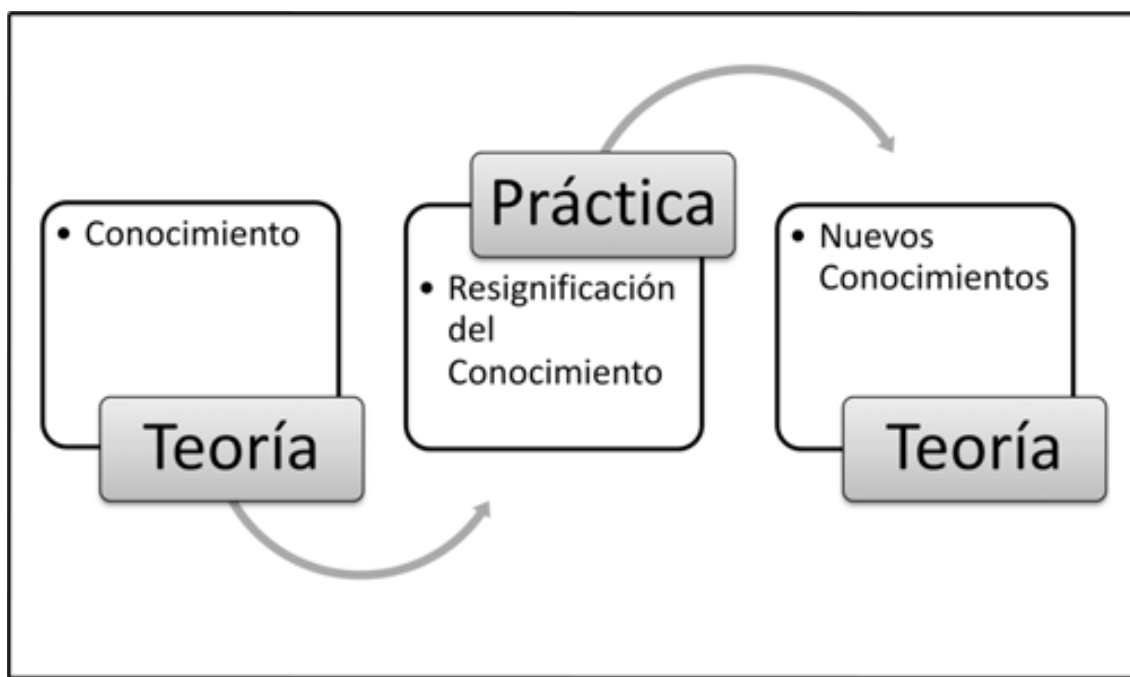
- **Relación de equivalencia teoría – práctica.** Relación siempre presente en el discurso docente formativo. Declarada como deseable desde la universidad y sumada a las expectativas de los docentes en formación como posible de alcanzar en su desempeño profesional futuro. Sin embargo, es una relación que se evidencia a nivel de aspiración: La academia no la enseña y el aula escolar no la alcanza. Se encuentran, se reflejan, pero se arriesgan a la auto referencia y a la autocomplacencia.



Equivalencia entre teoría y práctica

- **Relación teoría-práctica-teoría.** En esta relación se avanza en la proposición de un tercer paso, que cierra la secuencia entre ambos elementos. La teoría adquirida, se resignifica en el aula y desde ella es capaz no sólo de afianzar conocimientos, sino de generar nuevos referentes que encuentran expresión y fundamento en las bases teóricas y conceptuales de la didáctica de las ciencias sociales, convirtiendo la


experiencia en una espiral ascendente de conocimiento profesional. La academia y el aula en divorcio permanente, reconocen en esta relación la posibilidad renovada de volver a reencontrarse en una alianza de colaboración mutua.





Relación entre teoría-práctica-teoría


4.4.3.- Proceso de formación docente del área de la didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha.


La información recabada en los análisis precedentes a partir de los Casos de estudiantes en práctica profesional y profesores noveles de la carrera de pedagogía en educación básica de la Universidad de Playa Ancha, ha permitido proponer conceptos asociados a las preguntas del proceso de enseñanza en ciencias sociales. Es a partir de esta síntesis que se caracteriza el proceso de formación profesional del área de la didáctica de las ciencias sociales y prácticas educativas en los colectivos analizados.

| | |
|---|-----------------------------------|
| <p>Preguntas proceso de enseñanza en ciencias sociales</p> | <p><i>¿Qué enseñar?</i></p> |
| <p>Propuesta Conceptos Asociados</p> | <p><i>Conocimiento social</i></p> |
| <p>Proceso de formación profesional</p> | |
| <p>El proceso de formación profesional de la carrera de pedagogía en educación básica se focaliza en torno a la pregunta didáctica <i>¿Qué enseñar?</i>, priorizando aspectos didácticos y disciplinares a partir de este concepto que abordan el conocimiento social.</p> | |
| <p>Práctica educativa</p> | |
| <p>La práctica pedagógica refleja la priorización de la pregunta didáctica <i>¿Qué enseñar?</i> en la planificación e implementación de la secuencia didáctica que tiene como eje el conocimiento social.</p> | |
|  | |

| | |
|---|---|
| <p>Preguntas proceso de enseñanza en ciencias sociales</p> | <p><i>¿Por qué enseñar?</i></p> |
| <p>Propuesta Conceptos Asociados</p> | <p><i>Trascendencia del conocimiento social</i></p> |
| <p>Proceso de formación profesional</p> | |
| <p>El proceso de formación profesional de la carrera de pedagogía en educación básica frente a la pregunta didáctica ¿Por qué enseñar? responde parcialmente desde la didáctica de las ciencias sociales, centrándose en la trascendencia del acto educativo por encima de la trascendencia del conocimiento social.</p> | |
| <p>Práctica educativa</p> | |
| <p>La práctica refleja la trascendencia del acto educativo y omite la trascendencia del conocimiento social.</p> | |
|  | |

| | |
|---|---|
| <p>Preguntas proceso de enseñanza en ciencias sociales</p> | <p><i>¿A quién enseñar?</i></p> |
| <p>Propuesta Conceptos Asociados</p> | <p><i>Estudiantes del conocimiento social</i></p> |
| <p>Proceso de formación profesional</p> | |
| <p>El proceso de formación profesional de la carrera de pedagogía en educación básica frente a la pregunta didáctica ¿A quién enseñar? responde parcialmente desde la didáctica de las ciencias sociales, considerando como sujeto del conocimiento al futuro escolar a cargo del docente por sobre el futuro docente.</p> | |
| <p>Práctica educativa</p> | |
| <p>La práctica refleja una visión del escolar como sujeto de la educación, donde su condición de sujeto del conocimiento social es considerada parcialmente. Por ende, no se concreta un aporte específico del área del conocimiento de ciencias sociales a la formación integral del escolar.</p> | |
|  | |

| | |
|---|--|
| <p>Preguntas proceso de enseñanza en ciencias sociales</p> | <p><i>¿Cuándo enseñar?</i></p> |
| <p>Propuesta Conceptos Asociados</p> | <p><i>Oportunidad de adquisición del conocimiento social</i></p> |
| <p>Proceso de formación profesional</p> | |
| <p>El proceso de formación profesional de la carrera de pedagogía en educación básica frente a la pregunta didáctica ¿Cuándo enseñar? brinda espacios concretos de adquisición del conocimiento social desde la didáctica y desde la disciplina.</p> | |
| <p>Práctica educativa</p> | |
| <p>La práctica pedagógica refleja las permanentes oportunidades de adquisición del conocimiento social que involucran al docente y a los escolares a su cargo.</p> | |
|  | |

| | |
|--|--|
| <p>Preguntas proceso de enseñanza en ciencias sociales</p> | <p><i>¿Cómo enseñar?</i></p> |
| <p>Propuesta Conceptos Asociados</p> | <p><i>Acto educativo centrado en el conocimiento social</i></p> |
| <p>Proceso de formación profesional</p> | |
| <p>El proceso de formación profesional de la carrera de pedagogía en educación básica frente a la pregunta didáctica ¿Cómo enseñar? brinda espacios concretos de adquisición de herramientas, estrategias y repertorios metodológicos que aportados desde la didáctica permiten concretar en el aula el acto educativo centrado en el conocimiento social, considerando parcialmente el componente evaluativo.</p> | |
| <p>Práctica educativa</p> | |
| <p>La práctica refleja el ¿cómo enseñar? a través de un repertorio reiterativo de estrategias metodológicas, apareciendo como una interrogante permanente del quehacer docente. Se observan dificultades en la generación de propuestas evaluativas congruentes con los objetivos planteados.</p> | |
|  | |

Recapitulando, la relación entre el proceso de formación profesional y la práctica educativa analizada desde las preguntas del proceso de enseñanza de las ciencias sociales, responde en forma prioritaria a los interrogantes ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?; responde de manera parcial a la pregunta ¿por qué enseñar?; y, no responde a las preguntas ¿a quién enseñar? y ¿cuándo enseñar?. Por ende, las prácticas pedagógicas de la carrera de pedagogía en educación básica reflejan un proceso de formación profesional en el área de la didáctica de las ciencias sociales que presenta como potencialidades el conocimiento social y el acto educativo centrado en el conocimiento social. Como aspectos por mejorar se identifican la trascendencia del conocimiento social; las oportunidades de adquisición del conocimiento social; y, los estudiantes del conocimiento social como sujetos del aprendizaje.

Capítulo V
Conclusiones y Propuesta Formativa

CAPITULO V

Conclusiones y Propuesta Formativa

Las conclusiones se estructuran en diferentes apartados que se detallan a continuación.

- **Conclusiones respecto a las preguntas y los objetivos de investigación:** En este apartado, se da respuesta a las preguntas guías de la investigación, las cuales se presentan detalladas para cada uno de los objetivos específicos para concluir con aquellas que corresponden al objetivo general.
- **Conclusiones respecto a los supuestos de investigación:** En este apartado se presentan una síntesis de los principales fundamentos que permiten confirmar o refutar los supuestos de esta investigación.
- **Conclusiones relacionadas con conceptos sociales.** Las conclusiones asociadas a los conceptos sociales, se presentan teniendo como referentes tres elementos propios de esta investigación, que corresponden a los conceptos sociales a la didáctica de las ciencias sociales, a los conceptos claves y los procesos de formación.
- **Conclusiones respecto al proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en profesores de educación básica.** Las conclusiones asociadas al proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en profesores de educación básica, se estructuran a partir de los hallazgos de la investigación que permiten caracterizarlo para la realidad específica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.
- **Conclusiones respecto a la didáctica de las ciencias sociales:** En este apartado se consideran a partir de los resultados de la investigación desarrollada y se avanza en la propuesta de respuestas a las preguntas

de la enseñanza realizadas, así como las relaciones que se pueden establecer entre los diversos componentes, que emergen de los hallazgos de la investigación y su operacionalización en la secuencia didáctica.

- **Propuesta para optimizar la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha:** La propuesta presentada se estructura a partir de dos momentos, en primer término lo que corresponde los hallazgos de la investigación que permiten dar cuenta de la situación de la didáctica de las ciencias sociales en el contexto concreto de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, y en segundo término presentar una propuesta asociada a los aspectos a mejorar en la realidad analizada.

El detalle para cada uno de los aspectos mencionados precedentemente se desarrolla a continuación.

5.1.- Conclusiones respecto a las preguntas de investigación

A continuación se presentan las conclusiones referidas a las preguntas de investigación que respaldaron los objetivos general y específicos de la presente investigación.

| <i>Objetivo Específico N° 1 Preguntas de investigación</i> |
|--|
| <p><i>¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica?</i></p> <p><i>¿Cuáles son sus principales referentes?</i></p> <p><i>¿Cómo se consideran los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional?</i></p> <p><i>¿Qué elementos son característicos de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales en las clases implementadas por los estudiantes en práctica profesional?</i></p> <p><i>¿Cómo se caracteriza el abordaje de conceptos sociales, en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales, de los estudiantes en práctica profesional?</i></p> <p><i>¿Qué aspectos son priorizados por los estudiantes en práctica profesional en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula?</i></p> |

La información recabada permite obtener las siguientes respuestas para las preguntas planteadas en torno al objetivo N 1

El proceso de **planificación de clases** se realiza reconociendo dos lógicas de inicio para la secuencia didáctica: lógica de inicio desde los objetivos y lógica de inicio desde los contenidos. La limitaciones asociadas a la planificación de clases identifican limitaciones derivadas de las indicaciones rectoras de la

Universidad, expresadas en pautas tipo y documentos formales, y derivadas de las indicaciones del profesor guía de práctica profesional en su carácter de último responsable del grupo curso. La autonomía de desempeño de los estudiantes en práctica profesional es relativa en los ámbitos metodológico y contextual.

Los **principales referentes** reconocidos por los estudiantes en práctica profesional para el proceso de planificación de clases corresponden a los derivados de planes y programas de estudio de enseñanza básica y los referentes profesionales. Los primeros se concretan a través de la planificación del trabajo de aula y la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje. Los referentes profesionales apuntan a los estándares de desempeño para el profesorado de Educación Básica propuestos por el Ministerio de Educación (2011), sobre la base de conocimientos, capacidades y habilidades que debieran demostrar los futuros profesores. Tomando como referentes dichos estándares, los estudiantes en práctica profesional caracterizan su desempeño evidenciando de manera adecuada su capacidad de diseño, selección y aplicación de estrategias; de manera parcialmente adecuada sus conocimientos respecto del currículum escolar y su propósito formativo y de manera inadecuada para evaluar los aprendizajes fundamentales del área.

Los **conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula** son considerados por los estudiantes en práctica profesional en forma implícita cuando trabajan con lógica de inicio de secuencia didáctica desde los objetivos y en forma implícita y explícita cuando la planificación se realiza desde la lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos.

Los **elementos característicos en la enseñanza de las ciencias sociales** en las clases implementadas por los estudiantes en práctica profesional corresponden a las preguntas de la enseñanza *¿qué enseñar? ¿por qué enseñar? ¿a quién enseñar? ¿cuándo enseñar? y ¿cómo enseñar?*, los que dan origen a los conceptos asociados *conocimiento social, trascendencia del conocimiento social, estudiantes del conocimiento social, oportunidad de adquisición del conocimiento social y acto educativo centrado en el*

conocimiento social. Se evidencia que en los estudiantes en práctica profesional las decisiones respecto del diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula son parcialmente logradas; las decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula pueden considerarse logradas y las decisiones respecto de la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula se consideran no logradas.

El **tratamiento de conceptos sociales** en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula en los estudiantes en práctica profesional se caracteriza por una disparidad entre las actividades planificadas y las actividades realizadas, siendo las de mayor presencia las actividades no planificadas y realizadas, dando cuenta que en el aprendizaje de los conceptos sociales, las actividades desarrolladas no responden a procesos intencionados. En lo que corresponde a la enseñanza, se prioriza la consideración de los conocimientos previos y el rol mediador docente.

Los **aspectos priorizados** por los estudiantes en práctica profesional en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula corresponden a la consideración de conocimientos previos y la identificación de conceptos que permite la utilización en propiedad del mismo.

*Objetivo Específico N° 2
Preguntas de investigación*

¿Cómo se realiza el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en los profesores noveles?

¿Cuáles son sus principales referentes?

¿Cómo se consideran los conceptos sociales en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles?

¿Qué elementos son característicos de la enseñanza de las ciencias sociales en las clases implementadas por los profesores noveles?

¿Cómo se caracteriza el abordaje de conceptos sociales, en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales de los profesores noveles?

¿Qué aspectos son priorizados por los profesores noveles en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula?

La información recabada permite obtener las siguientes respuestas para las preguntas planteadas en torno al Objetivo N° 2

El **proceso de planificación de clases** se realiza reconociendo dos lógicas de inicio para la secuencia didáctica: lógica de inicio desde los objetivos y lógica de inicio desde los contenidos. Las limitaciones asociadas a la planificación de clases identifican aquellas derivadas del proceso de planificación de clases y las limitaciones externas del proceso de planificación de clases. La autonomía de desempeño de los profesores noveles es relativa en los ámbitos metodológico y contextual.

Los **principales referentes reconocidos** por los profesores noveles para el proceso de planificación de clases corresponden a las derivadas de planes y programas de estudio de enseñanza básica y los referentes profesionales. Los primeros se concretizan a través de la planificación del trabajo de aula y la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje. Los referentes profesionales apuntan a los estándares de desempeño para el profesorado de Educación Básica propuestos por el Ministerio de Educación (2011), sobre la

base de conocimientos, capacidades y habilidades que debieran demostrar los futuros profesores. Tomando como referentes dichos estándares, los profesores noveles caracterizan su desempeño evidenciando de manera adecuada su capacidad de diseño, selección y aplicación de estrategias junto con sus conocimientos respecto del curriculum escolar y su propósito formativo. Realizan de manera parcialmente adecuada la evaluación de los aprendizajes fundamentales del área.

Los **conceptos sociales** en el proceso de planificación para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula son considerados por los profesores noveles en forma implícita y explícita cuando trabajan con lógica de inicio de secuencia didáctica desde los objetivos y solamente en forma implícita cuando la planificación se realiza desde la lógica de inicio de la secuencia didáctica desde los contenidos.

Los **elementos característicos en la enseñanza de las ciencias sociales** en las clases implementadas por los profesores noveles son coincidentes con los estudiantes en práctica profesional y corresponden a las preguntas de la enseñanza *¿qué enseñar? ¿por qué enseñar? ¿a quién enseñar? ¿cuándo enseñar?* y *¿cómo enseñar?*, los que dan origen a los conceptos asociados *conocimiento social, trascendencia del conocimiento social, estudiantes del conocimiento social, oportunidad de adquisición del conocimiento social y acto educativo centrado en el conocimiento social*. Se evidencia que en los profesores noveles las decisiones respecto del diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula son logradas; las decisiones respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula pueden considerarse igualmente logradas y las decisiones respecto de la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula se consideran parcialmente logradas.

El **tratamiento de conceptos sociales en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula** en los profesores noveles se caracteriza por planificaciones genéricas que no responden a procesos intencionados. En lo que corresponde a la enseñanza, se prioriza el rol mediador docente entre los

escolares y los nuevos conocimientos y la gradualidad en los procesos de implementación de la secuencia didáctica.

Los **aspectos priorizados** por los profesores noveles en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula corresponden a rol docente mediador, procesos asociados de andamiaje, análisis, pensamiento, categorización, generalizaciones y evidencias en los ámbitos de lenguaje y experiencia social.

*Objetivo Específico N° 3
Preguntas de investigación*

¿Qué procesos reflexivos se realizan sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los estudiantes en práctica profesional de la carrera de educación básica?

La información recabada permite obtener las siguientes respuestas para las preguntas planteadas en torno al Objetivo N° 3

Los **procesos reflexivos** que se reconocen en el desempeño de los estudiantes en práctica profesional permiten inferir una relación de dualidad medio / fin, expresada a través de la complementariedad entre el diseño y la ejecución de acciones en torno al conocimiento social. La ausencia del referente evaluativo impide concretar la triada de decisiones docentes asociadas al aprendizaje.

*Objetivo Específico N° 4
Preguntas de investigación*

¿Qué procesos reflexivos se realizan sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el área de las ciencias sociales que efectúan los profesores noveles de la carrera de educación básica?

La información recabada permite obtener las siguientes respuestas para las preguntas planteadas en torno al Objetivo N° 4.

Los **procesos reflexivos** que se reconocen en el desempeño de los profesores noveles permiten inferir una relación de dualidad medio/fin expresada a través de la complementariedad entre el diseño y la ejecución de acciones en torno al conocimiento social, en donde el componente evaluativo se visualiza en calidad de requisito impuesto y no integrado a la secuencia didáctica de la que es parte.

*Objetivo Específico N° 5
Preguntas de investigación*

¿Qué elementos son distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los estudiantes en práctica profesional?

¿Qué contenidos disciplinares y didácticos son priorizados en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional?

¿Qué relevancia poseen en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales?

¿Cuáles son las principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional?

La información recabada permite obtener las siguientes respuestas para las preguntas planteadas en torno al Objetivo N° 5.

Los **elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales** de los estudiantes en práctica profesional son una visión formativa tradicional, el desarrollo de un pensamiento descriptivo y una carencia en la formación metodológica.

Los **contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo** corresponden en el ámbito de la comprensión de la realidad social a desarrollo de la disciplina y de la didáctica por sobre la integración y a desarrollo del contenido por sobre el contexto. En relación al pensamiento crítico y creativo la descripción aparece por sobre la comprensión y la aplicación, la tradición por sobre la innovación y el dato por sobre el proceso social. En el caso de la intervención en la realidad aparece la formación en aula por sobre la experiencia en intervención educativa, la iniciativa personal por sobre la formación profesional y la teoría por sobre la práctica.

La **relevancia** que poseen en el proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales es escasa y se caracteriza por un abordaje parcial y no intencionado en las asignaturas especializadas. No existe expresa intencionalidad formativa que permita valorar la estrecha relación entre enseñanza, aprendizaje y conocimiento social. No se prioriza el contexto escolar ni personal y su incidencia en los procesos formativos.

Las **principales carencias** que se reconocen al proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los estudiantes en práctica profesional corresponden a las siguientes: respecto al diseño de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula se reconocen carencias en el área de planificación de secuencia didáctica, de contenidos en los programas de formación que brinden las herramientas metodológicas que permitan fundamentar las decisiones técnicas en la priorización de contenidos de aula. Respecto a la ejecución de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula, se encuentran carencias del proceso formativo para potenciar el desarrollo de las

habilidades docentes para contextualizar las planificaciones de aula en situaciones reales, carencia procesual de la formación inicial al brindar solo miradas parciales sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que no alcanzan a constituirse en una perspectiva integradora respecto de la intervención educativa en el aula. Respecto a la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula se reconocen carencias del proceso formativo que no contemplan en el ámbito de las ciencias sociales preparar al futuro docente en el manejo específico de procesos evaluativos en el área y carencia del proceso formativo asociadas a la consideración parcial de la contextualización y al diseño de instrumentos de evaluación acordes con los objetivos propuestos.

*Objetivo Específico Nº 6
Preguntas de investigación*

¿Qué elementos son distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en los profesores noveles?

¿Qué contenidos disciplinares y didácticos son priorizados en el proceso formativo de los profesores noveles?

¿Qué relevancia poseen en el proceso formativo de los profesores noveles los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales?

¿Cuáles son las principales carencias que se reconocen en el proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles?

La información recabada permite obtener las siguientes respuestas para las preguntas planteadas en torno al Objetivo N° 6.

Los **elementos distintivos del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales** de los profesores noveles son una visión formativa tradicional, el desarrollo de un pensamiento descriptivo asociado a la reproducción de contenido y una carencia en la formación metodológica.

Los **contenidos disciplinares y didácticos priorizados en el proceso formativo** corresponden en el ámbito de la comprensión de la realidad social a desarrollo de la disciplina y de la didáctica por sobre la integración y énfasis en la perspectiva disciplinar por sobre la construcción didáctica. En relación al pensamiento crítico y creativo aparece la tradición por sobre la innovación y la revisión conceptual como eje formativo. En el caso de la intervención en la realidad aparece la experiencia docente por sobre la formación profesional y la revisión conceptual contextualizada.

La **relevancia** que poseen en el proceso formativo de los profesores noveles los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en ciencias sociales es central. Para este colectivo, el conocimiento social fue relevado en su formación por sobre los aspectos didácticos.

Las principales **carencias** que se reconocen al proceso de formación inicial para la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores noveles sólo se encuentran respecto de la evaluación de acciones de enseñanza aprendizaje en el aula asociado a una carencia del proceso formativo en relación a la consideración parcial de la contextualización y el diseño de instrumentos de evaluación acordes con los objetivos propuestos.

Objetivo General
Preguntas de investigación

¿Qué características asume el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales?

¿Cómo se realizan los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales?

¿Cómo se caracteriza el proceso de formación docente del área de la didáctica de las ciencias sociales en la carrera de pedagogía en educación básica?

La información recabada permite obtener las siguientes respuestas para las preguntas planteadas en torno al Objetivo General.

Las **características que asume el proceso formativo** se pueden establecer a partir de relaciones entre la formación teórica recibida y las prácticas pedagógicas en los estudiantes en práctica profesional y profesores noveles las que se caracterizan por ser organizadas en torno a los conocimientos sociales, favorecedores de la comprensión significativa y de la adecuada comunicación del conocimiento a los escolares, junto a una adecuada formación en el manejo curricular propia del contexto escolar. El rol que se le asigna a los conceptos sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales corresponde a: rol relevante cuando aparecen explícitamente en los discursos y en las secuencias didácticas; un rol no relevante cuando aparece presente implícita o explícitamente en los discursos pero no concretizado en el aula; y, un rol de referencia teórica cuando permanece sólo en calidad de referente.

Los procesos reflexivos en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, se realizan a partir de cuatro dinámicas de vinculación entre teoría y práctica, las que corresponde a: preeminencia de la teoría sobre la práctica;

preeminencia de la práctica sobre la teoría; equivalencia de la teoría y la práctica y espiral ascendente de la relación entre teoría – práctica – teoría.

Las **características que asume el proceso de formación docente** analizado a través de las prácticas pedagógicas en el área de la didáctica de las ciencias sociales refleja la priorización de la pregunta didáctica *¿qué enseñar?* tanto en los procesos de planificación como implementación; la trascendencia del acto educativo omitiendo la trascendencia del conocimiento social; la visión del escolar como sujeto de la educación por sobre su condición de sujeto del conocimiento social sin concretar un aporte específico desde las ciencias sociales a la formación integral; permanentes oportunidades de adquisición del conocimiento social que involucran al docente y a los escolares a su cargo; y, un repertorio reiterativo de estrategias metodológicas.

5.2.- Conclusiones respecto a los supuestos de investigación.

A continuación se presentan las conclusiones referidas a los supuestos que respaldaron los objetivos general y específicos de la presente investigación.

| <i>Supuesto Objetivo Específico N° 1</i> |
|--|
| <p><i>Los profesores de primaria deben saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Deben decidir la modalidad de realizar en el trabajo en aula y disponer de recursos didácticos suficientes y variados (Santisteban y Pagès, 2011) No obstante lo anterior, los procesos de planificación de los estudiantes en práctica profesional tendrán como principal referente el libro de texto y páginas web con poca innovación a partir de las indicaciones curriculares. Las planificaciones de aula considerarán trabajo en equipo colaborativo aunque no necesariamente habrá reflexión sobre los conceptos sociales involucrados. El trabajo de aula se estructurará a partir de la presentación de un tema brindando espacios de tiempo para la intervención de niños y niñas.</i></p> |

Los resultados obtenidos en el proceso de investigación permiten confirmar que los procesos de planificación de los estudiantes en práctica profesional efectivamente tienen como principal referente el libro de texto a partir de las indicaciones recibidas de parte de sus profesores guías. La revisión de páginas web respondió principalmente a la búsqueda de imágenes. No se presenta innovación en la implementación de sus secuencias didácticas.

Las planificaciones de aula consideran escasamente el trabajo en equipo, asociado a pequeñas tareas asignadas. Efectivamente no se produjeron espacios de reflexión sobre la tarea realizada que apuntara directamente al

funcionamiento de los equipos de trabajo, por tanto no se consideraron los conceptos sociales involucrados.

El trabajo de aula se estructuró a partir de la presentación de un tema, dando posteriormente espacios para la intervención y el trabajo de niños y niñas. Cabe mencionar que una vez definida la forma de trabajo del estudiante en práctica en la asignatura, la pauta de trabajo se mantiene con muy pocas variaciones a lo largo de la implementación de secuencia didáctica.

Por consiguiente, **se confirma el supuesto planteado para el Objetivo Específico N° 1.**

Supuesto Objetivo Específico N° 2

Los profesores de primaria deben saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Deben decidir la modalidad de realizar en el trabajo en aula y disponer de recursos didácticos suficientes y variados (Santisteban y Pagès, 2011). En el caso de los profesores noveles, no se evidenciarán grandes diferencias con los estudiantes en práctica profesional. Incluirán estrategias metodológicas colaborativas con alguna referencia a los conceptos sociales que involucran. Sus principales referentes a la hora de planificar serán los programas del área, los libros de texto y páginas de internet que aborden la materia. El uso de esquemas conceptuales será reducido.

El análisis de la información recabada permite concluir que los profesores noveles evidencian diferencias con los estudiantes en práctica profesional centradas principalmente en la responsabilidad que les corresponde asumir como profesionales autónomos y en una mayor seguridad en el desempeño docente. En lo que concierne al trabajo en el aula no se perciben grandes diferencias respecto al abordaje de contenidos y al diseño e implementación

de actividades de aula. Se constata un escaso uso de estrategias metodológicas colaborativas. Los conceptos sociales involucrados en dichas actividades no son relevantes.

Se confirma que los principales referentes utilizados son los programas de área y libros de texto. El uso de páginas de internet que aborden el contenido es irrelevante y sólo cumple un rol de apoyo en la captura de imágenes. Aparecen como referentes no considerados los lineamientos de la institución educativa y las planificaciones de otros docentes que son usadas como modelos y como fuente de consulta. También son referidas las consultas a otros docentes como eventuales fuentes de información complementarias.

Se confirma que el uso de esquemas conceptuales es reducido y se limita a eventuales esquemas elaborados al momento de explicar un determinado contenido y con la finalidad de clarificar los conceptos que se entregan a los escolares.

Por consiguiente, **se confirma el supuesto planteado para el Objetivo Específico N° 2.**

Supuesto Objetivos Específicos N° 3 y N° 4

Una práctica reflexiva exige la capacidad de hacer evolucionar actos profesionales y de completar el saber y el saber hacer en la medida de la experiencia y de los problemas que ella plantea (Perrenoud, 1994). Sin embargo, la reflexión de los estudiantes en práctica profesional y de los profesores noveles se centra en las estrategias metodológicas utilizadas y en el comportamiento de los escolares por sobre el desarrollo de los contenidos u otras variables.

Los resultados obtenidos del proceso de investigación, permiten afirmar que en el caso de los estudiantes en práctica sus análisis efectivamente consideran la implementación y desarrollo de las estrategias metodológicas en el aula, pero a esto se agrega una preocupación por el propio desempeño profesional no

prevista inicialmente en el supuesto. Así, su análisis de las prácticas de enseñanza se presenta de manera bidireccional, al observar por una parte lo que sucede con el escolar en el aula a partir de las estrategias implementadas y, por otra parte, al evaluar su propio desempeño al implementar dichas estrategias. Existe, además, una relativa preocupación respecto de los contenidos.

Por consiguiente, ***se confirma el supuesto planteado para el Objetivo Específico N°3 y se agrega como hallazgo el análisis que los estudiantes de práctica profesional realizan respecto de la autoevaluación de su propio desempeño.***

En el caso de los profesores noveles, la preocupación respecto del desarrollo de los contenidos resulta más relevante que la preocupación sobre las estrategias metodológicas. El mayor interés por el desarrollo de contenidos se explica por las presiones que recibe de parte de su medio laboral en atención a los procesos de medición externa y de revisiones técnicas de las diversas instancias que los requieren.

Por consiguiente, ***se refuta el supuesto planteado para el Objetivo Específico N°4 dado que el análisis de los profesores noveles se centra principalmente en los contenidos por sobre el análisis de las decisiones metodológicas a implementar en el aula.***

Supuesto Objetivos Específicos N° 5 y N° 6

Los futuros profesores debieran demostrar para enseñar en el área de historia, geografía y ciencias sociales un sólido conocimiento del curriculum escolar, su propósito formativo y la secuencia de aprendizajes definida; la capacidad de diseñar, seleccionar y aplicar estrategias y recursos para enseñar estas habilidades y evaluar los aprendizajes fundamentales del área (Ministerio de Educación de Chile, 2011). Aún así, la formación recibida por los estudiantes en práctica profesional y los profesores noveles en el ámbito de las ciencias sociales no mostrarán diferencias significativas con las estrategias metodológicas usadas en otras áreas curriculares. La revisión de conceptos sociales se realizará de forma genérica.

Al concluir la investigación, es posible afirmar que los estudiantes en práctica profesional y los profesores noveles no utilizan en la planificación ni en la implementación de la secuencia didáctica, estrategias metodológicas que puedan considerarse distintivas de la asignatura, recurriendo a estrategias metodológicas que pueden ser utilizadas indistintamente en otras áreas disciplinares. Las evidencias analizadas confirman que los Casos estudiados realizan en forma genérica la revisión de conceptos sociales.

Por consiguiente, ***se confirma el supuesto planteado para los Objetivos Específicos N°5 y N° 6***

*Supuesto Integrado
Objetivo General*

El proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales debería considerar los conceptos sociales (Martorella, 1991; Brunner, 2000; Pozo, 1992). No obstante lo anterior, el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en pedagogía básica de la Universidad de Playa Ancha considera genéricamente los conceptos sociales. Los conceptos sociales podrían actuar como organizadores del conocimiento social (Santisteban, 2009). Sin embargo en la carrera de pedagogía básica, su traslado al aula escolar se produce intuitivamente, quedando en una revisión a nivel de hechos más que de conceptos sociales.

Se reconocen como relevantes las relaciones entre teoría y práctica y la reflexión sobre el conocimiento a enseñar (Santisteban, 2007). Aún así, en la formación docente inicial se observa la necesidad de fortalecer los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales

Los futuros docentes conocen principios generales teóricos, pero no saben responder a las necesidades de alumnos concretos en situaciones únicas (Benejam, 2002). Consecuente con lo anterior, los procesos formativos docentes en didáctica de las ciencias sociales son genéricos.

El análisis de información desarrollada permite concluir que efectivamente el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales aborda genéricamente los conceptos sociales, priorizándose la entrega de contenidos por sobre la entrega de herramientas metodológicas para la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje. Así entonces, se constata que el traslado al aula escolar es intuitivo, careciendo de un soporte didáctico especializado, generando como consecuencia el uso de estrategias metodológicas genéricas comunes a diversas áreas del conocimiento y la construcción de una relación con el conocimiento social centrada principalmente en la revisión de hechos que se prioriza por sobre revisiones conceptuales o procesuales.

Asimismo, se confirma la necesidad de fortalecer los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales. Se requiere intencionar explícitamente los procesos reflexivos como constituyentes esenciales del desempeño profesional, siendo responsabilidad del equipo docente universitario modelar su desarrollo como práctica cotidiana intra y extra aula.

Además, puede afirmarse que los antecedentes analizados en torno a la planificación e implementación de las secuencias didácticas en el ámbito de las ciencias sociales en enseñanza básica, poseen un carácter genérico que no establecen elementos distintivos para el área.

Por consiguiente, ***se confirma el supuesto integrado planteado para el Objetivo General.***

5.3.- Conclusiones respecto a los conceptos sociales

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten obtener las siguientes conclusiones respecto a los conceptos sociales:

➤ **Conceptos sociales y didáctica de las ciencias sociales.**

Considerar los conceptos sociales desde la didáctica de las ciencias sociales, implica reconocerlos como objeto de estudio disciplinar. Esta cualidad invita a generar una mirada renovada para la organización del proceso formativo de los futuros docentes, motivando a una revisión desde la perspectiva disciplinar. Lo anterior, debería provocar un cambio en las tradiciones formativas vigentes, que permitiese superar una concepción enciclopedista anclada en la fecha, hechos puntuales y el dato, para impulsar una concepción dinámica, en donde prevalezcan el desarrollo de criterios de revisión y organización de la información. Una nueva formación debe tener en cuenta el actual contexto de avances tecnológicos donde los nuevos canales de información y comunicación permiten el acceso y el almacenamiento de la información bajo códigos de instantaneidad e interconectividad en modalidades sincrónicas y asincrónicas. Resulta urgente una concepción del conocimiento social basada en el desarrollo de criterios de interpretación y organización de la información, para dar respuesta a los requerimientos de la enseñanza de las ciencias sociales, en un mundo en permanente cambio. En definitiva un aprendizaje conceptual, donde los conceptos sociales se convierten en instrumentos imprescindibles para comprender el cambio y la continuidad, y la interpretación del espacio desde la formación del pensamiento social.

➤ **Conceptos sociales y conceptos clave.**

A lo largo de la presente investigación, emerge de forma reiterativa la interrogante respecto a *cuáles son efectivamente aquellos conceptos sociales que son considerados los más importantes de abordar en el aula*. Las diversas respuestas obtenidas desde los colectivos participantes principales y secundarios, constatan la inexistencia de una

respuesta única, evidenciando la necesidad de tomar decisiones fundamentadas sobre *cuáles son los conceptos sociales que están presentes o debieran estar presentes en la formación escolar*, llevando finalmente a preguntarse *cuáles son los conceptos claves en torno a los que se debiese organizar la enseñanza de las ciencias sociales en la realidad chilena y latinoamericana*. Actualmente, los programas de estudio en ciencias sociales de la educación básica chilena se encuentran organizados a partir de ejes, que permiten inferir la presencia de conceptos sociales que pudiesen ser considerados claves en la formación escolar. Sin embargo, esos conceptos sociales no aparecen explícitamente declarados, y por lo tanto, para ser identificados en la presente investigación, debió recurrirse a juicio de expertos. No obstante, no se cuenta con la certeza de que los conceptos sociales declarados se hayan concebido como parte de las propuestas programáticas analizadas. Lo anterior, lleva a la reflexión de que una propuesta de conceptos sociales que busque determinar conceptos claves, debería considerar un proceso teórico, conceptual y metodológico que lo resuelva, sin olvidar responder a la sociedad que los declara, representando y respetando las distintas visiones de una realidad social y educativa de quienes comparten una historia y una vivencia social común, permitiendo efectivamente su transferibilidad a la realidad escolar.

➤ **Conceptos sociales y procesos formativos docentes.**

La incorporación de los conceptos sociales a la formación profesional docente, implica un importante aporte para los futuros profesores, dado que les permite un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje de las ciencias sociales en la enseñanza básica. Las oportunidades están señaladas si se supera la concepción enciclopedista y se apunta a la formación de criterios de acción para organizar la información, utilizando conceptos sociales relevantes desde la reflexión teórica y la práctica educativa. Así entonces, el estudiante de pedagogía en educación básica tendría la oportunidad de elaborar propuestas de conocimiento social en la planificación de secuencias didácticas que a

su vez permitan dar cuenta de procesos de transposición didáctica reales, elaborados por el estudiante y que no remitan a replicar selecciones realizadas en los libros de texto. Se retoma, entonces, el rol protagónico docente en el proceso de toma de decisiones respecto de los contenidos y su abordaje en el aula. Lo anterior, invita a revisar las formas como el contenido debería ser entregado, volviendo a evidenciarse la estrecha relación entre el *¿qué enseñar?* y el *¿cómo enseñar?* Por lo tanto, si se revisa el *qué* necesariamente debe modificarse el *cómo*, manteniendo aquello que es efectivamente un aporte y modificando los aspectos que lo requieran.

5.4.- Conclusiones respecto al proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en profesores de educación básica

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación, permiten afirmar que el actual proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en profesores de educación básica de la Universidad de Playa Ancha se caracteriza por los componentes *visión formativa tradicional*, *desarrollo de un pensamiento descriptivo* y *carencia en la formación metodológica*.

➤ **Visión formativa tradicional.**

Los procesos formativos en el área de la didáctica de las ciencias sociales priorizan la adquisición de contenidos sobre la formación didáctica. Esta revisión de contenidos utiliza espacios disciplinares y didácticos, en donde el componente más importante sigue respondiendo a la interrogante *¿qué enseñar?* De aquí que pueda afirmarse que se posee una visión de formación profesional tradicional, donde el docente es quien maneja la información y entrega los conocimientos que los estudiantes no poseen. Esta perspectiva es trasladada al contexto del aula escolar por ser el modelaje predominante del aula universitaria. Por tanto, un docente mediador y facilitador, que acompañe los procesos de aprendizaje de sus estudiantes queda instalado a nivel de discurso deseable más que de acción educativa concreta. Los profesores de educación básica responden adecuadamente a la interrogante *¿qué enseñar?* Sin embargo, los antecedentes analizados evidencian que no se ha intencionado en ellos el desarrollo de un juicio crítico que les permita priorizar los contenidos a ser abordados y proponer nuevas formas de organización del mismo.

➤ **Desarrollo de un pensamiento descriptivo.**

Las evidencias analizadas, muestran que los profesores de educación básica en el área de la didáctica de las ciencias sociales son formados desde la perspectiva de un pensamiento descriptivo, en oposición al pensamiento crítico y creativo. Particularmente, en lo que concierne a

la revisión disciplinar de contenidos, queda de manifiesto que se alude a la descripción como herramienta central de constatación de contenidos adquiridos. Consecuentemente, esta falencia limita los procesos de revisión crítica y análisis de los contenidos abordados, dificultando la posibilidad de efectuar procesos de transposición didáctica al aula con características de análisis de mayor amplitud y profundidad.

➤ **Carencia en la formación metodológica.**

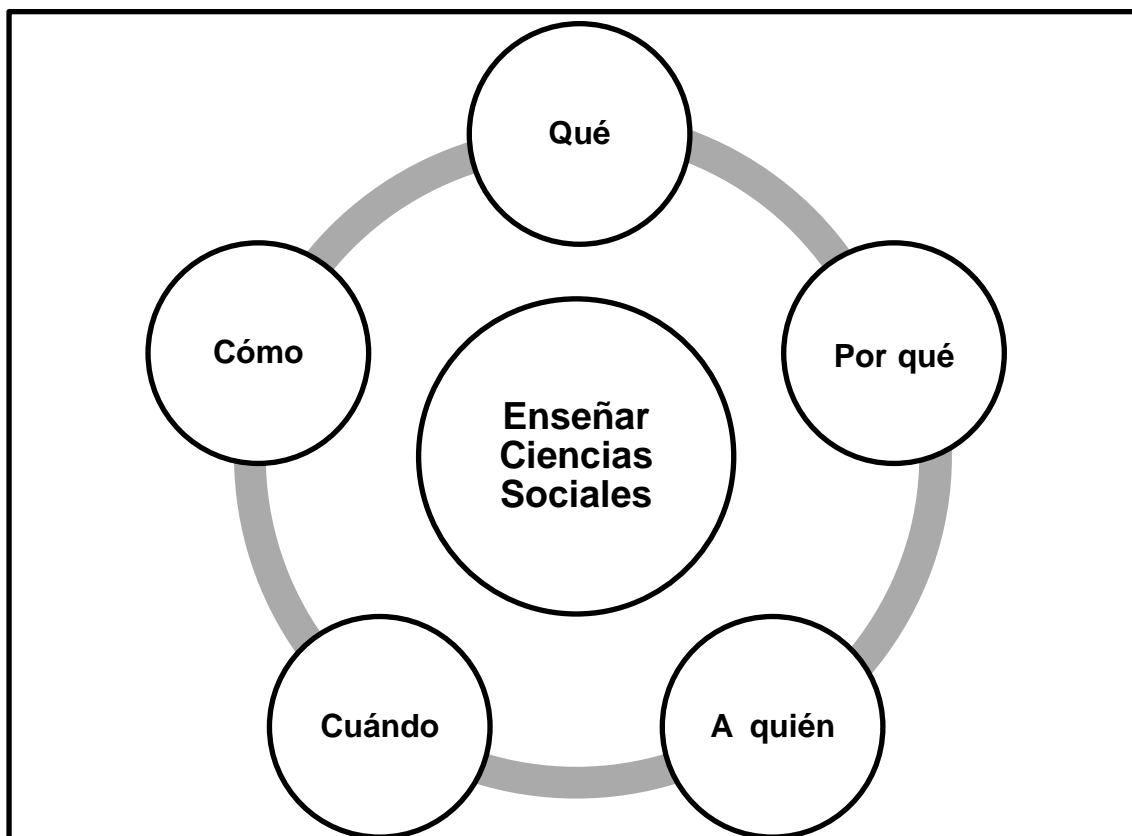
La formación metodológica debiera responder al conocimiento y dominio del proceso de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales, junto con brindar la oportunidad de adquirir este manejo en la práctica. Las carencias en la formación metodológica se visualizan en ambas dimensiones. En el caso del proceso de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales, caracterizado en la lógica de los momentos metodológicos de planificación, ejecución y evaluación de la clase, se observa un énfasis en lo que corresponde al momento metodológico de ejecución de trabajo de aula, desde la perspectiva de revisión de técnicas y estrategias metodológicas, las que no siempre responden a modelos teóricos que las respalden. En lo que respecta al momento metodológico de la planificación, se constata que existe escasa preparación e instancias que permitan a los futuros docentes modelar la planificación de la enseñanza de las ciencias sociales. En el caso de la evaluación, no se encuentran evidencias que este momento metodológico sea abordado en la preparación docente inicial en la didáctica de las ciencias sociales. En el caso de la oportunidad de adquirir manejo metodológico en la práctica, se comprueba que no existen espacios de aprendizaje generados desde la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, con posibilidad de retroalimentación respecto del trabajo desarrollado.

5.5.- Conclusiones respecto a la didáctica de las ciencias sociales.

La didáctica de las ciencias sociales es una ciencia de la educación, cuya finalidad es preparar profesionalmente a los futuros docentes para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula, desde una mirada crítica y creativa que trascendiendo el espacio educativo, contribuya en la formación de ciudadanos activos, participativos y responsables. Por ello, la didáctica tiene que entregar al futuro docente las herramientas que le permitan alcanzar este objetivo, considerando no sólo la preparación de secuencias didácticas, sino que también, enseñándole a investigar sobre su propio quehacer, para generar una mirada reflexiva y autoevaluativa que le permita estar en constante crecimiento. Entonces, la didáctica no podría restringirse a una revisión de contenidos y potenciales formas de entregarlo, sino que debería abrirse a una perspectiva más integradora de la educación y su participación en ella.

Los antecedentes analizados, permiten reconocer las relaciones específicas presentes en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales. Como punto de partida, las preguntas didácticas indican las prioridades del proceso de enseñanza y que corresponden a:

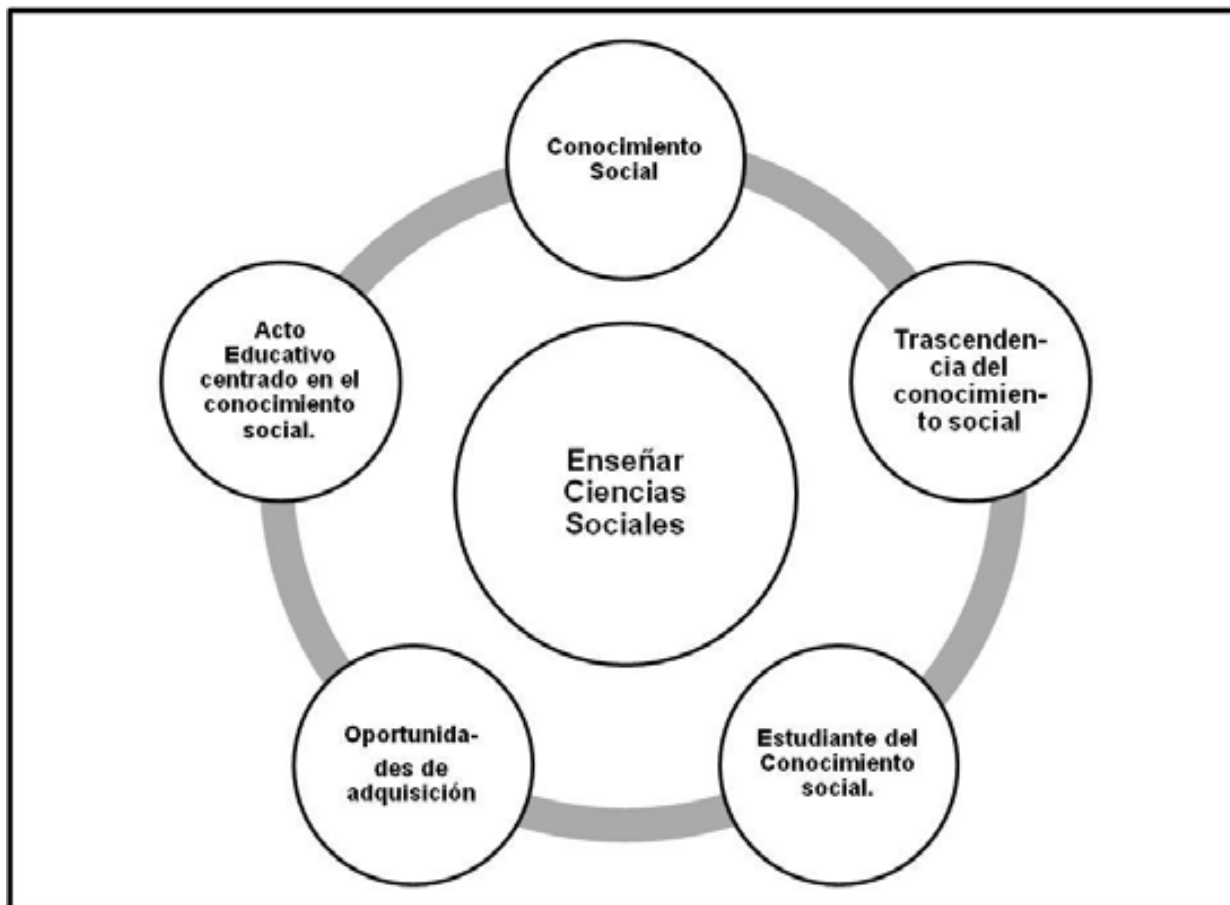
- ***¿Qué enseñar?***
- ***¿Por qué enseñar?***
- ***¿A quién enseñar?***
- ***¿Cuándo enseñar?***
- ***¿Cómo enseñar?***



El proceso de análisis de la información de los Casos en estudio de estudiantes en práctica profesional y profesores noveles, ha permitido proponer conceptos asociados desde el conocimiento social, que sugieren respuestas específicas a las preguntas planteadas. Así, entonces:

- A la pregunta *¿qué enseñar?* se responde con **Conocimiento Social**
- A la pregunta *¿por qué enseñar?* se responde con la **Trascendencia del Conocimiento Social**
- A la pregunta *¿a quién enseñar?* se responde con **Estudiantes del Conocimiento Social**
- A la pregunta *¿cuándo enseñar?* se responde con **Oportunidad de Adquisición del Conocimiento Social**
- A la pregunta *¿cómo enseñar?* se responde con **Acto educativo centrado en el conocimiento social.**

Estas nuevas respuestas respecto a la enseñanza de las ciencias sociales permiten una mirada renovada al esquema originalmente presentado.

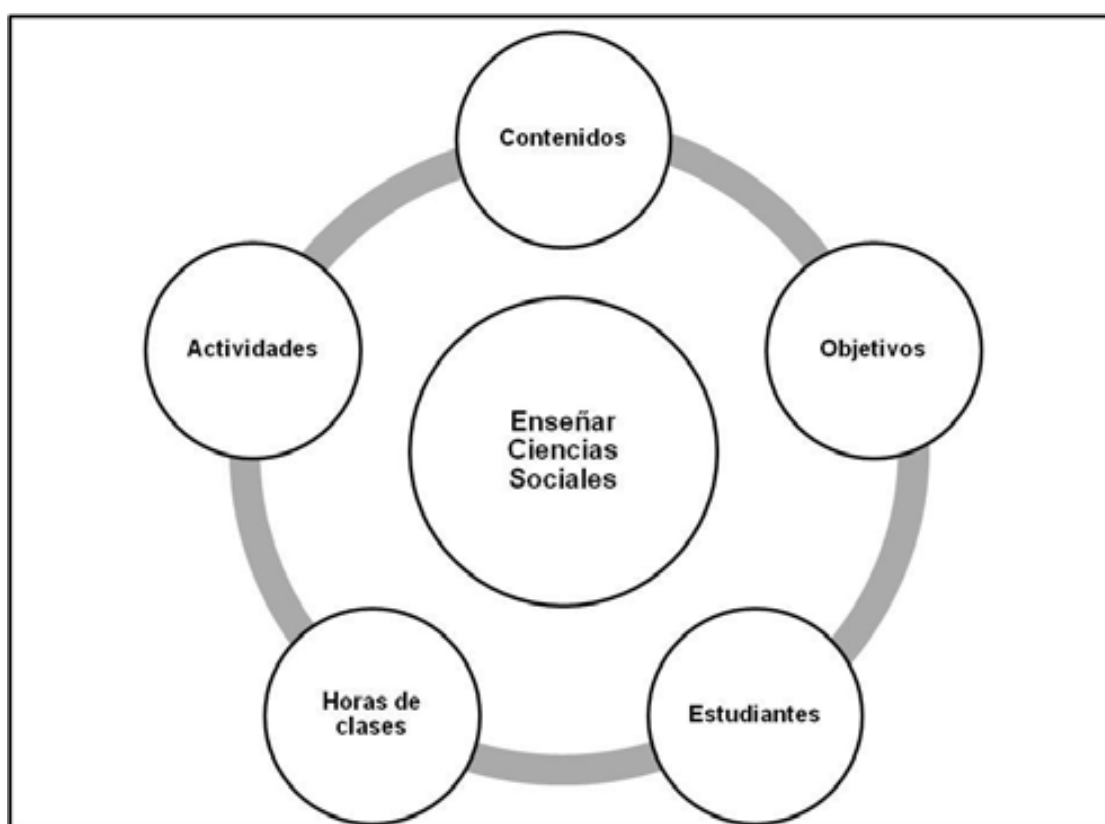


Estos renovados referentes son factibles de ser generados desde los elementos propios de la secuencia didáctica, cuyo objetivo último es lograr una enseñanza efectiva de las ciencias sociales.:

- A la pregunta *¿qué enseñar?* se responde con **Conocimiento Social** y se concreta a través de los **Contenidos**.
- A la pregunta *¿por qué enseñar?* se responde con la **Trascendencia del Conocimiento Social** y se concreta a través de los **Objetivos**.
- A la pregunta *¿a quién enseñar?* se responde con **Estudiantes del Conocimiento Social** y se concreta a través de **Estudiantes**.

- A la pregunta *¿cuándo enseñar?* se responde con **Oportunidad de Adquisición del Conocimiento Social** y se concreta a través de las **horas pedagógicas**.
- A la pregunta *¿cómo enseñar?* se responde con **Acto educativo centrado en el conocimiento social** y se concreta a través de las **actividades**.

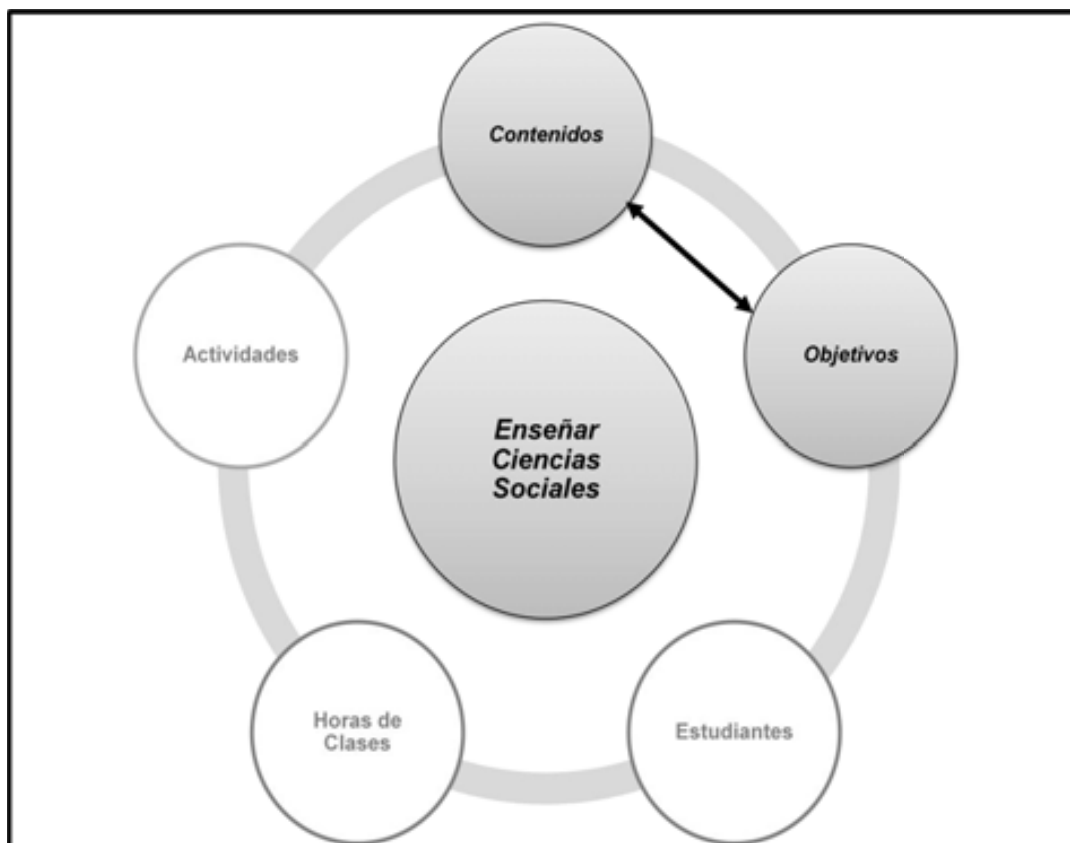
Esta propuesta de operatividad en la enseñanza de las ciencias sociales generan una nueva versión de los esquemas previamente presentados.



Es a partir de este último esquema operacionalizado, que pueden ilustrarse las relaciones inferidas entre los componentes de la enseñanza de las ciencias sociales, constatadas a lo largo del proceso de investigación y que se manifestaron con mínimas variaciones entre los Casos de estudiantes en práctica profesional y profesores noveles. A continuación se detalla la secuencia de relaciones presentes en la totalidad de los Casos estudiados.

➤ **Relación entre Contenidos y Objetivos.**

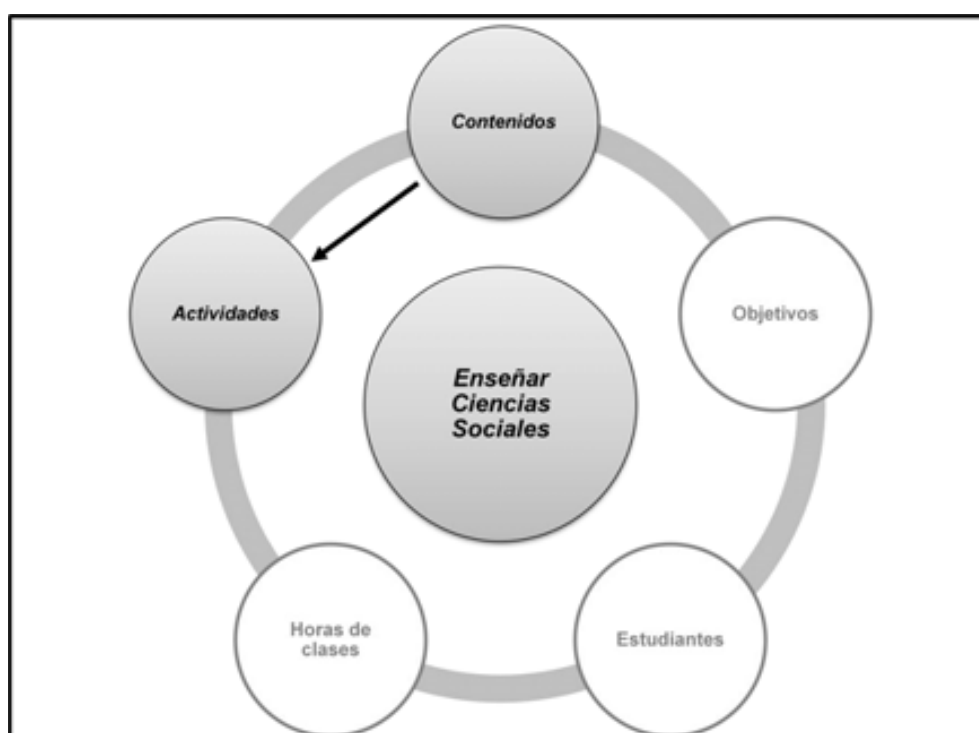
Esta relación se caracteriza por ser intrínseca entre sus componentes. La formulación de los objetivos implica poseer precisión respecto de los contenidos a ser abordados en la secuencia didáctica y obliga al docente a clarificar la finalidad de los contenidos a trabajar en el aula.



Los resultados de la investigación reconocen dos modalidades de expresar esta relación. Por una parte, se prioriza la selección de contenidos buscando que sea el objetivo el que se adecúe a ellos. Por otra parte, se opta por presentar el objetivo en primer término, haciendo que la selección de contenidos responda a esta formulación orientadora de los procesos de enseñanza. En ambas modalidades, la secuencia didáctica se organiza como consecuencia de estas decisiones basadas en la relación entre contenidos y objetivos

➤ **Relación entre Contenidos y Actividades.**

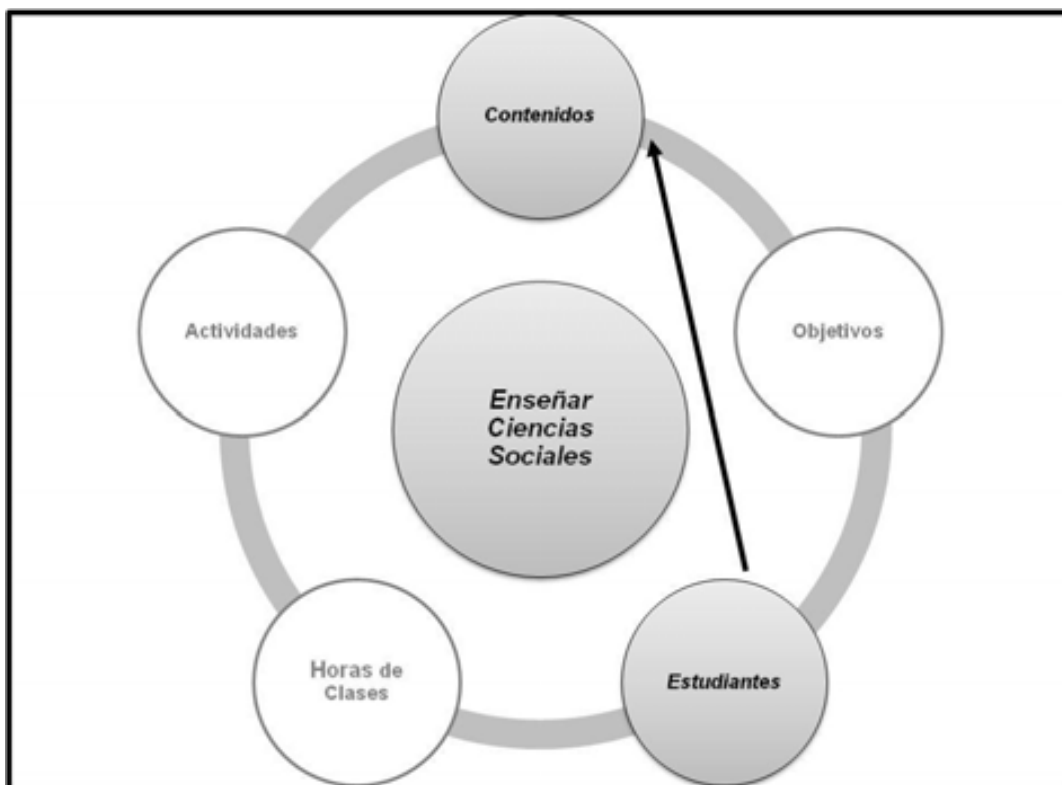
Esta relación posee características de dependiente, dado que la selección de actividades en el aula, dependen de los contenidos a ser abordados. Por lo tanto, los contenidos inciden en la gradualidad, la variedad, las modalidades, el tipo y el orden de las actividades en el aula. Además, desde esta perspectiva, los contenidos inciden en los recursos pedagógicos que permitan concretar las actividades diseñadas y tangencialmente en los tiempos destinados a cada actividad, tanto a nivel de sesión como a nivel de secuencia didáctica.



Los resultados de la investigación reportan variedad en las actividades planificadas y realizadas, dentro de un marco de acción profesional marcadamente tradicional. Se aprecia una carencia de actividades en donde el contenido fuera objeto de una revisión crítica por parte de los escolares.

➤ **Relación entre contenidos y estudiantes.**

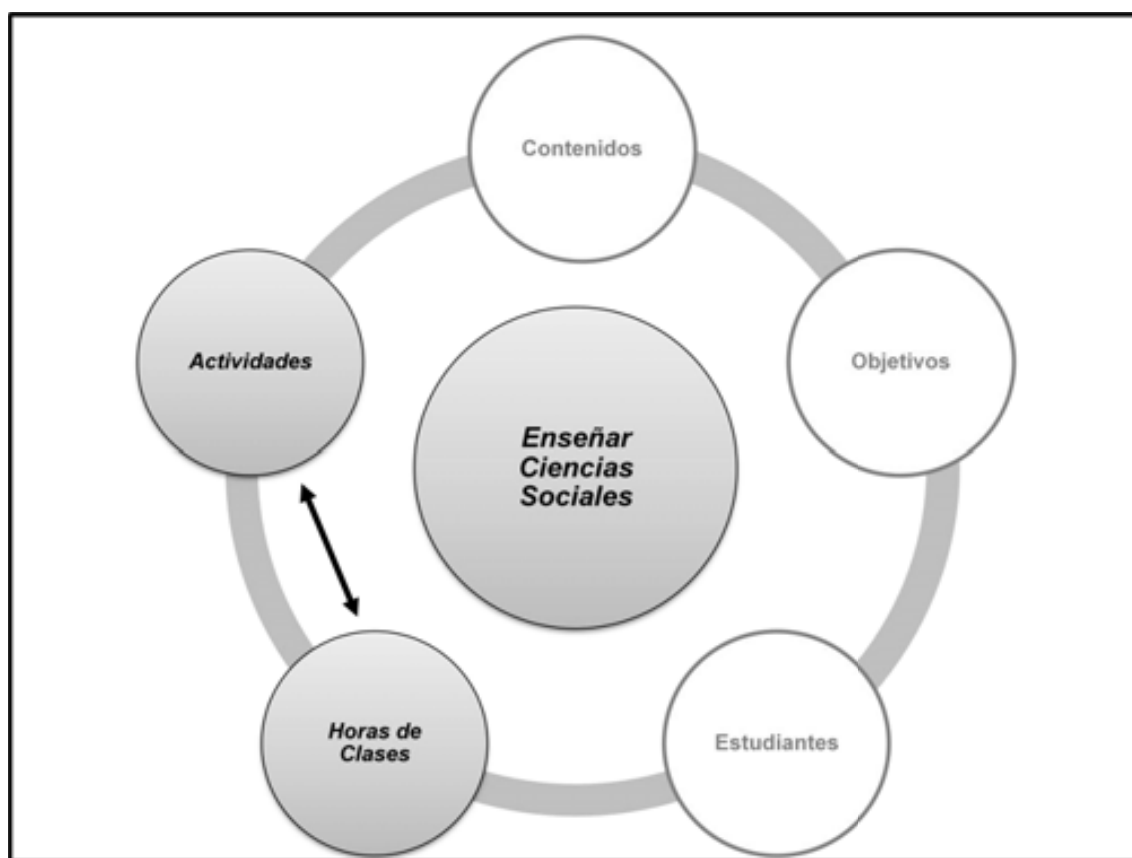
La relación entre contenidos y estudiantes se caracteriza porque el contenido está supeditado a las características de los estudiantes, las que determinan secuencia, profundidad, alcance y modalidad conceptual, procedimental y actitudinal en que los contenidos serán abordados.



Esta relación refleja un principio básico de la educación, en que la finalidad de la misma se orienta a que sea el estudiante quien se apropia de nuevos contenidos que le permitan generar nuevos aprendizajes, en donde los contenidos no sean valorados en sí mismos, sino por la función que cumplen en la secuencia didáctica. Si bien, la adquisición de nuevos contenidos resulta ser una finalidad deseada, lo es más que los estudiantes puedan acceder al mismo.

➤ **Relación entre horas de clases y actividades.**

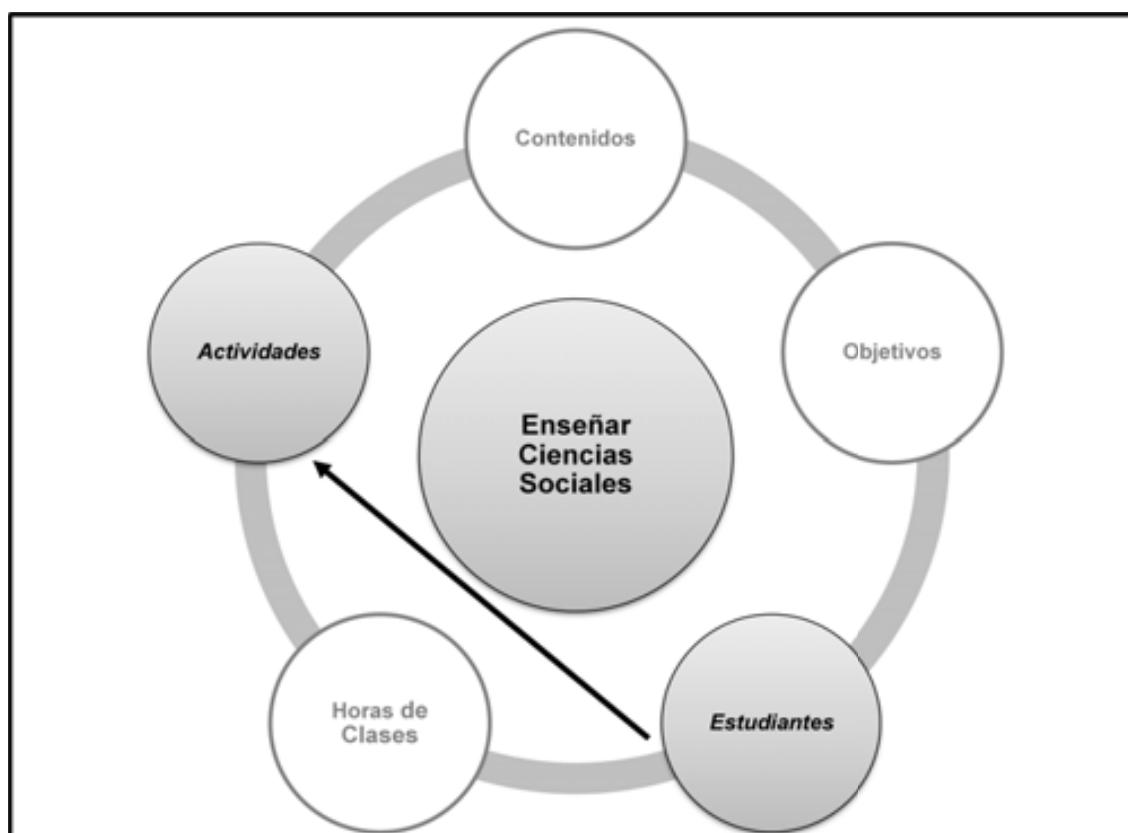
Esta relación se caracteriza por la interdependencia entre horas de clases y actividades. Así, entonces, depende del tiempo que se disponga la selección del tipo, variedad y duración de las actividades que se desee implementar. Y, por otro lado, dependerá de las actividades que se programe realizar, el tiempo requerido para su implementación.



Los antecedentes analizados permiten inferir que la experiencia docente aporta positivamente en el manejo del tiempo y en las habilidades docentes para implementar las actividades definidas para el trabajo de aula, permitiendo un tránsito desde protocolos predefinidos hacia criterios de mayor flexibilidad y pertinencia en la selección, manejo y aplicación de ambos componentes en el proceso de enseñanza.

➤ **Relación entre actividades y estudiantes.**

La relación entre actividades y estudiantes se caracteriza porque las actividades dependen fundamentalmente de las características de los estudiantes. Las actividades deben responder a dichas características estudiantiles en sus aspectos de diseño, duración, secuencia, gradualidad, vocabulario, modalidad y tipo de materiales a utilizar, entre las principales decisiones profesionales a considerar.

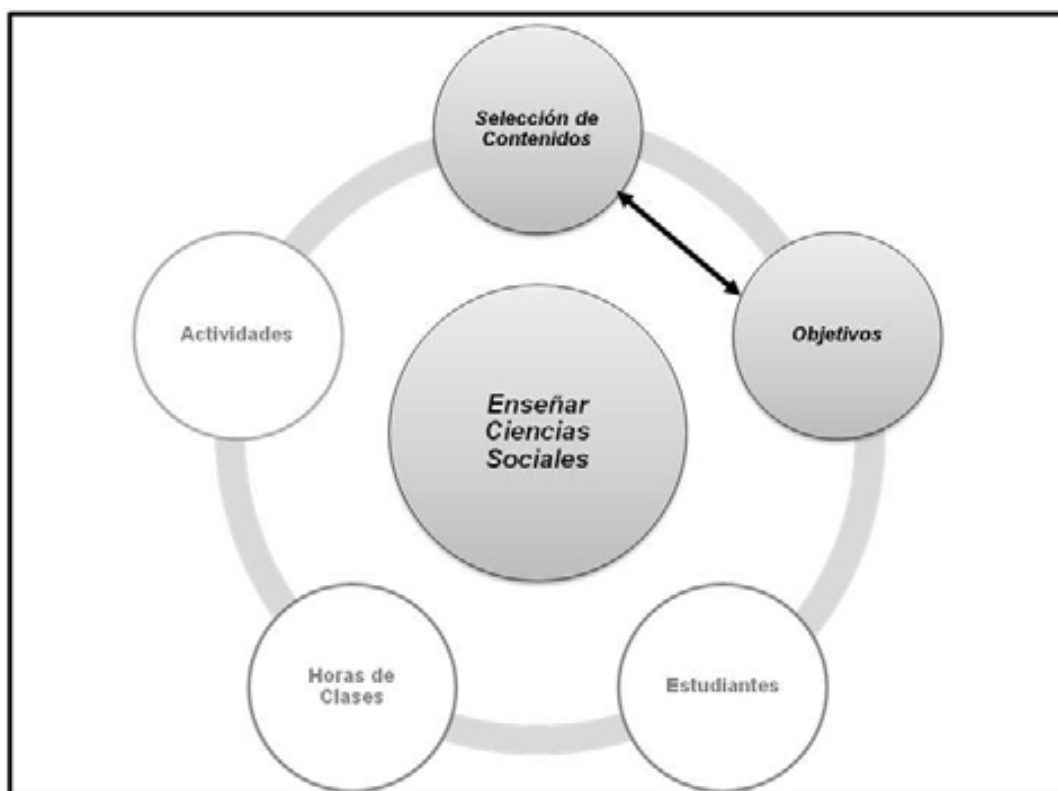


Los resultados de la investigación permiten afirmar que las actividades están diseñadas conforme las características de los escolares, reflejando la impronta formativa de la pedagogía básica, en donde la edad del niño es el dato central para las decisiones docentes respecto de la secuencia didáctica que se diseñe y se implemente en el grupo curso.

A las relaciones precedentes, deben agregarse variaciones aportadas por los Casos estudiados de profesores noveles, que precisan relaciones de mayor especificidad en las ya presentadas o aportan nuevas categorías de relación. Estas relaciones corresponden a:

➤ **Relación entre objetivos y selección de contenidos.**

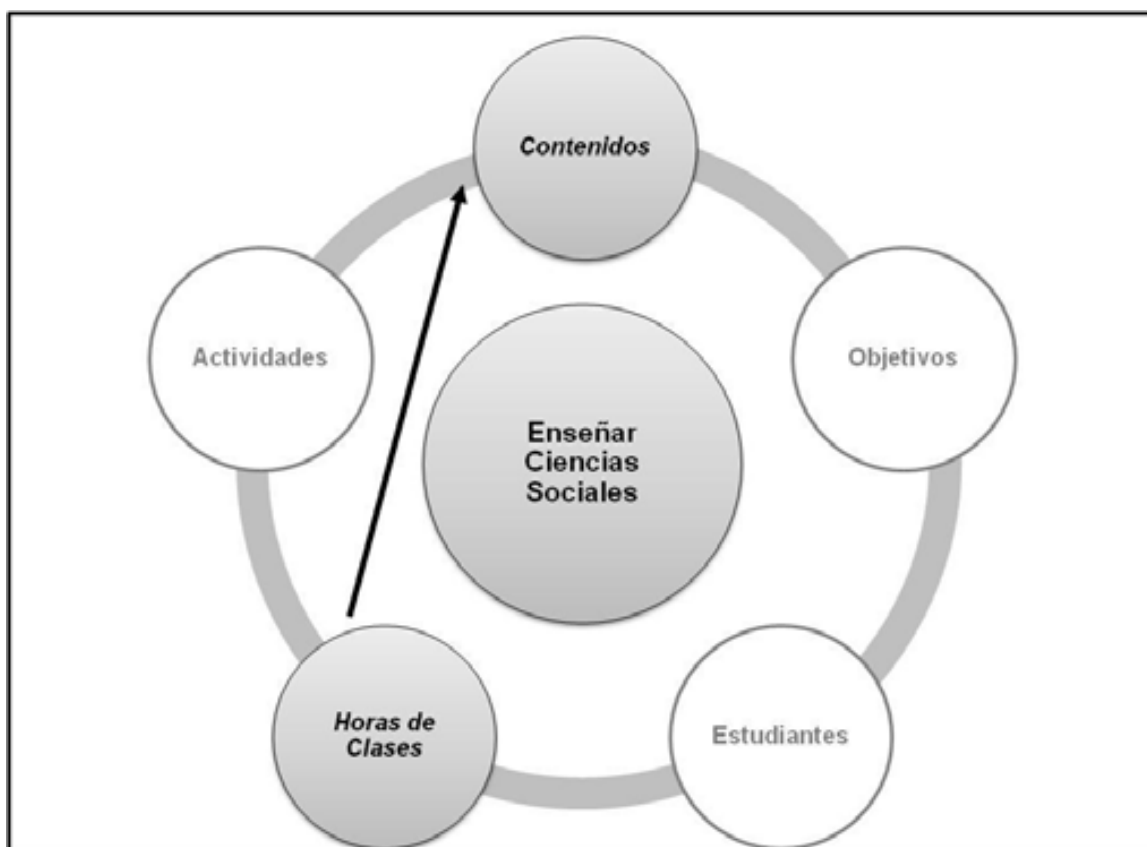
Si bien es cierto, esta relación es coincidente con la relación entre objetivos y contenidos planteada precedentemente, su especificidad reconoce la precisión aportada por el docente novel, quien no se refiere a los contenidos en forma genérica, sino que especifica la importancia que tiene la selección de los mismos.



Para el docente novel, la selección de contenidos toma especial relevancia, dado que se ve sometido a frecuentes exigencias de mediciones internas y externas sobre su quehacer y en donde el rendimiento de sus alumnos se asume como evidencia. Esta situación explica la relevancia que adquiere la selección de los contenidos para su desempeño profesional.

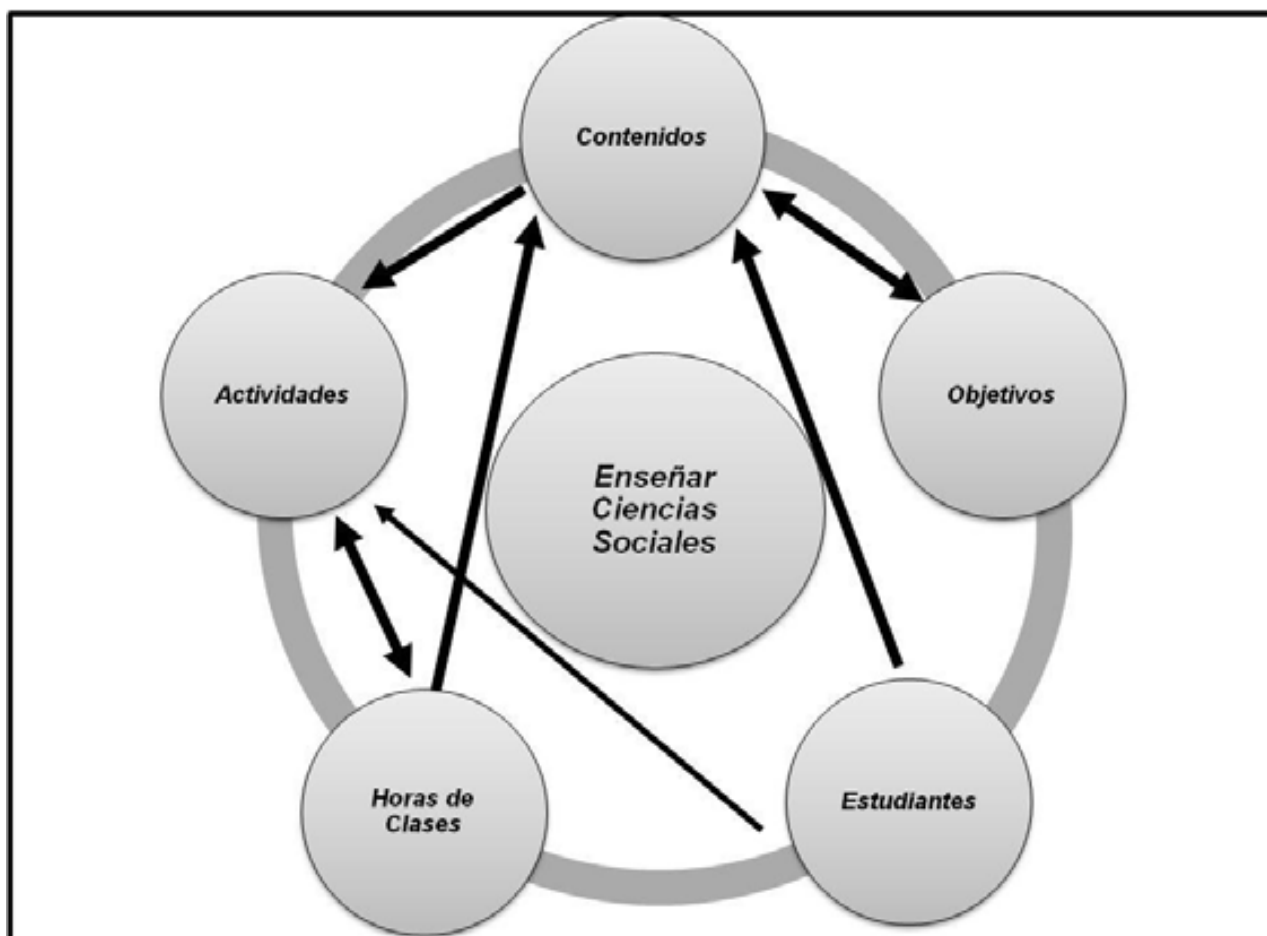
➤ **Relación entre horas pedagógicas y contenidos.**

Esta relación asume características de dependencia, porque los contenidos deben adecuarse al tiempo que se disponga para abordarlos. A su vez, el tiempo influye en las decisiones profesionales de priorización o profundización de contenidos.



En una situación ideal, el docente dispondría del tiempo suficiente para el desarrollo de los contenidos definidos. Sin embargo, las evidencias recogidas en los Casos de los profesores noveles indican que se reconoce una carencia de tiempo que responde, por una parte, a los lineamientos de asignación horaria semanales definidos en los planes de estudio y que son considerados insuficientes por los docentes noveles; y, por otra parte, considera a la organización de tiempos al interior de la sala de clases.

Las relaciones revisadas permiten configurar la siguiente síntesis que se esquematiza a continuación:



La síntesis permite inferir que la constitución de relaciones define claros puntos de referencia para el desempeño docente inicial, respecto a la experiencia profesional posterior aportará en densidad y manejo avanzado del proceso de enseñanza de las ciencias sociales. Probablemente, en un futuro próximo, las relaciones tiendan a ser más complejas, integrando un mayor número de componentes, hasta constituir un proceso sinérgico con múltiples y dinámicas conexiones.

Finalmente, teniendo presente la propuesta de Santisteban (2008) es posible analizar del proceso de enseñanza de las ciencias sociales llevado a cabo por

los Casos estudiados, a partir de los ejes que reconoce en la organización de la didáctica de las ciencias sociales.

➤ **Profesor / Enseñanza.**

Los Casos analizados permiten dar cuenta de modelos de enseñanza tradicionales, en que las actividades planificadas e implementadas se caracterizan por una escasa presencia de innovación. Lo anterior no impide que en las aulas se utilicen diversos recursos multimedias que cumplen meramente funciones reproductivas de información. Se busca incentivar la participación de los escolares, fundamentalmente, a través del diálogo o preguntas sobre los contenidos. Respecto del rol docente, se presenta en todos los Casos estudiados como mediador, lo que se relaciona con la consideración específica de los conocimientos previos de los escolares. Se observan variaciones en la forma como estos conocimientos previos son integrados al desarrollo de la clase, variando desde la preocupación nominal en la planificación hasta la efectiva operacionalización en tiempo de aula.

➤ **Contexto de aprendizaje.**

Para esta investigación se reconoce la existencia de un contexto escolar y un contexto personal. El contexto escolar está asociado principalmente a las referencias curriculares que permiten el desarrollo de los procesos de planificación del trabajo de aula. El contexto personal se vincula con elementos de relación directa con el escolar y que inciden en su proceso de aprendizaje tales como la formación de conceptos espontáneos y la atribución de significados. Se constata la existencia de una escasa consideración del contexto escolar en cuanto a entorno del proceso de aprendizaje.

➤ **Conocimiento escolar.**

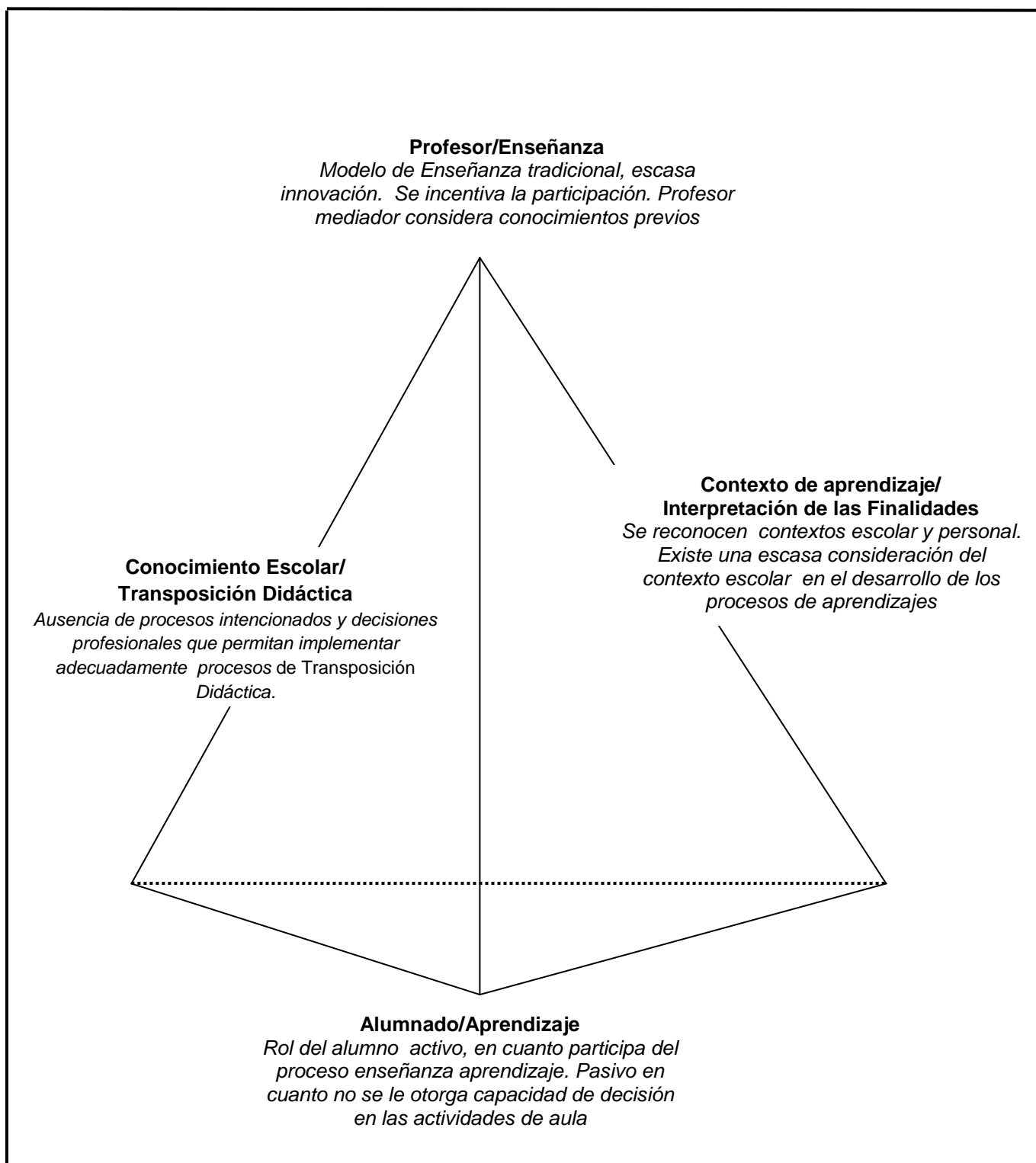
Se aprecia una ausencia de intencionalidad y decisiones profesionales que permitan implementar adecuadamente el proceso de transposición didáctica. Existe una carencia respecto de la claridad que involucra este proceso, convirtiéndose los libros de texto en los principales referentes

del conocimiento escolar complementado por las directrices ministeriales.

➤ **Alumnado / Aprendizaje.**

Se constata que los docentes realizan en los distintos niveles una expresa valoración y preocupación por el alumnado, en su condición de sujetos de la acción educativa. El rol que se asigna al alumnado es activo dado que se dan diversas instancias de aprendizaje, aunque enmarcadas en modelos de enseñanza tradicionales. Sin embargo, no se observan oportunidades que les permitan a los escolares la toma de decisiones en las actividades de aula. Desde esta perspectiva, se le asigna un rol de alumnado pasivo y receptivo en la implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

A modo de síntesis, se presenta a continuación las conclusiones de la presente investigación en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de profesores de Educación Básica integrado al esquema propuesto por Santisteban (2008).



5.6.- Propuesta para optimizar la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.

Una vez analizada la información recopilada a través de los Casos de estudiantes en práctica profesional y profesores noveles, junto a desarrollar un proceso reflexivo e integrador de las conclusiones obtenidas, se presentan a continuación los lineamientos generales de una propuesta de optimización de la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica de la Universidad de Playa Ancha.

La propuesta que se presenta, se enfoca principalmente en plantear acciones que permitan optimizar los procesos formativos que actualmente se implementan. De esta manera, se busca responder principalmente a las carencias detectadas en la dimensión didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales y de forma tangencial a la dimensión disciplinar de dicho proceso.

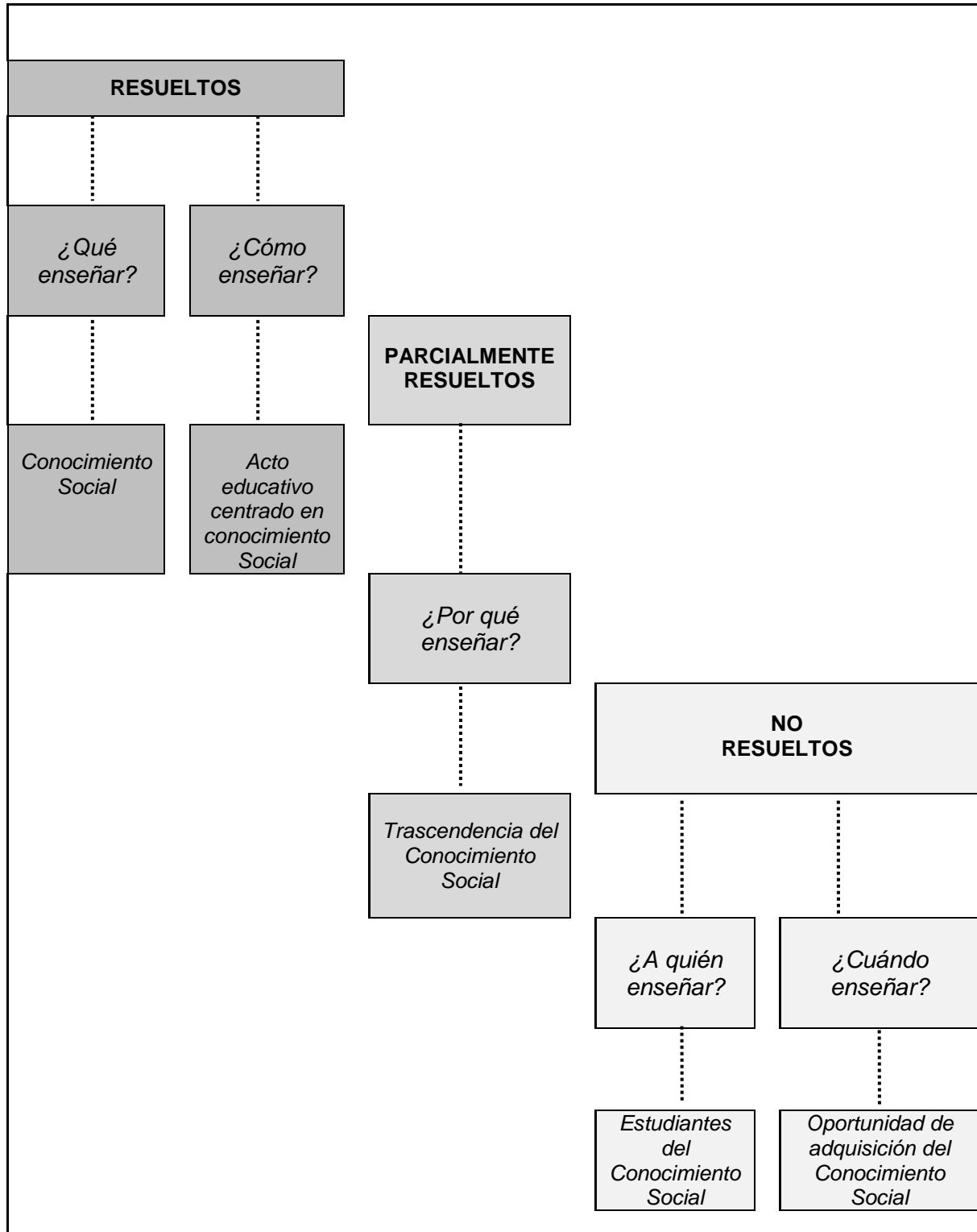
➤ **Situación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial docente de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.**

El análisis de la información permite reconocer la existencia de tres niveles de logro en la formación de futuros profesores básicos, relacionados a las preguntas didácticas en ciencias sociales *¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿por qué enseñar? ¿a quién enseñar? y ¿cuándo enseñar?* y sus conceptos asociados propuestos por la presente tesis. Los niveles de logro se definen a partir de las evidencias recopiladas, las que permiten inferir potencialidades y carencias del proceso formativo.

Cuando las potencialidades superan las carencias, el proceso formativo se desarrolla en un nivel de logro adecuado, identificándose a través del juicio *Resueltos*. Cuando se reconoce la presencia de potencialidades y carencias de forma equivalente, se puede afirmar que

el proceso formativo se desarrolla en un nivel de logro parcialmente adecuado, lo que se identifica con el juicio *Parcialmente Resueltos*. Finalmente, cuando las carencias superan a las potencialidades o aparecen necesidades no abordadas en el proceso formativo, se reconoce un nivel de logro inadecuado, identificándose con el juicio *No Resueltos*. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de los referentes preguntas didácticas y propuesta de conceptos asociados, esquematizando gráficamente los niveles de logro alcanzados.

Diagrama de relación entre preguntas didácticas, propuesta de conceptos asociados a ellas y juicios evaluativos.



Como se observa en la representación gráfica anterior, las preguntas didácticas básicas *¿qué enseñar?* y *¿cómo enseñar?* y sus conceptos asociados conocimiento social y acto educativo centrado en el conocimiento social, se consideran *resueltos*, puesto que todas las referencias encontradas en la investigación en estudiantes en práctica profesional y profesores noveles, priorizan la adquisición del conocimiento social como un elemento característico de su proceso formativo, respecto del que se realizan variadas intervenciones académicas que permiten concluir que efectivamente es abordado en profundidad y respalda el desempeño docente. No obstante, la priorización realizada sobre el *¿qué enseñar?* puede ser optimizada, en particular, considerando explícita e intencionadamente la relación entre los conceptos sociales y el conocimiento social.

En cuanto a *¿cómo enseñar?* asociado al concepto acto educativo centrado en el conocimiento social, es posible señalar que es una carencia resuelta, dado que se realiza la revisión teórico conceptual que permite efectivamente lograr que los profesores básicos manejen estrategias que les faciliten la enseñanza del conocimiento social. Sin embargo, si bien se da respuesta al *¿cómo enseñar?*, se debe aclarar que esta respuesta se enmarca dentro de una visión de un curriculum tradicional, que no contempla la innovación ni desarrolla una propuesta que responda a las necesidades y requerimientos de las ciencias sociales, sino que lo hace desde un posición didáctica tradicional y transdisciplinar, donde las estrategias metodológicas son compartidas por diversas asignaturas y no desarrolladas desde la especificidad de la didáctica de las ciencias sociales.

Respecto a la pregunta didáctica básica *¿por qué enseñar?* y su concepto asociado trascendencia del conocimiento social, se considera *parcialmente resuelto*. Este juicio se sustenta en que las evidencias indican que el proceso formativo apunta prioritariamente a reconocer una trascendencia limitada del conocimiento social, que se apoya en objetivos de aprendizaje inmediatistas, que responden a aquello que los

escolares deben alcanzar en la secuencia didáctica que se implementa, omitiendo la trascendencia relacionada al contexto que acompaña ese conocimiento. Así se busca trascender a la relevancia formal simbolizada en la afirmación “*conocer el pasado para entender el presente y proyectar el futuro*”, enfatizando la pertenencia activa a la sociedad de la que se forma parte, asumiendo así entonces para el conocimiento social un valor real de trascendencia. Por ello, se considera que esta pregunta didáctica sólo es resuelta en la forma, pero no de manera suficiente en el trasfondo de la misma.

En relación con las preguntas didácticas básicas *¿a quién enseñar?* y *¿cuándo enseñar?* y sus conceptos asociados estudiantes del conocimiento social y oportunidades de adquisición del conocimiento social se consideran *no resueltos*. Lo anterior, se explica a partir de las evidencias recopiladas en la investigación, las que permiten afirmar que la respuesta al interrogante *¿a quién enseñar?* no se resuelve, dado que el análisis respecto del escolar como sujeto de aprendizaje, en el marco de las prácticas docentes observadas, está asociado a reconocer que el proceso de planificación de clases arranca del supuesto de identificar las personales potencialidades de los escolares.

Lo anterior, sin embargo, queda sólo a nivel de intencionalidad, ya que no llega a traducirse necesariamente en las propuestas de planificación de secuencia didáctica que son concebidas para una imagen objetivo de escolares promedio, que en realidad no existe. Además, no se concibe al escolar como estudiante del conocimiento social, sino más bien como receptor genérico de un contenido específico.

Respecto de la pregunta didáctica *¿cuándo enseñar?*, no se considera resuelta, dado que el tiempo destinado al aprendizaje solo se concibe como un recurso, no como una oportunidad de adquisición de conocimiento social. La respuesta a *¿cuándo enseñar?* se relaciona a organizaciones de horario, minutos de clase o duración de una actividad determinada. Por tanto, estos referentes no constituyen respuesta al interrogante anterior.

➤ **Fundamentos de las acciones de mejora de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial docente de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.**

Teniendo presentes los niveles de logro de las preguntas didácticas en ciencias sociales *¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿por qué enseñar? ¿a quién enseñar? y ¿cuándo enseñar?* y sus conceptos asociados, se concibe la presente propuesta proponiendo una renovación de los fundamentos teóricos conceptuales que aportan nuevos referentes para optimizar el proceso formativo, junto con una propuesta de síntesis respecto de las preguntas didácticas revisadas y su incidencia en el proceso formativo.

| Preguntas Didácticas | Propuesta Fundamentos Teóricos y Conceptuales |
|---------------------------------|---|
| <i>¿Qué enseñar?</i> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Currículum que responda a modelo de sociedad orientado a la participación (Canals y González, 2011) ♦ Visión crítica y reflexiva sobre el conocimiento disponible (Bohm, 1998) |
| <i>¿Cómo enseñar?</i> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. (Santisteban, 2008) ♦ Enseñar a enseñar (Santisteban y Pagés, 2011) ♦ Aprender a enseñar para enseñar a aprender. (Avalos, 2005) ♦ Amplio repertorio pedagógico. (MINEDUC, 2011) ♦ Proceso permanente: Reflexión, acción, reflexión. (Camilloni, 2005) ♦ Formación profesional asentada sobre capacidad de decisión. (Benejam, 2002) |
| <i>¿Por qué enseñar?</i> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Currículum que responda a modelo de sociedad orientado a la participación (Canals y González, 2011) ♦ Comprensión de relación entre modelo educativo y creencias del docente (Casas, 2000) ♦ Toma de decisiones profesionales (Santisteban y Pagés, 2011) |
| <i>¿A quién enseñar?</i> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Formar en las decisiones profesionales. (Oller, 2011) |
| <i>¿Cuándo enseñar?</i> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Reflexión sobre la práctica recurso para el cambio. (Schön 1998) ♦ Crecimiento Profesional a partir de la práctica reflexiva. (Perrenoud, 1994) |
| <i>Síntesis</i> | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Relación teoría – práctica – teoría (Castañeda y Verdugo, 2010) |

Los aportes derivados de los avances en la didáctica de las ciencias sociales, permiten resignificar y redireccionar la formación docente inicial en el área, al entregar nuevos fundamentos y nuevas perspectivas de análisis que respondan a las nuevas exigencias del conocimiento social para un contexto en permanente cambio.

➤ **Operacionalización de los fundamentos teóricos y conceptuales considerados en las acciones remediales de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial docente de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha.**

Tomando como base los fundamentos teóricos y conceptuales seleccionados para optimizar el proceso formativo, se desarrolla la operacionalización de los mismos para explicitar su relación con las acciones de mejora previstas. Los fundamentos son organizados en torno a las preguntas didácticas y conceptos propuestos asociados que fueron considerados con los juicios *parcialmente resueltos* y *no resueltos* al revisar la situación de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial docente de pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Por cada pregunta didáctica se proponen acciones de mejora basadas en los nuevos fundamentos teóricos conceptuales considerados precedentemente como referentes para optimizar el proceso formativo y se concluye con una propuesta de síntesis respecto de las preguntas didácticas revisadas y su incidencia en el proceso de formación.

⇒ **¿Por qué enseñar? Trascendencia del conocimiento social.**

➤ **Análisis del contexto del curriculum.**

Esta acción remedial en torno a la pregunta didáctica *¿por qué enseñar?* supone la revisión concreta en el aula del contexto del curriculum. Esto implica intencionar en los estudiantes de pedagogía básica el reconocimiento de que el curriculum como

propuesta general de formación escolar y en particular de las ciencias sociales, expresado a través de los planes y programas de estudio, es reflejo de concepciones políticas, filosóficas, económicas y culturales de la sociedad chilena. Desde esta perspectiva, y siguiendo los planteamientos de Canals y González (2011), se hace necesario el conocimiento de parte de los futuros profesores respecto de que el curriculum responde a un modelo de sociedad y que frente a esta constatación, se debe orientar y formar en la participación ciudadana. Así, los estudiantes de pedagogía básica deben desarrollar un juicio profesional crítico frente a los modelos curriculares que deberán implementar en el aula, buscando el necesario equilibrio, al decir de Casas (2000), entre el modelo educativo, generalmente expresado en los proyectos educativos institucionales, y sus creencias como docentes, dado que los programas de estudio son una referencia permanente a su quehacer profesional. Lo anterior, influirá en la toma de decisiones profesionales, las que según Santisteban y Pagés (2011), se realizarán sobre los propósitos y contenidos a enseñar, métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje en ciencias sociales. En síntesis, se puede señalar que ***considerar el modelo de sociedad como reflejo de las opciones de modelos educativos y didácticos capaces de incidir finalmente en la toma de decisiones profesionales, constituye una acción remedial, dado que es una consideración ausente actualmente en la formación profesional de profesores básicos***. En este marco, concurre como primera estrategia de aprendizaje, la reflexión guiada en torno a planes y programas de estudio de las ciencias sociales en educación básica y el análisis del contexto socio político y cultural al que responden dentro del curriculum contrastándolo con planes y programas del área de diferentes épocas históricas. También puede considerarse como segunda estrategia de aprendizaje, la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) medio a través del que

es posible plantear situaciones a los futuros profesionales, favoreciendo el desarrollo de procesos reflexivos en torno al contexto curricular y su rol profesional docente.

⇒ **¿A quién enseñar? Alumnado que construye el conocimiento social.**

➤ **Formación en decisiones profesionales.**

Esta acción de mejora se orienta a formar al futuro docente respecto de la consideración del escolar como sujeto de aprendizaje del conocimiento social, explicitando su condición de destinatario y protagonista del acto educativo y del proceso de enseñanza aprendizaje. Siguiendo a Oller (2011) y desde la reflexión pedagógica, el profesor en formación debe considerar la necesidad de implementar variadas estrategias, que brinden múltiples oportunidades de aprendizaje a los escolares a su cargo. Las decisiones profesionales referidas a selección y secuencia de los contenidos, deben reconocer al escolar como su eje central. Por consiguiente, se puede señalar que ***la consideración del escolar como sujeto protagonista del conocimiento social brinda una renovada perspectiva de análisis, trascendiendo la mirada desde términos ideales o poco realistas hacia una concepción centrada en una tarea profesional cuyo destinatario es una persona que aprende un contenido particular, constituyendo una acción de mejora, dado que es una consideración ausente actualmente en la formación profesional actual de los profesores básicos.*** En este marco, la estrategia priorizada se centra en el desarrollo y sistematización de prácticas pedagógicas en establecimientos educacionales como parte de la formación didáctica, en donde se enfatice la observación, la implementación y el desarrollo de secuencias didácticas que contribuyan a la reflexión profesional en torno a las dinámicas en que se insertan los protagonistas

directos del acto educativo, esto es, profesores en formación y escolares, fortaleciendo la priorización de la pregunta *¿a quién enseñar?* al mismo nivel de atención que concentran las preguntas *¿qué enseñar?* y *¿cómo enseñar?*

⇒ **¿Cuándo enseñar? Oportunidad de adquisición del conocimiento social**

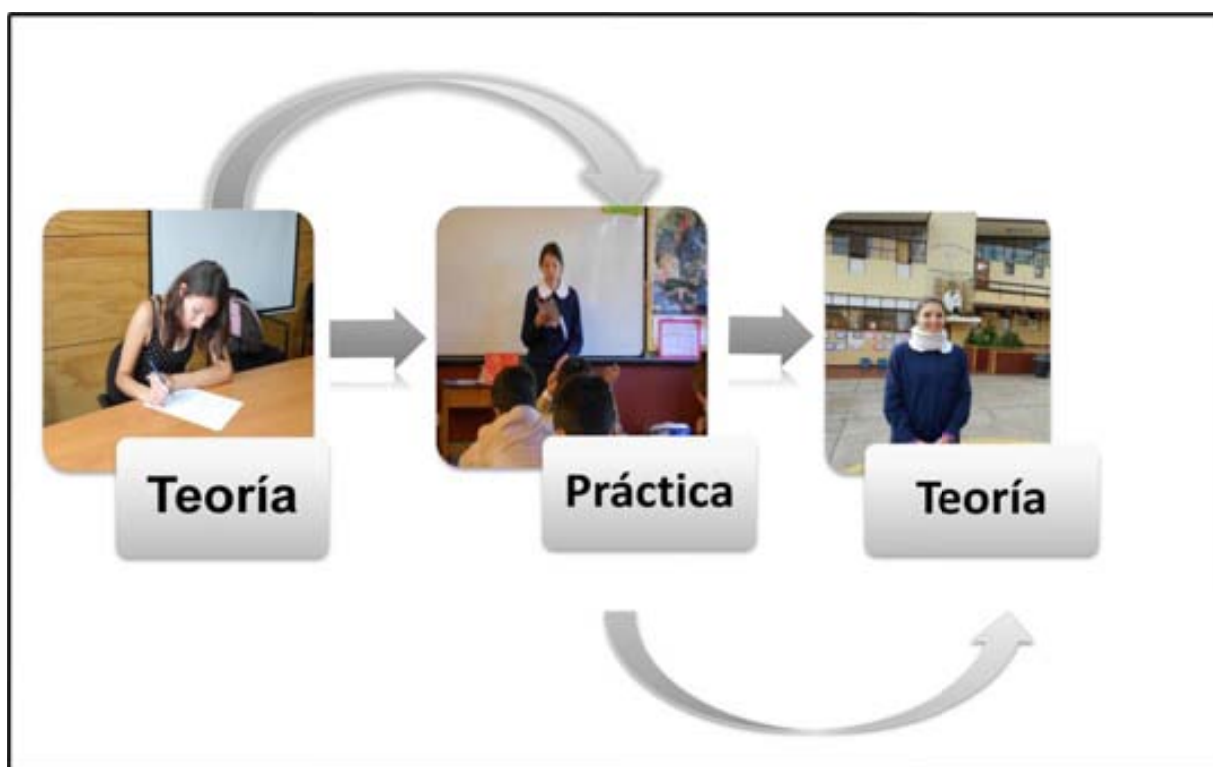
- **Reflexión sobre la práctica educativa como recurso para el cambio.** Considerar esta acción como mejora, implica reconocer la falencia del proceso formativo docente respecto de las implicancias que representa la oportunidad de adquisición del conocimiento social, lo que se traduce necesariamente en orientar la reflexión sobre la práctica hacia la pregunta didáctica *¿cuándo enseñar?* A partir de la propuesta conceptual de Schön (1998), la reflexión es el medio que permite modelar lo desconocido de acuerdo a lo conocido y reestructurar las preguntas, las acciones y las propuestas en torno a los cambios. Por lo tanto, la reflexión necesariamente emerge desde la experiencia práctica del futuro docente, teniendo como requisito esencial que sean procesos reflexivos guiados, que permitan la apropiación de lo desconocido aportado por la práctica docente a partir de los referentes conocidos aportados por la formación teórica. En ese sentido, cobra especial importancia la pregunta didáctica *¿cuándo enseñar?* la que permite dar un nuevo significado el actuar profesional, a partir de una transición desde una visión tradicional de la pedagogía forjada en los años escolares, hacia una visión profesional forjada en los años universitarios, asociada a la toma de decisiones en torno al acto educativo. Complementariamente, Perrenoud (1994) plantea que la evolución de los actos profesionales complementan el saber y saber hacer en la medida

de la experiencia y de los problemas que ésta plantea. Por lo tanto, la reflexión sobre la propia práctica favorece al desarrollo de un profesional de la educación en permanente aprendizaje, desde sus propios actos profesionales. Por ende, se puede señalar que **la formación de los futuros docentes en los procesos reflexivos se convierte en una necesidad y en una exigencia, constituyendo una acción remedial, dado que es una consideración ausente actualmente en la formación profesional de profesores básicos.** Es una necesidad, dado que debe ser adquirida, enseñada y aprendida como parte de los recursos profesionales que serán demandados en la docencia de aula que se enfrenta a parámetros de evaluación de desempeño cada vez más exigentes. Es una exigencia para el mundo académico, dado que debe desarrollar en los futuros profesionales una mirada orientada al proceso reflexivo, no solo sugiriéndolo o exigiéndolo como evidencia de aprendizaje, sino también modelándolo y transfiriéndolo desde su propia experiencia profesional. Finalmente, el crecimiento profesional permanente solo será posible en la medida que la práctica reflexiva sobre el actuar sea parte del repertorio docente cotidiano.

⇒ **Síntesis**➤ **Fortalecimiento de la relación teoría – práctica – teoría en la formación en didáctica de las ciencias sociales en profesores de educación básica.**

Al sintetizar las acciones de mejora propuestas en torno a la formación de los profesores de educación básica en didáctica de las ciencias sociales, se hace necesario volver a enfocar la atención en la esperada relación permanente entre teoría – práctica – teoría. Aplicada esta relación al desarrollo de esta investigación, la imagen inicial de la formación docente en el área se vio enfrentada a la práctica, permitiendo el surgimiento de nuevos referentes que permiten sostener hoy en día que la generación de conocimientos está supeditada al contraste permanente entre la teoría y la práctica. Lo anterior, no solamente se debe a que el conocimiento adquirido en la formación universitaria se contrastará con la experiencia en el aula escolar, sino porque el conocimiento profesional forjado en el aula aspira a ser un aprendizaje significativo para este nuevo profesional, reportándole la esperada retroalimentación a la teoría, enriquecida con los valiosos hallazgos obtenidos en el contexto educativo que le hizo responsable directo del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento social en una realidad educativa particular. Por ende, se puede señalar que ***la formación de los futuros profesores de pedagogía básica en el área de la didáctica de las ciencias sociales se convierte en un desafío que ha de poder conciliar las demandas formativas de la sociedad, que llegan simultáneamente al aula en carácter de contexto, de requerimientos programáticos y de materias de interés disciplinario. La conciliación de dichas demandas puede constituirse en una acción remedial, en la medida que concilia un diálogo permanente entre la teoría, la práctica y la construcción teórica resignificada en una espiral reflexiva ascendente.*** Al

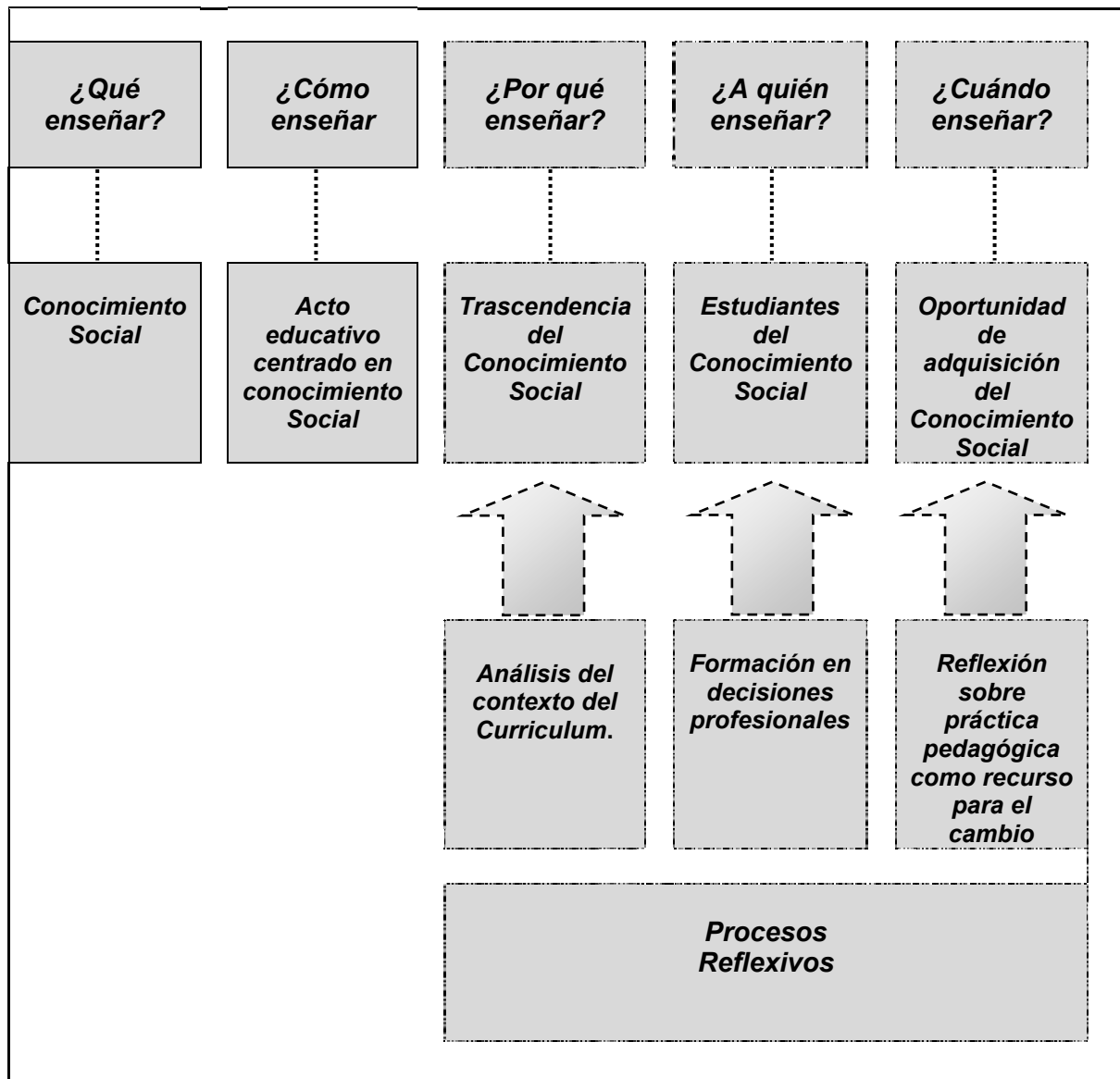
ser esta una visión de síntesis, la relación permanente entre los elementos descritos ha de llegar al aula universitaria por medio de la convergencia entre la formación bajo nuevos parámetros que tomen como eje las preguntas didácticas y su propuesta de conceptos asociados; la experiencia en el aula escolar de forma paralela al proceso formativo universitario en didáctica de las ciencias sociales; y, la reflexión profesional guiada del futuro docente.



Representación gráfica teoría-práctica-teoría.

A continuación se presenta el esquema final a partir de las acciones de mejora propuestas y su aporte a la relación entre preguntas didácticas, propuesta de conceptos asociados a ellas y nivelación de componentes.

Diagrama de relación entre preguntas didácticas, conceptos asociados a ellas y nivelación de componentes.



Los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral permiten transitar desde la “**dudáctica**” hacia la **didáctica**, es decir desde la **duda sobre la didáctica**, expresada sobre el ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? con respuestas genéricas hacia la **didáctica de las ciencias sociales**, concebida desde sus preguntas y conceptos asociados, esto es ¿qué enseñar? conocimiento social, ¿cómo enseñar? acto educativo centrado en el conocimiento social, ¿por qué enseñar? trascendencia del conocimiento social, ¿a quién enseñar? estudiantes del conocimiento social y ¿cuándo enseñar? oportunidades de adquisición del conocimiento social.

A la memoria de mi padre...

Viña del Mar, verano de 2013...Barcelona, invierno de 2013

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- ♦ ADLER, S. (2008). The education of social studies teachers. Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York/London, Routledge, 329-351.
- ♦ ARMENTO, B. (2000).El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales.Pagès, J.; Estepa, J.; Travé,G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva:Universidad de Huelva, 19-39.
- ♦ ARNAL, J.; DEL RINCÓN D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa*. Barcelona: Labor.
- ♦ AUDIGIER, F. (1991). La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3-4. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 9-24.
- ♦ AUDIGIER, F. (ed.) (1997). *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP.
- ♦ AUSUBEL, D.; NOVAK, J.;& HANESIAN, H. (1987).*Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*.Ciudad de México: Trillas.
- ♦ AVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- ♦ AVALOS, B., (2003).*La formación docente inicial en Chile*, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Santiago de Chile.

- ♦ AVALOS, B. (2005). Las instituciones formadores de docentes y las claves para formar buenos docentes. Rendón D.; Rojas García L.; (eds.) *El Desafío de formar los mejores maestros: situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores docentes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ♦ BATLLORI R.; PAGÈS J, (1990). El Diseño Curricular en Ciencias Sociales. Estado de la Cuestión. *Boletín de Didáctica*, 2, 9 -38
- ♦ BATLORI, R.; CASAS M (2000). *El conflicto y la diferenciación: Conceptos claves en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Milenio.
- ♦ BENEJAM, P. (1997) Las finalidades de la educación social selección y secuenciación de los contenidos sociales. Benejam, P.; Pagès, J.; *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsori. 33-51
- ♦ BENEJAM, P. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. Benejam, P.; Pagès, J.; *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsori. 71-96
- ♦ BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales, *Íber* 21, 5-12.
- ♦ BENEJAM .P (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*, 11-18. Barcelona: Graó,
- ♦ BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 1, 91-95.

- ♦ BENEJAM, P. y PAGÈS J, (2004). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona: Horsiri.
- ♦ BISQUERRA R., (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- ♦ BOIX-MANSILLA, V.; GARDNER, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?, en Stone, M. (comp.) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Barcelona: Paidós. 215-256.
- ♦ BÖHM, W. (1995). *Teoría y Práctica: El problema básico de la pedagogía*. Madrid: Dykinson.
- ♦ BRUNER, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid: Morata.
- ♦ BRUNER, J. (2000). *Actos de significado más allá de la Revolución Cognitiva*, Madrid: Alianza.
- ♦ CAMILLONI, A. (2005). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Aisenberg y Alderoqui (comps.) Buenos Aires: Paidós Educador. 25-41
- ♦ CANALES, M. (1994).. *La entrevista y el grupo de discusión*. Santiago de Chile: ODEPA.
- ♦ CANALS, R. y GONZÁLEZ, N. (2011). El Curriculum de conocimiento del medio social y cultural y la formación de competencias. Pagès, J. y Santisteban, A. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, 41-61

- ♦ CASAS, M., GOMEZ, I., LLOBET C. y VALLS, C. (2000). La relación teoría práctica en la formación inicial de profesorado de educación primaria en didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 537-548
- ♦ CASTAÑEDA, M. y VERDUGO, A. (2010). El proceso de práctica temprana y profesional en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha: Camino de Aprendizaje Permanente. *Temas de Estudio en Educación* 17. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- ♦ COLLER, X. (2000). Estudios de Caso. Cuadernos Metodológicos 30. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ♦ COMISION SOBRE FORMACION INICIAL DOCENTE (2005). *Informe Final sobre Formación Inicial Docente en Chile*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- ♦ COMITÉ TECNICO DE EDUCACION. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Santiago de Chile.
- ♦ DELAPLACE, M et al. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie*. Enquete au college et au lycée Reims. C.T.D.P de Champagne- Ardenne.
- ♦ DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A., SANS, A., (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson
- ♦ DOMINGUEZ GARRIDO, M. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson,

- ♦ DORIO, I.; SABARIEGO, M. Y MASSOT, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid:La Muralla. 275-292
- ♦ ERICKSON, F.; FLORIO, S.Y BUSCHMAN, J. (1990) Investigación de campo en educación. Martínez Rodríguez,, J. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y Curriculum*.Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- ♦ GAGNÉ R. (1987) *Las condiciones del aprendizaje*, Ciudad de México: Interamericana.
- ♦ GARGUREVICH,J. (1982) *Los géneros periodísticos*. Quito: Belén.
- ♦ HERNANDEZ CARDONA F. (2007) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.Barcelona:Graó.
- ♦ JARA, M. y SANTISTEBAN, A. (2010) Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente Presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 8, 71-105.
- ♦ JARA,M. (2010) Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente.Estudio de casos de estudiantes en formacióninicial y en su primer año de docencia. . Tesis Doctoral.Universidad Autónoma de Barcelona.
- ♦ LACE. Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo. (1999) *Introducción al Estudio de Caso en Educación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Cadiz: Universidad de Cádiz
- ♦ LANGFORD P (1989) *El desarrollo del pensamiento conceptual en la educación primaria*, Temas de Educación Madrid: Paidós/MEC

- ♦ LEMUS L (1970) *Pedagogía: Temas Fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ♦ LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London.
- ♦ LLOBET I ROIG, C. (2004). *La Formacio inicial dels mestres d'educació primaria de la UAB en didactica de les ciencies socials: un estudi de cas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ♦ MARTINEZ BONAFE, J.; (1990) El estudio de caso en la investigación educativa. Martínez Rodríguez J. (ed) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. 41-50
- ♦ MARTORELLA, P. (1991) Knowledge and concept development in Social Studies. Shaver, J (ed) *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. 370 -383
- ♦ MARTORELLA, P. (1993) Enseñanza de conceptos. Cooper J. (ed) *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. Ciudad de México: Limusa. 229-279.
- ♦ MASSONNET, J. (1989) La Observación. Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonnet, J.; Trognon, A.; *Técnicas de Observación en Ciencias Sociales: Datos, Observación, Entrevistas, Cuestionario*. Madrid: Narcea. 34 -85.
- ♦ Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare, C.I.D.I. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio , dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano: Mondadori. 65-81.

- ♦ MATTOZZI, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporal enegli adolescente. Perillo, E. (a cura di). *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenzetemporalideglisudenti*. Napoli: Tecnodid. 9-22.
- ♦ MINISTERIO DE EDUCACION (2001) *Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- ♦ MINISTERIO DE EDUCACION (2006) *Proyecto Mecesup 0402 Propuesta de formación inicial de profesores de educación básica con mención, sustentada en un modelo curricular basado en competencias en un contexto de mejoramiento continuo y de fortalecer la formación de primer ciclo básico propiciando una articulación con el Segundo Ciclo a través de la especialización disciplinar en cuatro áreas fundamentales del aprendizaje. Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia y Ciencias Sociales Universidad de Playa Ancha, Universidad Arturo Prat y Universidad de Los Lagos*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- ♦ MINISTERIO DE EDUCACION (2011) *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- ♦ MORIN, E. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gebisa.
- ♦ OLLER, M. (2011) Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Pagès, J. y Santisteban, A. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, 163-184
- ♦ PAGÈS J. (1994) La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación* 13, 38-51

- ♦ PAGÉS J. (2000) El currículo de didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales. Pagès J. Estepa J. y Travé G. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- ♦ PAGÈS, J. (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos. Vallès, J.; Alvarez, D.; Rickenmann, R. (ed.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona, Documenta Universitaria, 45-62.
- ♦ PAGES, J. y SANTISTEBAN, A. (2010) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30 281-309, <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- ♦ PERRENAUD, P. (1994) Savoirs de reference, savoirs pratiques en formation de enseignants una opposition discutable. Compendio de Trabajo. Seminario sobre Formación. Grenoble IUFM.
- ♦ PERRENAUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó: Barcelona.
- ♦ POZO, J. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos*. Coll, C.; Pozo, J.; Sarabia, B.; Valls, E. *Los contenidos de la reforma 19-79*, Madrid: Santillana.
- ♦ POZO, J. (2003) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- ♦ POZO, J. (2007). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Morata
- ♦ RIERA Y PIFERRER, F. (2003). *Què saben i què han après els estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: Un estudi de cas sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciències*

- Socials a Blanquerna-URL*. Tesis Doctoral.Universidad Autónoma de Barcelona
- ♦ RODRIGUEZ, G.; GIL, J. y GARCIA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
 - ♦ ROMAN, M. y DÍEZ, E. (1999) *Curriculum y programación: Diseños de Aula*. Madrid: EOS
 - ♦ ROSS, P. (2008). Reconceptualización del currículo de formación de profesores de Educación Básica: ¿De la formación generalista a la formación especializada? *Demandas y Desafíos en la formación de los profesores y profesoras de Educación Básica. Una mirada desde los Formadores*.Proyecciones. 75-83
 - ♦ RUIZ OLABUENAGA, J. (2009) *Metodología de Investigación Cualitativa*. Bilbao:Universidad de Deusto.
 - ♦ SANTISTEBAN A., Y PAGÉS J. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Santisteban A. yPagès J. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*.Madrid:Síntesis. 23-40.
 - ♦ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric: Estudi de Cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
 - ♦ SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
 - ♦ SANTISTEBAN, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente, Ávila, R.M.; Cruz, A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales*,

Currículo Escolar y Formación del Profesorado. Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.

- ♦ SANTISTEBAN, A. (2009). El conocimiento de lo social. Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ♦ SANTISTEBAN A., Y PAGÉS J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- ♦ SCHÖN D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- ♦ SIMONS, H. (2011) *El Estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- ♦ STAKE, R. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- ♦ STENHOUSE, L. (1990) Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y la evaluación. MartínezRodríguez *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum* (compilador). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- ♦ STEHHOUSE, L. (2004) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- ♦ TABA, H (1971) *A Teacher's handbook to elementary social studies: an inductive approach*. Addison-Wesley
- ♦ TABA, H. (1971) Estructura conceptual para el planteamiento del currículum. Albert R. (traduc) *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Troquel. 537-570

- ♦ TARDIFF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid:Narcea.
- ♦ TRIBÓ, G (1999) *Los conceptos clave en las propuesta curriculares en* Íber21, 73 – 86
- ♦ UNESCO citado en Fascella, M. y Masia, H. Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas, Universidad Nacional de Rosario, http://cmap.upb.edu.co/rid=1196861567171_1989530209_673/algunas%20notas%20sobre%20el%20curriculo-grundy.pdf; capturado febrero de 2013)
- ♦ UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (2012) Memoria Anual; Valparaíso, UPLA.
- ♦ VALLES. M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*.Madrid:Síntesis.
- ♦ VAN HOVER, S. (2008). The profesional development of social studies teachers. Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York/London, Routledge, 352-372.
- ♦ VYGOTSKII L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona:Crítica.
- ♦ ZABALZA M. (2004) *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo N° 1

Juicio de expertos, instrumentos de
validación de información

Barcelona, noviembre de 2011

Estimada Profesora:

Junto con saludarle, me dirijo a usted en relación con su experticia en el área de las Ciencias Sociales. Actualmente realizo mi tesis doctoral bajo la dirección del doctor Antoni Santisteban Fernández en la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo de la investigación que se desarrolla es Analizar el proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha en referencia a los procesos de enseñanza - aprendizaje de conceptos sociales.

La revisión de la bibliografía ha permitido la construcción de la siguiente definición operacional

Los Conceptos Sociales desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y en el contexto de la investigación que se efectúa se entienden como: Conocimientos desarrollados por las ciencias sociales y seleccionados como contenidos para su enseñanza y aprendizaje en la realidad escolar. Permiten establecer las diferencias identitarias básicas entre la enseñanza de las ciencias sociales y otras áreas del conocimiento

Involucran tanto conceptos generales como subordinados, los que representan redes temáticas y/o conceptuales de complejidad creciente, que contribuyen en la comprensión de la sociedad.

Como características fundamentales se reconocen la dificultad y abstracción que comporta su definición; así como la relatividad de sus significados en relación con el espacio, el tiempo o las situaciones sociales.

A partir de esta conceptualización es que se realiza una revisión de los contenidos mínimos declarados de Primero a Cuarto Básico y posteriormente para Quinto y Sexto Año Básico, según el Marco Curricular, Decreto 256/2009 de los que se extraen los conceptos sociales implícitos o explícitos en los mismos.

Agradeceré que en razón de su experticia en la materia pueda responder en relación con los conceptos sociales y los contenidos declarados si considera pertinente los conceptos sociales presentados, si eliminaría alguno o si le

parece que debería agregarse algún otro, así como responder las preguntas que se presentan posteriormente.

Sin otro particular agradeciendo nuevamente el tiempo que dedicará a la lectura de estas líneas le saluda

Marta Castañeda Meneses

Comentarios Juicio de Expertos

I.- Agradeceré responder y completar la tabla que se presenta para cada eje a partir de la lectura del documento: **Presencia de conceptos sociales en programas de estudio.**

Primero a Cuarto Año Básico.

A.- Eje1: Identidad y diversidad cultural

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|----|--------------------------|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

B.- Eje 2: Convivencia Social

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |
|----|--------------------------|----|--------------------------|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

C.- Eje 3: Transcurso del tiempo y sentido del pasado

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

D.- Eje 4: Lugares y entorno geográfico

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

E.- Eje 5: Recursos naturales y actividades económicas

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

Quinto y Sexto Básico

A.- Geografía

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

B.- Visión Panorámica de la historia.

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

C.- Organización Política.

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

D.- Organización Económica

Los conceptos sociales declarados son pertinentes:

| | | | |
|----|--|----|--|
| SI | | NO | |
|----|--|----|--|

| Concepto(s) que debe(n) eliminarse | Concepto(s) que deben agregarse | Observaciones |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | | |

Muchas Gracias por su tiempo y disposición.

PRESENCIA CONCEPTOS SOCIALES EN PROGRAMAS DE ESTUDIO

PRIMERO A CUARTO AÑO BÁSICO

EJE1: IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL

| Primero Básico | Segundo Básico | Tercero Básico | Cuarto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|---|---|--|--|--|
| <p>Identificación y caracterización de distintos grupos de pertenencia desde la familia a la comunidad nacional.</p> <p>Identificación y valoración de paisajes, costumbres, personajes, acontecimientos y símbolos representativos de Chile.</p> | <p>Caracterización del patrimonio cultural como el legado histórico material y simbólico de la comunidad nacional.</p> <p>Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio cultural del país tales como: expresiones folclóricas y artísticas, construcciones, zonas típicas, fiestas regionales y nacionales, leyendas y tradiciones orales, comidas típicas, monumentos y sitios históricos y arqueológicos.</p> <p>Caracterización del patrimonio</p> | <p>Identificación de expresiones de diversidad cultural en su entorno y en el país.</p> <p>Valoración del respeto y tolerancia entre grupos culturales, e identificación y puesta en práctica de actitudes de respeto hacia personas de diferentes culturas.</p> | <p>Caracterización de la diversidad cultural como las diversas formas en que distintos grupos resuelven necesidades que son comunes a todos los seres humanos. Comparación de similitudes y diferencias entre distintas culturas en el mundo a través de algunas de sus manifestaciones, como sus creencias, su organización social y su vida cotidiana.</p> <p>Valoración de la propia cultura y de la diversidad cultural en el mundo. Identificación de aportes</p> | <p>Identidad</p> <p>Diversidad</p> <p>Alteridad</p> <p>Convivencia</p> <p>Organización Social</p> <p>Cultura</p> <p>Patrimonio</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>natural como la variedad de paisajes que conforman la flora y fauna del país.</p> <p>Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio natural del país tales como: parques y reservas nacionales, monumentos naturales, paisajes representativos.</p> <p>Reconocimiento de la importancia del cuidado y rescate del patrimonio cultural y natural del país.</p> | | <p>a la sociedad chilena provenientes de los pueblos indígenas, de los españoles y de inmigrantes de distintas naciones.</p> <p>Reconocimiento y valoración de los orígenes culturales de su familia.</p> | |
|--|---|--|---|--|

EJE: 2.- CONVIVENCIA SOCIAL

| Primero Básico | Segundo Básico | Tercero Básico | Cuarto Básico | Conceptos. Sociales Asociados |
|--|---|--|--|---|
| <p>Reconocimiento del carácter único de todas las personas y del aporte que cada una de ellas hace desde su particularidad al grupo y a la sociedad.</p> <p>Identificación y puesta en práctica de actitudes que contribuyen al respeto mutuo y a la convivencia social.</p> <p>Identificación de distintas opiniones frente a un mismo tema y reconocimiento de la importancia del diálogo para la convivencia social.</p> <p>Descripción de la importancia en su vida de grupos tales como la familia, los amigos; las personas que forman su escuela y su vecindario o comunidad.</p> | <p>Ejemplificación de los derechos de los niños con situaciones cotidianas. Ejemplificación de las responsabilidades que todas las personas tienen con el grupo y la sociedad.</p> <p>Caracterización del aporte social de las instituciones presentes en la comunidad, tales como las escuelas, las iglesias, las juntas de vecinos, los clubes deportivos, los municipios, los carabineros, los bomberos, los consultorios, las postas y los hospitales, y de los roles y responsabilidades de las personas que trabajan en ellas</p> | <p>Reconocimiento de la importancia de la toma de acuerdos, del respeto de los compromisos adquiridos, del respeto a las instituciones, las normas y las leyes para la buena convivencia dentro de su entorno cercano: curso, familia, vecindario o localidad.</p> <p>Identificación de las responsabilidades individuales y valoración de su cumplimiento para la convivencia y el logro de los objetivos propuestos.</p> | <p>Ilustración con ejemplos concretos del hecho que todas las personas tienen derechos y que estos derechos generan deberes en otras personas e instituciones.</p> <p>Valoración de la importancia que tiene el respeto de derechos y deberes para la convivencia social. Identificación de diferentes formas de participación responsable en el grupo y en la comunidad.</p> <p>Reconocimiento de la importancia de la participación para validar las decisiones al interior de su grupo o comunidad.</p> | <p>Convivencia</p> <p>Identidad</p> <p>Derechos</p> <p>Deberes</p> <p>Bien Común</p> <p>Sociedad</p> <p>Participación</p> <p>Democracia</p> |

EJE 3.- TRANSCURSO DEL TIEMPO Y SENTIDO DEL PASADO

| Primero Básico | Segundo Básico | Tercero Básico | Cuarto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|--|---|--|--|---|
| <p>Orientación en el tiempo utilizando relojes, calendarios y categorías de ubicación temporal de uso común. Secuenciación de acontecimientos de la vida cotidiana, personal, familiar y local, utilizando categorías relativas de ubicación temporal. Relato de algunos eventos relevantes de la historia personal, familiar y local.</p> | <p>Comparación entre pasado y presente para distinguir elementos que han permanecido y que han cambiado. Caracterización de acontecimientos que marcaron cambios relevantes en la historia reciente de la familia y de la comunidad. Secuenciación de acontecimientos personales, familiares y locales utilizando años y décadas.</p> | <p>Relato sobre los orígenes de la comunidad, localidad, barrio o ciudad de pertenencia, y de instituciones de interés, tales como la escuela, algún centro productivo o industria local, e instituciones sociales en el entorno. Caracterización de celebraciones, monumentos y nombres de pueblos, calles o edificios públicos como conmemoración de acontecimientos y personajes relevantes para la memoria histórica de la comunidad y del país.</p> | <p>Identificación de pueblos indígenas que habitaban el actual territorio chileno antes de la llegada de los españoles y caracterización de sus formas de vida y de su relación con el espacio geográfico, destacando su continuidad hasta el presente</p> | <p>Continuidad Cambio Tiempo histórico Organización Social Diversidad Identidad Patrimonio Memoria histórica Conciencia histórica</p> |

4.- LUGARES Y ENTORNO GEOGRÁFICO

| Primero Básico | Segundo Básico | Tercero Básico | Cuarto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|--|---|--|--|---|
| <p>Lugares y entorno geográfico: Identificación y valoración de los lugares con los que tienen relaciones de pertenencia. Orientación en el espacio utilizando puntos de referencia y categorías de localización relativa.</p> <p>Caracterización de los elementos naturales y de los construidos por el ser humano que conforman el entorno geográfico.</p> | <p>Identificación de continentes y océanos.</p> <p>Caracterización de diversos paisajes en el mundo, considerando en términos generales elementos del clima, del relieve y vegetación.</p> <p>Descripción de las grandes zonas climáticas del planeta, identificando los paralelos que las definen</p> <p>Orientación en el espacio utilizando puntos cardinales y lugares de referencia.</p> | <p>Representación gráfica de paralelos, meridianos y hemisferios y aplicación de coordenadas simples para localizar lugares.</p> <p>Identificación de América, Chile, los países limítrofes, su región y localidad en mapas.</p> <p>Uso de simbología como puntos, líneas y áreas para leer mapas políticos.</p> | <p>Caracterización de las grandes zonas naturales del país en términos de su clima, relieve y vegetación.</p> <p>Identificación de distintos tipos de asentamientos resultantes de la relación sociedad-naturaleza, como puertos, caletas, ciudades, asentamientos mineros, forestales, agrícolas.</p> <p>Caracterización de espacios urbanos y rurales.</p> | <p>Espacio</p> <p>Identidad</p> <p>Medio Ambiente</p> <p>Diversidad</p> <p>Cambio</p> |

5.- RECURSOS NATURALES Y ACTIVIDADES ECONÓMICAS

| Primero Básico | Segundo Básico | Tercero Básico | Cuarto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|---|---|--|--|--|
| <p>Descripción de trabajos, oficios y profesiones en su entorno.</p> <p>Valoración de la importancia de distintos tipos de trabajo y oficios y de la dignidad de todo trabajo.</p> <p>Observación e identificación de los recursos naturales presentes en objetos y bienes cotidianos y reconocimiento de su importancia para la vida.</p> <p>Aplicación del concepto de recurso natural para explicar cómo el ser humano satisface sus necesidades con recursos que extrae de la naturaleza.</p> | <p>Identificación de actividades productivas presentes en la comunidad y caracterización de trabajos asociados a ellas.</p> <p>Reflexión sobre la importancia del trabajo para la dignidad de las personas y del trabajo de los adultos para la satisfacción de las necesidades de la familia y de la sociedad.</p> <p>Distinción entre trabajo remunerado y no remunerado.</p> | <p>Descripción de las relaciones de complementariedad entre diferentes tipos de actividades productivas: extractivas, de transformación y de servicios, ejemplificadas en distintas cadenas productivas.</p> <p>Relación entre el carácter limitado de los recursos naturales y la necesidad de cuidarlos.</p> | <p>Descripción de las relaciones de complementariedad entre el espacio rural y urbano y entre distintos asentamientos.</p> <p>Descripción del movimiento de bienes, servicios, personas e información entre lugares, a través de medios transportes y comunicación.</p> <p>Identificación de los efectos de los asentamientos humanos y las actividades productivas sobre el medio ambiente, utilizando los conceptos de transformación, contaminación, recuperación y preservación.</p> <p>Reconocimiento de la importancia del cuidado del medio ambiente.</p> | <p>Organización</p> <p>Comunidad</p> <p>Intercambio</p> <p>Interrelación</p> <p>Comunicación</p> <p>Medioambiente</p> <p>Trabajo</p> <p>Necesidad</p> <p>Bienes</p> <p>Servicios</p> |

QUINTO Y SEXTO AÑO BÁSICO

1.- GEOGRAFÍA

| Quinto Básico | Sexto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|---|---|--|
| <p>Geografía de América:</p> <p>Identificación de las principales dimensiones naturales del continente americano, considerando formas del relieve, recursos hídricos y climas. Localización relativa de los países de América.</p> <p>Descripción de las principales características demográficas del continente, considerando el volumen total de la población, distribución por países, distribución urbano-rural, población indígena, densidad de población. Localización de los principales recursos naturales de Sudamérica y actividades económicas asociadas</p> | <p>Geografía general y regional de Chile:</p> <p>Descripción de las principales características físicas del territorio nacional: las macroformas del relieve, las grandes regiones climáticas y los principales recursos hídricos del país.</p> <p>Caracterización de los principales rasgos demográficos del país: volumen total de la población, distribución etaria y por género y distribución urbano-rural. Localización de los principales recursos y actividades económicas del país.</p> <p>Comparación entre distintas formas de adaptación de la sociedad al medio en Chile y caracterización de algunas de sus consecuencias sobre el entorno.</p> <p>Identificación de las regiones político-administrativas de Chile.</p> <p>Descripción de las principales características físicas, humanas y económicas de su región</p> | <p>Espacio</p> <p>Diversidad</p> <p>Identidad</p> <p>Medioambiente</p> <p>Organización</p> |

2.- VISIÓN PANORÁMICA DE LA HISTORIA

| Quinto Básico | Sexto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|---|---|---|
| <p>De la historia de América y Chile hasta la Independencia: Caracterización general de la América precolombina y de las civilizaciones americanas (Mayas, Incas, Aztecas). Identificación de los principales viajes de descubrimiento. Caracterización general de la conquista y de sus efectos en los pueblos indígenas: sometimiento y descenso demográfico. Apreciación de la magnitud de la conquista a través de representaciones espaciales del territorio americano bajo dominio español. Descripción del descubrimiento y conquista del actual territorio chileno. Caracterización del orden social y político de la Colonia en América: la dependencia de una metrópoli, el rol de la Iglesia, el ordenamiento social según origen étnico, esclavitud, el surgimiento de una sociedad mestiza, coexistencia con pueblos indígenas, vida cotidiana y familiar. Caracterización de los principales rasgos del proceso de independencia de la América española. Descripción del proceso de Independencia de Chile, identificando los principales acontecimientos y personajes y contextualizándolo en el marco continental.</p> | <p>De la historia de Chile republicano: Periodificación de la historia de Chile republicano: la organización de la República, la época liberal, la era del salitre, la democratización en el siglo XX, la dictadura militar y la recuperación de la democracia. Caracterización general de la historia de Chile republicano: desde la concentración de poder político en el Presidente a las reformas liberales; las transformaciones sociales de fines del siglo XIX; la búsqueda del desarrollo y de la justicia social, la consolidación de la clase media y el crecimiento del Estado, en el siglo XX; dictadura y democracia a fines del siglo. Identificación de expresiones emblemáticas de la literatura y las artes (pintura, escultura, cine y música) en el Chile republicano. Valoración de la pluralidad de la sociedad chilena considerando los aportes provenientes de los pueblos indígenas, de los españoles y de inmigrantes de distintas naciones.</p> | <p>Identidad Poder Organización Social Conflicto Democracia Participación Cambio Cultura Tiempo Histórico</p> |

3.- ORGANIZACIÓN POLÍTICA

| Quinto Básico | Sexto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|--|--|---|
| <p>Explicación del concepto de organización política y ejemplificación de diversas formas de organización política que han adoptado distintas culturas para convivir y desarrollarse.</p> <p>Aplicación de las nociones de soberanía, nación y ciudadanía, refiriéndolas al proceso de Independencia de América.</p> <p>Ejemplificación de la importancia para la calidad de vida de las personas del ejercicio de los derechos político-civiles, y económico-sociales</p> | <p>Reconocimiento de que la democracia requiere de una Constitución que organiza al Estado, define las atribuciones de los poderes públicos y consagra los derechos y libertades de las personas.</p> <p>Reconocimiento de que la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones de interés público se realiza a través de representantes elegidos y de organizaciones sociales.</p> <p>Descripción general de la forma en que los ciudadanos eligen a sus representantes.</p> <p>Identificación de mecanismos y espacios donde las personas pueden participar. Identificación de la organización político-administrativa de Chile diferenciando el gobierno regional, provincial y comunal.</p> <p>Descripción de las funciones que cumplen las principales instituciones y servicios públicos en la región y en la comuna.</p> | <p>Organización Política</p> <p>Cultura</p> <p>Deberes y derechos</p> <p>Democracia</p> <p>Identidad</p> <p>Ciudadanía</p> <p>Poder</p> <p>Participación</p> <p>Soberanía</p> |

4.- ORGANIZACIÓN ECONÓMICA

| Quinto Básico | Sexto Básico | Conceptos Sociales Asociados |
|--|--|--|
| <p>Explicación del concepto de organización económica y ejemplificación de diversas formas de organización económica que han adoptado distintas culturas para obtener los bienes y servicios que requieren para vivir y desarrollarse.</p> <p>Descripción del problema económico (escasez y distribución de los bienes para la satisfacción de múltiples necesidades) en situaciones concretas. Descripción del mercado como espacio de intercambio de bienes.</p> | <p>Identificación de los actores económicos: personas y familias; empresas; Estado.</p> <p>Caracterización básica de las relaciones económicas que se dan entre ellos: compra y venta de bienes y servicios, remuneraciones y pago de impuestos.</p> <p>Descripción de la relación entre la oferta y la demanda en la determinación del precio de los productos. Ejemplificación de estos conceptos en Chile y en su región.</p> | <p>Organización</p> <p>Intercambio</p> <p>Cultura</p> <p>Conflicto</p> <p>Participación</p> <p>Democrática</p> |

Anexo N° 2

Ejemplos de registro de observación
de clases en Casos de Estudiantes en
Práctica Profesional

Guión de Observación de clases 02

A.- Datos de Identificación

| | |
|--|---|
| ▪ Participante | : E1 Constanza y Profesora guía |
| ▪ Curso | : 3º Año básico |
| ▪ Fecha | : Lunes 28 de Mayo |
| ▪ Hora de inicio efectivo de clases | : 11:40 |
| ▪ Hora de término | : 13:55 |
| ▪ Duración efectiva: | : 100 minutos |
| ▪ Nombre Secuencia Didáctica | : “Convivamos en Paz” |
| ▪ Observaciones: | : Duración de la clase, tres horas pedagógicas separadas las dos primeras de la última por un receso de 10 minutos. |

B.- Visión General de la Clase Observada

| | |
|-----------------------------|---|
| ▪ Actividad | : Diálogo entre mujer yagán y alumnos |
| ▪ Minuto de la Clase | : 00 (12:00) |
| ▪ Material Utilizado | : Dramatización a cargo de la alumna en práctica |
| ▪ Observación | : Entre las 11:40 y 12:00 los estudiantes realizan un ejercicio de evaluación que considera preguntas de Verdadero y Falso y Términos Pareados. |

| Acciones Profesor Guía | Acciones Alumno en Práctica | Acciones Alumno |
|---|---|--|
| Anuncia la llegada de una visita al curso: <i>Pase señora, adelante</i> | Ingresa al aula caracterizada como anciana indígena. <i>Buenos días niños No me llamo así</i> | <i>Buenos días tía Coni</i> |
| Inicia diálogo <i>Señora ¿cómo se llama usted?</i> | <i>Hola niños, me presento yo soy Rosa Yagán, pero mi verdadero nombre es Lakutala le Kipa,</i> | |
| | <i>Yo vivo al sur de Chile, muy al sur, donde hace mucho frío, por eso ando con esta ropa.</i> | <i>En Punta Arenas</i> |
| <i>Señora Rosa cuéntenos, ¿dónde vive usted? En qué lugar</i> | <i>Exactamente, pero saben niños, yo no soy chilena, yo soy una mujer yagán.</i> | <i>A usted yo la he visto en un libro, ha salido a recitar</i> |
| | <i>Si, correcto</i> | |
| | <i>Pero les voy a contar mi historia. Recuerden que yo les dije que me llamaba Lakutala le Kipa. ¿Saben ustedes lo que significa mi nombre?</i> | <i>No... Yo si</i> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Llama la atención para que escuchen atentamente</p> | <p><i>Alguien sabe, a ver dígame jovencito.</i></p> <p><i>Correcto, que saben hartos ustedes de mí. Mi nombre significa; Lakuta significa pájaro y Kipa significa mujer. Y saben por qué yo me llamo Lakuta Le Kipa</i></p> <p><i>Si, yo nací en bahía Lakuta, en bahía de pájaros.</i></p> <p><i>Lo que pasa es que cuando yo era muy pequeña, más pequeña que ustedes, mi familia salía a pescar en unas canoas grandes</i></p> <p><i>¿Qué era lo que había dentro de esas canoas?</i></p> <p><i>Fuego prendido, y cómo no se nos incendiaban</i></p> <p><i>Yo les voy a explicar, lo que pasa es que cuando mi papá salía a pescar, en esas canoas grandes, porque el traía alimento para nuestra familia, al medio ponía la arena y luego prendían el fuego, y si el fuego se apagaba, eso era un peligro, porque allá en el sur hace mucho frío. Entonces, mi papá podría haber muerto, quién sabe, en esas canoas.</i></p> <p><i>¿Tienen alguna pregunta niños?</i></p> <p><i>Claro porque donde yo vivo, o cuando yo era pequeña no existían los supermercados. Uno tenía que ir a buscar su alimento. Yo salía con mi mamá a recolectar frutos que habían en los arbolitos</i></p> | <p><i>Se me olvidó, salía en el libro... Es el nombre de un pájaro... Es un nombre de un pájaro y de una mujer</i></p> <p><i>Porque usted nació en bahía Lakuta y por eso le pusieron así.</i></p> <p><i>Usted antes estaba con un señor</i></p> <p><i>Estaban hechas de tronco</i></p> <p><i>No sé... Fuego prendido...</i></p> <p><i>No sé</i></p> <p><i>Ese fuego que tiene dentro de la canoa siempre estuvo encendido, nunca se apagaba, y usted porque allá donde vive usted, no hacían comida, entonces su padre iba a pescar, de ahí sacaba los peces para comer</i></p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| <p>A ver yo le voy a hacer una pregunta a nuestra amiga, a nuestra señora amiga, a ver cuéntenos, y cuando usted visita algunos lugares, está con otras personas. Como se siente usted, que es tolerada, la tratan con cariño, le respetan su cultura</p> <p>¿Y por qué se sintió triste señora Rosa?</p> | <p>Soy la última sobreviviente, muy bien. Soy la última sobreviviente del pueblo yagán o de los yaganes también les dicen</p> <p>La verdad tía, no me siento muy respetada, como decía un compañero de ustedes, la otra vez estaba muy enferma, entonces tuve que ir al hospital de Punta Arenas, y habían dos señoras, y eran chilenas, de piel morena, igual que yo, de piel morena Y me preguntaron si yo era india. Me quedé callada porque me sentí muy triste.</p> <p>Si, fui al hospital Cirujano Guzmán</p> <p>Yo me sentí triste porque yo no soy una india. ¿De dónde son los indios? Ustedes saben</p> <p>De India, son de India los indios, yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta?</p> <p>Entonces ¿por qué creen que me siento mal?</p> <p>Correcto, y debemos respetarnos cierto, si todos somos distintos. Ahí el joven dijo que él había nacido en Punta Arenas.</p> <p>¿Alguien más nació en Punta Arenas?</p> | <p>Usted es la última sobreviviente</p> <p>Tía usted sale en un libro... Si le muestro... No se ve como en el libro...Era más extraña, usted es más joven</p> <p>Usted fue al hospital Cirujano Guzmán</p> <p>Ahí es donde yo nací.</p> <p>Más al norte de Chile, y más para la derecha, para el oeste... De India</p> <p>(Responden a coro) No</p> <p>Porque eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes</p> <p>Si, y en el Cirujano Guzmán</p> <p>No</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| <p>A ver y les ha pasado algunas veces niños que están en algún lugar, como por ejemplo en el hospital, la plaza y ven a un niño que tiene su piel de otro color, o a lo mejor no es que tenga su piel de otro color, sino que hable diferente, o que tal vez por alguna circunstancia le falta alguna parte de su cuerpo o no la tenga tan bien formada y nosotros lo miramos y empezamos a reírnos y a hacer burla, ¿les ha pasado alguna vez eso?</p> <p>¿Y qué hiciste cuando viste eso?</p> <p>¿Y tu lo respetaste a el?</p> <p>¿Cómo lo respetaste?</p> <p>Porque lo ayudaste, ya ¿Lo trataste diferente o lo trataste igual que a todos? Lo saludaste</p> <p>Entonces lo trataste igual que a los demás, cierto</p> <p>Pide a otros alumnos contar su experiencia</p> <p>Ya, y qué pasaba</p> <p>Ya y tu, qué sientes, se sentía bien, mal, ¿qué hacía el resto de las personas cuando la veía así?</p> <p>Pero cuando vemos a una persona que es muy diferente a mi, les ha pasado que lo ven en la calle o algo así</p> | <p>¿Dónde nacieron ustedes?</p> <p>Vamos a discriminar a quienes nacieron en otros lugares</p> | <p>Yo en Quilpué... Yo en el hospital más cercano... Yo en el hospital Van Buren...</p> <p>No</p> <p>Yo he visto a un señor que no tenía piernas</p> <p>Le di dinero, un poquito de dinero que tenía</p> <p>Si</p> <p>Porque lo ayudé</p> <p>Si</p> <p>Mi hermana tenía deformada las caderas</p> <p>Le pusieron yeso</p> <p>Nada, le preguntaba como estaba no más.</p> <p>Yo cuando, yo siempre salgo del colegio camino por una calle donde está la escuela Igualdad, y siempre veo a una niña que es negrita, que</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Como trencitas</p> <p>(Pregunta a aquellos que respondieron No) Por qué no</p> <p>Si llegara el nieto de la señora Rosa y alguien lo tratara mal, ¿qué le faltaría a él un poquito para no hacer lo que está haciendo?</p> <p>Pero qué le faltaría a él para poder estar bien con el niño y poder compartir con él</p> <p>¿Qué le faltaría?</p> <p>Tolerancia ¿Por qué le faltaría tolerancia?</p> <p>Porque tiene que aprender a tolerar a las personas, a respetarlas también</p> <p>Si yo lo respetara, ¿qué estaría</p> | <p>Yo les quería contar algo, lo que pasa es que yo tengo un nieto y mi nieto, bueno, él no es yagán, pero si mi hija es descendiente de yagán y su esposo es chileno, mi nieto qué será</p> <p>Mestizo, muy bien. Y si mi nieto llega aquí, a este curso, porque también está en tercero básico, ¿ustedes lo van a respetar?</p> <p>¿Lo vas a tratar mal? Ah entonces no va a poder venir al colegio.</p> | <p>siempre sale del colegio, que viene de Brasil, que es negrita y tiene el peinado más diferente</p> <p>No como algo que están ocupando las mujeres ahora, es algo como así, y tiene puro de esos colets de diferentes colores y es negrita y habla de otro idioma</p> <p>Mestizo</p> <p>No... Si</p> <p>Yo digo que no, porque es diferente y nunca he visto a una persona así... Yo tampoco</p> <p>Amistad... Amistad y también calor</p> <p>Tolerancia</p> <p>Tolerancia</p> <p>Porque tiene que aprender a tolerar a las personas</p> <p>Que son diferentes a él</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| <p>respetando de él? Su persona, ¿qué más?</p> <p>¿Qué significa que respete su identidad?</p> <p>Y como el viene de otro pueblo donde hacen otras cosas y si el viene para acá y también acá habla diferente y conversa diferente y a lo mejor tiene unos bailes diferentes y otras comidas diferentes. ¿Qué estaremos respetando nosotros de ese compañero, nieto de la señora Rosa?</p> <p>Estamos respetando la diversidad en este caso y su cultura que es diferente.</p> <p>Le vamos a dar un aplauso a la señora Rosa que nos visitó hoy.</p> | <p>Niños y ustedes saben lo que es el pueblo yagán, a qué corresponde</p> <p>Y acá en Chile hay muchos pueblos. ¿Qué pueblos hay?</p> <p>No, pueblos indígenas ¿Qué pueblos hay?</p> <p>Y todos esos pueblos cómo se llaman</p> <p>Etnias Indígenas muy bien</p> <p>Muchas gracias niños</p> | <p>Su persona</p> <p>Su identidad</p> <p>Que los respetemos como es... Que todos respeten a las personas por igual aunque sean diferentes</p> <p>Su diversidad cultural</p> <p>Es un pueblo... El pueblo yagán está hacia el final del sur, donde hace mucho frío</p> <p>Peñablanca</p> <p>Aimaras... Mapuches... Quechuas... Coyas</p> <p>Etnias... Etnias Chilenas... Indígenas</p> |
|--|--|---|

Apoyo Gráfico:



Alumna en Práctica, caracterizada



Diálogo entre los estudiantes y alumna en práctica

| | |
|-----------------------------|------------------------|
| ▪ Actividad 02 | : Trabajo con el texto |
| ▪ Minuto de la Clase | : 20 (12:20) |
| ▪ Material Utilizado | : Libro del alumno |

| Acciones Profesor Guía | Acciones Alumno en Práctica | Acciones Alumno |
|---|-----------------------------|---|
| <p>Indicaciones para trabajo en el texto. Lee el texto: <i>Yo respeto la diferencia y tú Te habrás dado cuenta de que muchas veces se procede de forma intolerante y discriminatoria. ¿Qué lo que es intolerante y discriminatoria?</i></p> <p><i>¿Cuándo estamos discriminando? Por qué</i></p> <p><i>Cuando no compartimos con él, y a veces eso sucede acá en el curso, porque yo, hay alguien, por ejemplo a mi me pasó, que cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en la micro y habían compañeros que no se querían sentar con otros Por qué le dije yo, no porque no me cae bien. Eso es discriminar también.</i></p> <p><i>Muy bien. Porque simplemente no me cae bien no me quiero sentar con él. Aquí mismo en la sala, cuando yo les digo, cambiamos de puesto y le digo, usted siéntese con usted; a no tía es que ese niño me cae mal, que es pesado, que no se que, por todo alegan, ahí también estoy siendo intolerante como dijo. Entonces a veces nosotros miramos que todos los demás son intolerantes, pero no nos fijamos también nosotros en el actuar a diario tampoco somos tolerantes con nuestros hermanos, con nuestros compañeros, a lo mejor con nuestra familia, con los amigos</i></p> <p><i>Eso depende de tú no te quieres</i></p> | | <p>Se organizan para pasar a la nueva actividad, buscando el libro y la página indicada.</p> <p><i>Mala... Que no los respetan... Que yo la estoy discriminando</i></p> <p><i>Cuando le pegamos... Cuando nos burlamos de él...</i></p> <p><i>Eso es ser intolerante</i></p> <p><i>Eso es ser racista</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>juntar con el por su raza. Si tú por su raza lo discriminas, eso es ser racista. Seguimos, dice; pero ¿cómo actúas tú frente a la diferencia? Eres tolerante o intolerante, has discriminado a alguna persona. Analicemos la historia.</i></p> <p><i>La vida de la niña yagán Vamos a leer</i></p> <p>Indica quienes leerán el texto</p> <p>Realiza preguntas del texto: <i>¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla?</i></p> <p><i>Cosa que nosotros también hacemos a veces. Sucede mucho aquí yo me he fijado cuando dicen; el día del alumno vengan con ropa de calle y todos nos miramos cómo estamos vestidos, y las niñas sobre todo; por qué viniste con eso, te ves mal con eso, te ves bien con eso, no me junto contigo, tienes el pelo suelto, el pelo amarrado y empezamos a mirarnos toda la ropa.</i></p> <p><i>Sucede o no sucede eso</i></p> <p><i>También nos pasa entonces a nosotros ven, que las cosas que le pasan a la señora Rosa, también pasan ahora, no están tan lejanas. ¿Les gustaría conocer más acerca de la vida de Rosa?</i></p> <p><i>Muy bien. Tu compañero te lo explicó. Y tú sabes ¿por qué pescaban nutrias?</i></p> <p><i>¿Qué ocupaban?</i></p> | | <p>Se realiza lectura del texto que apoya dramatización de actividad anterior.</p> <p>Responden preguntas del texto <i>Para ofenderla... Porque la están mirando como con una cara de intolerancia... Por su ropa</i></p> <p><i>Sucede</i></p> <p><i>Si... No... Tía yo tengo una pregunta; nutrear ¿qué significa? ... Pescar nutrias</i></p> <p><i>Para comer, alimentarse. Por su grasa tenían algo que los mantenía calientes</i></p> <p><i>El cuero, para hacer como unas mangas</i></p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p><i>Si, con el cuero hacían ropa y también hay algo muy importante que dijo Joseph; ¿qué más hacían con las nutrias?</i></p> <p><i>Muy bien, y también la grasa que encontraban en el cuerpo, la grasa que encontraban en las nutrias era como un aceite, se la pasaban en el cuerpo para cubríselos, justamente para protegerse del frío</i></p> | <p>Continua con actividad en el texto <i>Atención a lo que les voy a leer: “Yo me pongo en el lugar del otro. La intolerancia y la discriminación son actitudes que lamentablemente han acompañado a la humanidad por muchos años. ¿Dónde ustedes han visto la intolerancia?</i></p> <p><i>¿Pero por qué pelean? Qué cosa se produce</i></p> <p><i>Por qué, porque es...</i></p> <p><i>Entonces no estamos tolerando las diferencias, ojo con eso</i></p> <p><i>Entonces podemos ver estas actitudes negativas incluso en nuestro entorno cercano. Has pensado por qué pasa eso; ya lo vimos cierto.</i></p> <p><i>Te ha costado aceptar o respetar las diferencias. ¿A ustedes les cuesta?</i></p> <p><i>No, no te cuesta. Yo aquí algunas veces he visto que si les cuesta aceptar las diferencias</i></p> <p><i>Cuando estábamos en música, a varios les costó tomar las manitos de sus compañeros</i></p> | <p><i>Para hacer con sus cueros como unos calcetines, como unas mangas... Para hacer sus abrigos</i></p> <p><i>Las cazaban para poder comer, para alimentarse porque tenían grasa que los mantenían calientes</i></p> <p><i>Yo pensaba para que cuando cargaran esos como pescados, era para estar en forma</i></p> <p><i>Cuando peleamos</i></p> <p><i>Porque no cumplimos las normas... Por molestar al otro</i></p> <p><i>Diferente</i></p> <p><i>Estamos discriminando... No respetando la diversidad</i></p> <p><i>Si</i></p> <p><i>No</i></p> <p><i>A mí me cuesta un poquito</i></p> <p><i>Si... Pero yo y la Yanira estábamos de lo mejor...</i></p> |
|---|--|--|

| | | |
|---|--|---|
| <p>A ver, Marcelo dijo, pero es que usted es tía. ¿Qué diferencia hay que la tía Coni puede tomarlos a todos y ustedes no pueden?</p> <p>O sea las personas grandes tenemos que respetar y los niños no tienen que respetar, así es.</p> <p>Muy bien, todos tenemos que cumplir con los deberes y derechos</p> <p>Es para todos iguales, es por ejemplo si yo voy en la calle y en el paso de cebra dicen, a por aquí solamente lo respetan los adultos, los niños pasan por donde quieran. ¿Es así?</p> <p>Es para todos igual. O el semáforo es solamente para la gente adulta, para los abuelos y para ustedes no</p> <p>Es para todos igual. Hay normas que se deben respetar para todos iguales, y hay compañeros y la gente que también debemos respetarla todos igual no porque yo sea profesora, no porque la hermana sea directora o el tío sea auxiliar, o porque el otro niño sea hombre o sea mujer, todos nos tenemos que respetar igual. No hay diferencia.</p> | <p><i>Si, pero por qué los demás no querían tomarle la manito a sus compañeros</i></p> <p><i>Pero cómo te va a dar asco si es tu compañero. ¿Ahí hay respeto?</i></p> <p><i>Y por último si el compañero tiene las manos sucias, nos vamos a lavar después los dos las manos</i></p> <p><i>Yo le tomé las manos a todos, bailé con todos y no tuve ningún problema</i></p> <p>Todos</p> <p><i>Claro, yo soy un poco más grande y ustedes son un poco más chicos pero todos tenemos que respetarnos</i></p> <p>Ahora, segundo párrafo; Muchas veces la forma en que</p> | <p><i>Porque da asco...Porque daba asco</i></p> <p><i>No... Eso es ser intolerante y discriminar</i></p> <p>...</p> <p><i>Pero usted es tía...</i></p> <p><i>Pero es que ella profesional</i></p> <p><i>No, todos tenemos que respetar...</i> <i>Todos tenemos deberes y derechos</i></p> <p>No</p> <p>Si... No</p> |
|---|--|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p>O sea que cuando yo me pongo lentes también soy “cuatro ojos”</p> <p>Pero ahora Diana, ¿ya no? Ya no porque ha aprendido, eso es lo importante. Que yo puedo cometer un error, pero lo importante es que yo aprenda y no vuelva a cometer el mismo error y pedirle disculpas porque a lo mejor mi compañero se sintió ofendido, se sintió triste, y a mí también me puede pasar o a cualquiera le puede pasar.</p> | <p>demostramos nuestra actitud intolerante o discriminadora es burlándonos de otras personas o asignándoles apodos. ¿Eso pasa acá?</p> <p>¿Cuál es la necesidad de poner apodos a sus compañeros o burlarse?</p> <p>Yo he escuchado apodos bien feos, como ahí alguien dijo; a la Katherine le dicen “cuatro ojos”</p> <p>Y acá a la profesora presente ¿también le vamos a decir “cuatro ojos”?</p> <p>Ellos tienen un problema en su vista y necesitan ocupar esos lentes porque o si no, no van a ver nada</p> <p>Y cuando algunas veces ustedes han visto que alguien se burla de un compañero ¿Lo apoyan?</p> <p>¿Alguien ha apoyado a su compañero?</p> <p>Muy bien, eso es solidarizar, y tú incluiste a Isaías porque estaba solito.</p> | <p>Responden a coro. Si ...Mucho, con el Felipe</p> <p>Comentan entre ellos los apodos de sus compañeros.</p> <p>Porque usa lentes</p> <p>No</p> <p>No... Que use lentes no importa</p> <p>Mi hermano utiliza lentes... En segundo la Diana me decía cabeza de pepino</p> <p>Ya no</p> <p>Si</p> <p>Yo a mi hermano... Yo a mi hermano... Yo un día apoyé al Isaías porque yo vi que en el recreo estaba ahí solo y tenía hambre y lo dejaban solo y estaban peleando por un pan y yo le regalé una leche</p> |
|---|--|---|

| | | |
|---------------------------|--|---|
| <p>Lo apoyó ¿por qué?</p> | <p>Entonces acá dice, en la actividad en pareja dice: Complete en su cuaderno las siguientes oraciones con un final feliz</p> <p>La vamos a hacer oral ya. Dice; Cuando estaba en primero básico era muy flaco y algunos compañeros me decían sobre nombres, pero un día... Organiza participación de los estudiantes</p> <p>La segunda dice; La semana pasada llegó a nuestra escuela un niño de Nigeria, al principio todos lo miraban raro, pero Alicia, una niña colorina de mi curso ...</p> <p>Cómo puede apoyar al compañero que lo molestan</p> <p>Muy bien, ahora la última, dice; Mi amiga Anakena es Rapa Nui y cuando llegó a la escuela la molestábamos por su mala ortografía, pero un día la vimos bailar y desde entonces ...</p> | <p>Hablé con ellos y dejaron de molestar... Me pidió disculpas... Un día fueron tolerantes</p> <p>Lo comenzó a mirar bien y comenzó a jugar con el... Lo apoyó</p> <p>Porque lo molestaban mucho</p> <p>La colorina se lo presentó al curso y todos empezaron a jugar con él</p> <p>Todos bailamos... Nos gustó su baile... No la molestaron más... Les comenzó a gustar el baile... Bailaron con ella...</p> |
|---------------------------|--|---|

“Yo respeto la diferencia, ¿y tú?”

Ya te habrás dado cuenta de que muchas veces se procede de forma intolerante o discriminatoria. Pero ¿cómo actúas tú frente a la diferencia? ¿Eres tolerante o intolerante? ¿Has discriminado a alguna persona? Analicemos otra historia.



Actividad en grupo

Habilidades: analizar, interpretar y concluir

La vida de una niña yagán

Lean esta historietita basada en la vida de la última descendiente yagán:



“Hola, soy Rosa Yagán, fui la última sobreviviente de la tribu yagana o yagán, pueblo que habitaba al sur de Chile, pero leíto a reñollosar sobre mi historia!”



“Mi verdadero nombre es Lakutala le Ripa. Lakuta es el nombre de un pajaro y Ripa quiere decir mujer (...). mi madre me trajo al mundo en Bahía Lakuta. Así es nuestra raza, somos sombrados cegala la tierra que nos recibe”.



“... Cuando niña, nuestra familia caía a pescar y pescar. Mi papá tenía una canoa grande de tronco...”

“... El fuego estaba siempre prendido en la canoa...”



“Ahora, cuando estoy en el Hospital de Punta Arenas, algunas chilenas de piel oscura me miran y me dicen: “Usted es itala, yo me quedo callada”.

Respondan:

1. ¿Dónde vivían Rosa y su familia? ¿De qué se alimentaban?
2. ¿Qué diferencias existen entre la niñez de Rosa Yagán y la de ustedes?
3. ¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla?
4. ¿Les gustaría conocer más acerca de la vida de Rosa? ¿Qué cosas, por ejemplo?

Adaptado de: Stambak, Patricia. Rosa Yagán, el último sobreviviente. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1992.

Página del texto trabajada

Yo me pongo en el lugar del otro

La intolerancia y la discriminación son actitudes que, lamentablemente, han acompañado a la humanidad por muchos años. Podemos ver estas actitudes negativas incluso en nuestro entorno cercano. ¿Has pensado por qué pasa eso?

¿Te ha costado aceptar o respetar las diferencias?



Muchas veces la forma en que demostramos nuestra actitud intolerante o discriminadora es burlándonos de otras personas o asignándoles apodosos. ¿Has pensado en cómo se siente aquel compañero o compañera que recibe la burla? ¿Has solidarizado con él o ella?

Ser una persona tolerante te da la posibilidad de conocer más amigos y, a su vez, te hace ser más comprensivo al resolver tus conflictos.



Actividad en pareja

Habilidades: investigar, reflexionar y crear

Empatía, la clave para aceptar a los otros

1. Busquen en el diccionario la palabra empatía, escriban su significado y reflexionen sobre él.

2. Completen en sus cuadernos las siguientes oraciones con un final feliz:

- a) Cuando yo estaba en primero básico era muy flaco y algunos compañeros me decían sobrenombres, pero un día _____.
- b) La semana pasada llegó a nuestra escuela un niño de Nigeria. Al principio, todos lo miraban raro, pero Alicia, una niña colorina de mi curso, _____.
- c) Mi amiga Anakena es rapanui y cuando llegó a la escuela la molestábamos por su mala ortografía, pero un día la vimos bailar y desde entonces _____.

Página del texto trabajada

| | |
|-----------------------------|--|
| ▪ Actividad 03 | : Trabajo con canción de Violeta Parra |
| ▪ Minuto de la Clase | : 35 (12:35) |
| ▪ Material Utilizado | : Audición del tema Violeta Ausente de Violeta Parra y texto del alumno. |

| Acciones Profesor Guía | Acciones Alumno en Práctica | Acciones Alumno |
|---|--|--|
| <p><i>Vamos a la página 23, hay una canción</i></p> <p><i>¿Quién es Violeta Parra?</i></p> <p><i>¿Qué es poetisa?</i></p> | <p><i>¿Alguien vio la película?</i></p> <p><i>¿Y qué hacía ella a parte de escribir, de cantar? En un museo había</i></p> <p><i>Cuadros, de qué</i></p> <p><i>Ella hacía dos tipos de cuadros, unos que eran</i></p> <p><i>Y los otros</i></p> <p><i>No</i></p> <p><i>Bordados, bien</i></p> <p><i>Ahora vamos a escuchar la canción.</i></p> <p><i>Atención a la letra para que después la podamos analizar.</i></p> <p><i>Realiza preguntas sobre el tema.</i></p> <p><i>¿Por qué me vine de Chile?</i></p> <p><i>Y a dónde se fue, ahí sale en el texto</i></p> <p><i>Francia, muy bien</i></p> <p><i>Esa información sale dentro de la canción o afuera de la canción, que se fue a Francia</i></p> <p><i>Afuera, dice; lee un extracto de la canción de la gran artista Chilena Violeta Parra, cuando vivía en París</i></p> <p><i>París dónde queda</i></p> <p><i>En serio</i></p> <p><i>Si Violeta Parra estaba en Francia, ella qué sería en ese país, una</i></p> | <p><i>De Violeta Parra</i></p> <p><i>Una cantante... Una escritora...</i></p> <p><i>Una poetisa...</i></p> <p><i>Que hace poemas</i></p> <p><i>Si...</i></p> <p><i>... Una foto... Cuadros</i></p> <p><i>De Violeta Parra...</i></p> <p><i>Pintados</i></p> <p><i>Dibujados... Escritos...</i></p> <p><i>Bordados</i></p> <p><i>Leen la letra de la canción y comentan</i></p> <p><i>Por qué se fue de Chile</i></p> <p><i>Francia</i></p> <p><i>Afuera</i></p> <p><i>Y se fue a Francia</i></p> <p><i>En Francia... Yo he visto la torre Eiffel</i></p> <p><i>Sí, yo he viajado ahí, es grande hasta las nubes</i></p> <p><i>Francesa</i></p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Que ella echaba de menos</p> <p>Dónde queda el cerro Santa Lucía</p> <p>¿En qué ciudad de Chile queda?</p> | <p>¿Una Francesa? Ella sigue siendo Chilena. Qué pasa cuando yo viajo a otro país</p> <p>Inmigrante muy bien, qué significa inmigrante entonces</p> <p>Claro, entonces cuando una persona se va de un país a vivir a otro O ciudad, también puede ser</p> <p>Ahora dice; qué elementos son característicos de la cultura chilena que aparecen acá en la canción</p> <p>Un pequén y ¿qué es un pequén?</p> <p>¿Ustedes han comido pequén?</p> <p>Matucana y el Cerro Santa Lucía, dónde quedan</p> <p>¿Cuál es la capital de Chile? Esto queda en Santiago</p> <p>Dice; qué sentimientos tiene la autora por su país</p> <p>¿Qué pasa si tú te vas a otro país, y dejas acá a tus compañeros, a tu familia, a las cosas que hacías, qué sentirías?</p> <p>Pero la canción acá decía que la molestaban mucho</p> <p>Ya, pero acá qué dice que extraña</p> | <p>Es una inmigrante</p> <p>Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia</p> <p>O ciudad</p> <p>Que quería tomar chicha... que quería bailar cueca... que quería comprar un pequén</p> <p>Empanada de pino que es sin carne, pero si con cebolla y ají</p> <p>No... Yo si...Yo he comido empanada de pino Tía aquí dice que quiere ir por Matucana... y al Santa Lucía</p> <p>En Santa Lucía</p> <p>Francia... Chile...</p> <p>Santiago Comentan acerca de la ciudad de Santiago</p> <p>Que quiere volver a Chile...</p> <p>Tristeza... Pena... Si la molestaban mucho sentiría alegría de que la dejaran de molestar...</p> <p>No... Tía, extrañaría a sus compañeros y a su familia</p> <p>A Chile</p> |
|---|---|--|

| | | |
|--|-------------------------|------|
| | Extraña a Chile cierto. | |
|--|-------------------------|------|

Apoyo Gráfico:

Valores para **MI VIDA**

Valorar al país

Lee un extracto de esta canción de la gran artista chilena Violeta Parra cuando vivía en París (Francia).

Violeta ausente
(Fragmento)

¿Por qué me vine de Chile tan bien que yo estaba allá? Ahora ando en tierras extrañas, ay, cantando como apenada.


Tengo en mi pecho una espina que me clava sin cesar en mi corazón que sufre, ay, por su tierra chilena.

Quiero bailar cueca, quiero tomar chicha, ir al mercado y comprarme un **pequén**.

Ir por Matucana y pasear por la quinta y el Santa Lucía contigo mi bien.

Antes de salir de Chile yo no supe comprender lo que vale ser chilena: ay, ahora sí que lo sé.

Fuente: http://deletras.cl/music/Violeta-Parra/_/Violeta-Ausente



Nuevas palabras

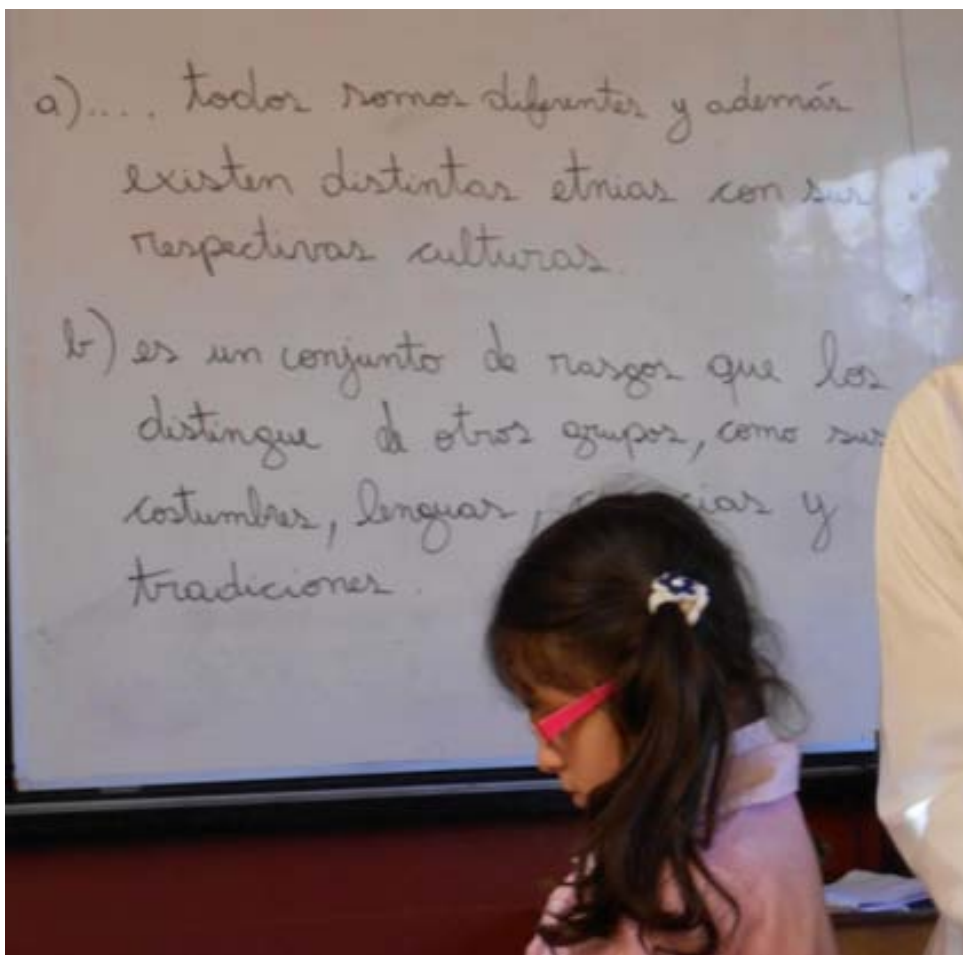
Pequén: empanada de pino sin carne, preparado con cebolla y ají.

| | |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| ▪ Actividad 04 | : Continuación de trabajo en el texto |
| ▪ Minuto de la Clase | : 55 (12:55) |
| ▪ Material Utilizado | : Texto del alumno |

| Acciones Profesor Guía | Acciones Alumno en Práctica | Acciones Alumno |
|---|---|---|
| <p>Indica que la actividad se haga de forma individual para posterior revisión-</p> | <p>Orienta desarrollo de actividad de síntesis en el libro de texto del alumno, modalidad de trabajo individual, con posterior revisión en conjunto. <i>Ya niños, síntesis; ordenemos los contenidos de la unidad uno. Dice, en Chile existe diversidad porque</i> <i>En Chile existe diversidad porque</i></p> <p>Registra en la pizarra algunas respuestas <i>Porque todos</i></p> <p><i>Y Leandro nombró algo súper importante; además ...</i> <i>Leandro nombró algo de las culturas.</i> <i>¿Quién vino?</i></p> <p><i>Pero esa persona, quién era</i></p> <p><i>Es de otra ciudad sí, pero cómo se llaman los Mapuches, los Aymaras</i></p> <p>Reiterados llamados de atención.</p> <p><i>Vamos a retroceder las páginas, las que dicen identidad cultural. Sale en la página quince. ¿Qué dice?</i></p> <p><i>En el segundo párrafo dice; cada uno de estos grupos poseía</i></p> | <p><i>Somos diferentes... Porque tenemos cosas diferentes... Porque tenemos culturas diferentes... Porque todas las personas somos únicas e irrepetibles...</i></p> <p><i>Somos diferentes... Porque somos todos diferentes.</i></p> <p>Algunos registran respuestas.</p> <p><i>La tía Coni... Usted se disfrazó de otra persona</i> <i>Indígena... Es descendiente de otro país... Es la única que está... Es otra ciudad... Otro continente...</i></p> <p><i>Indígenas... Etnias... Etnias Chilenas...</i></p> <p>Leen texto en sus libros: <i>Reconozcamos nuestra identidad cultural... Chile presenta una gran diversidad cultural, no sólo está representada por los pueblos sino que también se debe considerar a los inmigrantes. Principalmente a los españoles que llegaron al territorio hace cinco siglos (500 años) y con los cuales se produjo el mestizaje, que es el cruce de etnias y culturas. También arribaron a nuestro país: ingleses, franceses, italianos, alemanes, belgas, suizos, croatas y chinos, entre otros. Todos ellos han formado nuestro país.</i> <i>Cada uno de estos grupos poseía su propia identidad cultural, es decir, un conjunto de rasgos que los distinguía de otros grupos,</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Entonces qué es identidad cultural</p> <p>Es un conjunto de rasgos físicos</p> <p>De rasgos que los distinguían.</p> | <p>como sus costumbres, lenguas, creencias y tradiciones. Muchos de estos rasgos han permanecido en el tiempo hasta hoy.</p> <p>Su propia identidad cultural</p> <p>Es decir un conjunto de rasgos que los distinguían de los otros grupos.</p> <p>Costumbres y tradiciones</p> <p>Es un conjunto de rasgos físicos</p> <p>Rasgos culturales</p> |
|--|---|--|

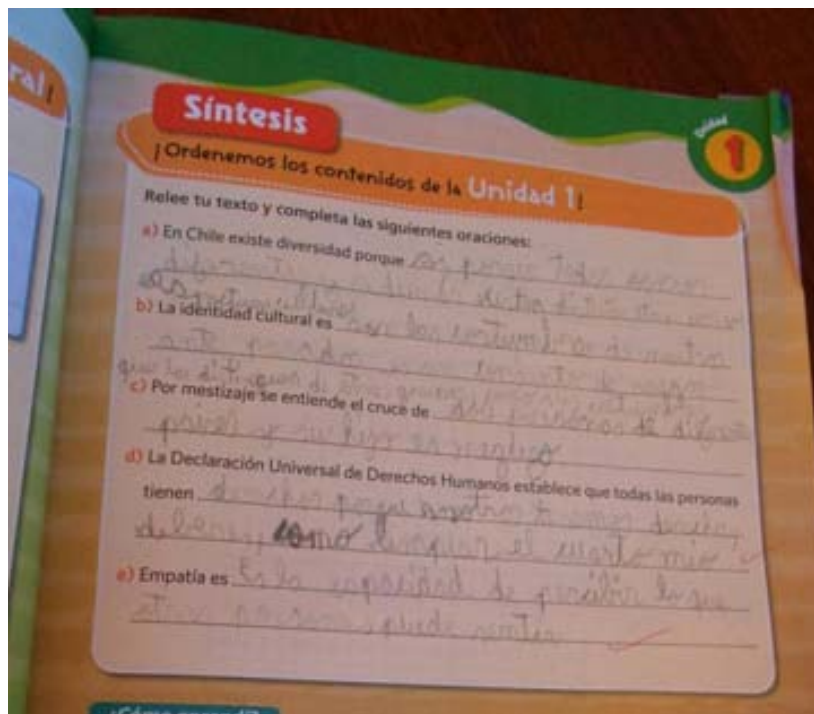
Apoyo Visual.



Fragmento del Texto registrado en pizarra.



Alumnos desarrollando la actividad



Trabajo en el texto del alumno.

| | |
|-----------------------------|---|
| ▪ Actividad 05 | : Continuación de trabajo en el texto |
| ▪ Minuto de la Clase | : 75 (13:15) |
| ▪ Material Utilizado | : Texto del alumno |
| ▪ Observaciones | : Se reinicia el trabajo después de breve recreo. |

| Acciones Profesor Guía | Acciones Alumno en Práctica | Acciones Alumno |
|------------------------|---|--|
| | <p>Supervisión del trabajo en el texto del alumno.</p> <p>Entregan guía para desarrollar en la medida que los estudiantes concluyen su actividad en el texto.</p> <p>Entrega indicaciones para trabajo sobre los derechos del niño a presentar próxima semana: <i>Colorear imágenes, recortar, pegar y escribir al lado de cada uno lo que implica ese derecho.</i></p> | <p>Concluye trabajo en el texto</p> <p>Reciben material con ilustraciones de los derechos del niño.</p> <p>En la medida que concluyen la actividad asignada se retiran de la sala.</p> |

III.- Presencia de conceptos sociales en actividades desarrolladas

A.- Reconocimiento de Ejes en Actividades.

| Actividad \ Eje | Aprendizaje | Enseñanza | Conocimiento | Contexto |
|-----------------|-------------|-----------|--------------|----------|
| 01 | X | X | X | X |
| 02 | X | X | X | X |
| 03 | X | X | X | - |
| 04 | X | X | X | - |
| 05 | - | - | - | - |

B.- Especificaciones por Ejes

B.1.- Eje: Aprendizaje.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|----------------|-----------|-----------------|--|
| Pensamiento | 02 | Abstracción | <i>Te ha costado aceptar o respetar las diferencias. ¿A ustedes les cuesta? No No, no te cuesta. Yo aquí algunas veces he visto que si les cuesta aceptar las diferencias A mí me cuesta un poquito...Cuando estábamos en música, a varios les costó tomar las manitos de sus compañeros</i> |
| Categorización | 02 | Criterio Común | <i>yo soy un poco más grande y ustedes son un poco más chicos pero todos tenemos que respetarnos</i> |
| Generalización | 02 | Identificación. | <i>PG ¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla?... Para ofenderla... Porque la están mirando como con una cara de intolerancia... Por su ropa... También nos pasa entonces a nosotros ven, que las cosas que le pasan a la señora Rosa, también pasan ahora, no están tan lejanas</i> |
| | 03 | Conocimiento | <i>Si Violeta Parra estaba en Francia, ella qué sería en ese país, una... francesa ¿Una Francesa? Ella sigue siendo Chilena. Qué pasa cuando yo viajo a otro país Es un inmigrante. Inmigrante muy bien, qué significa inmigrante entonces... Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia</i> |
| | 04 | Conocimiento | <i>En Chile existe diversidad porque...Somos diferentes... Porque tenemos cosas diferentes... Porque tenemos culturas diferentes... Porque todas las personas somos únicas e irrepitibles</i> |
| Lenguaje | 01 | Palabra | <i>Usted es la última sobreviviente ... Soy la última sobreviviente, muy bien. Soy la última sobreviviente del pueblo yagán o de los yaganes también les dicen</i> |
| | 01 | Signo | <i>eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes</i> |
| | 01 | Signo | <i>¿Qué significa que respete su identidad? Que los respetemos como es... Que todos respeten a las personas por igual aunque sean diferentes</i> |
| | 02 | Signo | <i>PG ¿Qué lo que es intolerante y discriminatoria? ... Que no los respetan... Que</i> |

| | | | |
|---------------------------|----|----------------------|---|
| | | | <i>yo la estoy discriminando</i> |
| | 03 | Signo | <i>Es una inmigrante...Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia</i> |
| | 04 | Signo | <i>Entonces qué es identidad cultural...un conjunto de rasgos que los distinguían de los otros grupos. Costumbres y tradiciones. Es un conjunto de rasgos físicos.</i> |
| Experiencia Social | 01 | Contexto | <i>, yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta?</i> |
| | 02 | Organiza Experiencia | <i>PG cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en la micro y habían compañeros que no se querían sentar con otros... Eso es ser intolerante PG a veces nosotros miramos que todos los demás son intolerantes, pero no nos fijamos también nosotros en el actuar a diario tampoco somos tolerantes con nuestros hermanos</i> |
| | 02 | Organiza Experiencia | <i>no querían tomarle la manito a sus compañeros Porque daba asco Pero cómo te va a dar asco si es tu compañero. ¿Ahí hay respeto? No... Eso es ser intolerante y discriminar</i> |
| | 03 | Organiza Experiencia | <i>qué elementos son característicos de la cultura chilena que aparecen acá en la canción</i> |

B.2.- Eje: Enseñanza

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|--------------------|------------------|-----------------------|--|
| Mediador | 01 | Conocimientos Previos | <i>¿por qué creen que me siento mal? Porque eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes</i> |
| | 03 | Conocimientos Previos | <i>PG ¿Quién es Violeta Parra?... Una cantante... Una escritora... Una poetisa</i> |
| Facilitador | 02 | Relación todo partes | <i>PG a mi me pasó, que cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en la micro y habían compañeros que no se querían sentar con otros. Por qué le dije yo, no porque no me cae bien. Eso es discriminar también.</i> |
| | 02 | Relación todo partes | <i>(PREGUNTA DEL TEXTO)¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla? Para ofenderla... Porque la están mirando como con una cara de intolerancia... Por su ropa</i> |
| Desde la | 01 | Resolución de | <i>yo tengo un nieto y mi nieto, bueno, él no es</i> |

| | | | |
|--------------------|----|-----------------------------|---|
| Experiencia | | Problemas | <i>yagán, pero si mi hija es descendiente de yagán y su esposo es chileno, mi nieto qué será Mestizo, muy bien. Y si mi nieto llega aquí, a este curso, porque también está en tercero básico, ¿ustedes lo van a respetar? Yo digo que no, porque es diferente y nunca he visto a una persona así... Yo tampoco</i> |
| Andamiaje | 02 | Experiencia | <i>PG nos pasa entonces a nosotros ven, que las cosas que le pasan a la señora Rosa, también pasan ahora, no están tan lejanas.</i> |
| | 02 | Experiencia | <i>Te ha costado aceptar o respetar las diferencias. ¿A ustedes les cuesta?...No No, no te cuesta. Yo aquí algunas veces he visto que si les cuesta aceptar las diferencias. Cuando estábamos en música, a varios les costó tomar las manitos de sus compañeros</i> |
| Análisis | 01 | Atributos | <i>¿Qué significa que respete su identidad? Que los respetemos como es... Que todos respeten a las personas por igual aunque sean diferentes</i> |
| | 02 | Atributos | <i>¿Dónde ustedes han visto la intolerancia? Cuando peleamos ¿Pero por qué pelean? Qué cosa se produce Porque no cumplimos las normas... Por molestar al otro</i> |
| | 04 | Atributos | <i>qué es identidad cultural ...un conjunto de rasgos que los distinguían de los otros grupos..Costumbres y tradiciones Es un conjunto de rasgos físicos.</i> |
| | 02 | Relaciones Significativas | <i>Y cuando algunas veces ustedes han visto que alguien se burla de un compañero ¿Lo apoyan?</i> |
| | 03 | Reconocimiento de atributos | <i>Es una inmigrante...Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia</i> |

B.3.- Eje: Conocimiento

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|-------------------------|------------------|-------------------|---|
| Madurez | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Generación Saber | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Transferencia | 01 | Comprensión | <i>yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta? No...eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes</i> |

| | | | |
|----------------------|----|-----------------|---|
| | 02 | Comprensión | <i>yo soy un poco más grande y ustedes son un poco más chicos pero todos tenemos que respetarnos.</i> |
| | 03 | Comprensión | <i>Es una inmigrante....Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia</i> |
| Dimensiones | 02 | Otros conceptos | <i>PG ¿Qué lo que es intolerante y discriminatoria? Que no los respetan... Que yo la estoy discriminando ¿Cuándo estamos discriminando Cuando le pegamos... Cuando nos burlamos de él...</i> |
| Funcionalidad | 02 | Comunicación | <i>¿Dónde ustedes han visto la intolerancia?... ¿Ahí hay respeto?... No... Eso es ser intolerante y discriminar</i> |
| | 03 | Comunicación | <i>Es un inmigrante Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia.</i> |
| | 04 | Comunicación | <i>En Chile existe diversidad porque Somos diferentes... tenemos cosas diferentes... culturas diferentes...porque todas las personas somos únicas e irrepetibles.</i> |

B.4.- Eje: Contexto

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|--------------------|------------------|--------------------|---|
| Contenidos | 01 | Fenómenos Sociales | <i>Mestizo, muy bien. Y si mi nieto llega aquí, a este curso, porque también está en tercero básico, ¿ustedes lo van a respetar?</i> |
| Cultura | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Curriculum | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Entorno | 02 | Significados | <i>¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla?</i> |
| Experiencia | 01 | C Espontáneos | <i>yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta?</i> |
| | 02 | C Espontáneos | <i>PG cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en la micro y habían compañeros que no se querían sentar con otros...Por qué le dije yo, no porque no me cae bien. Eso es discriminar también.</i> |
| Fases | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |

Anexo 3
Estudio de Caso.
Estudiante en Práctica Profesional

Caso E1 Estudiante en práctica profesional en establecimiento particular subvencionado, coeducacional, confesional

Al momento de iniciar su proceso de práctica profesional, Constanza (Caso E1) tiene 23 años, realizó sus estudios primarios y secundarios en un establecimiento particular subvencionado confesional de Valparaíso, de orientación científico humanista. Ha tenido diferentes oportunidades, además de las de su proceso formativo profesional, de vivenciar sistemáticamente el trabajo con menores. Se destacan su colaboración en la realización de talleres con la educadora diferencial en su época escolar, proyectos en ayuda de niños que son familiares de reos y la realización de clases particulares. Posee además intereses artísticos que la han llevado a participar de clases de canto, del coro de la universidad y del colegio de profesores y de talleres actorales. Ha colaborado en los procesos de matrícula y de difusión de la universidad en cursos secundarios. Participó de la comisión curricular de la carrera, fue además candidata a la federación de estudiantes de la universidad, al no salir elegida postuló a la dirigencia de la carrera y participó seis meses de la misma.

4.1.1.1.- Contexto y descripción del Caso.

a.- Realidad escuela:

El Caso E1 realiza su práctica profesional en un establecimiento particular subvencionado, confesional y coeducacional de un barrio periférico de la comuna de Valparaíso. El establecimiento pertenece a una congregación religiosa católica, atiende los niveles de pre básico y de educación básica, con dos cursos por nivel. Dadas las características del espacio físico en que se ubica, su construcción ocupa diferentes niveles.



Visión entrada del establecimiento

b.- Realidad aula:

El curso donde el Caso E1 realiza su práctica profesional, es un tercer año básico, que acorde a los planes y programas vigentes le corresponde un mínimo de dos horas semanales de la asignatura de historia y geografía. En la realidad que se estudia, se realizan cuatro horas de clases, tres el día lunes entre las 11:30 y las 13:50 con un breve receso entre las 13:00 y las 13:10 horas. Además de una hora de clases el día martes entre las 13:10 y las 13:50 horas.

El curso está conformado por 24 estudiantes, 15 niños y 9 niñas. En términos generales se observa un curso participativo, ordenado, sigue sin dificultad las indicaciones de trabajo, son estudiantes afectuosos e inquietos, que desarrollan sin dificultad actividades individuales, en pares o en equipos.

El ambiente de aula es espacioso, acogedor con gran cantidad de material de apoyo en las paredes y estantes que permiten guardar cuadernos, libros de

texto y materiales de trabajo. El mobiliario se distribuye con facilidad de acuerdo a las actividades que se desarrollan ya sea individual o grupalmente.



Visión de la sala de clases

4.1.1.2.- Análisis Curricular desde la perspectiva de la enseñanza de los conceptos sociales.

a.- Referentes de planificación de secuencia de enseñanza aprendizaje declarados por la estudiante en práctica

Los principales referentes declarados por la estudiante en práctica para el proceso de planificación, se enmarcan dentro del rango de acción dado por la docente guía, en este caso en particular se circunscriben al uso del libro de texto. Así el estudiante en práctica reconoce como principal referente las indicaciones de la docente, la consideración de los formatos de planificación del establecimiento y las bases curriculares.

El Caso E1, señala que su proceso de planificación prioriza los contenidos de los que emergen las actividades, para posteriormente especificar los objetivos. Menciona además que el considerar los tiempos le permite una mejor organización. En cuanto al contenido declara considerar principalmente el de tipo actitudinal, dados los que le corresponde desarrollar. Declara además no tener especial preferencia por el trabajo con el texto y reconocer como principal dificultad el reducido margen de acción para el trabajo en la asignatura.

La siguiente matriz, permite sistematizar las referencias anteriores.

| Ámbito | Fragmentos representativos Proceso de planificación estudiante en práctica Caso E1 |
|-------------------------------------|---|
| Referentes de planificación | <i>“Las instrucciones que me dio la profesora... que teníamos que trabajar sólo en el libro... tenía el libro de los niños”</i> |
| Aspectos considerados al planificar | <i>“Con el formato base del colegio de planificación... las bases curriculares, ... revisé lo que me había pedido la profesora con lo que salía en el programa ... definí bien los días en que se iba a trabajar, qué actividades se iban a hacer, ... los objetivos, los aprendizajes esperados, los indicadores, ... puse los contenidos, las actividades... y después los objetivos transversales”</i> |
| Elementos Priorizados | <i>“Las actividades, es como lo primero que se me ocurre... actividades que enganchen a los niños. ... había pensado que ojalá en la clase, como es más de discusión, sean en forma de “u” pero no sé si la profe me va a dar permiso...”</i> |
| Secuencia de planificación | <i>“Primero son los contenidos, después las actividades, después pongo los objetivos”.</i> |
| Consideración del tiempo | <i>“En la planificación no se ponen cuantas horas, pero ya, yo digo, martes veintidós ya tengo tres horas, y miércoles 23 una hora, para tener una idea yo de qué se puede hacer dentro de ese tiempo”</i> |

| | |
|--|--|
| Especificación de la labor a desarrollar | <i>“reforzar, una parte es reforzar y la otra es de comenzar a ver como el tema de derechos, porque los niños ya saben sobre diversidad y deberes entonces eso se va a reforzar y se va a ver el tema de derechos, que igual ellos tienen un poco de noción sobre eso”</i> |
| Proyección ideal del trabajo | <i>“Crear las actividades... agregué una actividad así como aparte porque la profesora me pidió que hicieran un glosario de palabras... puse que del glosario se juntaran en grupo y eligieran una palabra y como que representaran esa definición, pero eso es como lo único que es mío, lo demás es todo lo que dice el libro”</i> |
| Tipo de Contenido | <i>“Qué tipo de contenido consideraste tú que estaba detrás de esas actividades,..., actitudinales ...porque es sobre la diversidad cultural y por ejemplo la empatía, la tolerancia y esas cosas de actitudes”</i> |
| Visión del trabajo con libro de texto | <i>“No me gusta, porque es como demasiado estructurado, no da espacio a la creatividad de uno”.</i> |
| Limitación | <i>“Había pensado que ojalá en la clase, como es más de discusión, sean en forma de “u” pero no sé si la profe me va a dar permiso”</i> |
| Dificultad | <i>“Era como una dificultad era que tenía que seguir como el libro... no poder aplicar otro tipo de actividades que sean como más significativos para los niños”.</i> |

En relación con la referencia a los conceptos sociales que realiza la estudiante en práctica, se encuentran tres aspectos a considerar, el rol que los conceptos sociales poseen en los procesos de planificación, la necesidad del ejemplo para su aprendizaje y la dificultad de comprensión que se asocia a su aprendizaje. En la siguiente matriz se sistematizan las referencias presentadas.

| Aspectos | Fragmentos representativos Referencia a Conceptos Sociales estudiante en práctica Caso E1 |
|----------------------------|--|
| Rol en las planificaciones | <i>“Tuvieron el papel fundamental porque se supone que en esta unidad que se está trabajando la idea es formar a adultos conscientes, buenos ciudadanos que respeten los deberes y cumplan con su derechos y que sean capaces de aceptar al otro que es distinto a ellos”</i> |
| Necesidad del ejemplo | <i>“Se dice el concepto y se da un ejemplo, de hecho los niños son muy buenos para dar ejemplos pero no para poder definir, a pesar de que la profesora igual les entregó las definiciones, ellos no, les cuesta mucho definir con sus palabras qué significa sino que siempre dan ejemplos”</i> |
| Dificultad de comprensión | <i>“Algunos están, la mayoría para repetir el concepto, son pocos los que están para, como entenderlo... hay algunos que dan la definición y como que lo entienden pero no lo aplican”</i> |

La valoración de los conceptos sociales aparece asociada por la estudiante en práctica a la necesidad de la presencia y trabajo de estos en el aula; agregándose además la trascendencia que asigna al abordaje de las ciencias sociales. Los comentarios entregados se presentan a continuación.

| Áreas | Fragmentos representativos Valoración de Conceptos Sociales Caso E1 |
|-----------------------|---|
| Presencia en el aula | <i>“Creo que deben considerarse siempre”</i> |
| Aplicación en el aula | <i>“Trabajar en grupo y que ya en esos grupos se designen quienes cumplen el rol de vocero o de secretario o secretaria. Siempre que uno llega al curso debe definir las normas de convivencia entre ellos... deberes y derechos y hacerlos ver eso es parte de las ciencias sociales”.</i> |

| | |
|--|---|
| Trascendencia de las Ciencias Sociales | <i>“yo creo que hay que preparar a los niños para la vida de afuera, porque ellos van a ser ciudadanos; y si ellos no aprenden que tienen derechos y deberes; después cuando se vayan afuera van a ser como cosas, no son capaces de respetar a los demás ... siento que en la sociedad por eso hay tantos conflictos y problemas, porque no son capaces de respetarse entre sí; no son dialogantes por eso también el término de democracia es importante”</i> |
|--|---|

b.- Ejes temáticos e identificación de conceptos sociales: Los conceptos sociales se abordan en el contexto de los ejes temáticos del área de formación ciudadana como se detallan a continuación:

| Área | Eje Temático | Conceptos Sociales |
|-----------------------------|---|--|
| Formación Ciudadana. | Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas, como: la tolerancia, el respeto al otro y la empatía. | Convivencia Bien Común Sociedad |
| Formación Ciudadana. | Asumir sus deberes y responsabilidades como estudiante y en situaciones de la vida cotidiana, como cumplir con sus deberes escolares; colaborar en el orden y en la limpieza de los espacios que comparte con su familia, escuela y comunidad; etc. | Bien Común Deberes Participación |
| Formación Ciudadana. | Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos. | Sociedad Derechos |

c.- Secuencia Didáctica: Los conceptos sociales abordados de forma implícita en la secuencia didáctica corresponden a: convivencia, bien común y sociedad; los cuales se evidencian en los objetivos de aula declarados en la planificación.

| Identificación de Conceptos Sociales en Objetivos planificados. | |
|--|--|
| Concepto Social | Objetivos |
| Sociedad | <i>Comparan distintos aspectos (objetos, juegos, costumbres y actividades) entre sociedades y civilizaciones del pasado y del presente</i> |
| Sociedad | <i>Identifican continuidades y cambios de las sociedades.</i> |
| Bien Común Deberes Derechos | <i>Formulan opiniones fundamentadas sobre diversidad, deberes y derechos.</i> |
| Participación | <i>Participan en conversaciones grupales, intercambiando opiniones, respetando turnos y otros puntos de vista.</i> |

Las actividades de la planificación sólo se encuentran enunciadas a grandes rasgos indicando las páginas a ser abordadas sin mayor especificación. Se encuentra una referencia genérica al eje enseñanza a través de la consideración de conocimientos previos al inicio de cada sesión, el detalle puede ser revisado en los anexos de la investigación.

La siguiente matriz, sistematiza la información obtenida de la lectura de la planificación presentada.

| Presencia de conceptos sociales a partir de las actividades declaradas según ejes en estudio. | | | |
|---|-----------|-----------------------|---|
| Eje | Indicador | Componente | Evidencia |
| Aprendizaje | Lenguaje | Nombre | <i>“Se reúnen en grupos eligen un concepto y lo representan” (06)</i> |
| Enseñanza | Mediador | Conocimientos Previos | <i>“Se ordenan en medio círculo y comparten conocimientos previos” (01, 02, 03)</i> |
| Conocimiento | | | <i>No se encuentran evidencias.</i> |
| Contexto | | | <i>No se encuentran evidencias.</i> |
| | | Código | <i>(n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada</i> |

Un análisis más detallado a partir de las páginas indicadas por la estudiante en práctica a ser trabajadas en el libro de texto del estudiante, permite reconocer para el eje aprendizaje los siguientes componentes e indicadores. Para una mayor claridad se señalan las páginas referenciadas en la planificación y que pueden ser vistas en los anexos de esta investigación.

| Actividades seleccionadas en libro de texto de acuerdo a lo enunciado en planificación. | | | |
|--|----------------|--------|---|
| Indicador | Componente | Página | Actividad |
| Pensamiento | Abstracción | 19 | <i>Actividad individual, análisis de fragmento de la declaración de los derechos humanos con apoyo de preguntas de comprensión (01)</i> |
| | Abstracción | 20 | <i>Actividad grupal, análisis de leyenda de pueblo aborigen centrada en la necesidad de tolerancia(01)</i> |
| | Abstracción | 33 | <i>Actividad Grupal de análisis de problemas de convivencia escolar en el establecimiento (02)</i> |
| | Abstracción | 34 | <i>Actividad en grupo análisis de fragmento de derechos de alumnos y alumnas a partir de preguntas orientadoras.(02)</i> |
| | Abstracción | 35 | <i>Observa íconos de normas sociales y comentar la utilidad de cada una.(02)</i> |
| | Abstracción | 36-37 | <i>Análisis de ilustración a partir de normas y leyes (03)</i> |
| Categorización | Criterio Común | 25 | <i>Actividad de síntesis preguntas de completación (02)</i> |
| Generalización | Identificación | 21 | <i>Actividad grupal lectura de viñetas que ejemplifican discriminación de una anciana indígena(01)</i> |
| | Identificación | 30 | <i>Relato de un partido de fútbol; preguntas que aluden al uso de reglas.(02)</i> |
| | Identificación | 31 | <i>Definición de norma. Reconocer normas del hogar y la utilidad de las mismas.(02)</i> |
| Lenguaje | Nombre | 22 | <i>Actividad en pareja definir el concepto de empatía y completación de oraciones. (02)</i> |
| | Nombre | 26 | <i>Resolver sopa de letras a partir de definiciones (02)</i> |
| | Nombre | 27 | <i>Comprensión de lectura sobre empatía y convivencia social (02)</i> |
| | Nombre | 28-29 | <i>Imágenes introductorias de la unidad: Convivamos en paz, con preguntas que aluden a la convivencia (02)</i> |

| | | | |
|--------------------|----------|---|--|
| Experiencia Social | Contexto | 18 | <i>Comprensión de lectura centrada en la aceptación de la diversidad, la llegada de un nuevo compañero desde un lugar distante y diferente. (01)</i> |
| | Contexto | 23 | <i>Análisis de canción de Violeta Parra, visión de la inmigración (02)</i> |
| | Contexto | 24 | <i>Actividad: Preparación de exposición sobre la diversidad cultural (02)</i> |
| | Contexto | 32 | <i>Actividad Grupal Revisión de normas de convivencia del curso.(02)</i> |
| | Contexto | 38 | <i>Comprensión de lectura sobre poema centrado en la responsabilidad (03)</i> |
| Código | | <i>(n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada</i> | |

4.1.1.3.- Análisis de la presencia de conceptos sociales en la implementación de la secuencia didáctica.

Para el eje aprendizaje, en la secuencia didáctica analizada, se encuentra la presencia de indicadores para pensamiento y categorización con evidencia de un componente en cada una; para generalización, lenguaje y experiencia social se encuentran evidencias de dos componentes para cada uno.

La siguiente matriz resume la presencia de conceptos sociales desde el eje aprendizaje, asociado las evidencias que lo respaldan.

| Conceptos sociales, eje aprendizaje en secuencia didáctica. | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|----|----|----|----|----|----|----|--|
| | Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | Fragmentos Representativos |
| P E N S A M I E N T O | Abstracción | X | X | PG | X | - | - | - | <i>“Son su patrimonio ¿Por qué son su patrimonio? ... Porque ellos vivían allá desde hace mucho tiempo... Porque cuidan la isla y son importantes [refiriéndose a los moais]”(01)</i> <i>“si son mestizos y hay diferentes formas de vivir; ¿Qué es lo que hay en ese país?...Hay diferentes etnias, hay diferentes culturas ¿Qué va a pasar en ese país?...Hay diversidad...Cultural” (01)</i> <i>“Te ha costado aceptar o respetar las diferencias. ¿A ustedes les cuesta? No ...No, no te cuesta. Yo aquí algunas</i> |

| | | | | | | | | | |
|--|-------------|---|---|---|----|---|---|---|--|
| | | | | | | | | | <p>veces he visto que si les cuesta aceptar las diferencias...A mí me cuesta un poquito...Cuando estábamos en música, a varios les costó tomar las manitos de sus compañeros" (02)</p> <p>PG "¿Qué significa eso Matías, lo que leíste?... No puede pasar más allá de donde se puede nadar" (03)</p> <p>PG "¿Qué aspectos del funcionamiento del grupo regulan, o sea las normas para qué ayudan al grupo? Por ejemplo al de las niñas. Para qué le ayudan al Grupo Bellota" (03)</p> <p>"¿Quién dicta las leyes?... La autoridad... La autoridad dicta las leyes y las normas quién las dicta"(04)</p> <p>"¿qué normas y leyes aparecen en la ilustración? Aparecen tres, una que dice en el parque que está prohibido botar basura, otra que sale un cartel de que los autos tienen que parar y otra de que los niños tienen que cruzar la calle con sus padres". (04)</p> |
| | Comparación | - | - | - | PG | - | - | - | PG" pregunto yo por qué la ley no discrimina (después de discusión alumnos concluyen)... Es para todos igual." (04) |

| | | | | | | | | | |
|--|----------------|---|---|----|---|---|---|---|---|
| C A T E G O R I Z A C I O N | Criterio Común | X | X | PG | X | - | X | - | <p>"Si pasa eso, en cualquier lugar de Chile, que alguien raye un monumento, lo quiebre, lo mueva o le haga algo ¿qué pasa con esa persona?... Destruye... Está destruyendo cultura de su ciudad y de su país. Se pueden ir a la cárcel" (01)</p> <p>"yo soy un poco más grande y ustedes son un poco más chicos pero todos tenemos que respetarnos" (02)</p> <p>PG "¿Quién es el bañista?... Nosotros... Los que se bañan..." (03)</p> <p>"Las normas de nuestro curso, ¿es una ley para todo el país?... No... Para el curso...Las leyes para el curso son sólo para el curso" (04)</p> <p>"Cómo lo vamos a hacer... subrayando las palabras más importantes, para saber qué es lo que nos quiere decir acá".(06)</p> |
|--|----------------|---|---|----|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | |
|----------------|----------------|---|----|---|---|---|---|---|--|
| GENERALIZACIÓN | Identificación | X | PG | X | X | - | X | X | <p>“En el libro pueden observar que esos son los moais”(01)</p> <p>PG “¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla?... Para ofenderla... Porque la están mirando como con una cara de intolerancia... Por su ropa... También nos pasa entonces a nosotros ven, que las cosas que le pasan a la señora Rosa, también pasan ahora, no están tan lejanas” (02)</p> <p>“Elije una de las normas y explica por qué debe respetarse... No entrar con vehículos motorizados... Porque echa mucho humo”.(03)</p> <p>“Vamos a subrayar las palabras que son importantes. ¿Qué palabras son importantes aquí, quién me puede decir? Normas... Reglas... Autoridad Pública... “(04)</p> <p>“¿Cuál es el beneficio de cumplir las normas? Evitamos accidentes, evitamos ir al hospital y evitamos que nos sintamos mal... Que vivamos en un ambiente seguro” (04)</p> <p>“cuando no cumplimos con nuestras obligaciones en el colegio, es decir...permanecer en silencio, están de acuerdo con eso, es una obligación ... Si “(04)</p> <p>“Nosotros somos participantes o no participantes... Participantes... O solo los grandes tienen que cumplir los derechos y deberes... No... Somos participantes nosotros también” (06)</p> <p>“2.- Vivir en Comunidad significa: a) que somos personas aisladas que trabajamos para nuestro propio beneficio. b) que compartimos con muchas personas, pero que no tienen ninguna relación conmigo.” (07)</p> <p>“2. _____ Si voy con mi familia al supermercado y nos estacionamos en el lugar reservado para embarazadas y discapacitados, estoy cumpliendo con la ley.”(07)</p> <p>“_____ Reconocer que todas las personas tienen las mismas oportunidades y derechos.” (07)</p> |
|----------------|----------------|---|----|---|---|---|---|---|--|

| | | | | | | | | | |
|--|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Conocimiento | X | X | - | - | - | - | - | <p>“¿Qué características tenía la etnia Rapa Nui? Es un conjunto de personas de esa isla que tienen características propias de esa isla y que él se las enseñó a sus compañeros”(01)</p> <p>“Si Violeta Parra estaba en Francia, ella qué sería en ese país, una... francesa...¿Una Francesa? Ella sigue siendo Chilena. Qué pasa cuando yo viajo a otro país ...Es un inmigrante. Inmigrante muy bien, qué significa inmigrante entonces... Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia” (02)</p> <p>“En Chile existe diversidad porque...Somos diferentes... Porque tenemos cosas diferentes... Porque tenemos culturas diferentes... Porque todas las personas somos únicas e irrepetibles”(02)</p> |
|--|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------|---|---|----|---|---|---|---|--|
| L E N G U A J E | Palabra | - | X | PG | X | - | - | - | <p>“Usted es la última sobreviviente... Soy la última sobreviviente, muy bien. Soy la última sobreviviente del pueblo yagán o de los yaganes también les dicen”(02)</p> <p>PG “¿Qué significa, lo que leíste?... Que no puede haber vehículos que tengan motor...”(03)</p> <p>PG “Entonces, es importante respetar las normas... Responden a coro...Si “(03)</p> <p>“¿En este curso tenemos normas? Si, las del pergamino. (Hacen referencia a normas consensuadas que se encuentran en cada pupitre escolar).”(04)</p> |
| | Nombre | X | - | X | X | - | - | - | <p>“Preguntan espontáneamente al concluir la lectura: ¿Qué es moais?... ¿Qué son los moais?... Tía yo sé que es un moai...”(01)</p> <p>PG “¿Qué es el balneario? ... Es un lugar para bañarse “(03)</p> <p>“Penalizar es como hacer una multa de tres UTM PG ¿Qué es UTM?... UTM es como una multa de si botas basura te cobran” (03)</p> <p>“Qué es lo que vemos acá en la imagen, qué es lo que se ve Una comunidad...Una ciudad “(04)</p> |

| | | | | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|---|---|---|---|--|
| L E N G U A J E | Signo | X | X | - | X | - | X | - | <p>“Los moáis son unas estatuas de roca y tienen como unas caras y están mirando al sol que protege al mar. Protegen a la isla, y también son como los reyes de la isla.”(01)</p> <p>“eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes“(02)</p> <p>“¿Qué significa que respete su identidad? Que los respetemos como es... Que todos respeten a las personas por igual aunque sean diferentes”(02)</p> <p>PG “¿Qué lo que es intolerante y discriminatoria? ... Que no los respetan... Que yo la estoy discriminando”(02)</p> <p>“Es una inmigrante...Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia” (02)</p> <p>“Entonces qué es identidad cultural...un conjunto de rasgos que los distinguan de los otros grupos. Costumbres y tradiciones. Es un conjunto de rasgos físicos”.(02)</p> <p>“Por ejemplo si dice en un restorán, prohibido fumar, y yo llego y prendo un cigarro. ¿Qué estoy haciendo... No está respetando el lugar... No está respetando una norma... No respeto las leyes del gobierno” (04)</p> <p>“¿qué normas y leyes aparecen en la ilustración? Aparecen tres, una que dice en el parque que está prohibido botar basura, otra que sale un cartel de que los autos tienen que parar y otra de que los niños tienen que cruzar la calle con sus padres” (04)</p> <p>“Las leyes son reglas que se deben cumplir y respetar. Que son para prevenir las cosas malas” (04)</p> <p>“Equidad significa todos por iguales Una mamá pollito quiere a todos sus polluelos” (04)</p> <p>PG, “cuándo ha aplicado el respeto...Cuando un compañero está hablando... Cuando respetamos a la tía... Cuando estoy atento” (04)</p> <p>“Recuerda que las definiciones que aparecen, no debes memorizarlas, sino explicarlas con tus propias palabras”. (06)</p> <p>“Representan ejemplos de los conceptos: Discriminación.- ¿Puedo jugar? - No porque tú eres muy bajo”.(06)</p> |
|--|-------|---|---|---|---|---|---|---|--|

| | | | | | | | | | |
|--|----------|---|---|-----------|---|---|---|---|---|
| E X P E R I E N C I | Contexto | - | X | PG | X | - | - | X | <p>“yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta?” (02)</p> <p>PG “A tú juicio qué importancia tienen las normas para la convivencia en la playa... Para bañarse y no botar basura siempre tiene que haber reglas en todos lados para cuidar el medio ambiente” (03)</p> <p>“Por qué esa persona que llega y agarra el producto en el supermercado y, se lo come, no está respetando el principio de la de honestidad, justicia y responsabilidad” (04)</p> <p>“¿Qué opinas con respecto a esta celebración?”(07)(Texto celebración colonia peruana residente)</p> |
|--|----------|---|---|-----------|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------|----------|---|----------|---|---|---|---|
| A S O C I A L | Organizar Experiencia | - | X | - | X | - | - | - | <p>PG “cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en la micro y habían compañeros que no se querían sentar con otros... Eso es ser intolerante PG a veces nosotros miramos que todos los demás son intolerantes, pero no nos fijamos también nosotros en el actuar a diario tampoco somos tolerantes con nuestros hermanos”(02)</p> <p>“no querían tomarle la manito a sus compañeros Porque daba asco Pero cómo te va a dar asco si es tu compañero. ¿Ahí hay respeto? No... Eso es ser intolerante y discriminar” (02)</p> <p>“qué elementos son característicos de la cultura chilena que aparecen acá en la canción”(02)</p> <p>“Y para qué creen ustedes que se hicieron esas normas...” (04)</p> <p>“¿Qué pasa acá en el colegio? ...Ahí hay una hora...Deben llegar a esa hora” (04)</p> <p>“Cuando un niño le pide prestado algo a un compañero y el niño dice no, y después el compañero viene y le pide prestado y se lo prestan igual... no hay equidad, hay discriminación... Intolerancia”(04)</p> |
| | Atención Voluntaria | PG | - | - | - | - | - | - | <p>“Intervención de profesora guía, pregunta: ¿Quién vive en Valparaíso? Responden a profesora guía levantando la mano. Nosotros... Ella no vive en Valparaíso, vive en Viña ¿O sea vino a nuestra ciudad o no? Si”(01)</p> |
| <p>Código (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada PG: Intervención de Profesor Guía X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo</p> | | | | | | | | | |

Para el caso del eje enseñanza, la presencia de evidencia se caracteriza desde el rol del profesor como mediador, facilitador y desde la experiencia; estos fragmentos representativos, reflejan intervenciones tanto de la profesora guía como de la estudiante en práctica.

Además se encuentran evidencias en relación con los procesos asociados de andamiaje y análisis. En el caso del indicador andamiaje para el componente experiencia y en el caso del análisis tanto para el reconocimiento de atributos como para las relaciones significativas.

| Conceptos sociales, eje enseñanza en secuencia didáctica. | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|--|
| | Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | Fragmentos Representativos |
| M E D I A D O R | Conocimientos Previos | X | - | PG | X | - | X | - | <p>“Acogiendo comentario de alumna <i>Explicanos ¿Qué son los moais?</i>” (01)</p> <p>PG “pregunta: <i>¿Quién vive en Valparaíso? ¿O sea vino a nuestra ciudad o no? ¿O a otra ciudad?</i>” (01)</p> <p>“<i>¿por qué creen que me siento mal? Porque eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes</i>” (01)</p> <p>PG “<i>¿Quién es Violeta Parra?... Una cantante... Una escritora... Una poetisa</i>” (01)</p> <p>PG “<i>¿Qué es el balneario?... Es un lugar para bañarse</i> PG <i>¿Y qué lo que es penalizar? Penalizar es como hacer una multa de tres UTM... es como una multa de si botas basura te cobran</i>” (03)</p> <p>PG “<i>A tú juicio qué importancia tienen las normas para la convivencia en la playa... Para bañarse y no botar basura siempre tiene que haber reglas en todos lados para cuidar el medio ambiente</i>” (03)</p> <p>“<i>¿Quién dicta las leyes? La autoridad</i>” (04)</p> <p>“<i>Quiero que observen la hoja y ustedes piensen qué es un glosario, según lo que estamos viendo</i>” (06)</p> |
| | | - | - | - | X | - | X | - | <p>“<i>¿Qué normas y leyes aparecen en la ilustración?. Aparecen tres, una que dice en el parque que está prohibido botar basura, otra que sale un cartel de que los autos tienen que parar y otra de que los niños tienen que cruzar la calle con sus padres</i>” (04)</p> <p>“<i>Reafirma concepto de glosario... aquí aparecen las palabras más importantes con su significado</i>”.(06)</p> |

| | | | | | | | | | |
|--|------------------------------|---|-----------|-----------|----------|---|---|---|---|
| F A C I L I T A D O R | Relación entre todo y partes | - | PG | PG | X | - | - | - | <p>PG "a mi me pasó, que cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en la micro y habían compañeros que no se querían sentar con otros. Por qué le dije yo, no porque no me cae bien. Eso es discriminar también."(02)</p> <p>(PREGUNTA DEL TEXTO) "¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla? Para ofenderla... Porque la están mirando como con una cara de intolerancia... Por su ropa" (02)</p> <p>PG "¿Qué aspectos del funcionamiento del grupo regulan, o sea las normas para qué ayudan al grupo?"(03)</p> <p>"Las leyes son reglas que se deben cumplir y respetar. Que son para prevenir las cosas malas."(04)</p> <p>"si yo no cumplo una ley ¿qué me puede pasar? Me puedo ir a la cárcel... No respeto las reglas... Le puede pasar algo malo" (04)</p> |
|--|------------------------------|---|-----------|-----------|----------|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|-----------|----------|---|-----------|---|---|---|---|
| D E S D E L A E X P E R I E N C I | Resolución de Problemas | PG | X | - | PG | - | - | - | <p>PG "Ya, pero si son mestizos y hay diferentes formas de vivir; ¿Qué es lo que hay en ese país Hay diferentes etnias, hay diferentes culturas ¿Qué va a pasar en ese país?" (01)</p> <p>"Yo tengo un nieto y mi nieto, bueno, él no es yagán, pero si mi hija es descendiente de yagán y su esposo es chileno, mi nieto qué será Mestizo, muy bien. Y si mi nieto llega aquí, a este curso, porque también está en tercero básico, ¿ustedes lo van a respetar? Yo digo que no, porque es diferente y nunca he visto a una persona así... Yo tampoco" (02)</p> <p>PG "escuchen la pregunta que yo hago, dice: por qué la ley, vamos a suponer que la ley es como una persona, por qué no discrimina (después de discusión) Es</p> |
|--|-------------------------|-----------|----------|---|-----------|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| A | | | | | | | | | <p>para todos igual" (04)</p> <p>"¿qué debería pasar si los niños no cumplen las normas de una sala de clases?" (04)</p> |
|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | | | |
|--|-------------|----------|-----------|-----------|----------|---|---|---|--|
| A N D A M I A J E | Experiencia | - | PG | PG | X | - | - | - | <p>PG "nos pasa entonces a nosotros ven, que las cosas que le pasan a la señora Rosa, también pasan ahora, no están tan lejanas".(02)</p> <p>"Te ha costado aceptar o respetar las diferencias. ¿A ustedes les cuesta?...No No, no te cuesta. Yo aquí algunas veces he visto que si les cuesta aceptar las diferencias. Cuando estábamos en música, a varios les costó tomar las manitos de sus compañeros" (02)</p> <p>PG "¿Qué significa la bandera verde? piensa en el semáforo... Es para que se bañen" (03)</p> <p>"Por ejemplo, las normas de nuestro curso, ¿es una ley para todo el país? No... Para el curso...Las leyes para el curso son sólo para el curso" (04)</p> |
| | Gradualidad | X | - | - | X | - | - | - | <p>"Presentación que se hace después de la discusión sobre el concepto <i>En el libro pueden observar que esos son los moais</i>" (01)</p> <p>"Por ejemplo si dice en un restorán, prohibido fumar, y yo llego y prendo un cigarro. ¿Qué estoy haciendo? No está respetando el lugar... No está respetando una norma... No respeto las leyes del gobierno" (04)</p> |

| | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|-----------|----------|---|----------|----------|-----------|---|---|
| A N Á L I S I S | Atributos | PG | X | - | X | X | PG | - | <p>PG “¿en la isla Rapa Nui tienen patrimonio ellos o no tienen nada? Y ¿cómo se llamaban esos monumentos de rocas?..Son su patrimonio ¿Por qué son su patrimonio?” (01)</p> <p>“¿Qué significa que respete su identidad? Que los respetemos como es... Que todos respeten a las personas por igual aunque sean diferentes” (02)</p> <p>“¿Dónde ustedes han visto la intolerancia?. Cuando peleamos ¿Pero por qué pelean? Qué cosa se produce Porque no cumplimos las normas... Por molestar al otro” (02)</p> <p>“Es una inmigrante...Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia” (02)</p> <p>“Qué es identidad cultural ...un conjunto de rasgos que los distinguían de los otros grupos..Costumbres y tradiciones...Es un conjunto de rasgos físicos”.(02)</p> <p>“Las normas vienen de las leyes” (04)</p> <p>“¿Cuál es el beneficio de cumplir las normas? Evitamos accidentes, evitamos ir al hospital y evitamos que nos sintamos mal... Que vivamos en un ambiente seguro” (04)</p> <p>“¿Cuál de los ejemplos corresponde al respeto? ... Permanecer en silencio... Cuando yo estoy en silencio estoy respetando a las personas” (04)</p> <p>PG “Dirige el análisis de los diferentes ejemplos que se presentan en dramatizaciones Se enfatiza comprensión del concepto abordados por ejemplo discriminación, autoridad, etc.” (06)</p> |
| | Relaciones Significativas | - | X | - | X | - | - | - | <p>“Y cuando algunas veces ustedes han visto que alguien se burla de un compañero ¿Lo apoyan?” (02)</p> |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | <p>“Porque la justicia significa que todos tenemos que pagar los productos o no...” (04)</p> <p>“Qué pasa cuando uno no tolera a los compañeros Está discriminando” (04)</p> |
| <p>Código (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada. PG: Intervención de Profesor Guía. X: Presencia del rasgo; -: Ausencia del rasgo</p> | | | | | | | | | | |

Para el eje conocimiento social, se encuentran evidencias en los indicadores: transferencia de conocimiento, dimensiones y funcionalidad con un eje en componente en cada caso. El resumen del eje se presenta a continuación.

| Conceptos sociales y eje conocimiento social en secuencia didáctica. | | | | | | | | | |
|---|---------------------------|----|----|----|----|----|----|----|---|
| | Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | Fragmentos Representativos |
| T R A N S F E R E N C I A C O N O C I M I E N T O | Comprensión Significativa | PG | X | - | X | - | PG | - | PG “¿en la isla Rapa Nui tienen patrimonio ellos o no tienen nada? En cualquier lugar de Chile, que alguien raye un monumento, lo quiebre, lo mueva o le haga algo ¿qué pasa con esa persona” (01) |
| | | | | | | | | | “Yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta? No...eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes” (02) |
| | | | | | | | | | “Yo soy un poco más grande y ustedes son un poco más chicos pero todos tenemos que respetarnos”. (02) |
| | | | | | | | | | “Es una inmigrante....Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia” (02) |
| | | | | | | | | | “Ya pero por ejemplo, las normas de nuestro curso, ¿es una ley para todo el país...No... Para el curso...Las leyes para el curso son sólo para el curso”.(04) |
| | | | | | | | | | “¿Cuál es el beneficio de cumplir las normas? Evitamos accidentes, evitamos ir al hospital y evitamos que nos sintamos mal... Que vivamos en un ambiente seguro.” |

| Conceptos sociales y eje contexto en secuencia didáctica. | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|--|
| Indicador | Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | Fragmentos Representativos |
| Contenidos curriculares | Fenómenos Sociales | - | X | - | X | - | - | - | <p>“Mestizo, muy bien. Y si mi nieto llega aquí, a este curso, porque también está en tercero básico, ¿ustedes lo van a respetar?” (02)</p> <p>“Por ejemplo, las normas de nuestro curso, ¿es una ley para todo el país?... No... Para el curso...Las leyes para el curso son sólo para el curso” (04)</p> |
| | | | | | | | | | |
| Transmisor de cultura | Lenguaje | PG | - | - | - | - | - | - | <p>PG “Hay diferentes etnias, hay diferentes culturas ¿Qué va a pasar en ese país? Diversidad Cultural” (01)</p> |
| Curriculum | Principios y Valores | PG | - | - | X | X | - | - | <p>PG “alguien raye un monumento, lo quiebre, lo mueva o le haga algo ¿qué pasa con esa persona... Destruye... Está destruyendo cultura de su ciudad y de su país. Se pueden ir a la cárcel...Porque destruyen su cultura que es muy importante”.(01)</p> <p>“Quién me puede explicar por qué esa persona que llega y agarra el producto en el supermercado y lo consume, se lo come, no está respetando el principio de la de honestidad, justicia y responsabilidad....¿Por qué no está siendo honesta esa persona? ... Porque está mintiendo al hacer creer que lo compró y</p> |
| | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | | | se lo comió” (04) |
| | | | | | | | | | | “Nos dimos cuenta con la tía Paola en sus pruebas, y cuando hacemos preguntas, pero ese conocimiento que ustedes tienen no lo podemos ver en su forma de actuar... vamos a hacer un compromiso ya. Un compromiso con nuestras normas.” (05) |

| | | | | | | | | | | |
|----------------|--------------|----------|----------|---|----------|---|---|---|---|---|
| Entorno | Significados | X | X | - | X | - | - | - | - | <p>“¿Es bueno o es malo conocer a otra persona? Bueno. ¿Por qué es bueno? Porque nos enseña otras cosas” (01)</p> <p>“¿Creen que las personas le decían india con cariño o para ofenderla?” (02)</p> <p>“Equidad significa todos por iguales ... Una mamá pollito quiere a todos sus polluelos” (04)</p> <p>“¿Los bomberos son solidarios?... Si... Ellos son solidarios porque donde trabajan no le pagan Y arriesgan su vida para salvarnos” (04)</p> <p>“Por qué esa persona no es justa (alude a consumir alimentos sin pagar en el supermercado) Primero si uno tiene tanta sed para consumirlo tiene que pedirle permiso a alguien o a un guardia, entonces no es justa porque no lo está pagando” (04)</p> |
|----------------|--------------|----------|----------|---|----------|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|---|-----------|---|---|---|---|---|---|--|
| Experiencia | Formación Conceptos Espontáneos | - | PG | - | - | - | - | - | - | <p>“yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta?” (02)</p> <p>PG “cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos</p> |
|--------------------|---------------------------------|---|-----------|---|---|---|---|---|---|--|

exclusiva con el texto del estudiante. Constanza señala que su planificación fue acorde con: *“las instrucciones que me dio la profesora... que teníamos que trabajar sólo en el libro...”* En relación su tarea específica en el aula señala:

“reforzar, una parte es reforzar y la otra es de comenzar a ver como el tema de derechos, porque los niños ya saben sobre diversidad y deberes entonces eso se va a reforzar y se va a ver el tema de derechos, que igual ellos tienen un poco de noción sobre eso.”

Así entonces la primera característica que puede ser señalada es que la preparación de clases, no permitió el desarrollo de actividades más allá del marco brindado por el texto, donde la tarea de la estudiante en práctica se debe enfocar en cómo abordar las actividades del libro de texto, más que en la creación real de situaciones de enseñanza aprendizaje.

Al contrastar esta situación con la planificación de clases, se observa que ésta posibilidad de creación no fue utilizada de forma explícita, señalando sólo la numeración de las páginas a abordar, más que la forma de hacerlo. Como ejemplificación en el siguiente fragmento, correspondiente a la segunda semana de planificación, se aprecia la mirada genérica con que las clases fueron planificadas:

“Se ordenan en medio círculo y comparten conocimientos previos. Trabajan en texto escolar desde la página 22 a la 35. Reflexionan en torno a lo trabajado en clases”

Al consultársele a la estudiante en práctica cuáles son los elementos priorizados por ella al planificar, señala en primer término las actividades especificando:

“las actividades, es como lo primero que se me ocurre... actividades que enganchen [motiven] a los niños. ... había pensado que ojalá en la clase, como es más de discusión, sean en forma de “u” pero no sé si la profe me va a dar permiso...”

Esta afirmación relacionada con lo planteado anteriormente, indica la relevancia dada por la estudiante a la profesora guía y por otro lado, sumado a lo observado en clases, permite caracterizar sus planificaciones como genéricas, esto es, que no detallan las actividades a desarrollar - sólo menciona las páginas del libro- enunciando brevemente las actividades.

En relación con la secuencia seguida al planificar, reconoce como prioritarios tres componentes *“primero son los contenidos, después las actividades, después pongo los objetivos”* agregando que para ella, idealmente el trabajo de planificación implica

“Crear las actividades... agregué una actividad así como aparte porque la profesora me pidió que hicieran un glosario de palabras... puse ... que se juntaran en grupo y eligieran una palabra y como que representarían esa definición, pero eso es como lo único que es mío, lo demás es todo lo que dice el libro”.

Cabe mencionar que la actividad no aparece detallada en la planificación, o que reitera la apreciación de genéricas de sus planificaciones. En cuanto a los conceptos sociales que se abordan en la secuencia didáctica, Constanza relaciona principalmente éstos con actitudes, al consultársele que tipo de contenido consideraba estaba relacionado con las actividades planificadas señala: *“actitudinales porque es sobre la diversidad cultural y por ejemplo la empatía, la tolerancia y esas cosas de actitudes”.*

En relación al trabajo con el libro de texto es percibido por la estudiante en práctica como una desventaja:

“No me gusta, porque es como demasiado estructurado, no da espacio a la creatividad de uno... era como una dificultad era que tenía que seguir como el libro... no poder aplicar otro tipo de actividades que sean como más significativos para los niños.”.

Queda claro que los fragmentos presentados deben ser entendidos en el contexto de la obligatoriedad del uso del recurso detallado anteriormente. En cuanto a la presencia de los conceptos sociales en su planificación de aula, la

estudiante les otorga un rol relevante, que emerge desde los propios contenidos indicados por la profesora guía a ser abordados. Así señala:

“Tuvieron el papel fundamental porque se supone que en esta unidad que se está trabajando la idea es formar a adultos conscientes, buenos ciudadanos que respeten los deberes y cumplan con sus derechos y que sean capaces de aceptar al otro que es distinto a ellos”

Por ende, queda en evidencia que lo que determina su consideración es el contexto, quedando la interrogante de la consideración de los mismos frente a otro tipo de contenido disciplinar.

Constanza reconoce dos niveles en el tratamiento de los conceptos, el nivel conceptual y de ejemplificación, reconociendo que son las definiciones no memorísticas las que mayor dificultad presentan y que por el contrario, las ejemplificaciones les resultan menos complejas.

“Se dice el concepto y se da un ejemplo, de hecho los niños son muy buenos para dar ejemplos pero no para poder definir, a pesar de que la profesora igual les entregó las definiciones, ellos no, les cuesta mucho definir con sus palabras qué significa sino que siempre dan ejemplos”

En relación a este último punto resulta destacable la diferenciación conceptual que realiza la estudiante en práctica entre el efectivo aprendizaje de conceptos y la ejemplificación de situaciones. Especialmente en lo que implica la comprensión y no la mera repetición

“Algunos están, la mayoría para repetir el concepto, son pocos los que están para, como entenderlo... hay algunos que dan la definición y como que lo entienden pero no lo aplican”

Esta última caracterización permite inferir la existencia de tres niveles en la estructuración del concepto para la estudiante en práctica, estos son de repetición, de comprensión y de aplicación, los que no necesariamente se reflejan en la planificación analizada.

El detalle completo de la entrevista puede ser revisado en los anexos de esta investigación

b.- Valoración de los Conceptos Sociales.

La valoración de los conceptos sociales que realiza Constanza se relaciona con la necesidad de que éstos estén presentes en el aula, aunque no profundiza en ello y sólo entrega una visión general al indicar: *“creo que deben considerarse siempre”*. El desarrollo de los conceptos sociales en el aula se ve relacionado para esta estudiante en práctica principalmente con la existencia de deberes y derechos en la convivencia escolar.

“Trabajar en grupo y que ya en esos grupos se designen quienes cumplen el rol de vocero o de secretario o secretaria. Siempre que uno llega al curso debe definir las normas de convivencia entre ellos... deberes y derechos y hacerlos ver eso es parte de las ciencias sociales”

Como se puede inferir además, está presente el relacionar los procesos de convivencia en el aula con las disciplinas sociales, lo que implica una mirada de mayor proyección del quehacer escolar desde una perspectiva integradora. Es así como esta visión del ser social, considera para Constanza, formar desde el aula actitudes concretas centradas en la conciencia de deberes y derechos ciudadanos.

“yo creo que hay que preparar a los niños para la vida de afuera, porque ellos van a ser ciudadanos; y si ellos no aprenden que tienen derechos y deberes; después cuando se vayan afuera van a ser como cosas, no son capaces de respetar a los demás... siento que en la sociedad por eso hay tantos conflictos y problemas, porque no son capaces de respetarse entre sí; no son dialogantes por eso también el término de democracia es importante”

Se rescata además la visión de una formación para una participación activa en la sociedad que emerge de estos conceptos sociales, buscando favorecer desde el aula la formación del ciudadano.

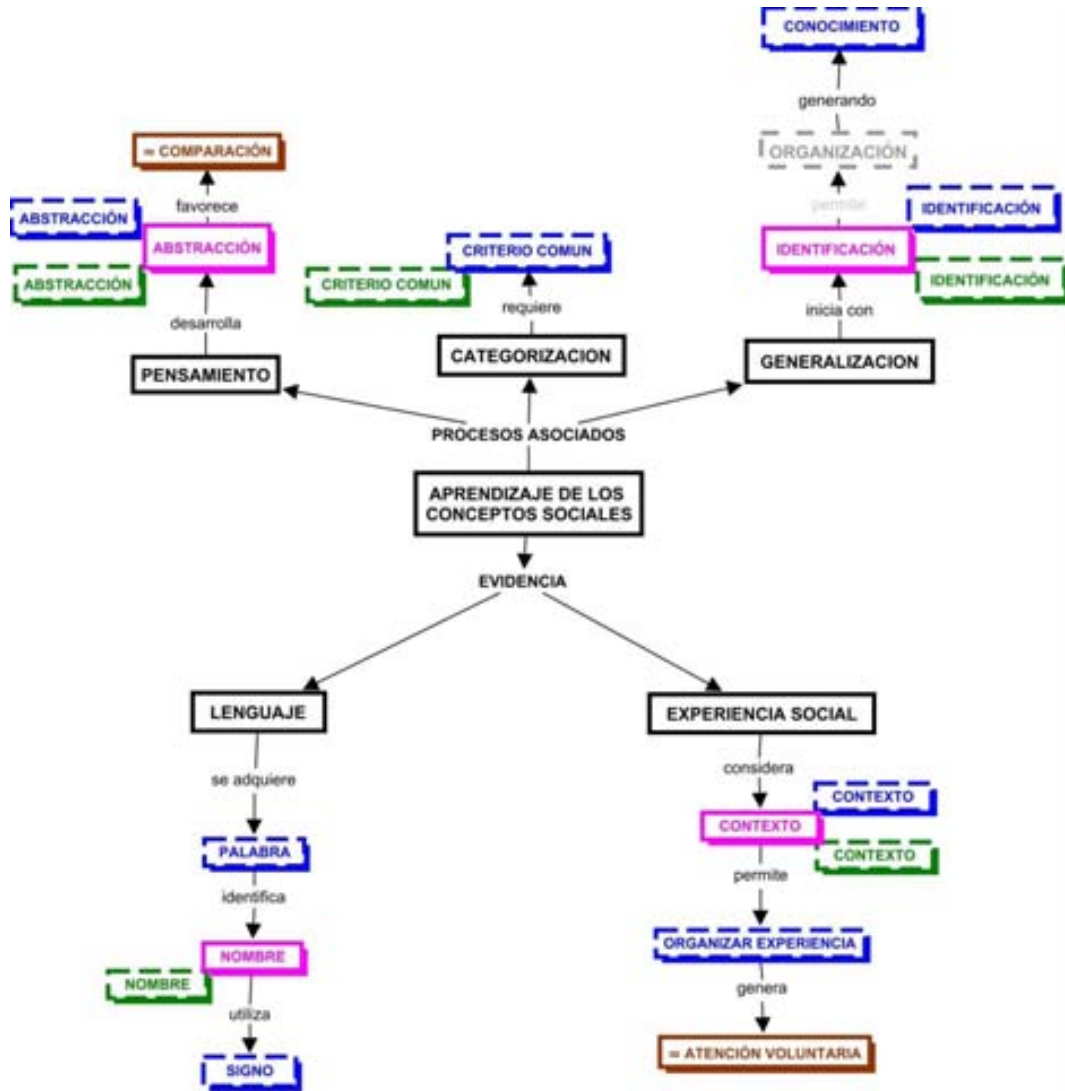
c.- Aprendizaje de los Conceptos Sociales.

En relación con los procesos de aprendizaje asociados a los conceptos sociales en primer término es posible señalar que se presentan evidencias de los cinco indicadores considerados para el eje. La secuencia didáctica planificada por la estudiante en práctica, no permite una lectura en profundidad de las actividades, por lo que estas se analizaron en detalle de acuerdo al texto.

Se encuentran evidencias para los cinco indicadores del eje, existiendo actividades planificadas y ejecutadas, no planificadas y ejecutadas, planificadas y no ejecutadas y en el caso de la comparación y la atención voluntaria, componentes cuya concreción corresponde principal o exclusivamente a la profesora guía del proceso de práctica profesional.

La representación gráfica se encuentra en el siguiente mapa conceptual.

Mapa Conceptual: Aprendizaje de los Conceptos sociales
Caso E1



Código:

| | |
|--------------------|--------------------------------|
| — (solid pink) | : Planificadas y ejecutadas |
| - - (dashed blue) | : No planificadas y ejecutadas |
| - - (dashed green) | : Planificadas y no ejecutadas |
| - - (dashed brown) | : Profesor guía |

En relación con el indicador pensamiento, se encuentran evidencias que permiten para el componente abstracción señalar la existencia de actividades planificadas y desarrolladas, no planificadas y desarrolladas y planificadas y no desarrolladas. Cabe mencionar que para el caso en estudio, las actividades planificadas y no desarrolladas corresponden a aquellas que se encuentran en páginas del texto declaradas en la planificación y que no fueron implementadas en el aula.

Un intento por favorecer el desarrollo de la abstracción en los estudiantes, se aprecia en el diálogo que sostiene Constanza con el grupo curso, este fragmento que corresponde a la implementación de una de las actividades del texto, en que a partir de la primera respuesta de los niños, se busca generar una toma de conciencia que lo permita:

“Te ha costado aceptar o respetar las diferencias. ¿A ustedes les cuesta? No... No, no te cuesta. Yo aquí algunas veces he visto que si les cuesta aceptar las diferencias...A mí me cuesta un poquito...Cuando estábamos en música, a varios les costó tomar las manitos de sus compañeros”

Como se puede apreciar esta toma de conciencia se relaciona con permitir a niños y niñas, salir de la respuesta automática o predecible y confrontar lo dicho con las acciones o actitudes mantenidas en clases. Si bien este puede ser considerado un ejemplo por ausencia del componente y centrado en la acción docente, es posible encontrar ejemplos en que los estudiantes fundamentan aseveraciones o responden a interrogantes planteadas, por ejemplo:

“Son su patrimonio ¿Por qué son su patrimonio? ... Porque ellos vivían allá desde hace mucho tiempo... Porque cuidan la isla y son importantes” [refiriéndose a los moais]

En este caso, se observa, a partir de las intervenciones de los alumnos, como al fundamentar la condición de patrimonio, entregan argumentos que se relacionan con una valoración asociada a un proceso de abstracción, dado que las respuestas entregadas, escapan a una repetición memorística.

Las actividades seleccionadas en el texto y no realizadas, responden principalmente a actividades de carácter grupal que apuntan al análisis de texto y/o ilustraciones presentadas.

En cuanto al nivel de comparación, sólo se encuentra una evidencia en un comentario realizado por la profesora guía, en que a partir de la pregunta formulada, se genera la discusión y el consenso: *“por qué la ley no discrimina (después de discusión alumnos concluyen)... Es para todos igual”*. La conclusión a la que llegan los estudiantes, se logra después de un proceso de análisis, que presupone la abstracción en el abordaje de las ideas que se traduce en comparación cuya consecuencia es verbalizada.

En relación con el indicador categorización, sólo se encuentra evidencia para el componente criterio común, con actividades planificadas y no realizadas o no planificadas y realizadas. Por ejemplo cuando la estudiante en práctica habiendo abordado los conceptos de normas y leyes, sostiene con niños y niñas el siguiente diálogo: *“las normas de nuestro curso, ¿es una ley para todo el país?... No... Para el curso...Las leyes para el curso son sólo para el curso”* En este diálogo se aprecia en primer término la necesidad de que los estudiantes dominen los conceptos de ley y norma y que sobre ellos puedan aplicar criterios que permitan la clasificación de la situación presentada.

Ejemplificación del indicador generalización a través de la identificación, se encuentran en las tres posibilidades de constancia, principalmente desarrolladas por la estudiante en proceso de práctica. Las evidencias se encuentran al estilo de *“Elije una de las normas y explica por qué debe respetarse... No entrar con vehículos motorizados... Porque echa mucho humo”*. Resulta de interés señalar que si bien no se encuentran evidencias para el componente organización, si se encuentran de actividades realizadas y no planificadas para la generación del conocimiento. Clarificador resulta el diálogo que se genera a partir de la audición de un tema de la folklorista chilena Violeta Parra asociado al concepto de inmigración:

“Si Violeta Parra estaba en Francia, ella qué sería en ese país, una... francesa... ¿Una Francesa? Ella sigue siendo Chilena. Qué pasa cuando yo viajo a otro país...Es un inmigrante. Inmigrante muy bien, qué significa inmigrante entonces... Que emigra... Que cambia a otro país, si viene de Chile, se va a Francia”

En el fragmento precedente se reconoce el componente conocimiento, principalmente cuando se asocia a la explicitación que los estudiantes hacen del concepto inmigración. El conocimiento se estructura a partir de las intervenciones de estudiantes que entregan elementos que definen y ejemplifican el concepto. Estos dos elementos – definición y ejemplificación – aparecen entrelazados en el abordaje de los conceptos sociales en el aula y se evidencian sin diferenciación consciente de los estudiantes.

En relación con el indicador lenguaje, se encuentra presencia de sus tres componentes. En el caso de la adquisición de la palabra, se encuentran actividades no planificadas realizadas, por ejemplo en el caso del concepto norma asociado a una situación interna del grupo curso, en que se reconoce la palabra, aunque sin utilizarla: *¿En este curso tenemos normas? Si, las del pergamino*. (Hacen referencia a normas consensuadas que se encuentran en cada pupitre escolar).

En el caso del componente nombre, se aprecia la identificación del concepto, por ejemplo aplicada al reconocimiento de imágenes, en que los estudiantes responden con el concepto correspondiente: *“Qué es lo que vemos acá en la imagen, qué es lo que se ve... Una comunidad...Una ciudad”*. Como se aprecia la utilización del concepto comunidad implica una comprensión de lo observado, asociado a los procesos de identificación. Resulta de interés señalar que estos procesos están asociados a actividades planificadas y realizadas aunque por oposición no todas las instancias planificadas llegan a desarrollarse.

En cuanto al componente signo, se encuentran evidencias de su utilización en actividades ejecutadas pero no planificadas. Por ejemplo en el desarrollo de breves dramatizaciones preparadas por los estudiantes se busca la representación de conceptos sociales elegidos libremente, en ese contexto

se presenta el siguiente diálogo asociado al concepto de discriminación: *“¿Puedo jugar? - No porque tú eres muy bajo”* Aquí se logra la ejemplificación del concepto, que muestra con claridad que ha sido internalizado por los niños y utilizado de manera correcta. De forma complementaria se rescata la instrucción que la estudiante en práctica entrega con directa relación con el mencionado componente: *“Recuerda que las definiciones que aparecen, no debes memorizarlas, sino explicarlas con tus propias palabras”*, orientando la comprensión del concepto por sobre la repetición, lo que implica el componente analizado.

Finalmente en relación con el indicador experiencia social, se encuentran evidencias del componente contexto, en sus variantes de planificadas y ejecutadas, no planificadas y ejecutadas y planificadas y no ejecutadas. Un ejemplo de consideración del contexto, relacionando con espacios habituales para los menores, se encuentra en la ejemplificación que realiza Constanza asociada a un local comercial cuando realiza el abordaje de principio de convivencia: *“Por qué esa persona que llega y agarra el producto en el supermercado y, se lo come, no está respetando el principio de la de honestidad, justicia y responsabilidad”* buscando generar en los menores una reflexión que toma como base una situación concreta. Lo mismo ocurre cuando la profesora guía hace referencia a las normas en los espacios públicos, donde las respuestas de los niños emergen desde la lectura del concepto en el contexto *“qué importancia tienen las normas para la convivencia en la playa... Para bañarse y no botar basura siempre tiene que haber reglas en todos lados para cuidar el medio ambiente”*

Desde el componente de organización de la experiencia, resulta un buen ejemplo, la intervención que realiza la profesora guía asociado al concepto de tolerancia en que se usa de referente una salida del curso a un parque de la ciudad

“- Cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en el autobús y habían compañeros que no se querían sentar con otros...”

- Eso es ser intolerante [respuesta de alumnos]

- *A veces nosotros miramos que todos los demás son intolerantes, pero no nos fijamos también nosotros en el actuar a diario tampoco somos tolerantes con nuestros hermanos.*”

Si bien el ejemplo se asocia principalmente a las referencias de la docente, éstas se orientan a considerar y resignificar el entorno de niños y niñas, a partir de una situación concreta que permite el análisis de uno de los principios en estudio.

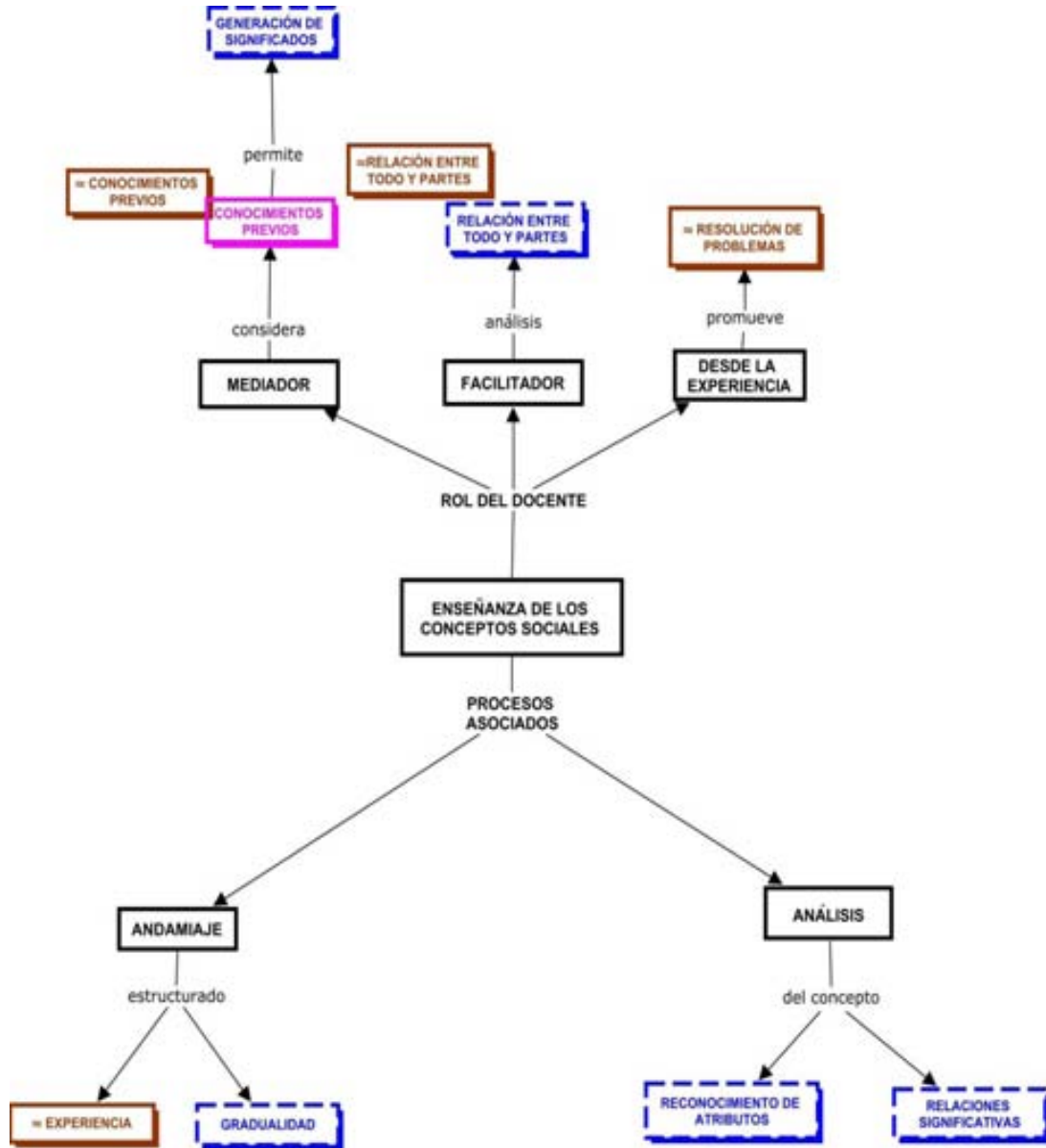
Finalmente se puede encontrar una evidencia que apunta a generar desde la experiencia, la atención voluntaria de los estudiantes al tener como referentes el contexto, la profesora guía, contextualiza e interrelaciona la lectura que se realiza en el aula, con los estudiantes al preguntar “*¿Quién vive en Valparaíso? [Responden] Nosotros... Ella no vive en Valparaíso, vive en Viña ¿O sea vino a nuestra ciudad o no? Si*”

Como se aprecia en este ejemplo es desde la experiencia social que se da sentido al contexto, siendo el espacio de atención voluntaria generado el que favorecer la interpretación y el aprendizaje.

d.- Enseñanza de los Conceptos Sociales.

En relación con los procesos de enseñanza, asociados a los conceptos sociales, es posible señalar que se presentan evidencias de los cinco componentes considerados para el eje. Se encuentran principalmente actividades no planificadas y ejecutadas; así como actividades cuya ejecución corresponde principal o exclusivamente a la profesora guía del proceso de práctica profesional. La representación gráfica se encuentra en el siguiente mapa conceptual.

Mapa Conceptual: Enseñanza de los Conceptos sociales
Caso E1



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |
| - - | : Profesor guía |

Desde el rol docente, para el componente conocimientos previos, del indicador mediador, se encuentran de actividades planificadas y realizadas por la estudiante en práctica, que se asocian a de forma genérica a preguntas realizadas dentro de espacios de diálogos introductorios a la clase al estilo de: *“¿qué son los moais?, ¿quién dicta las leyes?”*

La mayor cantidad de referencias a los conceptos previos se encuentran asociados a intervenciones de la profesora guía, por ejemplo en los siguientes fragmentos la docente realiza preguntas a los estudiantes que exploran conocimientos previos que serán requeridos para la comprensión de la lectura que se desarrolla:

“¿Qué es el balneario? Es un lugar para bañarse ¿Y qué lo que es penalizar? Penalizar es como hacer una multa de tres UTM... es como una multa de si botas basura te cobran”

Como se aprecia la actualización está asociada principalmente al uso de interrogantes, frente a las cuales niños y niñas entregan sus apreciaciones. La revisión general de los fragmentos seleccionados ratifica la impresión anterior, dado que mayoritariamente responden a ello.

En cuanto a la generación de significados, se encuentran dos evidencias, para actividades no presentes en la planificación realizada por la estudiante en práctica. Por ejemplo se aprecia la generación de significado al desarrollar la lectura de signos presentados en el libro de texto y que se asocian a los conceptos de normas y leyes en estudio.

“¿Qué normas y leyes aparecen en la ilustración? Aparecen tres, una que dice en el parque que está prohibido botar basura, otra que sale un cartel de que los autos tienen que parar y otra de que los niños tienen que cruzar la calle con sus padres”

Estas interrogantes y sus respuestas, dan comienzo a un análisis que favorece la generación de significado, desde la ejemplificación de normas y leyes en situaciones que son reconocidas por los estudiantes.

Para el caso del indicador del docente como facilitador, a través de la relación entre el todo y las partes, se encuentran evidencias tanto del desarrollo de actividades no planificadas, como aquellas que responden a intervenciones de la profesora guía. Por ejemplo en el siguiente fragmento la estudiante en práctica, relaciona los conceptos de ley, regla y respeto, trabajados en el aula: *“Las leyes son reglas que se deben cumplir y respetar”*, lo que se enfatiza por sobre las diferencias conceptuales,

Entre los fragmentos seleccionados desde el discurso de la profesora guía, se puede mencionar la siguiente interrogante: *¿Qué aspectos del funcionamiento del grupo regulan, o sea las normas para qué ayudan al grupo?* La citada interrogante relaciona los conceptos de grupo, en cuanto a equipo de trabajo y normas. Por ende, la asociación entre el todo y las partes, en cuanto elemento constitutivo del concepto para los casos que se analizan, se relaciona tanto con afirmaciones del docente como con las preguntas planteadas.

En cuanto al rol docente desde la experiencia, se encuentran evidencias fundamentalmente asociadas a intervenciones de la profesora guía, en que desde una interrogante se orienta la discusión que entrega una conclusión, como se presenta resumidamente en el siguiente fragmento:

“escuchen la pregunta que yo hago: por qué la ley, vamos a suponer que la ley es como una persona, por qué no discrimina (después de discusión) Es para todos igual”

La situación problemática se reconoce en la interrogante planteada a los estudiantes, que generó una discusión amplia, en que bajo la guía de la docente se llega a establecer una conclusión. Se asocia así a una interrogante sobre ley y discriminación a un problema, que es discutido y analizado por los estudiantes.

En relación con los procesos asociados a la enseñanza de conceptos, para el indicador andamiaje se encuentran evidencias para el componente experiencia, a partir principalmente del quehacer de la profesora guía. Así por ejemplo, esta estructuración se reconoce al profundizar en la lectura realizada por los estudiantes, donde utilizando un referente conocido por ellos,

(semáforo) se extrapola para interpretar los colores de una bandera en la costa “¿Qué significa la bandera verde? piensa en el semáforo... Es para que se bañen”. Se aprecia entonces, como desde la experiencia se favorece la construcción del concepto, asociado a leyes y normas que es lo abordado en el aula.

El proceso de gradualidad se evidencia en actividades no declaradas en la planificación de la estudiante en práctica. Por ejemplo cuando se aplican conceptos ya adquiridos, en una situación nueva:

“Si dice en un restorán, prohibido fumar, y yo llego y prendo un cigarro. ¿Qué estoy haciendo? No está respetando el lugar... No está respetando una norma... No respeto las leyes del gobierno”

Como se aprecia, los estudiantes responden aplicando los conceptos de norma, ley y gobierno, lo que presupone su previa adquisición, por ende el desarrollo de un proceso gradual. Para el caso del indicador análisis, se encuentran evidencias de reconocimiento de atributos, principalmente desarrolladas por la estudiante en práctica.

Éstas en su mayoría, se asocian a preguntas que desencadenan la mención de los atributos del concepto por parte de los estudiantes. Así por ejemplo se plantea: “¿Qué significa que respete su identidad? Que los respetemos como es... Que todos respeten a las personas por igual aunque sean diferentes”. Las respuestas llevan a reconocer atributos del respeto, asociado a los conceptos de aceptación e identidad, entregados como características del mismo.

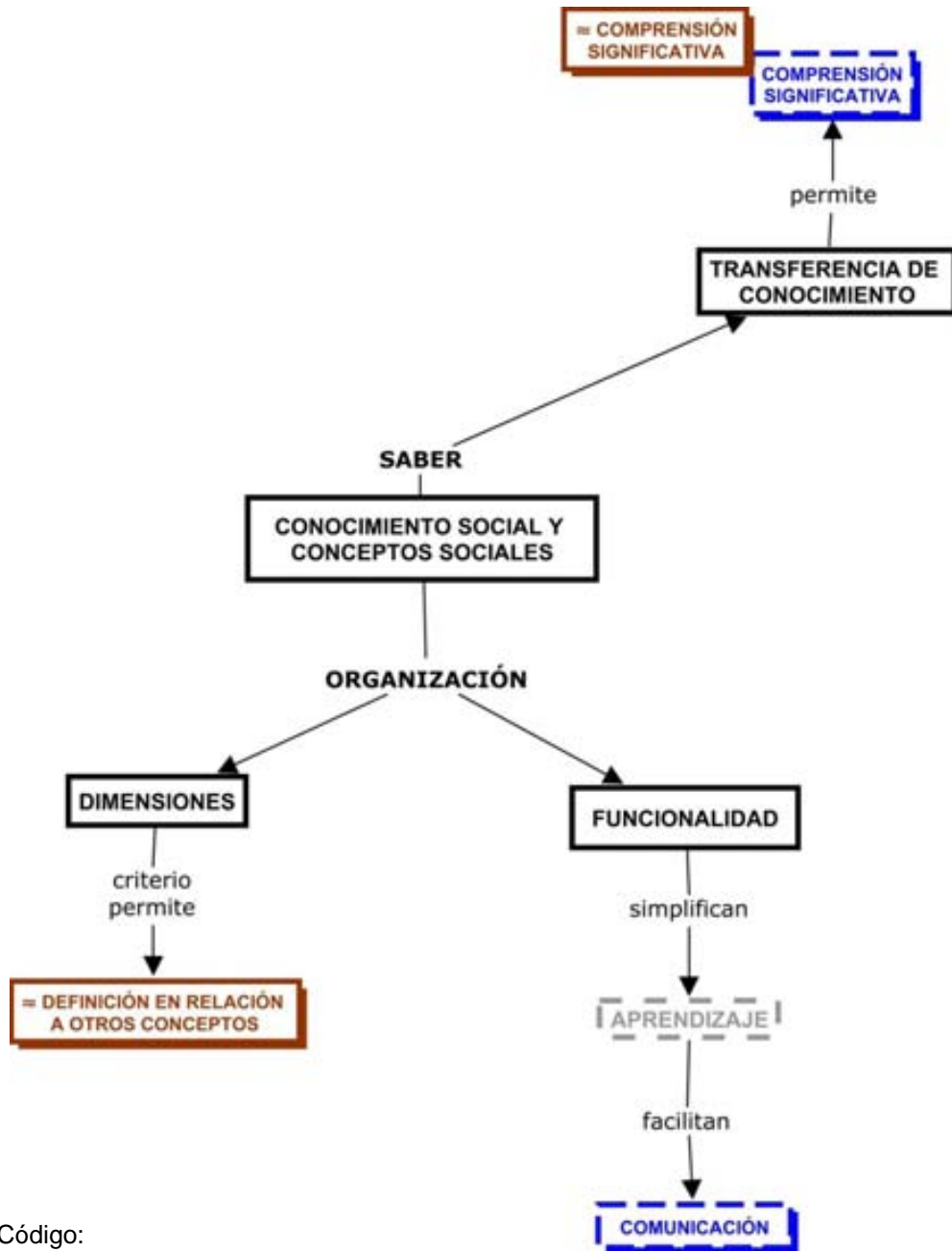
En cuanto a las relaciones significativas, se encuentran asociadas principalmente a situaciones del contexto del estudiante, que no apuntan sólo a la comprensión, sino que se relacionan directamente con sus vivencias. Por ejemplo: “qué pasa cuando uno no tolera a los compañeros... Está discriminando” La pregunta se sitúa en el contexto directo de los estudiantes, el aula y las relaciones interpersonales, aplicando de forma significativa los conceptos en estudio, en este caso, discriminación.

e.- Conceptos Sociales y Conocimiento Social.

Para el caso de los conocimientos sociales, se encuentran referencias asociadas a tres indicadores: transferencia de conocimientos, en que se encuentran actividades ejecutadas y no planificadas y ejemplificación asociada al quehacer de la profesora guía. Para el indicador dimensiones, sólo se encuentran ejemplificaciones asociadas a la profesora guía y en el caso de la funcionalidad ejemplos para el componente comunicación asociado a actividades ejecutadas no planificadas.

La representación gráfica se encuentra en el siguiente mapa conceptual.

**Mapa Conceptual:
Conceptos sociales y conocimiento social
Caso E1**



Para la comprensión significativa las evidencias encontradas en el caso de la profesora guía apuntan a favorecer la comprensión a partir del análisis de las actividades realizadas. Por ejemplo cuando dirige el comentario de los diferentes ejemplos que se presentan en dramatizaciones, enfatizando la comprensión de los conceptos abordados, tales como discriminación y autoridad. En el caso de la estudiante en práctica, se busca generar la comprensión significativa asociada a la vivencia que se genera en el diálogo que realiza, caracterizada como una mujer indígena con niños y niñas.

“Yo soy una mujer yagán, soy una indígena que es distinto y la gente ¿me debería mirar con cara fea por ser distinta? No...eso es discriminación, porque todos somos diferentes...Tenemos los mismos derechos y deberes”

Las respuestas dadas por los estudiantes, muestran la comprensión del concepto de discriminación y la valoración del mismo al reconocer que a pesar de las diferencias externas, se poseen los mismos deberes y derechos. Para el componente definición en relación a otros conceptos, se encuentran evidencias en el diálogo que la profesora guía sostiene con los estudiantes asociados a los conceptos de respeto y discriminación como se puede ver a continuación:

*¿Qué lo que es intolerante y discriminatoria? Que no los **respetan**... Que yo la estoy discriminando ¿Cuándo estamos discriminando Cuando le pegamos... Cuando nos burlamos de él...”*

Como se aprecia, los conceptos se encuentran presentes y ejemplificados, permitiendo establecer la relación entre ellos en las respuestas entregadas por los estudiantes.

En relación al indicador funcionalidad, se encuentran evidencias para el componente comunicación en que la docente guía o la estudiante en práctica utilizan conceptos trabajados en el aula, aplicándolos en el diálogo con los estudiantes, por ejemplo frente a la interrogante *“Hay diferentes etnias, hay diferentes culturas ¿Qué va a pasar en ese país?”* formuladas por la profesora guía, responden *“Diversidad Cultural”* lo que se complementa con la respuesta dada a la estudiante en práctica en otra ocasión *“En Chile existe diversidad*

porque somos diferentes... tenemos cosas diferentes... culturas diferentes...porque todas las personas somos únicas e irrepetibles”

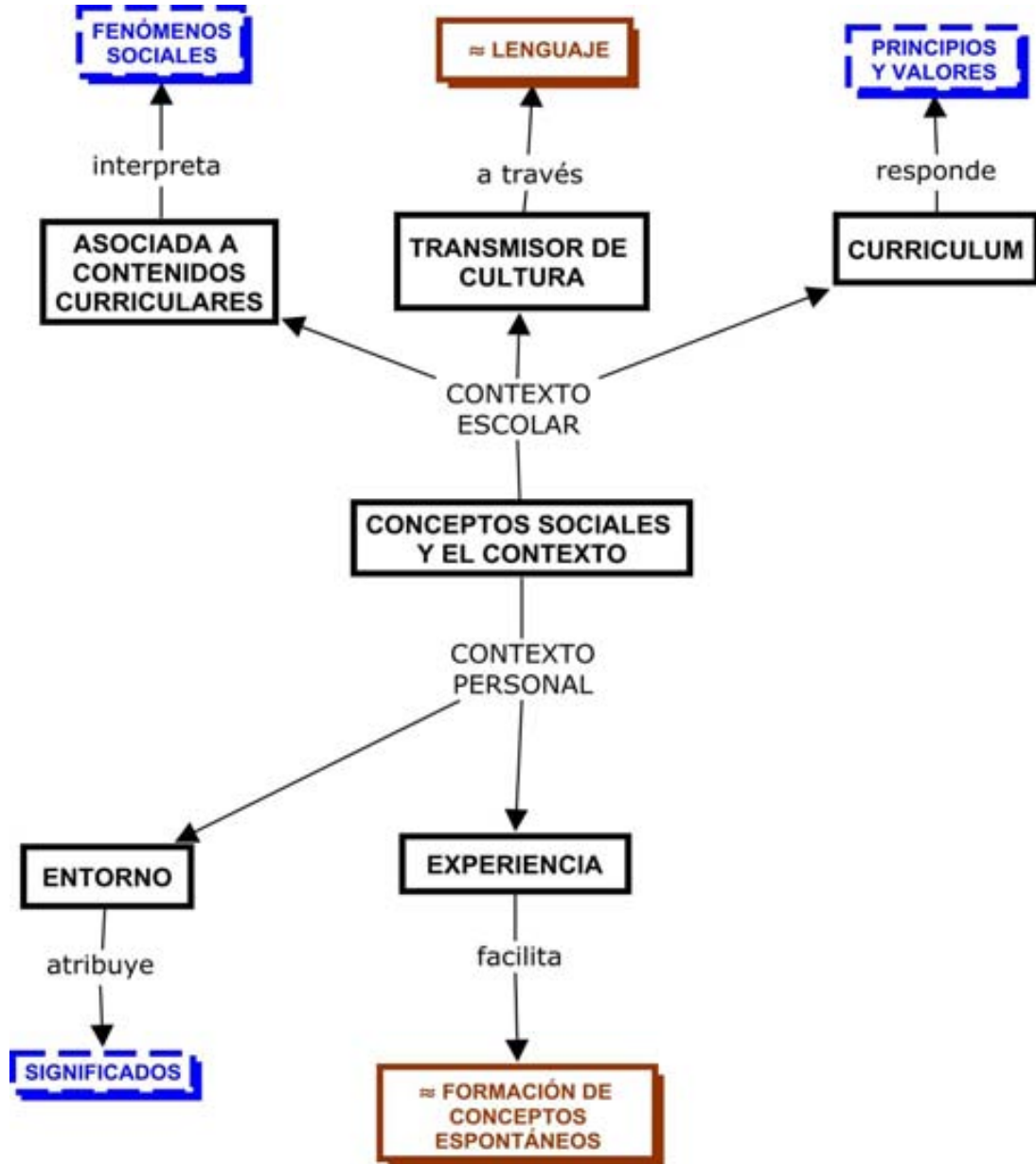
Cabe mencionar que si bien se encuentran evidencias para el componente comunicación, este responde a la simplificación del aprendizaje, que aparece como componente previo del mismo.

f.- Conceptos Sociales y el Contexto.

En relación con los conceptos sociales y el contexto se encuentran evidencias asociadas a actividades no planificadas desarrolladas en el aula por la estudiante en práctica para los indicadores contenidos curriculares, curriculum y entorno. Por otro lado, se encuentran evidencias asociadas a intervenciones de la profesora guía, para el indicador transmisión de cultura y experiencia, como se representa en el siguiente mapa conceptual.

Mapa Conceptual: Conceptos sociales y el contexto.

Caso E1



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |
| — | : Profesor guía |

En relación a los contenidos curriculares, para el componente fenómenos sociales, se encuentran evidencias desde el quehacer del estudiante en práctica. En particular, en el contexto de una dramatización, la referencia implícita a los procesos migratorios asociados a la aceptación de la diversidad, como se evidencia a continuación: *“Mestizo, muy bien. Y si mi nieto llega aquí, a este curso, porque también está en tercero básico, ¿ustedes lo van a respetar?”* Donde la pregunta planteada a los estudiantes, apunta a favorecer la reflexión en torno a la diversidad y a los fenómenos migratorios.

En relación con el indicador transmisor de cultura, sólo se encuentra una evidencia a través del uso del lenguaje, en el comentario realizado por la profesora guía: *“Hay diferentes etnias, hay diferentes culturas ¿Qué va a pasar en ese país? ... Diversidad Cultural”* se aprecia como el lenguaje es vehículo de la transmisión de conceptos sociales tanto desde la docente, como desde el estudiante que responde a su comentario.

Para el componente principios y valores del indicador curriculum se encuentra una clara referencia en el diálogo que sostiene la estudiante en práctica con el curso:

“Quién me puede explicar por qué esa persona que llega y agarra el producto en el supermercado y lo consume, se lo come, no está respetando el principio de la de honestidad, justicia y responsabilidad.... ¿Por qué no está siendo honesta esa persona? ... Porque está mintiendo al hacer creer que lo compró y se lo comió”

Esta breve referencia muestra con claridad, a través de una situación cotidiana, la internalización de los principios que implícita o explícitamente se encuentran en el curriculum escolar, ejemplificación con la que se busca generar la reflexión de niños y niñas.

Desde la perspectiva contexto personal, se encuentran referencias al indicador entorno a través del componente significados. En la siguiente evidencia se hace mención a una institución conocida por los estudiantes, lo que permite generar significados desde el entorno próximo: *“¿Los bomberos son solidarios?... Si... Ellos son solidarios porque donde trabajan no les pagan*

Y arriesgan su vida para salvarnos” Aquí los estudiantes reconocen no sólo la labor de la institución, sino que además identifican su principal cualidad, el voluntariado, significado que es asociado al concepto.

Finalmente desde el indicador experiencia, se encuentran referencias al componente formación de conceptos espontáneos, donde a partir de la experiencia, se busca ejemplificar el concepto de discriminación desde lo planteado por la docente guía:

“cuando fuimos al Jardín Botánico, llegó la hora de sentarnos en el autobús y habían compañeros que no se querían sentar con otros...Por qué le dije yo, no porque no me cae bien. Eso es discriminar también”

Como se aprecia en la referencia presentada, desde una situación cotidiana se ejemplifica el concepto de discriminación, favoreciendo su comprensión, lo que posteriormente permitiría la construcción de conceptos de mayor complejidad.

4.1.1.6.- Consideraciones Finales.

La síntesis de los elementos planificados y ejecutados, no planificados y ejecutados y planificados y no ejecutados, así como las intervenciones consideradas de la profesora guía, se presentan en la siguiente matriz que los sistematiza para cada una de los ejes en estudio.

| Resumen por ejes | | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| Perfil Docente/ Ejes de Análisis | Planificados y ejecutados | No planificados y ejecutados | Planificados y no ejecutados | Profesora Guía |
| Aprendizaje alumnos | P | P | P | P |
| Enseñanza profesor | P | P | A | P |
| Conocimientos Aula | A | P | A | P |
| Contexto Referencias | A | P | A | P |
| Código | | | | P: Presencia A: Ausencia |

Como se puede reconocer a partir de la matriz presentada, existen dos constantes en los ejes en estudio, la implementación de actividades no detalladas en el aula, que se explica por lo expresado con anterioridad de una planificación genérica desarrollada por la alumna, así como la intervención permanente de profesora guía del proceso de práctica profesional.

La mencionada intervención, debe ser considerada dado que se da el caso de la presencia de componentes sólo a partir de lo por ella realizado. Esto no debe llevar a suponer que exista una limitación para el desarrollo de las clases de la estudiante en práctica, más bien, se observó a lo largo de las clases que esto se producía como un complemento del trabajo de aula, cuya limitante estuvo dada por la obligatoriedad del uso del texto del estudiante.

En cuanto a los conceptos sociales, estos han hecho parte de lo abordado tanto explícita como implícitamente en el aula, centrándose en actividades de análisis, de dramatización, tanto de la docente como de los estudiantes, donde si bien se utiliza el libro de texto, no necesariamente responde al orden ni las secuencias preestablecida en el mismo.

Ha existido además una preocupación permanente por conceptualizar, lo que toma como principal referente el glosario sobre los conceptos sociales, trabajado con los estudiantes, enfatizándose una comprensión parcial de los mismos, bajo la expresión explícalo con tus palabras. Sin embargo, esta *explicación*, no necesariamente es desarrollada por todos los estudiantes, ni contrastada en el aula. Sólo se realizan algunos comentarios a determinados estudiantes que intervienen en el aula.

Finalmente, los conceptos sociales declarados al inicio de este análisis de convivencia, bien común, sociedad, deberes y derechos, han estado presentes en el abordaje realizado de forma implícita más que explícita, considerándose preferentemente manifestaciones de los mismos, como empatía o tolerancia asociados a los ya mencionados.

Anexo 4
Registro de Observación de Clases
Docente Novel, Caso N3

Guion de Observación de clases 4

A.- Datos de Identificación

| | |
|--|-----------------------------|
| ▪ Participante | : Elizabeth N3 |
| ▪ Curso | : Quinto Año Básico |
| ▪ Fecha | : Martes 15 de Mayo de 2012 |
| ▪ Hora de inicio efectivo de clases | : 14:10 horas |
| ▪ Hora de término | : 15:30 horas |
| ▪ Duración efectiva: | : 80 minutos |
| ▪ Nombre Secuencia Didáctica | : La población en América |
| ▪ Observaciones: | : |

B.- Visión General de la Clase Observada

| | |
|-----------------------------|--|
| ▪ Actividad | : Actividad de refuerzo y profundización en el concepto de densidad de la población. |
| ▪ Minuto de la Clase | : 00 (14:10) |
| ▪ Material Utilizado | : Preguntas se responden con ayuda de datos en cuadernos de los estudiantes. Apoyo con mapa de Chile |

| Acciones Profesor | Acciones Alumno |
|---|--|
| <p>Actualización de conocimientos previos, contenidos abordados la clase anterior a través de la formulación de preguntas.</p> <p><i>¿Cuándo fue la clase anterior?, y ¿qué vimos?... alguien se acuerda que tipo de mapas... muy bien... alguno más... el de densidad....</i></p> <p><i>Vimos algunos conceptos cuáles</i></p> <p><i>Vamos a recordar esos conceptos... hay distintos tipos de mapas, hay mapas de clima que me muestran los distintos climas en diferentes partes, o son todos los climas iguales.</i></p> <p><i>Hay mapas que me muestran el relieve, se acuerdan cuál era, otros que me muestran las divisiones de los países, fronteras y los países, el mapa...el de colores anaranjados.</i></p> <p><i>En los mapas podemos observar distintas cosas, por ejemplo habíamos visto la superficie... cuando hablamos de superficie, nos referimos a</i></p> <p><i>Qué es la superficie de un país... sólo el ancho...</i></p> | <p>Responden preguntas realizadas por la profesora.</p> <p><i>el viernes...</i></p> <p><i>los mapas...políticos, físicos...</i></p> <p><i>... de la población.</i></p> <p><i>Superficie, densidad de la población</i></p> <p><i>No, son diferentes (a coro)</i></p> <p><i>Físico...político y el de densidad de población</i></p> <p><i>A kilómetros cuadrados</i></p> <p><i>Es el ancho, no el largo.... Es el tamaño de un país.</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>En qué se mide en kilómetros cuadrados; porque yo puedo ver la superficie del cuaderno y en cuánto lo puedo medir, en kilómetros, en metros...</i></p> <p><i>Entonces los países como son extensiones tan grandes las medimos en km².</i></p> <p><i>Recordemos cuáles son los países que tienen mayor superficie.</i></p> <p><i>Nómbrenme países que su superficie es pequeña.</i></p> <p><i>(a un alumno en particular) A qué nos referimos cuando hablamos de población... ¿con más gente? Cuando yo digo la población de Chile es... a qué me estoy refiriendo.</i></p> <p><i>Excelente ... a qué me refiero</i></p> <p><i>Cuando nos referimos a la población, se acuerdan que hacíamos la comparación, nos podemos referir a la población de un lugar pequeño, por ejemplo a la población de la sala de clases, la población de la escuela, la población del cerro....</i></p> <p><i>... es la cantidad de habitantes que hay en ciertos lugares, y cuando hablamos de densidad de la población... es un concepto más complicado... La población sabemos que es la cantidad de habitantes, yo digo que en Chile hay dieciséis millones de habitantes y cuando digo la densidad de la población me refiero a qué cosa...</i></p> <p><i>Te enredaste, pero va por ahí el cálculo. Se calculan los habitantes y se divide por la superficie.</i></p> <p><i>Ejemplifica la densidad a partir la cantidad de personas en el aula y estimando la superficie de la misma.</i></p> <p><i>Se hace referencia comparando con alumnos y salas de otros cursos del establecimiento.</i></p> <p><i>Se calcula la densidad para el curso y para sexto básico, se pregunta a los estudiantes en que curso la densidad es mayor... entonces qué significa la densidad ...</i></p> <p><i>no ... dónde hay mayor cantidad de población ... entonces aquí estamos más apretaditos. En sexto están más separados, aquí estamos más juntos, más</i></p> | <p><i>... no, en centímetros cuadrados</i></p> <p><i>Canadá, Brasil, Estados Unidos.</i></p> <p><i>Haití. El Salvador. Costa Rica, Jamaica</i></p> <p><i>Con más gente....</i></p> <p><i>A la cantidad de habitantes</i></p> <p><i>A la cantidad de habitantes de un lugar.</i></p> <p><i>... de la ciudad, del país, del mundo</i></p> <p><i>... a la superficie, si es alta baja, si hay montañas...</i></p> <p><i>Aportan datos e interpretan a partir de lo calculado.</i></p> <p><i>... en quinto...</i></p> <p><i>La cantidad de habitantes ...</i></p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p><i>apretaditos.</i></p> <p><i>Mayor densidad significa que por cada metro cuadrado cuanta gente hay. Puede ser que en un curso haya una persona por metro cuadrado y si hay dos personas por metro cuadrado, el espacio es el mismo pero varía la cantidad de gente.</i></p> <p><i>Se ejemplifica graficando población en un espacio determinado. Densidad de población significa que en un espacio cuantas personas hay que tan apretaditos están.</i></p> <p><i>Se ejemplifica interpretando los cálculos realizados para los diversos cursos para los que se ha calculado la densidad de población.</i></p> <p><i>Se pregunta la interpretación de cada situación, porque hay más o menos. Se formulan preguntas al estilo de, en qué curso los alumnos tienen más/menos distancia entre ellos.</i></p> <p><i>Se continúa la explicación aplicándolo a la realidad de algunas regiones de Chile. Hay regiones donde la gente vive súper apretadita, hay mayor densidad, por ejemplo Santiago. Viven súper apretados porque la región es muy grande y el tamaño de la región es muy chiquitita.</i></p> <p><i>En cambio la última región si observamos acá (apoya explicación en mapa del país) la superficie es mayor o menor que Santiago... pero la población es menor. Acá la población es menor y la superficie es mayor por lo tanto la población vive muy alejada a diferencia de Santiago.</i></p> <p><i>Qué región tiene entonces, mayor densidad de población</i></p> <p><i>Reafirma la respuesta, pregunta, entonces la población de Chile cuánta es... la misma, dieciséis millones. La densidad entonces significa que la población no está distribuida igual.</i></p> <p><i>Se plantea un nuevo ejemplo con la realidad del establecimiento. Para que la densidad fuese igual debiese haber la misma cantidad de alumnos por</i></p> | <p><i>Responden señalando a partir de los datos en que lugares hay mayor o menor densidad de población para cada curso al que se hace referencia.</i></p> <p><i>Responden a coro preguntas realizadas.</i></p> <p><i>Escuchan explicaciones y hacen aportes a lo planteado por la profesora</i></p> <p><i>Es mayor</i></p> <p><i>Alumnos responden, Santiago.</i></p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>curso. Eso es así.</p> <p>La densidad no es igual, en cada curso no hay la misma cantidad de niños. Entonces si me pongo a comparar que en un curso es de seis niños están muy alejados en una sala. (Dramatiza petición de un lápiz y distancia).</p> <p>Pero en otro curso hay más niños (repite la dramatización del lápiz, manteniendo la atención de los alumnos).</p> <p>¿Cuál tiene mayor densidad? Pensando que todos tienen salas del mismo tamaño. Pero pasamos a otro curso, un primero que tiene más alumnos. Entonces tienen...</p> <p>Se sigue repitiendo el ejemplo con otros cursos y variando las cantidades.</p> <p>Entonces cuando hablamos de densidad de población nos referimos a la distancia que hay entre un vecino y otro vecino.</p> <p>Se nombran alumnos y se les pide que definan el concepto: <i>Cuándo hablo de densidad de población a qué me refiero.</i></p> <p>Refuerza idea. Pregunta: <i>Todos los lugares tienen la misma densidad... por qué</i></p> <p>Cuando nosotros hablamos de densidad hay que considerar dos cosas, a la gente, es decir a la población del lugar, y también hay que considerar la tierra que ocupa, es decir la superficie.</p> <p>Se dicta resumen de lo visto. Dictado con apoyo de la pizarra.</p> <p>Recordar: <i>Población: Cantidad de habitantes en un lugar determinado. Ejemplo sala, ciudad, país, continente, etc.</i></p> <p><i>Superficie: Es la extensión o tamaño de un lugar determinado. Se mide en km² (kilómetros cuadrados)</i></p> <p><i>Densidad de Población: Para medir la densidad de población se utiliza la siguiente fórmula</i></p> $\frac{\text{Número de Habitantes}}{\text{Superficie en km}^2} = \text{Distancia que hay entre los habitantes.}$ | <p>No, no hay la misma cantidad.</p> <p>Mantienen la atención a la explicación y aportan comentarios varios.</p> <p>El primer curso Mayor densidad.</p> <p>Al espacio entre una persona y otra.</p> <p>No (a coro) Respuestas superpuestas; <i>porque algunos tienen más gente y otros tienen menos gente. Porque algunos lugares son más grandes que otros.</i> Alumnos apoyan las intervenciones.</p> <p>Copian al dictado y de la pizarra los conceptos dictados. Mientras escriben preguntan e interrumpen el texto que se dicta.</p> |
|---|--|

Ejemplifica densidad a partir de ilustración considerando en un mismo espacio un edificio y una casa, enfatizando que la superficie es la misma pero lo que varía es la población. Se aplica la fórmula explicada anteriormente.

Énfasis en la superficie de cada cuadra son iguales, pero la cantidad de habitantes varía, por lo tanto varía la densidad.

Se presentan aportes varios tanto de refuerzo de lo que se señala como de comentarios simultáneos entre alumnos.

Apoyo Gráfico:



Imagen N°
Fórmula para medir densidad de población

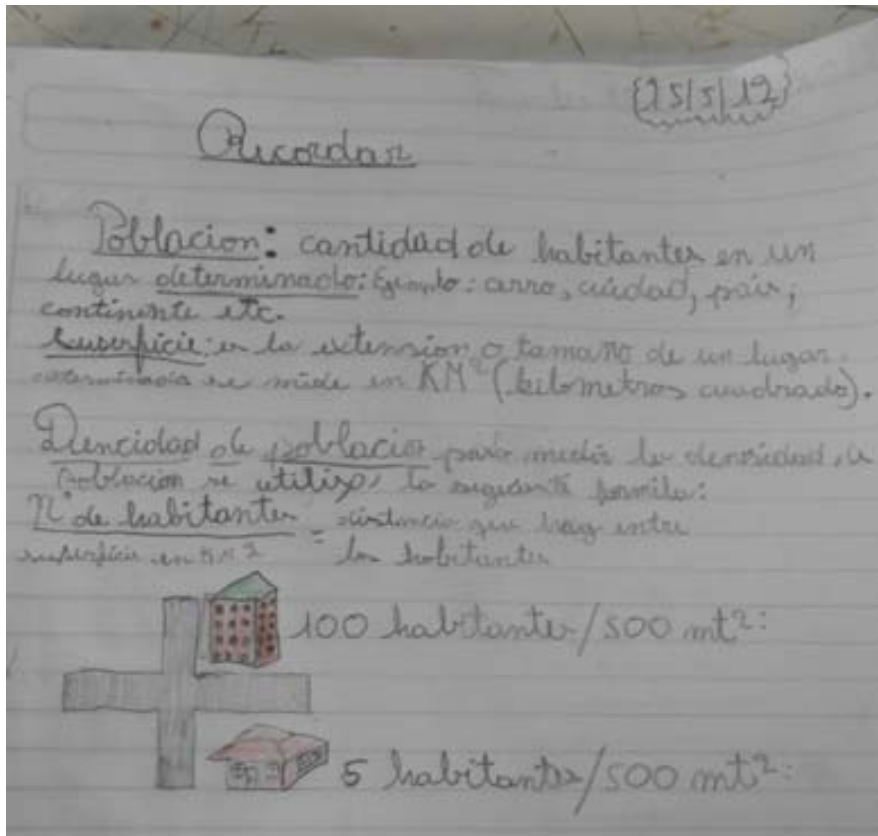


Imagen N°
Registro en cuaderno de alumno.

| | |
|-----------------------------|---|
| ▪ Actividad | : Conocer los conceptos de natalidad y mortalidad |
| ▪ Minuto de la Clase | : 63 (15:13) |
| ▪ Material Utilizado | : |

| Acciones Profesor | Acciones Alumno |
|--|---|
| <p>Dicta lo que corresponde al objetivo de la clase y título: <i>Objetivo: Conocer los conceptos de natalidad y mortalidad</i> <i>Título: Tendencias Demográficas.</i></p> <p>Se formulan preguntas para desarrollo oral. 1.- Si la densidad de la población es distinta según las regiones, el clima, etc. ¿La población es siempre la misma en un mismo lugar? Supongamos en Valparaíso ha habido siempre la misma cantidad de población.</p> <p>Por qué va cambiando la población en Valparaíso.</p> | <p>Copian al dictado y comentan sobre lo dictado por la profesora.</p> <p>Responden a interrogante: <i>No porque van llegando y se van yendo personas... y van naciendo bebes y van muriendo personas.</i></p> <p>Van llegando extranjeros y se van chilenos. [Se hace referencia en</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>En nuestro continente pasa exactamente lo mismo. Este es el objetivo que tenemos para la clase de hoy, los conceptos de natalidad y mortalidad.</i></p> <p><i>Qué relación tienen estos conceptos, de natalidad y mortalidad, con que la población vaya cambiando</i></p> <p><i>Piensa... mi ciudad natal, qué significará la palabra natalidad...</i></p> <p><i>Por lo tanto natalidad tiene relación con los ...</i></p> <p><i>Cuando uno habla de la natalidad habla de los...</i></p> <p><i>y cuando habla de la mortalidad está hablando de los...</i></p> <p><i>¿Todos los años nace la misma cantidad de niños?</i> <i>¿Todos los años muere la misma cantidad de personas? Por qué</i></p> <p><i>Entonces natalidad se relaciona con los nacimientos y mortalidad con los “muertitos”</i></p> <p>Al concluir la clase se da como tarea:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- <i>Busca los conceptos de natalidad y mortalidad(5 líneas como máximo)</i> 2.- <i>Dibuja un árbol genealógico de tu familia (desde los papás y los abuelos)</i> | <p>particular a población peruana de fuerte presencia en el último tiempo en el país]</p> <p><i>Como las encuestas hacen siempre de la gente que muere en un año...[se interrumpen entre ellos].</i></p> <p><i>Dicen que cada día nace un niño y muere una persona.</i></p> <p><i>Donde nació... natalidad se relaciona con los que nacen</i></p> <p><i>Muertos (risas) con los nacidos.</i></p> <p><i>Nacimientos</i></p> <p><i>Muertos.</i></p> <p><i>No, pueden ser más o menos.</i> <i>No, son diferentes, un año puede ser más y otro menos.</i></p> <p>Escriben preguntas de tarea, incluyendo comentarios</p> |
|---|---|

III.- Presencia de conceptos sociales en actividades desarrolladas

A.- Reconocimiento de Ejes en Actividades.

| Eje | Aprendizaje | Enseñanza | Conocimiento | Contexto |
|---------------------|--------------------|------------------|---------------------|-----------------|
| Actividad 01 | X | X | | X |
| 02 | X | X | | X |

B.- Especificaciones por Ejes

B.1.- Eje: Aprendizaje.

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|---------------------------|------------------|-------------------|--|
| Pensamiento | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Categorización | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Generalización | 02 | Identificación | <i>¿La población es siempre la misma en un mismo lugar? Supongamos en Valparaíso ha habido siempre la misma cantidad de población. No porque van llegando y se van yendo personas... y van naciendo bebés y van muriendo personas.</i> |
| Lenguaje | 01 | Palabra | <i>Vimos algunos conceptos cuáles... Superficie, densidad de la población</i> |
| | 02 | Palabra | <i>Piensa... mi ciudad natal, qué significará la palabra natalidad... Donde nació...</i> |
| | 01 | Nombre | <i>Qué es la superficie de un país... Es el tamaño de un país.</i> |
| | 01 | Nombre | <i>Cuando yo digo la población de Chile es... a qué me estoy refiriendo... A la cantidad de habitantes</i> |
| | 01 | Signo | <i>Todos los lugares tienen la misma densidad... por qué No (a coro) Respuestas superpuestas; porque algunos tienen más gente y otros tienen menos gente. Porque algunos lugares son más grandes que otros.</i> |
| Experiencia Social | 02 | Contexto | <i>Por qué va cambiando la población en Valparaíso... Van llegando extranjeros y se van chilenos. [Se hace referencia en particular a población peruana de fuerte presencia en el último tiempo en el país]</i> |

B.2.- Eje: Enseñanza

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|-----------------------------|-----------|---------------------------|---|
| Mediador | 02 | Conocimientos Previos | <i>¿La población es siempre la misma en un mismo lugar? Supongamos en Valparaíso ha habido siempre la misma cantidad de población.</i> |
| Facilitador | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Desde la Experiencia | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Andamiaje | 01 | Experiencia | <i>Hay regiones donde la gente vive súper apretadita, hay mayor densidad, por ejemplo Santiago. Viven súper apretados porque la región es muy grande y el tamaño de la región es muy chiquitita.</i> |
| | 02 | Experiencia | <i>Por qué va cambiando la población en Valparaíso. Van llegando extranjeros y se van chilenos. [Se hace referencia en particular a población peruana de fuerte presencia en el último tiempo en el país]</i> |
| Análisis | 01 | Relaciones Significativas | <i>Ejemplifica la densidad a partir la cantidad de personas en el aula y estimando la superficie de la misma. Se hace referencia a comparando con alumnos y salas de otros cursos del establecimiento.</i> |

B.3.- Eje: Conocimiento

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|-------------------------|-----------|------------|------------------------------------|
| Madurez | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Generación Saber | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Transferencia | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Dimensiones | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Funcionalidad | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |

B.4.- Eje: Contexto

| Indicadores | Actividad | Componente | Fragmentos Representativos |
|--------------------|------------------|-------------------|---|
| Contenidos | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Cultura | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Curriculum | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |
| Entorno | 02 | Significados | <i>Por qué va cambiando la población en Valparaíso. Van llegando extranjeros y se van chilenos. [Se hace referencia en particular a población peruana de fuerte presencia en el último tiempo en el país]</i> |
| Experiencia | 01 | C Espontáneos | <i>¿Cuál tiene mayor densidad? Pensando que todos tienen salas del mismo tamaño. Pero pasamos a otro curso, un primero que tiene más alumnos... El primer curso Entonces tienen... Mayor densidad.</i> |
| Fases | | | <i>No se encuentran evidencias</i> |

Anexo Nº 5
Estudio de Caso
Docente Novel N3

Caso N3 Profesora Novel en establecimiento municipalizado, coeducacional.

Elizabeth (Caso N3) se tituló en el año 2009, ha ejercido por tres años, iniciando actualmente el cuarto año de labor docente. Su experiencia en el campo laboral comienza a través de reemplazos considerando establecimientos particulares subvencionados y municipalizados. Cabe destacar su trabajo en un colegio hospitalario, (establecimientos que atienden a menores que están hospitalizados por largos períodos, en los que la labor docente se centra en mantener su proceso de escolarización).

Desde el año 2010 se desempeña en el establecimiento en que se hace esta investigación, asumiendo un grupo curso en primero básico y manteniendo su responsabilidad profesional con el grupo curso hasta la fecha, en que cursan tercer año básico y paralelamente asume las horas de la asignatura de Historia y Geografía en un curso de segundo ciclo básico Destaca la valoración que hace de la experiencia de docentes mayores, así como un post título de técnicas de la representación para trabajar en el aula.

1.- Contexto y descripción del Caso.

a.- Realidad Escuela: Corresponde a un establecimiento municipalizado, ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Valparaíso. Es un colegio coeducacional. Atiende estudiantes de los niveles Pre básico, y Educación Básica. La escuela es espaciosa y se encuentra rodeada de abundante vegetación en uno de sus lados, lo que le otorga una imagen peculiar.



Vista del Interior del Establecimiento

b.- Realidad Aula: El curso corresponde a un quinto año básico, se destinan por horario cuatro horas de clases semanales de la asignatura, esto es noventa minutos en cada oportunidad, los días martes al séptimo y octavo período de clases, desde las 14:20 a las 15:50 horas, espacio de tiempo que se ubica después del período de comida de los estudiantes y los días viernes al primero y segundo período de clases de 08:30 a 10:00 horas. Los días viernes por normativa del establecimiento se dedican los primeros veinte o treinta minutos de la clase a lectura silenciosa, por lo que el tiempo real de clases observada en esas ocasiones varía entre sesenta y setenta minutos efectivamente realizados de clases en aula.

En relación con el grupo clase como características generales se pueden mencionar las siguientes, su matrícula es de 19 estudiantes. El curso está conformado por 12 niños y 7 niñas.

Niños y niñas se muestran inquietos, dificultándose el inicio de las actividades, una vez iniciada las mismas, los estudiantes asumen un rol de escucha, destacándose algunos por su participación. En general son de respuestas rápidas e ingeniosas lo que se grafica en un ambiente de aula grato, aunque con limitada participación. No se aprecian grandes dificultades disciplinarias si de responsabilidad, dado que los estudiantes no siempre cumplen con los deberes asignados al hogar.

En relación al ambiente de aula, se observa una sala de clases modesta, espaciosa, donde cada estudiante tiene un lugar definido. Se observan en ella algunas imágenes en las paredes que parecen pertenecer a otras instancias y no al grupo curso que se investiga. En cuanto a materiales, los estudiantes suelen dejar sus textos en el aula, donde cada uno de ellos se hace responsable de presentarlo al momento de ser requerido. Se cuenta con recursos anexos como por ejemplo uso de data, radio u otros requeridos para el ejercicio de la docencia, que si bien no están en el aula, si están disponibles para el desarrollo de las clases.



Vista general del aula

2.- Análisis Curricular desde la perspectiva de la enseñanza de los Conceptos Sociales.

a.- Referentes de planificación de secuencia de enseñanza aprendizaje declarados por la docente novel.

De acuerdo a la entrevista realizada se pueden establecer como los principales referentes de planificación para la docente los relacionados con la estructura dada por planes y programas, la organización de contenidos y su distribución anual que se concreta en planificaciones semanales. Se destaca como referente de acción las planificaciones de otros docentes y como principal dificultad la relevancia que declara se da a los contenidos en el sistema educativo y la presión del tiempo. La siguiente matriz sistematiza las referencias anteriores.

| Proceso de planificación docente novel | |
|--|--|
| Ámbito | Fragmentos Representativos |
| Programas | <i>"Para mí una de las cosas fundamentales es el programa, ... para mí lo fundamental es el programa"</i> |
| Organización | <i>(me fijo en) "En las grandes temáticas para de ahí empezar a distribuirlas y de ahí ver lo que es importante o no es tan importante, o donde profundizar o donde ampliar el contenido y no quedarse en lo que se específica, buscar lo que es relevante para nosotros en el sentido local, como país..."</i> |
| Planificación Anual: Análisis del programa de la asignatura | <i>"Reviso objetivos fundamentales, veo los contenidos, los aprendizajes, indicadores, veo las temáticas centrales, reviso el texto del estudiante para ver si coinciden o no, teniendo eso hago una distribución por unidades, veo las unidades en que las puedo juntar y empiezo a ver los tiempos de cada unidad, lo que le voy a destinar a cada una. Teniendo eso empiezo a planificar... me voy a la parte de los contenidos, los voy distribuyendo por meses, voy viendo el libro en caso que me sirva, veo los aprendizajes que voy a contemplar que a veces no son todos, soy realista. Veo los más relevantes y los indicadores más relevantes. Corresponde a la planificación anual."</i> |
| Planificación Semanal | <i>"Teniendo claro la unidad planifico semanal"</i> |

| | |
|----------------------------------|--|
| Contenidos | <i>“Acá en el sistema a uno lo miden por contenidos. Los contenidos son lo importante y hay que tratar de abarcar la mayor cantidad, porque al final van a ser evaluados, entonces me fijo primero en las grandes temáticas... el contenido es procedimental y netamente conceptual pero siempre poniendo más énfasis a lo conceptual que es por lo que a nosotros nos miden, me evalúan siempre”.</i> |
| Uso del libro de texto como guía | <i>“Los libros de estudio, los textos... no me sirvieron porque estaban con ajustes y no eran los contenidos del programa. Entonces textos de estudio afuera”.</i> |
| Otros Referentes | <i>“Antes de ponerme a planificar me gusta tener una planificación para ver como distribuyeron, como tocaron las temáticas de forma general, si sirven algunas cosas se usan si no, no... Me sirven en general para orientarme... hay colegas que me prestan planificaciones, para que las revise, las uso de apoyo para las mías”</i> |
| Dificultad | <i>“Con el tema de los programas porque aquí en la escuela municipal se nos evalúa mucho, no la escuela, sino que vienen agentes externos, piden las planificaciones... por eso yo trato de ser muy rigurosa. Si el programa a mi me dice que en un semestre tengo que ver este contenido, voy a dejar ese semestre solamente, soy demasiado inflexible en ese sentido... a veces considero que los tiempos que están predispuestos para ese trabajo es excesivo o es muy poco para abarcar tanto. Dentro de lo que yo puedo manejar se me hace complejo lo que yo puedo priorizar o dejar de lado”.</i> |

En relación con los conceptos sociales el principal referente para la docente novel se asocia a la identidad local, tanto en la lectura crítica de los programas de estudio como al considerarlos en las planificaciones de aula. En cuanto a actividades de construcción destaca la dramatización y el uso de la narración como medios eficaces.

| Referencia a Conceptos Sociales Docente Novel | |
|---|---|
| Aspectos | Fragmentos Representativos. |
| Selección en función de la identidad. | <i>“Lo que para el niño debiese ser importante. Trato de escoger los que a mi juicio serían más relevantes para que ellos vayan construyéndose una identidad o lo más cercano a ellos como chilenos... dejo cosas de lado para que ellos vayan formándose una mirada más crítica”.</i> |
| Perspectiva crítica y local | <i>“Es más importante que ellos aprendan a mirar desde acá y no mirándolo como algo lejano, desde lo local, valorar que estamos en un cerro que es súper importante y que pasa debajo nuestro. Desde lo local, lo nacional que sea significativo para nosotros y no con una visión lejana, que en realidad, no nos colabora en nada y hace que no tengamos una visión crítica de lo que ha sucedido en nuestra historia”.</i> |

| | | |
|--|----|--|
| Presencia planificaciones | en | <i>“cuando yo voy a desarrollar una planificación subrayo esos contenidos que tienen que ir, por ejemplo cuando hablamos identidad, y ahí utilizamos noticias, relatos y ahí también comentaban lo que veían”.</i> |
| Presencia intencionada | no | <i>“... En realidad los conceptos están, pero formalmente no.”</i> |
| Procesos asociados: Construcción a partir de narración y dramatización | | <i>“A mí me gusta contarles muchas historias o les traigo textos y se los leo, los represento también. A ellos les gusta mucho, también han actuado... ellos mismos se van dando cuenta, a partir de los relatos... se van dando una imagen de lo que fue en su momento cierta época... También recurro a videos, material audiovisual”.</i> |

Finalmente la valoración de los conceptos sociales aparece asociada a una valoración de la asignatura, reiterando la importancia que para la docente novel adquiere el desarrollo de una identidad nacional.

| Valoración de Conceptos Sociales | |
|----------------------------------|---|
| Áreas | Fragmentos Representativos |
| Formación de una identidad | <i>“Es una asignatura que se nutre de todas las demás... para mí es fundamental el hecho de construir una identidad nacional ... la asignatura de historia, los conceptos si son distintos y tienen que ser tomados de distinta manera”</i> |
| Valoración de una identidad | <i>“En mi objetivo personal en historia en quinto, es que ellos a fin de año digan yo soy chileno y me siento orgulloso de mi historia y me siento orgulloso de llevar sangre mapuche y a lo mejor hasta sangre africana tengo, me siento orgulloso por lo que pelearon mis antepasados y por todo lo que hicieron las grandes civilizaciones en el continente y no lo sabíamos”.</i> |

b.- Ejes Temáticos e Identificación de Conceptos Sociales: Los conceptos sociales se abordan en el contexto de los ejes temáticos del área de geografía, como se detallan a continuación:

| Ejes Temáticos y Conceptos Sociales | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Disciplina | Eje Temático | Conceptos Sociales |
| Geografía | Identificación de las principales dimensiones naturales del continente americano, considerando formas del relieve , recursos hídricos y climas . Localización relativa de los países de América. | Diversidad Identidad |
| Geografía | Descripción de las principales características demográficas del continente, considerando el volumen total de la población, distribución por países, distribución urbano-rural , población indígena, densidad de población . | Diversidad Identidad Local global |

c.- Secuencia Didáctica: Los conceptos sociales abordados de forma implícita en la secuencia didáctica corresponden a: identidad y diversidad; los cuales se evidencian en los objetivos de aula declarados en la planificación.

| Identificación de Conceptos Sociales en Objetivos planificados. | |
|---|--|
| Concepto Social | Fragmento Representativo |
| Diversidad Identidad | <i>“Utilizar mapas e imágenes para caracterizar los principales rasgos físicos que conforman el continente americano”.</i> |
| Diversidad Identidad | <i>“Utilizar mapas e información demográfica para caracterizar los rasgos fundamentales de la población del continente americano”.</i> |
| Diversidad Identidad | <i>“Indagar sobre algunas de las características físicas y demográficas de su interés”.</i> |

En relación con las actividades planificadas, estas se presentan de forma genérica, a partir de lo realizado por el estudiante, para las dos clases de la semana de trabajo, encontrándose evidencia de relación directa con el eje de aprendizaje. La planificación correspondiente a doce horas de clases se encuentra en los anexos de esta investigación

El detalle del análisis se presenta a continuación.

| Presencia de conceptos sociales a partir de las actividades declaradas según ejes en estudio | | | |
|--|----------------|----------------|---|
| Eje | Indicador | Componente | Evidencia |
| Aprendizaje | Pensamiento | Abstracción | <i>“Comprenden concepto de natalidad con su familia” (árbol genealógico) (04)</i> |
| | | | <i>“Reconocen las lenguas que se hablan en América y razones por la que se extinguieron las lenguas nativas”(06)</i> |
| | Categorización | Criterio Común | <i>“Comparan datos de superficie y población usando atlas”. (03)</i> |
| | Generalización | Identificación | <i>“Reconocen a través de la observación de gráficos, factores que influyen en el crecimiento de la población” (05)</i> |
| | Lenguaje | Nombre | <i>“Reconocen que para calcular la población es necesario considerar inmigrantes y emigrantes”.(05)</i> |
| Enseñanza | | | <i>No se encuentran evidencias.</i> |
| Conocimiento | | | <i>No se encuentran evidencias.</i> |
| Contexto | | | <i>No se encuentran evidencias.</i> |
| Código: (n): <i>Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada</i> | | | |

3.- Análisis de la presencia de conceptos sociales en la implementación de la secuencia didáctica.

Para el eje aprendizaje, en la secuencia didáctica analizada, se encuentra la presencia de indicadores para pensamiento, generalización, lenguaje y experiencia social. En el caso del lenguaje es el único componente de la secuencia que se presenta con todos los niveles considerados para el mismo.

Las matrices siguientes resumen la presencia de conceptos sociales desde el eje aprendizaje, asociado las evidencias que lo respaldan. En el caso del indicador pensamiento se encuentran evidencias de abstracción a lo largo de la secuencia didáctica y de comparación en las dos primeras clases observadas.

| Conceptos sociales, eje aprendizaje e indicador pensamiento en secuencia didáctica. | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|--|
| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Abstracción | X | - | X | - | - | X | <i>"Miren América, qué color predomina... Naranja oscuro, amarillo...y qué significa el color amarillo... Que viven menos personas" (01)</i> |
| | | | | | | | <i>"¿Qué conclusión podemos sacar de esto... por qué la gente vive en ciertos lugares?... Por el relieve, en el centro vive mucha. Hay comida y agua" [respuestas se superponen] (01)</i> |
| | | | | | | | <i>"Ustedes creen que en Estados Unidos en todas partes hay la misma cantidad de población.... No... es igual que aquí."(03)</i> |
| | | | | | | | <i>Esquema elaborado a partir de las opiniones de los alumnos (06)</i> |
| Comparación | X | X | - | - | - | - | <i>"Por eso podemos decir que a la gente le gusta vivir en las zonas... Templadas ¿Por qué? Porque ahí no se resfrían tanto y tiene más frutos. Hay más vegetación. Hay más recursos".(01)</i> |
| | | | | | | | <i>"Qué diferencia tiene ese mapa político con los otros mapas que hemos conocido... Que en el mapa político se diferencian los países y en el otro mapa ... físico... no se divide nada... el relieve" (02)</i> |
| | | | | | | | <i>"La gente prefiere vivir en el centro porque el clima es.... templado"(01)</i> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | <p>“Preguntas de aplicación <i>Usando tu Atlas busca tres países con mayor población y tres países con menor población</i>” (01)</p> <p>“Pide revisar los antecedentes recopilados para señalar que país tiene la mayor población en América... Canadá... Estados Unidos...Brasil” (02)</p> <p>“Se aplica el concepto de población a diversas realidades, ejemplificando cada una: País, ciudad, escuela”(03)</p> <p>“¿La población es siempre la misma en un mismo lugar? Supongamos en Valparaíso ha habido siempre la misma cantidad de población. No porque van llegando y se van yendo personas... y van naciendo bebés y van muriendo personas”(04)</p> |
| <p>Código (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo</p> | | | | | | | |

En el caso de la categorización, sólo se encuentra una evidencia para dos componentes en la implementación de la secuencia didáctica.

| Conceptos sociales, eje aprendizaje e indicador categorización en secuencia didáctica | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|---|
| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Criterio Común | - | - | X | - | - | - | “¿En todas las regiones vive la misma cantidad de habitantes?... No, en cada región no hay el mismo número. En el sur hay menos habitantes...”(03) |
| Elementos Comparables | X | - | - | - | - | - | <p>“Establece comparación con mapas físicos, señalando: Si observan tenemos simbología, que significan esos colores, como en los mapas físicos. Acá el color me representa ..la población” (01)</p> <p>“Si observan el mapa de América, qué color predomina. Amarillo! ¿Qué significa el color amarillo? Que viven menos personas Muy bien eso significa que viven distanciados” (01)</p> |
| <p>Código: (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo</p> | | | | | | | |

En el caso de la generalización se encuentran dos situaciones opuestas. Por un lado evidencias de identificación en la mayor parte de las sesiones y de organización sólo en la última sesión observada.

| Conceptos sociales, eje aprendizaje e indicador generalización en secuencia didáctica. | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|--|
| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Identificación | X | X | X | X | - | - | <i>“¿Qué vimos en la primera unidad? Relieve y Clima de América y que determina el paisaje”(01)</i> |
| | | | | | | | <i>“Establece comparación con mapas físicos, señalando: Si observan tenemos simbología, que significan esos colores, como en los mapas físicos. Acá el color me representa... la población”(01)</i> |
| | | | | | | | <i>“La gente prefiere vivir en el centro porque el clima es.... templado” (01)</i> |
| | | | | | | | <i>“Preguntas de aplicación Usando tu Atlas busca tres países con mayor población y tres países con menor población”(01)</i> |
| | | | | | | | <i>“Pide revisar los antecedentes recopilados para señalar que país tiene la mayor población en América... Canadá... Estados Unidos...Brasil” (02)</i> |
| | | | | | | | <i>“Se aplica el concepto de población a diversas realidades, ejemplificando cada una: País, ciudad, escuela” (03)</i> |
| | | | | | | | <i>“¿La población es siempre la misma en un mismo lugar? Supongamos en Valparaíso ha habido siempre la misma cantidad de población. No porque van llegando y se van yendo personas... y van naciendo bebés y van muriendo personas”.(04)</i> |
| Organización | - | - | - | - | | X | <i>“Va a revisar su cuaderno y va a decir porque es un alto crecimiento de la población. ... baja mortalidad y alta natalidad” (06)</i> |
| Código | | | | | | | |
| <i>(n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada</i> | | | | | | | |
| <i>X: Presencia del rasgo - : Ausencia del rasgo</i> | | | | | | | |

Como ya se mencionó se encuentran evidencias en los tres componentes. El de menor representación corresponde a palabra con representación en una de las clases observadas. Para el componente nombre se encuentra evidencia en prácticamente todas las sesiones observadas y en el caso de signo se encuentran evidencias en tres de las seis clases desarrolladas.

Conceptos sociales, eje aprendizaje
e indicador lenguaje en secuencia didáctica.

| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
|-----------------------|----|----|----|----|----|----|---|
| Palabra | - | - | - | X | - | - | "Vimos algunos conceptos cuáles... Superficie, densidad de la población" (04) |
| | | | | | | | "Piensa... mi ciudad natal, qué significará la palabra natalidad... Donde nació..." (04) |
| Nombre | - | X | X | X | X | X | "El mapa de la densidad de población que es lo que muestra... gente, la cantidad de población que vive..muestra las divisiones de los países" .(02) |
| | | | | | | | "Cuando hablamos de superficie, ¿qué era la superficie de un país?" El espacio... los kilómetros cuadrados...el ancho...el largo. si el ancho y el largo pero de qué de los países" (03) |
| | | | | | | | "Ahora con sus palabras va a escribir qué es superficie, qué entendemos por superficie" (03) |
| | | | | | | | "Qué es la superficie de un país... Es el tamaño de un país". (04) |
| | | | | | | | "Cuando yo digo la población de Chile es... a qué me estoy refiriendo... A la cantidad de habitantes" (04) |
| | | | | | | | "¿Cuándo hablamos de natalidad hablamos de todos los nacidos? ¿Qué consideramos? ... No... sólo los que nacieron vivos" (05) |
| | | | | | | | "Quiénes me aumentan la población... los inmigrantes ... los nacimientos" (05) |
| | | | | | | | "Para poder calcular ese crecimiento tenemos que considerar la tasa de.... Natalidad y mortalidad" (06) |
| Signo | X | - | X | X | - | - | "Sabe qué tipo de paisaje tienen ahí. Pasa el río Amazonas... cálido Es un clima cálido, por ahí cruza el río Amazonas y está la selva amazónica. Justo donde está el color amarillo. ¿Qué tipo de paisaje hay allí?... Selvático" (01) |
| | | | | | | | "Dígame qué es la población... Es cuantas personas viven...es el número de habitantes de un país... Si pregunto cuál es la población de Chile... más de 16 millones" (03) |
| | | | | | | | "Canadá no hay nada de población... y es un país tan grande...y tiene poca densidad" (03) |
| | | | | | | | "Todos los lugares tienen la misma densidad... por qué No (a coro) Respuestas superpuestas; porque algunos tienen más gente y otros tienen menos gente. Porque algunos lugares son más grandes que otros".(04) |

Código:

(n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada.

X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo

Para el caso del eje enseñanza, la presencia de evidencia se caracteriza desde el rol del profesor como mediador y facilitador, además en los procesos asociados de andamiaje y análisis. Las siguientes matrices resumen la presencia de conceptos sociales desde el eje enseñanza, asociado las evidencias que lo respaldan.

Desde la perspectiva del docente como mediador se encuentran evidencias en cuatro de seis clases en la consideración de conocimientos previos y en dos para la generación de significados. El detalle se presenta a continuación

Conceptos sociales, eje enseñanza,
indicador mediador en secuencia didáctica.

| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|--|
| Conocimientos Previos | X | X | X | X | - | - | <i>“¿En qué otro lugar vive la gente tan distante? En la selva, en el desierto, cerca del polo”.(01)</i> |
| | | | | | | | <i>“Es en las ciudades donde se concentra la población... donde están los colores más oscuros en América, en qué lugar... En América Central” (01)</i> |
| | | | | | | | <i>“Por eso podemos decir que a la gente le gusta vivir en las zonas... Templadas ¿Por qué? Porque ahí no se resfrían tanto y tiene más frutos. Hay más vegetación. Hay más recursos”. (01)</i> |
| | | | | | | | <i>“es en las ciudades donde se concentra la población... donde están los colores más oscuros en América, en qué lugar... En América Central... ¿Qué conclusión podemos sacar de esto... por qué la gente vive en ciertos lugares?” (01)</i> |
| | | | | | | | Actualización de contenidos conceptos de mapa de la densidad de población y el significado de los colores en ellos utilizados <i>“¿En qué zonas vivía más gente?... Zonas templadas Y ¿Dónde vivía menos gente?... ... en las zonas frías.”(02)</i> |
| | | | | | | | <i>“¿Qué es la población? ¿Cuándo hablamos de población de qué hablamos?... A los habitantes..... Bien a los habitantes de un país o de un lugar” (02)</i> |
| | | | | | | | Mostrando en el mapa la cordillera... <i>“recuerdan que está acá... y cómo será el relieve, cómo es la zona.... Alta. Como ven la población aquí... Es poca, hay menos oxígeno, hace más frío...” (03)</i> |
| | | | | | | | <i>“¿La población es siempre la misma en un mismo lugar? Supongamos en Valparaíso ha habido siempre la misma cantidad de población.” (04)</i> |
| Generación de Significados | X | - | X | - | - | - | Establece comparación con mapas físicos, señalando: <i>“Si observan tenemos simbología, que significan esos colores, como en los mapas físicos. Acá el color me representa... la población” (01)</i> |
| | | | | | | | <i>“Vimos lo que es la superficie es el tamaño de los países y se mide en km². Entonces cuál es el país con mayor superficie de América” (03)</i> |

Código

(n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada

X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo

Para el caso del indicador facilitador sólo se encuentran evidencias asociadas a la relación entre el todo y las partes en dos de las seis clases observadas.

| Conceptos sociales, eje enseñanza, indicador facilitador en secuencia didáctica. | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|---|
| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Relación entre todo y partes | X | - | - | - | - | X | Diálogo generado a partir de la observación de mapas. <i>“Miren América, qué color predomina... Naranja oscuro, amarillo...y qué significa el color amarillo... Naranja oscuro, amarillo” (01)</i> <i>(Como resumen de actividad)” la población crece y lo podemos demostrar en un gráfico, si en 2011 había 200 en 2012 había 218, había más nacidos que muertes. Si lo representamos en un gráfico va en ascenso”.(06)</i> |
| Código (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo | | | | | | | |

Para el Indicador andamiaje, se encuentran evidencias tanto en la estructuración de la experiencia como en gradualidad, en ambos casos con dos ejemplos en las clases observadas.

| Conceptos sociales, eje enseñanza, indicador andamiaje en secuencia didáctica. | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|--|
| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Experiencia | X | - | - | X | - | - | "Ustedes saben lo que es un kilómetro cuadrado... es como una cuadra. El mapa me dice que en una cuadra viven 100 personas. ¿Cómo puede vivir tanta gente en un espacio tan pequeño? En un edificio" (01) |
| | | | | | | | "Cómo es en el norte de Chile,... qué tipo de paisaje tenemos... Cómo es en el norte de Chile,... qué tipo de paisaje tenemos..."(01) |
| | | | | | | | "Hay regiones donde la gente vive súper apretadita, hay mayor densidad, por ejemplo Santiago. Viven súper apretados porque la región es muy grande y el tamaño de la región es muy chiquitita".(04) |
| | | | | | | | "Por qué va cambiando la población en Valparaíso. Van llegando extranjeros y se van chilenos". [Se hace referencia en particular a población peruana de fuerte presencia en el último tiempo en el país](04) |
| Gradualidad | X | - | - | - | - | X | "Si observan el mapa de América, qué color predomina. Amarillo. ¿Qué significa el color amarillo? Que viven menos personas" (01) |
| | | | | | | | "ejemplo en el año 2009, hubo un bajo crecimiento de la población, había 200 personas, nacieron 7 niños y murieron 5 personas, en cuántos me quedé..."(06) |
| Código (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada X: Presencia del rasgo; -: Ausencia del rasgo | | | | | | | |

Para el indicador análisis se encuentran evidencias para el reconocimiento de atributos y relaciones significativas con dos evidencias de observaciones en aula en cada caso.

| Conceptos sociales, eje enseñanza, indicador análisis en secuencia didáctica. | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|---|
| Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Reconocimiento de Atributos | X | - | X | - | - | - | <i>“Está diciendo que hay mucha población, en qué lugar entonces... En las grandes ciudades” (01)</i> |
| | | | | | | | Se hace recopilación oral de lo ya visto con énfasis en la necesidad de conocer las características del continente para comprender la historia de nuestro país, utilizando expresiones como: <i>“no es casualidad que aquí seamos todos mestizos” (03)</i> |
| | | | | | | | <i>“A veces nos preguntamos ¿por qué nosotros hablamos español, por qué en Brasil hablan portugués? Por qué... Nosotros a través de esto, de lo que estamos viendo hoy día nos vamos a dar cuenta de las razones”.(03)</i> |
| Relaciones Significativas | - | - | - | X | - | X | Ejemplifica la densidad a partir la cantidad de personas en el aula y estimando la superficie de la misma. Se hace referencia a comparando con alumnos y salas de otros cursos del establecimiento. (04) |
| | | | | | | | <i>“Observe desde 1950 hasta 2010, en cuánto creció la población... En más de 400 millones, dan varias respuestas, redondeando en los 400 millones. Hubo entonces un alto o un bajo crecimiento de la población. Alto crecimiento, la población aumenta” (06)</i> |
| Código: (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo | | | | | | | |

Para el eje conocimiento social, se encuentran evidencias en los indicadores: generación del saber, transferencia de conocimiento, con dos evidencias cada una y en el caso de los indicadores dimensiones y funcionalidad con una evidencia en cada caso. El resumen del eje se presenta en la siguiente matriz

| Conceptos sociales y eje conocimiento social en secuencia didáctica. | | | | | | | | |
|--|------------------------------|----|----|----|----|----|----|--|
| Indicador | Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Generación del Saber | Organización Conocimiento | X | - | - | - | - | X | <i>“Está diciendo que hay mucha población, en qué lugar entonces... En las grandes ciudades” (01)</i> |
| | | | | | | | | Esquema Elaborado a partir de las opiniones de los alumnos (06) |
| Transferencia Conocimiento | Comprensión Significativa | X | - | X | - | - | - | <i>“Ustedes saben lo que es un kilómetro cuadrado... es como una cuadra. El mapa me dice que en una cuadra viven 100 personas. ¿Cómo puede vivir tanta gente en un espacio tan pequeño? En un edificio” (01)</i> |
| | | | | | | | | Refuerza lectura de mapa aplicándolo a la realidad nacional. Actividad de análisis: <i>“¿Qué conclusión podemos sacar de esto... por qué la gente vive en ciertos lugares?... Por el relieve, en el centro vive mucha. Hay comida y agua” [respuestas se superponen] (01)</i> |
| | | | | | | | | <i>“Para responder van a usar atlas, texto y lo que hemos estado conversando:1.- Cuáles serán los factores que determinan la ubicación de la población en nuestro continente.2.- Por qué razón en el extremo norte y sur del continente habitan menos personas.3.- Usando tu Atlas busca tres países con mayor población y tres países con menor población”.(01)</i> |
| | | | | | | | | Mostrando en el mapa la cordillera... <i>“recuerdan que está acá... y cómo será el relieve, cómo es la zona.... Alta Como ven la población aquí... Es poca, hay</i> |

| | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------|----------|----------|---|---|---|---|---|--|
| | | | | | | | | | menos oxígeno, hace más frío..." (03) |
| Dimensiones | Definición relación conceptos | X | - | - | - | - | - | - | "Si observan el mapa de América, qué color predomina. Amarillo! ¿Qué significa el color amarillo? Que viven menos personas" (01) |
| Funcionalidad | Aprendizaje | - | X | - | - | - | - | - | "Chile tiene menor o mayor superficie que Haití ...mayor... que Estados Unidos ... menor" (02) |
| | | | | | | | | | "Los países que tiene menor población dónde se ubican... En América Central...y cómo es su clima... cálido .Los países que tiene mayor cantidad de población en que zona se ubican... Templada" (02) |
| Código (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo | | | | | | | | | |

Finalmente en el eje conceptos sociales y el contexto se encuentran evidencias en una ocasión asociadas a los contenidos curriculares; en dos entorno y al componente fases y en tres asociada a la experiencia. El detalle y los fragmentos representativos se encuentran a continuación.

| Conceptos sociales y eje contexto en secuencia didáctica. | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|----|----|----|----|----|----|--|
| Indicador | Sesión/ Componente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | Fragmentos Representativos |
| Contenidos curriculares | Fenómenos Sociales | - | - | - | - | - | X | Se consulta a quienes han censado en sus hogares, qué utilidad tiene el censo... <i>“el censo es para saber las personas. .. Si hay niños, si hay ancianos” (06)</i> |
| Entorno | Significados | X | - | - | X | - | - | <p><i>“Ustedes saben lo que es un kilómetro cuadrado... es como una cuadra. El mapa me dice que en una cuadra viven 100 personas” (01)</i></p> <p><i>“Y en América del Sur, donde están los colores más oscuros... En el Este saben que países están ahí..., Brasil. Y en Chile... En la zona Central. Qué ciudad... Santiago” (01)</i></p> <p><i>“Por eso podemos decir que a la gente le gusta vivir en las zonas... Templadas ¿Por qué? Porque ahí no se resfrían tanto y tiene más frutos. Hay más vegetación. Hay más recursos” (01)</i></p> <p><i>“Por qué va cambiando la población en Valparaíso. Van llegando extranjeros y se van chilenos.” [Se hace referencia en particular a población peruana de fuerte presencia en el último tiempo en el país](04)</i></p> |
| Experiencia | Formación Conceptos Espontáneos | X | - | X | X | - | - | <p><i>“¿Cómo puede vivir tanta gente en un espacio tan pequeño En un edificio” (01)</i></p> <p><i>“...menos de una persona por kilómetro cuadrado... ¡el campo! ¿Por qué en el campo? Porque en el campo viven una o dos personas” (01)</i></p> <p>Se aplica el concepto de población a diversas realidades, ejemplificando cada una: País, ciudad, escuela.(03)</p> |

| | | | | | | | | |
|---|-----------------------|----------|---|----------|---|---|---|--|
| | | | | | | | | <p>“Ustedes creen que en Estados Unidos en todas partes hay la misma cantidad de población No... es igual que aquí”.(03)</p> <p>“¿Cuál tiene mayor densidad? Pensando que todos tienen salas del mismo tamaño. Pero pasamos a otro curso, un primero que tiene más alumnos... El primer curso Entonces tienen... Mayor densidad”. (04)</p> |
| Fases | Presentación Concepto | X | - | X | - | - | - | <p>“¿Qué vimos en la primera unidad? Relieve y Clima de América y que determina el paisaje”.(01)</p> <p>“Ustedes creen que en Estados Unidos en todas partes hay la misma cantidad de población No... es igual que aquí”.(03)</p> |
| <p>Código: (n): Entre paréntesis número de clase de la que emerge cita presentada X: Presencia del rasgo -: Ausencia del rasgo</p> | | | | | | | | |

4.- Valoración de la docente novel sobre los conceptos sociales.

La docente novel al concluir el proceso de observación de la implementación de la secuencia didáctica en el texto elaborado plantea tres ideas fuerza. Por un lado en relación al abordaje de procesos sociales, plantea la dificultad de una visión objetiva al respecto: *sabemos que todos tenemos una mirada hacia acontecimientos o procesos sociales, por lo que el cuidado de no influenciar o imponer esta mirada es uno de los aspectos más difíciles del trabajo pedagógico.*

En relación con el trabajo de aula destaca la importancia de la comprensión y apropiación señalando *un punto relevante es el dominio de conceptos y la búsqueda de estrategias para que éstos sean comprendidos y apropiados de la mejor manera por los estudiantes, y lógicamente puedan relacionarlos con sus experiencias personales.* Finalmente aborda desde una

perspectiva crítica el trabajo desarrollado en cuanto a las estrategias utilizadas para el aprendizaje: *creo que la unidad trabajada pudo flexibilizarse en cuanto al dinamismo de la clase, sin embargo la decisión de hacerla mucho más rigurosa fue de acuerdo a características de niños y niñas. De todas maneras, el grupo logró en su mayoría apropiarse de los conceptos trabajados, evidenciándolos en la siguiente unidad, haciendo relaciones con lo visto y aprendido.*

5.- Interpretación de la información.

a.- Preparación de Clases.

La preparación de clases que efectúa la docente tiene como principal referente a los programas de estudio, en particular la revisión de los contenidos a abordar con los estudiantes, lo cual califica como una exigencia externa que dirige sus procesos de planificación del trabajo de aula. Así la docente señala:

“Acá en el sistema a uno lo miden por contenidos. Los contenidos son lo importante y hay que tratar de abarcar la mayor cantidad, porque al final van a ser evaluados, entonces me fijo primero en las grandes temáticas... el contenido es procedimental y netamente conceptual pero siempre poniendo más énfasis a lo conceptual que es por lo que a nosotros nos miden”

Queda en evidencia que para la docente esto constituye, más que un marco de referencia, una condicionante a su trabajo profesional, que debe ser considerado, al implicar una evaluación tácita de su desempeño profesional en el aula. Al describir su proceso de organización anual, señala que uno de los elementos prioritarios es la y la distribución temporal de los contenidos a abordar: (me fijo en) *“En las grandes temáticas para de ahí empezar a distribuirlas y de ahí ver lo que es importante... donde profundizar o donde ampliar”*. Si bien esta afirmación reitera la relevancia de los contenidos,

llamados aquí, temáticas, la docente señala la necesidad de considerar la realidad de sus estudiantes en el proceso de planificación en el área. *“buscar lo que es relevante para nosotros en el sentido local, como país...”*

El proceso de planificación desarrollado por la docente se realiza en dos niveles, la planificación anual que toma las características mencionadas anteriormente y que ella sistematiza señalando que en forma previa revisa programas de estudio y texto del estudiante lo que le permite realizar la distribución temporal en unidades de aprendizaje, así señala:

“hago una distribución por unidades, veo las unidades en que las puedo juntar y empiezo a ver los tiempos... Teniendo eso empiezo a planificar... me voy a la parte de los contenidos, los voy distribuyendo por meses, voy viendo el libro en caso que me sirva, veo los aprendizajes que voy a contemplar... no son todos, soy realista. Veo los más relevantes”.

Esta característica final señalada por la docente muestra la realización de un proceso de selección que permite evidenciar un proceso de independencia profesional que se contrapone con las afirmaciones anteriores en que su criterio de selección de contenidos lo constituyen factores de medición externa. Finalmente el proceso de planificación se concreta a nivel semanal, sin que exista diferenciación entre actividades que se espera desarrollar en la primera o segunda sesión de la semana de trabajo.

.Frente a la existencia de otros referentes en los procesos de planificación, existe una valoración de la experiencia docente de sus pares al señalar que consulta planificaciones de sus colegas, aunque lo hace con una visión crítica *“si sirven algunas cosas se usan si no, no... me sirven en general para orientarme”*

En cuanto a la dificultad del proceso, esta radica en situaciones externas a su tarea profesional, señalando que se ve en la obligación de ser rigurosa principalmente en la distribución de los tiempos, dados por los programas de estudio, lo que considera afecta su tarea profesional: *“a veces considero que*

los tiempos que están predispuestos para ese trabajo es excesivo o es muy poco para abarcar tanto. Dentro de lo que yo puedo manejar se me hace complejo lo que puedo priorizar o dejar de lado”.

El detalle completo de la entrevista puede ser revisado en los anexos de la investigación.

b.- Valoración de los Conceptos Sociales.

Para la docente novel, la valoración de los conceptos sociales se estructura a partir de la identidad, en particular el desarrollo de una identidad local, lo que traduce además en una visión crítica de las propuestas programáticas que eventualmente no lo consideran. Así por ejemplo, sus procesos de selección de contenidos se asocian a este factor:

“Trato de escoger los que a mi juicio serían más relevantes para que ellos vayan construyéndose una identidad o lo más cercano a ellos como chilenos... dejo cosas de lado para que ellos vayan formándose una mirada más crítica”

Esa perspectiva crítica y la valoración de la identidad nacional aparecen de forma reiterada concretándose su abordaje desde la narración y la dramatización, ya sea de la docente o de los estudiantes. Enfatiza la identidad como espacio de significación local para niños y niñas, argumentando que esta debe traducirse en una visión crítica del pasado: *“lo local, lo nacional que sea significativo para nosotros y no con una visión lejana, que en realidad, no nos colabora en nada y hace que no tengamos una visión crítica de lo que ha sucedido en nuestra historia”*

Finalmente la valoración que realiza de la asignatura, aparece nuevamente la identidad, señalado aunque sin mayores precisiones que los conceptos sociales son *“distintos y tienen que ser tomados de distinta manera”*, se unen así los conceptos de identidad y valoración, dado que la docente novel se plantea como objetivo personal

“que ellos a fin de año digan yo soy chileno y me siento orgulloso de mi historia y me siento orgulloso de llevar sangre mapuche y a lo mejor hasta sangre africana tengo, me siento orgulloso por lo que pelearon mis antepasados y por todo lo que hicieron las grandes civilizaciones en el continente y no lo sabíamos”.

Por lo tanto, se puede afirmar que para Elizabeth el principal concepto social que debe ser tratado con sus estudiantes es la identidad, desde una perspectiva valorativa- actitudinal y no sólo conceptual, la que se debe evidenciar en actitudes concretas críticas de su realidad, fundamentadas en los conocimientos adquiridos por ellos.

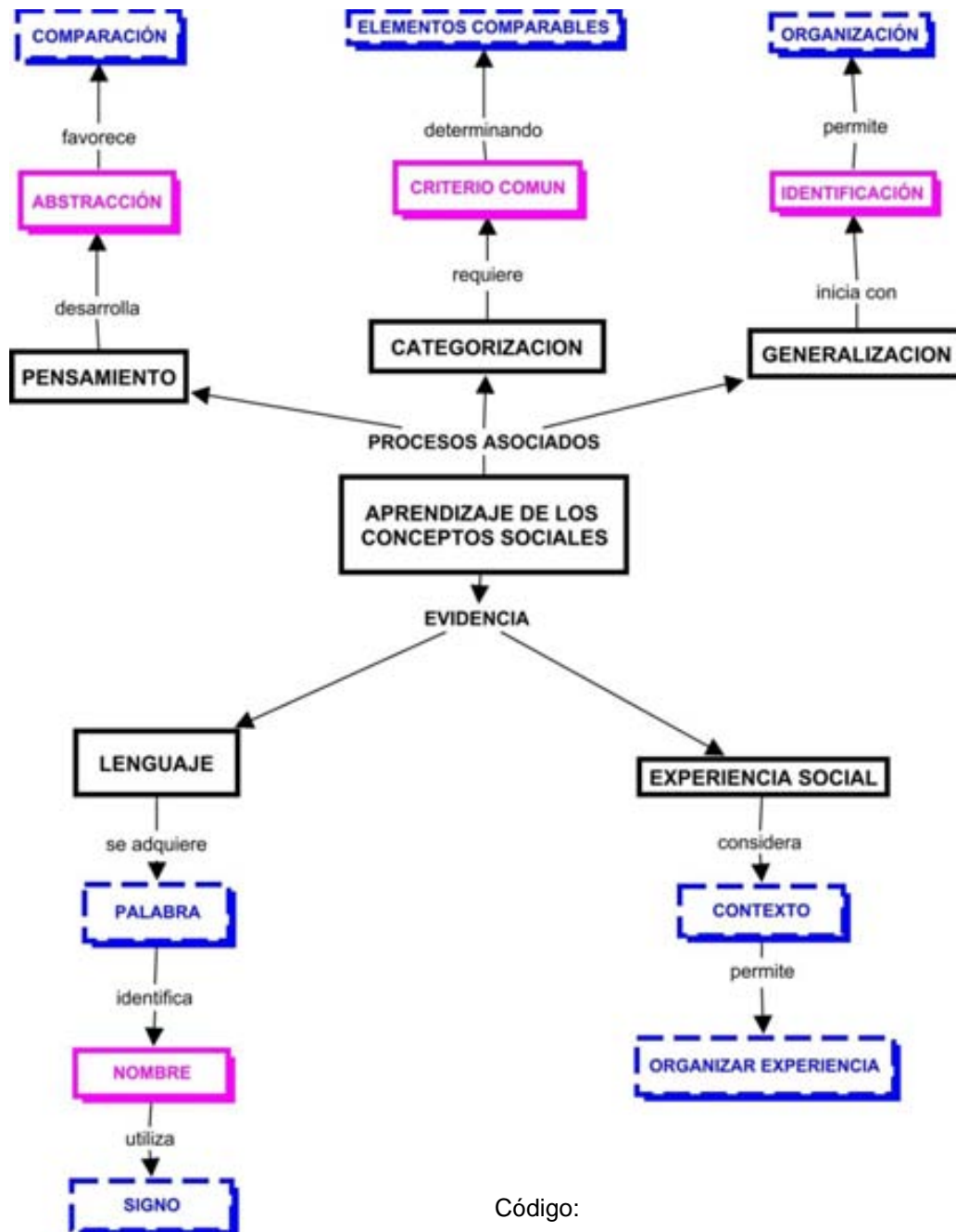
c.- Aprendizaje de los conceptos sociales.

En relación con los procesos de aprendizaje asociados a los conceptos sociales en primer término es posible señalar que se presentan evidencias de los cinco componentes considerados para el eje aprendizaje. La mayor parte de ellos considerando tanto procesos de aprendizaje planificados y ejecutados como aquellos que se ejecutan en el aula sin estar presentes implícita o explícitamente en los procesos de planificación.

Sólo en el caso de la experiencia social, se encuentran evidencias de componentes ejecutados y no planificados. En el caso del componente lenguaje, su peculiaridad es que se encuentran todos los indicadores considerados, intercalándose entre planificados y no planificados realizados.

La representación gráfica se encuentra en el siguiente mapa conceptual.

**Mapa Conceptual:
Aprendizaje de los conceptos sociales
Caso N3**



Código:

| | |
|-------|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - . - | : Planificadas y no ejecutadas |

En el caso del proceso asociado pensamiento, se desarrolla de forma intencionada el proceso de abstracción, como lo señala la planificación de la secuencia didáctica aunque en la implementación de la secuencia didáctica se encuentren elementos de comparación no declarados en los procesos de planificación.

Un ejemplo de ello se aprecia en el siguiente diálogo donde el proceso de abstracción se asocia a reconocer que las personas prefieren las zonas templadas, el de comparación a partir de la abstracción, se evidencia cuando los estudiantes señalan características de dichas zonas que van más allá de tener como referente una enumeración.

- *Miren América, qué color predomina...*
- *Naranja oscuro, amarillo...*
- *y qué significa el color amarillo...*
- *Que viven menos personas....*
- *Por eso podemos decir que a la gente le gusta vivir en las zonas...*
- *Templadas*
- *¿Por qué?*
- *Porque ahí no se resfrían tanto y tiene más frutos. Hay más vegetación. Hay más recursos.(clase 01)*

Asociada al proceso de categorización se planifica y desarrolla el indicador criterio común, encontrándose en el desarrollo de clases evidencias de implementar el indicador elementos comparables, por ejemplo en el trabajo de lectura de mapas que se realiza cuyos referentes son conocidos por los estudiantes y que le permiten a partir de la comparación, generar nuevos conocimientos, lo que se asocia en específico a la lectura de simbología de los mapas trabajados. Un ejemplo de ello se encuentra en la respuesta del estudiante, posterior al proceso de generar comparación guiado por la docente. “*Si observan tenemos simbología, qué significan esos colores, como en los mapas físicos. Acá el color me representa...la población*”. Queda clara la referencia de la docente a los conocimientos previos del estudiante permitiéndole evidenciar la presencia de elementos comparables a partir de sus conocimientos.

En relación con el proceso de generalización, es posible encontrar evidencias de identificación en las clases desarrolladas, asociadas principalmente al concepto de población. La última de las clases de la implementación de la secuencia didáctica presenta evidencia de organización del contenido abordado. Esta referencia se asocia a una pregunta realizada por la docente novel, cuyo objetivo es la revisión de lo tratado permitiendo la organización del conocimiento, tanto por la respuesta de los estudiantes, como por la elaboración de un esquema por parte de la docente que surge desde las respuestas de los niños. El detalle puede observarse en los anexos de esta investigación.

En relación con el Lenguaje, considerado evidencia de aprendizaje de los conceptos sociales; en primer término se puede señalar que aparecen evidencias para todos los componentes considerados, esto es palabra, nombre y signo. Sólo en el caso del nombre como medio de identificación de conceptos se encuentra un trabajo intencionado por parte del docente, esto es, planificado en la secuencia didáctica y ejecutado en el aula. Lo anterior se explica dado que el lenguaje constituye la vía de adquisición y demostración de la adquisición de los conceptos. Un ejemplo de la implementación del nombre se encuentra al utilizar la expresión *“Ahora con sus palabras va a escribir qué es superficie, qué entendemos por superficie”* en que la docente a través de esta indicación busca por medio de la actividad del estudiante que este adquiera el concepto en estudio y no se limite a la repetición.

En lo que dice relación con el signo, la utilización del concepto como tal, está en estrecha relación con el dominio del concepto y el uso del mismo como parte de la expresión del estudiante. Así por ejemplo frente a la interrogante de la docente que implica el dominio del concepto densidad, los estudiantes entregan diversas respuestas que implican su utilización comprensiva: *“Todos los lugares tienen la misma densidad... por qué No (a coro) Respuestas superpuestas; porque algunos tienen más gente y otros tienen menos gente. Porque algunos lugares son más grandes que otros”*

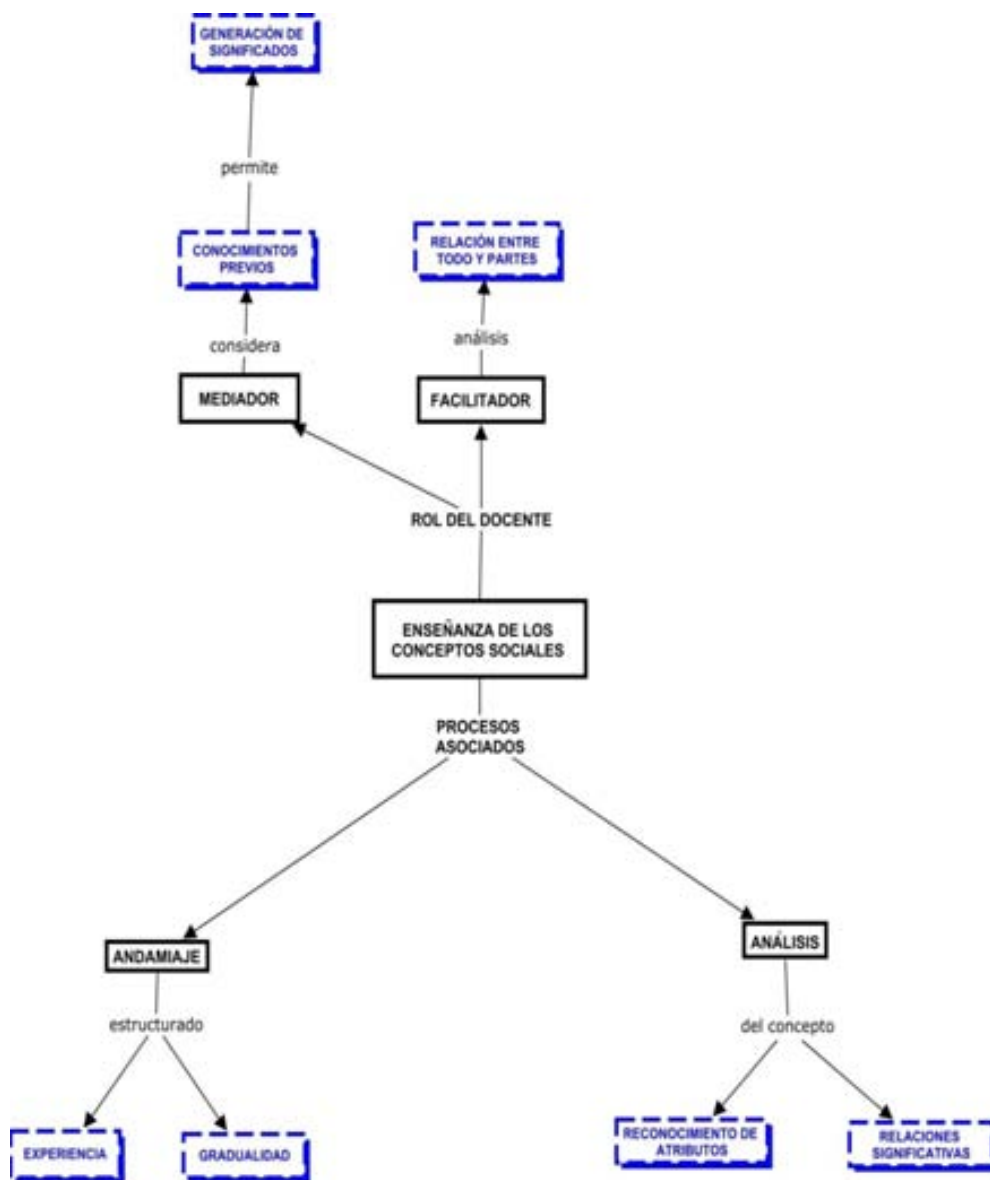
En relación con la experiencia social, las evidencias encontradas responden a procesos desarrollados y no planificados, relacionados con los componentes contexto y organización de la experiencia. La consideración del contexto es una constante en las clases observadas. Claro ejemplo de ello lo constituye el comentario que emerge desde los estudiantes en relación a los inmigrantes llegados a la zona: *“Por qué va cambiando la población en Valparaíso... Van llegando extranjeros y se van chilenos”*. [Se hace referencia en particular a población peruana de fuerte presencia en el último tiempo en el país].

En el caso de la organización de la experiencia, esta se estructura a partir de una interrogante que considera tanto elementos del contexto como los trabajados en la unidad anterior: *“¿Qué conclusión podemos sacar de esto... por qué la gente vive en ciertos lugares?.. Por el relieve, en el centro vive mucha. Hay comida y agua [respuestas se superponen].”*, encontrándose sólo una evidencia del componente en oposición a la consideración realizada del contexto.

d.- Enseñanza de los Conceptos Sociales

En el caso de la enseñanza de los conceptos sociales todas las evidencias encontradas responden a la categoría de ejecutadas y no planificadas, pudiéndose caracterizar tanto el rol docente como mediador y facilitador y los procesos asociados de andamiaje y análisis. La representación gráfica se encuentra a continuación en el mapa conceptual que se presenta.

**Mapa Conceptual:
Enseñanza de los conceptos sociales
Caso N3**



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |

En relación con el rol mediador del docente, principalmente la evidencia se centra en la consideración de los conocimientos previos del estudiante, presente en las primeras cuatro de las seis clases observadas. Cabe consignar que es en la primera clase de la secuencia didáctica donde más evidencias se pueden encontrar al respecto.

Lo anterior permite señalar, que en la introducción al abordaje de un nuevo contenido, los conocimientos previos son para la docente de particular importancia, los que actualiza principalmente a partir de una pregunta generadora o de la expresión “*recuerdan....*”. La docente utiliza interrogantes al estilo de: “*¿En qué otro lugar vive la gente tan distante? ¿En qué zonas vivía más gente? ¿Cuándo hablamos de población de qué hablamos?*”.

En relación con la generación de significados, que surgen desde la activación de conocimientos previos, estos se estructuran a partir de la lectura de la simbología de los mapas y de la utilización del concepto de superficie. En ambos casos, la consideración de los conocimientos previos del estudiante, es parte de la concepción de enseñanza de la docente.

En cuanto al rol docente de facilitador, este aparece limitado a la relación entre todo y partes, evidenciándose en la primera y última de las sesiones observadas. En el segundo caso, la relación se establece a partir de la ejemplificación asociado a la confección e interpretación de un gráfico de población.

Desde la perspectiva de los procesos asociados de andamiaje y análisis, ambos están presentes, desde la experiencia y la gradualidad en el caso del primero o desde el reconocimiento de atributos del concepto y de sus relaciones significativas en el caso del análisis. Resulta de interés el mencionar que en el proceso de enseñanza de la docente, estos indicadores aparecen en cada caso en dos oportunidades distintas aunque no coincidentes entre ellos.

Lo anterior, permite caracterizar a la docente novel desde su rol profesional, considerando elementos que permitan a sus estudiantes construir

los aprendizajes requeridos y diseñados en la secuencia didáctica, aunque no especificados en los procesos de planificación.

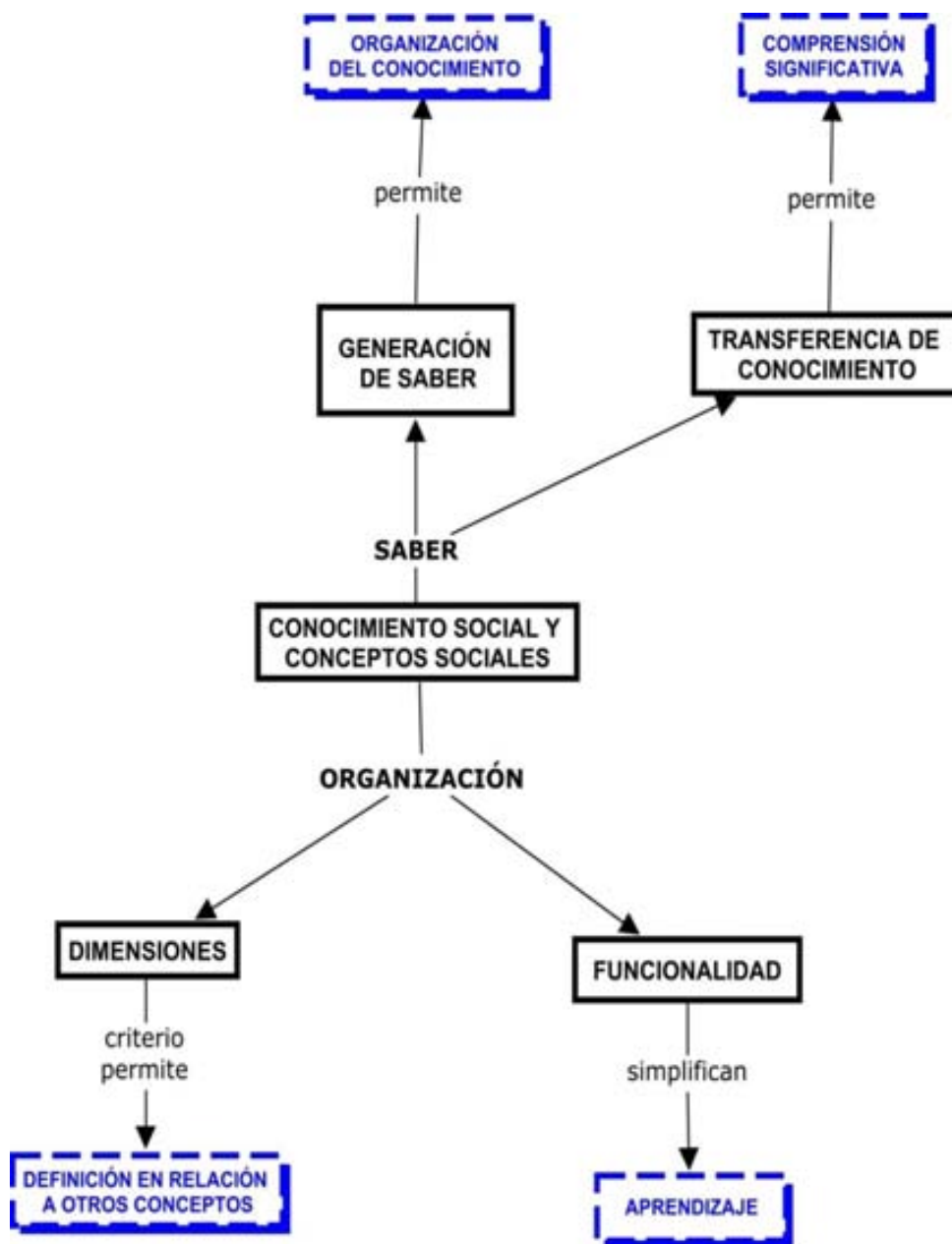
La interrogante que emerge frente a este perfil sobre la enseñanza de conceptos sociales, se centra en cuáles son efectivamente los aspectos necesarios o imprescindibles en el momento de planificar para la docente novel o si bien estos ya están internalizados en su actuar y se desarrollan de forma transversal en su quehacer.

e.- Conceptos Sociales y Conocimiento Social.

En el caso de los conceptos sociales y el conocimiento social, las evidencias encontradas responden a la categoría de ejecutadas y no planificadas, pudiéndose caracterizar tanto las asociadas a el saber como aquellas que se asocian a la organización.

La representación gráfica de lo planteado, se encuentra en el siguiente mapa conceptual.

**Mapa Conceptual:
Conceptos sociales y conocimiento social
Caso N3**



Código:

| | |
|-----|--------------------------------|
| — | : Planificadas y ejecutadas |
| - - | : No planificadas y ejecutadas |
| - - | : Planificadas y no ejecutadas |

En relación con el indicador generación del saber, se encuentran evidencias de la organización del conocimiento, en particular se puede mencionar por ejemplo la elaboración de un esquema a partir de las opiniones de los estudiantes, lo que se constituye en una forma de sistematización que permite visualizar los contenidos abordados en la secuencia didáctica, más aún cuando la mencionada actividad se lleva a cabo en las últimas clases de la misma.

La transferencia de conocimiento asociada a la comprensión significativa se relaciona con la presentación de situaciones que implican la aplicación de los conocimientos adquiridos. Por ejemplo en la lectura e interpretación de mapas, actividad que es dirigida por la docente, tanto con preguntas orales, como escritas en actividad de aplicación individual.

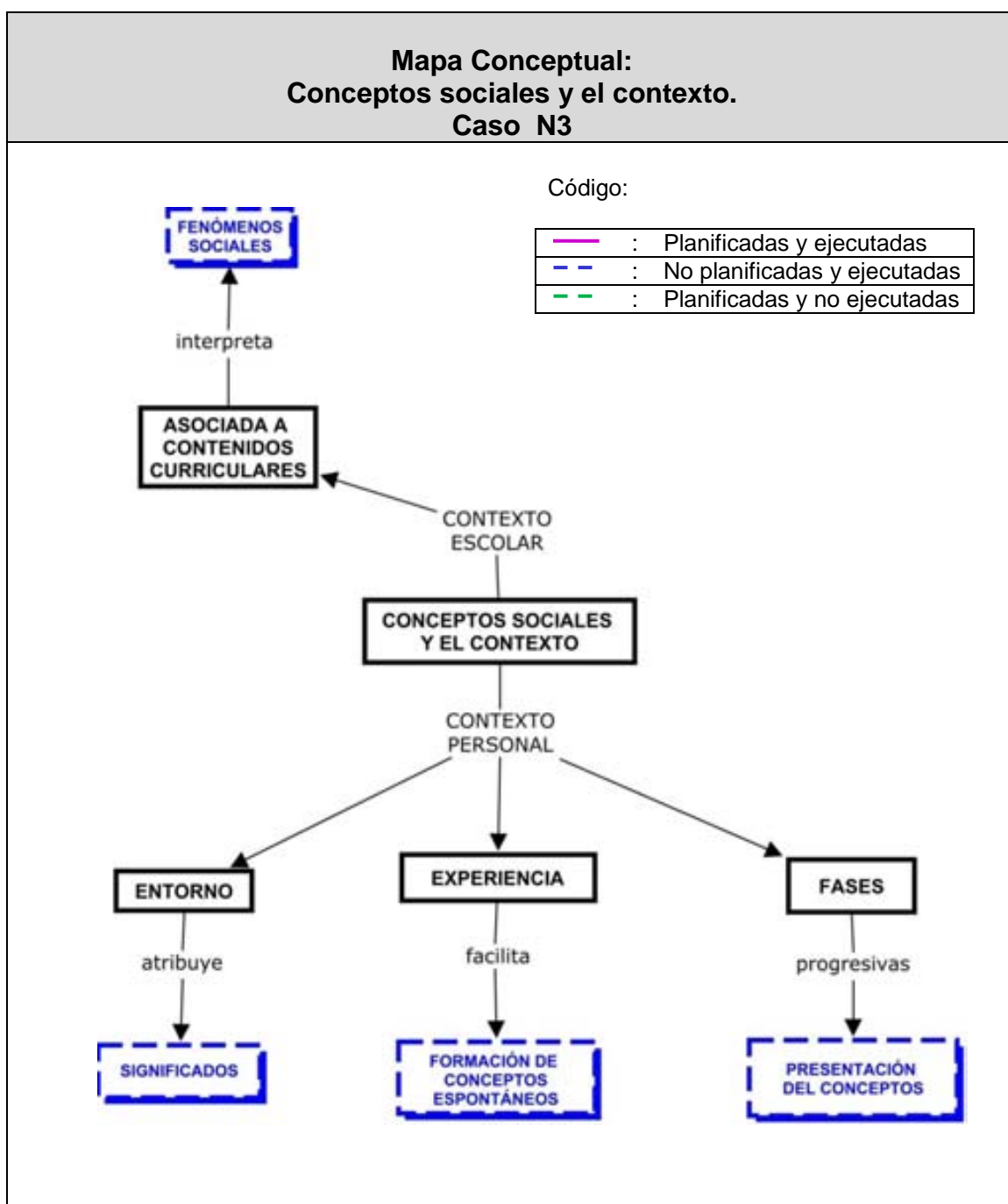
Para los procesos de transferencia de conocimientos la docente utiliza como estrategia de acción preguntas al estilo de “¿Cómo puede vivir tanta gente en un espacio tan pequeño?”, con las cuales no se buscan respuestas literales, sino inferencias. Las respuestas de los estudiantes y los comentarios emergentes favorecen la comprensión significativa.

En lo que dice relación con la organización de los conocimientos, se encuentran evidencias de la funcionalidad asociada a simplificar el aprendizaje, especialmente en la utilización de conceptos de menor o mayor población y superficie; así como la de ambos en interrelación. En el caso de dimensiones se encuentra ejemplo en que se utiliza la definición en relación a otros conceptos a través de la lectura de mapas y su interpretación.

En términos generales, el eje de conocimiento social presenta escasas evidencias en la implementación de la secuencia didáctica analizada.

f.- Conceptos Sociales y el Contexto.

En el caso de los conceptos sociales y el contexto, las evidencias encontradas responden a la categoría de ejecutadas y no planificadas, pudiéndose caracterizar principalmente las asociadas al contexto personal. La representación gráfica de lo planteado, se encuentra en el siguiente mapa conceptual.



En relación con los conceptos sociales y el contexto, en primer término y asociada a contenidos curriculares se encuentra la interpretación de fenómenos sociales, que en este caso está dada por fenómenos emergentes en el momento en que se desarrolla la secuencia didáctica. Al abordar la temática de población, se hace referencia al censo nacional que en el período en estudio se realiza en el país. Se enfatiza la utilidad del mismo y se consulta a quienes han censado en ese período. Resulta relevante y no siempre obvio el que se analice un fenómeno social en desarrollo en el aula escolar, vinculándolo a los procesos de aprendizaje que se realizan.

En lo que dice relación con el contexto personal, en que se atribuye significados al entorno se encuentran evidencias asociadas a la ejemplificación que permiten al estudiante profundizar en la comprensión de los fenómenos y conceptos en estudio, por ejemplo la asociación que se hace para la comprensión de un kilómetro cuadrado: *“Ustedes saben lo que es un kilómetro cuadrado... es como una cuadra”*. La asociación que se hace al concepto de cuadra, es decir a un espacio urbano que equivale a una manzana, permite dando un significado al concepto, favorecer la comprensión de los estudiantes.

En relación con la experiencia y la formación de conceptos espontáneos como base de conceptos científicos, se encuentran evidencias asociadas a diálogos al interior del aula, en que se considera la experiencia del estudiante, por ejemplo ante la interrogante de la docente de cómo puede haber menos de una persona por kilómetro cuadrado, los estudiantes señalan *“¡el campo! ¿Por qué en el campo? Porque en el campo viven una o dos personas”*

Finalmente en la introducción del concepto de población se consulta a los estudiantes *“ustedes creen que en Estados Unidos en todas partes hay la misma cantidad de población... No... es igual que aquí”*. La respuesta del estudiante favorece la presentación del concepto de población, ya que, a partir de una ejemplificación basada en la experiencia se favorece el inicio de proceso de asimilación del mismo.

.6.- Consideraciones Finales

La síntesis de los elementos planificados y ejecutados y no planificados y ejecutados se presenta en la siguiente matriz que los sistematiza para cada una de los ejes en estudio.

| Resumen por ejes. | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| Perfil Docente/ Ejes de Análisis | Planificados y ejecutados | No planificados y ejecutados | Planificados y no ejecutados |
| Aprendizaje alumnos | P | P | A |
| Enseñanza profesor | A | P | A |
| Conocimientos aula | A | P | A |
| Contexto Referencias | A | P | A |
| Código | | | P: Presencia A: Ausencia |

Como puede apreciarse en este caso predominan los ejemplos de situaciones no planificadas y ejecutadas en el abordaje de los conceptos sociales. Además, cabe destacar que no existen elementos que hayan sido planificados y no puestos en ejecución.

La docente novel, centra su quehacer en la enseñanza, como se hizo referencia anteriormente y puede verse en el detalle de la entrevista realizada. Los conceptos sociales que se encuentran en este caso a la base corresponden a identidad y diversidad, los cuales se conjugan en relación a la identidad local en relación con la mirada más global que se brinda sobre el continente.

Elizabeth mantiene permanentemente una mirada local que se condice con sus comentarios en torno a la importancia otorgada a la identidad. Todos sus ejemplos y acciones surgen desde el ámbito local y desde allí se relacionan con el resto del continente. Sus clases se centran en la explicación como espacio de construcción de conceptos donde la definición adquiere un rol preponderante.

El abordaje de conceptos sociales resulta explícito e intencionado sólo en lo que se asocia al concepto de identidad, lo que se relaciona con la diversidad sólo es tratado implícitamente, sin intencionalidad de parte de la docente.