



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, CONOCIMIENTOS PREVIOS Y  
CATEGORÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA: CONSIDERACIONES Y PRESENCIAS EN  
DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS Y TRABAJO DOCENTE**

Alumna: Pamela Silva Venegas  
Profesora guía: Graciela Rubio  
Profesor informante: Alex Zapata

Tesis para optar al título de: Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales.  
Tesis para optar al grado de: Licenciado en Educación.  
Santiago, 2014

## **AGRADECIMIENTOS**

*En este trozo de papel comunico mis más grandes agradecimientos a quienes desde un comienzo de este proceso académico me brindaron su apoyo en todo momento...*

*En primer lugar agradezco a Dios por la oportunidad que me dio para desarrollarme como persona y como futura docente.*

*Este trabajo va dedicado en especial a mis padres; Elcira Venegas Bravo y Carlos Silva Lucero; por creer siempre en mí entregándome su apoyo, esfuerzo y cariño incondicional, brindándome todas las herramientas de trabajo que necesité en todos estos años de estudio. Mi padre que aunque ya no se encuentre en este mundo desde arriba le agradezco infinitamente su esfuerzo, cariño y apoyo que me brindo durante tanto tiempo. Les agradezco por todo lo que soy y por darme la oportunidad de estudiar y enriquecer mi aprendizaje.*

*A mi hermana Caren Silva Venegas, por ser cómplice en mis alegrías y tristezas, sus consejos, comprensión y paciencia en este camino emprendido, gracias por tu incondicional apoyo y optimismo.*

*A mis abuelos, por su eterno amor y porque sé que desde arriba me acompañan. A mi amiga Tamara Garrido, por su compañía, alegrías y consejos. Todos aquellos que formaron parte de esto, acompañándome y aconsejándome para sacar adelante este proyecto.*

*Agradezco a mi familia, por el sustento y la ayuda brindada durante estos años de carrera, quienes fueron un pilar fundamental y esencial para el logro de mis objetivos.*

*Solo me resta decir...*

*Muchas Gracias.*

**Pamela Rocío Silva Venegas.**

## INDICE

	Pág
Introducción.....	05
<b>Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1 Pregunta y objetivo de investigación.....	32
1.2 Objetivo general.....	32
1.3 Objetivo específicos.....	32
1.5 Justificación del estudio.....	33
<b>Capítulo II: MARCO TEÓRICO</b>	
Introducción	
2.1 Constructivismo.....	37
2.2 Aprendizaje Significativo.....	39
2.3 El docente y el aprendizaje.....	49
2.4. Una aproximación sobre la construcción significativa del conocimiento histórico en los estudiantes.....	55
2.5 Dispositivos para la enseñanza y aprendizaje.....	58
2.5.1 El texto escolar como dispositivo para el aprendizaje.....	62
2.6 Enseñanza de la Historia y ciencias sociales. Categorías históricas: Narrativa, Empatía Histórica e Interpretación de la historia a partir de fuentes.....	66
<b>Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1 Metodología de investigación.....	79
3.2 Componentes del estudio.....	81
3.3 Tipo de estudio: Estudio de Caso.....	82
3.3.1 Selección del caso.....	83
3.4 Definición de la muestra.....	84
3.5 Técnica de recogida de información.....	86
3.5.1 Observación participante.....	86
3.5.1.1 Pauta observación de clases.....	88
3.5.2 Pauta semi estructurada.....	89

3.5.2.1 Pauta de entrevista.....	92
3.5.3 Pauta de vaciado de entrevista.....	94
3.5.4 Instrumento de análisis de dispositivos.....	96
3.6 Estrategia de análisis de información.....	101
3.6.1 Organización de la información recogida (tabla de síntesis de dispositivos docente).....	104-108
3.6.1.1 Indicadores previos para la observación.....	109
3.6.1.2 Indicadores previos para la entrevista.....	110
3.6.1.3 Indicadores previos para los dispositivos.....	112
3.6.2 Síntesis de los registros emergentes de entrevista docente.....	112
3.6.2.1 Tabla de síntesis de los registros emergentes de entrevista docente.....	113
<b>Capítulo IV: ANÁLISIS DESCRIPTIVO</b>	
4.1 Red de categorías emergentes.....	114
4.1.1 Conocimientos previos.....	115
4.1.2 Aprendizaje significativo.....	119
4.1.3 Categorías didácticas.....	123
4.2 Red de dispositivos de enseñanza.....	126
4.2.1 Análisis descriptivo de dispositivos de enseñanza.....	127
<b>5.1 ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA</b>	
5.1.1 Dimensión Aprendizaje significativo: Instrumento (guía).....	130
5.2 Dimensión Categorías didácticas: Instrumento (guía).....	135
5.3 Dimensión Aprendizaje Significativo: Instrumento (pruebas).....	139
5.4 Dimensión Conocimientos previos: Instrumento (pruebas).....	143
5.5 Dimensión Categorías didácticas: Instrumento (pruebas).....	146
5.6 Dimensión Aprendizaje significativo: Instrumento (texto escolar).....	152
5.7 Entrevista docente (semi-estructurada).....	154
<b>CONCLUSIONES</b> .....	158
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	168
<b>ANEXOS</b> .....	171-187

**CAPÍTULO PRIMERO**  
**PLANTEAMIENTO DE LA TESIS**

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por propósito conocer como se expresan las formas en que se articulan las categorías de aprendizaje histórico y conocimientos previos en los dispositivos rutinarios de aprendizaje (guías-pruebas-texto escolar) para el logro de un aprendizaje significativo en la historia y ciencias sociales.

La investigación está orientada bajo el paradigma cualitativo, y define como foco de atención la observación participativa de los hechos registrados y su confrontación con el discurso emanado de la docente en relación con la enseñanza y aprendizaje de la historia. Para ello, se consideran como instrumentos de recogida de información; una pauta de observación participante y una entrevista semi-estructurada. El estudio privilegia como perspectiva de análisis, las formas de articulación de los conocimientos previos y categorías históricas presentes en los dispositivos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la historia y ciencias sociales.

En consecuencia, presenciamos un escenario en que se busca valorar y rescatar los saberes previos de los estudiantes para potenciar el aprendizaje significativo, valorando rangos más amplios de posibilidades. Contrario-a un escenario de enseñanza tradicional donde prima una validación y legitimidad de un conocimiento oficial, proveniente de un currículum que impone y determina las posibilidades de validación y emancipación de las experiencias del mundo del estudiante. En ese sentido, es de interés indagar en las percepciones sobre los saberes de los estudiantes que manifiesta una docente que adhiere a los principios constructivistas para la elaboración de sus materiales curriculares para la enseñanza de la Historia. El estudio aporta a la posibilidad de comprender y valorar elementos que nos ayuden a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, en relación con las experiencias y los saberes de los estudiantes para comprender los escenarios por los que transita la enseñanza de esta disciplina así como para delimitar las posibilidades que se evidencian a partir de esta práctica en su relación con los aprendizaje en el aula.

Desde las concepciones del aprendizaje basadas en el Constructivismo, los conocimientos o saberes previos del estudiante para la didáctica de la historia, cobran valor en tanto evidencian la visión sobre la sociedad contextualizada a la cual la Historia contribuye de manera decidida a la construcción de juicios de orden político. El interés por la función política de la historia parece haber crecido excesivamente en relación con el interés por su función pedagógica, propiciando una serie de “usos incorrectos del pasado”. (Este término citado por Carreras Ares y Forcadell Álvarez, (2003)). Se plantea la importancia de distinguir entre el pensamiento historiográfico de los especialistas y su preocupación en la educación de una conciencia histórica en el presente. Son cruciales las implicancias al campo de la enseñanza escolar, donde plantear el problema de los “(...) usos correctos” o “incorrectos” de la historia implica un interés precisamente en, *“las articulaciones entre la gestión del pasado y la construcción de un presente común”* (M. Kriger, 2010: 7). Estos deslizamientos al campo de la enseñanza escolar cobran valor en la medida que la Historia participa de manera decisiva y determinante para la enseñanza y la comprensión reflexiva del pasado el que siempre se presenta como referencia para el presente.

El estudio reconoce como foco específico el **Aprendizaje Significativo**, respecto del cual se abordaran los ámbitos de los Conocimientos Previos y La enseñanza de la historia y en particular; las Categorías Didácticas, observando cómo éstas se articulan en la utilización de los Dispositivos Rutinarios dentro del sistema de enseñanza de la historia.

El enfoque constructivista reconoce que el acceso al aprendizaje se produce a partir de ideas propias de los sujetos implicados, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. En la cual los esquemas previos en su relación con el medio juega un rol determinante.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

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

El constructivismo de Piaget, (1985) afirma que el conocimiento sólo puede surgir a partir de las interacciones del sujeto con el objeto, y por lo tanto el sujeto es una construcción de sí mismo. Se basa en el principio psicológico más ampliamente compartido en los últimos tiempos que es, “(...) *el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares*” (Cool Cesar: 1994: 12). Es decir, se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de las interacciones del sujeto con el objeto y, a la enseñanza como el apoyo o ayuda a este proceso.

Por ello es importante tomar en cuenta los rasgos de los procesos de construcción del conocimiento en la escuela de acuerdo a las características específicas de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, para promover el desarrollo y el crecimiento personal de los estudiantes. Lo antes mencionado se ha de realizar al facilitar al estudiante el acceso a la cultura a través de sus propias construcciones; en donde el profesor es el encargado de propiciar la construcción de los estudiantes, con los saberes culturalmente organizados desde esta perspectiva constructivista, el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Básicamente la concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. En opinión de (Coll 1988), estos aprendizajes no se producirían de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en las actividades intencionales, planificadas y sistemáticamente por el docente que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.



Diversos autores han postulado que mediante el logro de aprendizaje significativo, que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. Sumado a eso, (Díaz Barriga, 1989) menciona como un aspecto clave, en este proceso el marco interactivo creado por el docente el que a través de los materiales de estudio, la información y la comunicación interaccionan e interactúan los esquemas de conocimiento. Es por ello que el estudio reconoce del aprendizaje significativo, a partir de los conocimientos previos que se articulan en las representaciones mentales de los estudiantes previstas por la docente en sus recursos curriculares. Lo anterior resalta la importancia que tienen los conocimientos previos para el aprendizaje de la Historia. Así, estos actúan como contexto para los nuevos aprendizajes. Por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico o texto escolar, se determinan las discrepancias, similitudes y contradicciones entre las ideas nuevas y previas, con base a ese procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse.

Según Díaz Barriga 1989, si una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más amplios e inclusivos.

En particular, la Historia y a las categorías didácticas que constituyen esta disciplina las que permiten construir juicios valorativos y reflexivos sobre la sociedad y la historia, en la medida que el pensamiento histórico confiere una dimensión crítica. En opinión de Pontecorvo y Girardet (1993), la Historia incluye procedimientos explicativos que posibilitan la reflexión e interpretación de información tales como: “(...) *la definición de las categorías y conceptos, la categorización de los actores y las instituciones sociales/históricas, la localización de los acontecimientos en el tiempo y el espacio, así como la interpretación y asociación de los actores y las acciones con los contextos histórico y cultural*”. (Pontecorvo, Girardet; 1993: 64). Desde el punto de vista socioconstructivista, estas investigaciones añaden también la dimensión argumentativa, que en palabras de Éthier, Marc-André, Demers, Sthéphanie y Lefrancois David, (2010), especifican que el pensamiento histórico también es fruto de la mediación del lenguaje en la articulación del razonamiento y del pensamiento que conduce a la construcción de sentido. “(...) *la dimensión explicativa del pensamiento histórico- la interpretación-es el resultado de interacciones sociales y de operaciones argumentativas según un enfoque*

*propio del ámbito de la historia” (Marc-André, Demers, Stéphanie y Lefrancois David, 2010: 64). Así pues, el aprendizaje de la historia está inmerso en una dimensión crítica que permite, mediante el despliegue de herramientas lingüísticas, cognitivas, conceptos concretos, entre otras. Construir una narración apropiada de responder a una problemática específica, (narración) como articuladora de la explicación histórica y que a la vez es susceptible para la reflexión y construcción de sentido en el aprendiz.*

Finalmente el estudio de la historia puede tener múltiples funciones en el plano de la educación, como por ejemplo; contribuir a desarrollar las facultades cognitivas mediante un estudio disciplinado, o enriquecer otras áreas del currículum. *“(…) mediante la comprensión de categorías de cierta complejidad como las de tiempo histórico y tiempo social, lo que deriva del uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel” (Meneses: 2008: 65). De acuerdo a lo mencionado es preciso indagar y analizar las percepciones de la docente como figura clave en promover la articulación de los Saberes previos en relación a las categorías didácticas, presentes en los dispositivos rutinarios para el logro del Aprendizaje Significativo.*

Para el fin de este estudio, se ha elaborado una secuencia pertinente con el fin de dar cuenta de los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo. En el primer capítulo, se hace una exposición del planteamiento del problema de estudio, así como de la formulación de los objetivos que guían la investigación. En el segundo capítulo, se desarrollarán los fundamentos teóricos referente a las distintas perspectivas teóricas permitiendo orientar el estudio y por ende sustentarlo. El tercer capítulo tiene por objetivo presentar la metodología de trabajo a partir de la cual se llevo a la práctica la investigación. Los resultados del trabajo, serán presentados en el cuarto capítulo, en donde el análisis es central en torno a la problemática de estudio.

Finalmente se presentarán las conclusiones, tanto de los resultados de esta como de los hallazgos obtenidos y de algunos lineamientos para futuras investigaciones.

## Capítulo I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Presentación del Problema:

Introducirnos en el mundo del estudiante, nos permite aproximarnos a una red de significados de la propia vivencia escolar. Un espacio que muchas veces queda excluido del contexto educativo, y donde prevalece la ausencia de condiciones para el logro del aprendizaje significativo. La imposición de la tarea, la exigencia de la técnica con que se trabaja, los elementos ideológicos presentes en la elaboración del material de aprendizaje, el tiempo mínimo y el agobio, etc. conducen a que el saber propio del estudiante, permanezca silenciado, y el material elaborado para el aprendizaje pierda sentido.

Aparentemente los saberes previos de los estudiantes no han sido lo suficientemente valorados en el proceso de aprendizaje, así la enseñanza se ha centrado más en la transmisión rutinaria de conocimientos, y en una tendencia a desvalorar los conocimientos previos de los estudiantes. Situación que ha causado una restricción de los conocimientos y saberes que participan del contexto pedagógico y en un bloqueo para la generación del aprendizaje significativo

Un ejemplo de esta problemática alude a los “Dispositivos Rutinarios de Aprendizaje”, presentados por Daniel. *Feldman (2004)*. Los dispositivos para la enseñanza (Guías-pruebas-texto escolar), pueden también condicionar al docente como único enseñante marginando al estudiante a la hora de aprender, al determinar el acceso de éste a un conocimiento reducido y limitado no dejando espacio a su valorización y significación de los saberes.

*“¿Por qué pensar que siempre es el docente quien ha de detectar los éxitos y errores de los que aprenden y proponen que han de hacer para mejorar y, en cambio, por qué no dejar que sea el propio alumno o alumna quien reconozca sus aciertos y sus dificultades? O ¿Por qué no animar a sus compañeros a ayudarlo en este proceso evaluativo? Idea clave 5: “En el aula todos evalúan y regulan”, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno” (Sanmartí, 2007:17).*

El espacio escolar y en particular, el aula, ha sido el contexto privilegiado en el cual se ha desarrollado la práctica de la enseñanza-aprendizaje así como sus formas de reflexión las que han destacado cómo la escuela ha ejercido un rol de agente de socialización y en la configuración de la forma de ser de las personas y cómo, este espacio se ha organizado en torno al conocimiento disponible a partir de ciertos principios rectores los que han asumido distintas expresiones como códigos disciplinares en relación con procesos sociales, culturales y políticos. Vale decir, “(...) *los procesos educativos son hechos políticos que denotan acciones de poder y control que se expresan en principios de comunicación (Bernstein 1990). Sin embargo, los códigos de comunicación al ser parte del discurso legítimo de la escuela, validan una forma de ser, hacer y pensar*”. (Melis, 2009: 186). Es decir, la cultura escolar impone formas de pensar, sentir y normas que regulan la interacción entre los sujetos.

En este contexto la enseñanza de los campos disciplinares también aparece como un escenario complejo que involucra estilos, decisiones y campos de incidencia en la vida de los estudiantes. En particular la Historia, se presenta en el aula como un listado de contenidos que los estudiantes deben aprender y que los maestros deben enseñar-excluyendo de estos procesos los problemas y preguntas que le dan coherencia, sentido e interés por el acto de aprender. Así también, la tarea de enseñar implica desafíos y contradicciones, los hechos muestran que son muchas las ocasiones en que conviven, en un mismo docente y en un mismo acto de enseñanza- o una misma elaboración teórica del aprendizaje, una concepción constructivista acerca de la educación y los contenidos y una concepción positivista de la enseñanza y el aprendizaje.

En su trayecto a través del sistema educativo, los estudiantes acumulan varios conocimientos, en donde la organización de la información juega un lugar privilegiado. La práctica más recurrida en este trayecto ha sido evaluar el almacenamiento de la información, fundamentalmente concebida como hechos y datos, consolidando con ello, las carencias dentro del aprendizaje de la Historia. Tal como sostiene Julia Salazar Sotelo (2001), en el aula sólo se promueve el conocimiento y para mejorar la calidad de la enseñanza en la materia de historia, se debiera llevar concretamente a los educandos hacia una postura en que ellos sean capaces de realizar una interpretación personal y crítica sobre los temas históricos, todo ello tomando en cuenta los saberes previos del alumno, sus habilidades y destrezas. Es decir, mover al estudiante a iniciar su propia actividad de reflexión frente a lo que lo rodea, en lugar de convertirlo en reproductor de información. En este marco la habilidad para interpretar los acontecimientos con un enfoque histórico y que les permita apreciar las contradicciones reales o aparentes de las situaciones, actitudes o decisiones que se producen en el aprendizaje histórico. Constituye una herramienta clave para el desarrollo del juicio los componentes sociales.

*“Esta estrategia de aprendizaje no solo está pensada para madurar las capacidades cognitivas, sino también para dar respuesta a las necesidades formativas del alumno; es decir, que comprenda el mundo en que vive y pueda juzgar crítica y autónomamente las situaciones humanas”. (Salazar, 2001, 71).*

Sin embargo esta apuesta evidencia tensión con los marcos del conocimiento y el aprendizaje, que entre sus muchos matices se manifiesta bajo la forma de diferentes rendimientos académicos, problemas de adaptación de las y los alumnos, así como dificultades para el aprendizaje, carencias en el establecimiento de las relaciones espacio-temporales en las interpretaciones históricas altamente sesgadas entre otras. Donde un significativo número de estudiantes limita sus posibilidades de establecer relaciones entre su vida presente, la historia y sustentado sobre la vida social-política y la contingencia en la que ellos se desenvuelven.

Acerca de lo expuesto anteriormente, en términos generales se sostiene:

*“Que el aprendizaje de las ciencias sociales se ha basado en la memorización de contenidos y en la simple aplicación de la teoría aprendida (Estepa, 2009). Hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente. Se debe unir formación, investigación, innovación y práctica educativa. (Miralles Martínez Pedro, Molina Puche Sebastián, Ortuño Molina Jorge: 2011,163)*

Los críticos han discrepado fuertemente acerca de los objetivos y características de una pedagogía optimizada. Se observan desacuerdos que se desplazan entre; incitar reiteradamente a los maestros de Historia a escoger entre: pedagogías centradas en el estudiante o pedagogías centradas en el maestro; “(...) *énfasis en el aprendizaje participativo o clase magistral; textos escolares o fuentes de información primarias; indagación o instrucción directa, profundidad o extensión*”. (Stanley Hall, 2).

Podríamos imaginar a los profesores de Historia dedicados a transmitir el conocimiento histórico en las aulas, e imaginar a los alumnos dispuestos para su recepción. Pero en la mayor parte de los casos, la realidad no se corresponde con esta imagen y en el interior de las clases de Historia las cosas a veces suelen ocurrir de manera muy distinta, entre otras razones, porque su enseñanza en el aula no logra un aprendizaje significativo por lo cual, la actitud y disposición con que los alumnos afrontan el aprendizaje de la asignatura es bastante diferente a la que desearían los docentes.

*“El problema aparece cuando la enseñanza solo se concibe como la transmisión de información y el aprendizaje como la reproducción de la misma. En este caso, el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela y lo que aprende y le hacen pensar en ella. (Pagés, 1998: 152).*

Aunque generalmente los estudiantes caracterizan a la historia como repetitiva, desvinculada con sus realidades, memorística, culta, inútil para la vida, etc. Es posible apreciar en sus puntos de vista, matices y valoraciones diferentes sobre este espacio de aprendizaje vinculándolo con; *“(...) temas que incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales, particularmente bajo circunstancias extremas” (Barton Keith, 1990: 103)*. Otros autores consideran que el aprendizaje de la historia se presenta asociado por los estudiantes a; *“(...) creencias, redes de significados, motivaciones de los alumnos, desde una perspectiva experiencial, en la cual se recomienda menos mensajes verbales del maestro (mediador) y mayor actividad del alumno” (Driver, 1986: 57)*. Relaciones que son expresivas al mismo tiempo, de las diferentes actitudes y disposición con la que afrontan el aprendizaje y actúan en la clase, diferencias que, seguramente son reflejo de su posición respecto a la escuela en general. Por ello, autores como Julia Sotelo (2001), han señalado que es necesario que el docente revise su propia práctica sobre la enseñanza de la historia, y de esa manera pueda detectar al “enemigo a vencer”; es decir, a una historia tradicional que se encuentra agazapada en los currículos de todos los niveles educativos.

La imagen que los alumnos tienen de la asignatura es muy distinta a la de los profesores.

*“(...) habría que llamar la atención sobre la distancia que separa a la Historia académica de los jóvenes, de forma que no es extraño que vean en la enseñanza de la asignatura la imposición de una cultura extraña y arbitraria. Y es que precisamente las virtudes que los profesores atribuyen al conocimiento histórico escolar no son percibidas por los alumnos en sus declaraciones sobre la asignatura”. (Merchán, F. Javier; Cuadernos de Pedagogía, nº 309: 4)*

Lejos de esas cualidades, la visión que los estudiantes tienen de la historia enseñada, ésta tiende a constituirse como una asignatura cuyo objeto está alejado de la realidad social de los jóvenes y en la que prevalece su carácter academicista. Es más probable que la actitud dominante entre los estudiantes sea la falta de interés lo cual genera en el aula comportamientos que dificultan al profesor el control de la clase. Generar interés en los estudiantes influye en la voluntad y en la disposición para iniciar un aprendizaje óptimo, *“(...) en tal sentido, es indispensable generar en el estudiante aprendizajes ligados a sus expectativas e intereses.” (Orientaciones para la enseñanza y aprendizaje, Cap3: 2)*.

Esta posición no puede explicarse sólo acudiendo a los argumentos del discurso, sino que es necesario indagar en el papel que tiene la Historia en la práctica del profesional que la enseña. A este respecto, y como contraparte, tratando de la relación de los profesores con el conocimiento desde una perspectiva diferente al análisis del discurso referido a las expectativas e interés de los estudiantes, es que Barnes (1994) ha destacado el hecho que el conocimiento tiene un doble significado. Por una parte, representa una “mercancía” que confiere el estatus de experto y por otra, es un medio que se sirve para mantener bajo control a los alumnos. Así, puesto que el tipo de conocimiento que domina es un conocimiento más académico, es lógico que los docentes se identifiquen más con este tipo de Historia universitaria y que se rechacen propuestas de contenidos menos académicos como las experiencias e intereses de los estudiantes. Evidenciando un punto de tensión no resuelto ya que los estudiantes tienden precisamente a rechazar el conocimiento académico. Como afirman (Bernstein, 1998; Merchán 2001) el conocimiento puede ser así mismo uno de los recursos que utiliza el profesor para mantener su autoridad en el aula, de manera que el alumno queda en una posición subordinada a las iniciativas del profesor.

El problema esencial que se genera con la enseñanza tradicional de la historia, consiste en la carencia de significado que para los estudiantes tiene el estudio de esa disciplina, en consecuencia, no se alcanza su propósito educativo que es facilitar la construcción racional y sistemática de explicaciones de la realidad histórico-social, ni una comprensión que propicie la participación del estudiante en la vida social. *“(...) desde la perspectiva que entrega la educación tradicional, es posible sostener que; la escuela dominante no es multicultural, en el sentido que la cultura ofrecida por el currículo es más bien unicultural, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas” (Melis, 2010: 186).*

Ciertamente desde las orientaciones actuales para esta disciplina escolar (Modelo de Gestión Educativa Estratégica SEP, (Educarchile- Acciones claves la enseñanza-aprendizaje, Eleducador.com- Reflexiones y recomendaciones sobre la enseñanza de la historia) se espera que en lo individual, el alumno alcance aprendizajes significativos que le permitan analizar su entorno y aprender de los errores del pasado y establecer cómo los distintos hechos y experiencias históricas han influido en la vida actual. En el aspecto social que aprenda a reconocerse como un ser integrado a la sociedad y comprender que



sus decisiones afectan al resto de los individuos. Es decir, la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. Este punto resalta una ampliación al concepto ausubeliano de aprendizaje significativo (Coll, 1990:198). De esta manera, una visión constructivista obliga a ir más allá de los procesos cognitivos del alumno, para introducirse en el tema del sentido en el aprendizaje escolar.

Diversos estudios (Lautier, 1997; Leew-Rroord, 1998; Merchán 2001) coinciden en señalar que el núcleo de este nuevo discurso es considerar que el principal valor e interés de la enseñanza de la historia estriba en su capacidad para ayudar a la comprensión del presente. Frente a la crítica de que se trata de un conocimiento distante de la realidad, la comprensión del presente se ha convertido en la piedra angular. *“Así, en las declaraciones del profesorado, en la publicidad de los libros de texto y en la oralidad oficial, todo se orienta a la consecución de esta finalidad y, salvo excepciones, unos y otros consideran que es ésta la verdadera función de la Historia escolar”* (Merchán, 2001: 2). Según el autor, junto con la comprensión del presente, la Historia se presenta como un conocimiento valioso para la formación en valores además de un saber práctico, un saber humanístico, un saber que educa. Este argumento sobre el valor formativo de la Historia no tiene muchos adeptos porque, como afirma Lautier (1997), citado por Merchán, es difícil para un docente de esta área, admitir que una de sus funciones es transmitir valores, ya que socialmente se tiende a considerar esta tarea como incompatible con el carácter científico del conocimiento y la enseñanza.

J. Prats y J. Santacana(1998), indican que la Historia y las Ciencias Sociales constituyan disciplinas formativas y orientadoras para que el estudiante desarrolle aprendizajes sobre cómo realizar un análisis social, *“(…) descubrir la racionalidad del análisis social, con todo lo formativo que tiene ello, y que la configuración de su realidad se puede basar en aproximaciones a su entorno social, político y cultural es imprescindible que la educación ofrezca una didáctica de esas disciplinas”* (Prat, Santacana, 1998: 3). Es decir, la aproximación hacia el entorno social-cultural, debiese considerar las valoraciones así como la cultura propia de quienes participan del aprendizaje. *“Tanto las expectativas que poseen estudiantes y familias deben ser tomadas en cuenta para la construcción de conocimiento, pero a la vez, lograr nuevas formas de relación basadas en principios que*

*recojan esas particularidades, para desde ahí abrirse a un sentido del orden social mucho más amplio". (Melis, 2010: 186).*

Las investigaciones sobre la didáctica para la enseñanza de la historia, señalan que el desarrollo de habilidades propias de la disciplina como de la comprensión histórica, están relacionadas con algunos conceptos básicos de la historia como objetivos de aprendizaje de la misma tales como: el desarrollo de tiempo histórico, la explicación causal, la interpretación de fuentes, la narrativa, la empatía histórica, etc. Las que constituyen un articulado de categorías interdependientes para la elaboración de un modelo de representación histórica y a través de las cuales se movilizan temporalmente juicios explicativos sobre la acción humana y se da cuenta de una visión del estado de la sociedad entre otros aspectos. Por ello, la relación de estas categorías en la construcción de la narración de tipo histórico desarrollada por los estudiantes adquiere importancia en la comprensión, al ser en ésta donde se plasma la interpretación histórica que es utilizada como argumento potencial para la toma de decisiones y la acción.

La construcción del conocimiento histórico está íntimamente unida a la elaboración de narraciones. De tal modo, *"(...) el pensamiento narrativo construiría una modalidad propia y universal del pensamiento que nos proporciona modos característicos de construir la realidad. (Carretero, 1998: 146). En la defensa de ese carácter del pensamiento narrativo se suman autores como Egan (1997) quien afirma; "somos animales narradores"; solemos dar sentido a las cosas en forma de narración". Los estudiantes deben saber que a la hora de trabajar con narrativas lo importante es entender que son una herramienta para comprender la historia, pero no son la historia en sí. Hay que tomar en cuenta distintas versiones de la historia dar cabida a versiones no oficiales. En opinión de Levesque (2008), la historia escolar contribuye a desarrollar la imaginación y la empatía histórica, nos ayuda a imaginar "como era" o a comprender las motivaciones de los actores del pasado. Para este autor no podemos decir que, "Hitler fue malo, los educadores han de dirigir a sus estudiantes a descubrir porque es considerado malo, porque motivos y desde que evidencias. Solo así ayudaremos a los estudiantes a utilizar la empatía y a realizar juicios morales de manera apropiada en historia" (Citado por J. Pagés: 4).*

El énfasis dejó de ponerse en la enumeración y memorización de cantidades inusitadas de hechos. En su lugar adquieren más importancia la comprensión de los procesos históricos y a las acciones de los actores sociales. La atención se ha puesto en el tiempo presente tal como lo señala Mario Carretero (1997), *“(...) desde esta perspectiva la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumno capte la presencia del pasado y mire con ojos históricos la realidad en la que vive, ya que el medio le resultaría incomprendible sin su dimensión temporal”* (Carretero, 1997: 44). En ello, la construcción de pensamiento histórico se extiende más allá del campo de la Historia y su aprendizaje, *“(...) construye un instrumento básico del conocimiento humano. Constituye no solamente una configuración textual determinada, también un modo específicamente humano de organizar el pensamiento”*. (Carretero & Atorresi, 2008: 146). Respecto de lo dicho hasta aquí, es relevante señalar lo que plantean estos autores, “la historia escolar es una representación del pasado plausible de ser distinguida de otros registros de la Historia”, tales como el cotidiano o la Historia más académica, con los cuales establece tensiones y adecuaciones, incluso pudiendo entrar en conflicto.

*“(...) si la historia escolar es la que vinculamos a los libros de texto y al currículo educativo, la cotidiana es el elemento de una memoria colectiva que se inscribe en la mente de los ciudadanos, y la académica es la que cultivan los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo a la lógica disciplinaria de un saber”* (Carretero, A. Rosa, M. González, 2006: 19).

En suma, la historia escolar incluye una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos cuya finalidad es la formación en los estudiantes en habilidades para emitir juicios sobre la acción humana vista en clave temporal la que se asocia a tópicos sociales. Entre ellos, los autores destacan como la narrativa histórica y la reflexión asociada se ha construido a partir de una imagen triunfal, progresista, incluso en algunos casos, mesiánica, sobre la identidad de una nación. En síntesis, (Mario Carretero, Alberto Rosas, María Fernanda González 2006) afirman que la historia académica como la historia cotidiana ambas se refieren al pasado, *“(...) corresponde a registros de construcción social y significativa del pasado que articulan los procesos de formación de la identidad y la memoria colectiva con la trama vital de cada individuo”* (Rosa, González, 2006: 20).

La enseñanza de la historia también, se ve afectada por el uso de estas categorías, formas de narración y juicios formulados sobre la acción. La articulación de estos elementos incidirá junto a otros factores la inquietud del estudiante por vincularse con su pasado en tanto asuma que éste le permite comprender algún aspecto de su realidad siguiendo un desplazamiento presente/pasado, sus preguntas partirían del modo de observar la realidad en que viven. Desconocer este proceso es no tomar en cuenta el punto de partida inicial en la construcción de todo saber. (Carretero: 1997)

Algunas investigaciones como Fuentes Moreno Concha (2002), han apoyado la concepción de conocimientos previos indispensables dentro de la enseñanza, como un medio para potenciar el aprendizaje de los estudiantes incorporando en ellos, una enseñanza más empática y ligada a los intereses de los propios estudiantes.

*“Lo fundamental es desarrollar en los alumnos conexiones significativas entre la historia que aprenden en el colegio y sus experiencias vividas. Esto permitirá al alumno ir adquiriendo el hábito de ponerse en el lugar de las personas del pasado, entendiendo así sus puntos de vista”. (Concha, Fuentes Moreno, 2002: 65).*

El rol que cumplen las experiencias y las culturas juveniles, dentro de la educación es de real importancia para el logro de un aprendizaje significativo. Es sabido que existe una necesidad por incorporar los saberes juveniles y propios de los estudiantes dentro de la enseñanza de la Historia, posicionar estos elementos como una carga valórica de saberes, como una herramienta vital para desarrollar una enseñanza y aprendizaje significativo de la historia en los estudiantes. Es así que autores como J. Sacristán Gimeno que plantea:

*“(…) romper la enseñanza de una imagen trasmisora y reproductora, sugiriendo modelos de relación pedagógica, restando importancia a los contenidos y resaltando en cambio (...), el interés por la experiencia del alumno más que por lo que pudiera provocarle una cultura externa y elaborada, que se apreciaba en ocasiones como producto de clases sociales alejada de la cultura popular” (Sacristán, 1993: 85).*

Por eso, el aprender historia es comprender la narración de la misma, pero también su proceso de construcción, lugar en su sociedad y época; es, además, modificar la forma en que se entiende ésta, es decir, la representación que se tiene de esta disciplina, así como el tipo de conocimiento que produce. Julia Salazar (2001), afirma que “(...) *la importancia de aprender y enseñar historia radica en lograr que los alumnos piensen históricamente, es decir que se den cuenta que ellos son parte de la historia y que los cambios que pueden ser “observables” por ellos (por ejemplo el cambio de vida y de costumbre de sus abuelos y padres), (...) son parte de esa historia que se enseña en la escuela*”. (Salazar, 2001: 87). Señalando que el primer acercamiento del alumno con la historia tiene que ser mediante un contenido significativo, donde los agentes estén cargados de acciones humanas y no de conceptos abstractos, donde finalmente apunte a un conocimiento significativo para el alumno, y con ello pasar a una segunda etapa en el que intervenga en la construcción de su propio conocimiento.

Para Ankersmit (2004), cuando interpretamos datos o fuentes históricas incorporamos nuestra experiencia histórica, esta puede constituirse en un instrumento de motivación y de comprensión muy útil. “(...) *el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumno pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica*”. (Santisteban, 2009: 5). Es decir, facilita que el estudiante entre dentro del contenido problemático de la disciplina, y supere la estructura organizativa de los libros de texto.

Las investigaciones que se han desarrollado sobre la didáctica junto con las categorías históricas, han generado modelos útiles para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la historia. Robert B. Bain (2006), nos dice que los estudios han consolidado a la enseñanza de la Historia en la educación secundaria como el modelo de pedagogía ineficaz. Se afirma esto porque el psicólogo G. Stanley Hall (1993) observa que la educación en Historia, generalmente estaba a cargo de profesores que no tenían preparación, usaban métodos ineficaces sosteniendo que: “*la convertían en la más árida de las materias escolares*”. “*El alto valor educativo de la Historia es demasiado grande*”, explica Hall, “ (...) *para dejárselo a maestros que meramente escuchan recitaciones de memoria, mientras siguen con el dedo el escrito en el texto escolar, y solamente hacen las preguntas convenientemente impresas para ellos en el margen o en la parte posterior del libro*” (G. Stanley Hall, 1993: 2). En un llamado a la acción pedagógica, Hall incita a los

maestros a dejar atrás la recitación memorística y los textos escolares, y “saturar” la enseñanza de la Historia con una pedagogía más activa.

Las investigaciones actuales (Barton, 2002; Hodkinson, 2003), señalan que los saberes de los estudiantes adquiridos fuera del mundo escolar si, influyen en su aprendizaje de la historia. “(...) *las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela influyen en su comprensión de la historia*” (Barton Keith, 1990: 107). Pese a ello, se sabe muy poco sobre cómo los estudiantes captan el pasado en contextos que son menos formales o fuera del mundo escolar. Es decir, escuchando las historias de familiares, discutiendo de política con iguales, asistiendo a un acontecimiento conmemorativo, mirando documentales en la televisión o mirando una exposición de un museo, etc. Por lo que la investigación sobre el contexto social del aprendizaje de historia destaca, entonces, la importancia de las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela para el desarrollo de su conocimiento, intereses e interpretaciones de la historia. Pero sin olvidar que la escuela, la comunidad y los factores personales se relacionan de modos complicados para producir una variedad de ideas sobre el propósito de la materia. Barton plantea lo siguiente: “*Los estudiantes de forma sistemática se describen a sí mismos como interesados en la historia y conscientes de la importancia y sus intereses normalmente se centran en cuestiones de carga moral y en experiencias individuales.* (Barton Keith, 1990: 107).

Dado el papel central que ocupa la intencionalidad en el proceso de aprendizaje, el autor sugiere que los docentes que esperan desarrollar la comprensión de los estudiantes acerca de la historia deberían considerar más detenidamente cómo sus propios intereses interfieren con los de sus estudiantes.

Una de las situaciones que se vislumbran en el contexto aula en relación a la enseñanza de la historia, es que lo transmitido en la sala de clases (como disciplina), corresponde a un saber más general, y las ideas de los jóvenes son saberes más específicos por eso, muchas veces los estudiantes se sienten alejados de la enseñanza transmitida en el aula.

*“En el aula se proporcionan conocimientos generales, mientras que sus ideas y conocimientos previos son específicos, se refiere muchas veces a realidades próximas y concretas a las que el alumno no sabe aplicar leyes generales que se le explican en clases” (Pozo, 1987: 2).*

Sin embargo en la actualidad, se hace cada vez más evidente que en el aula se presentan una diversidad de contenidos y culturas en juego. Según Ximena Rojas, la cultura juvenil está más presente en el establecimiento, debido mas a una intencionalidad de los estudiantes y no por una propuesta asumida por el establecimiento. *“(...) la cultura juvenil se aparece en forma paralela al espacio escolar”*. (Rojas, 2006: 77). Es en ese esfuerzo, que los estudiantes sienten que la escuela y lo “de afuera” refiriéndose a sus experiencias y saberes son dos ámbitos diferentes y disociados de la realidad del aprendizaje. *“La sensación de los jóvenes es que la escuela le da la espalda a la cultura extraescolar, donde se encuentran también la cultura juvenil”* (Rojas, 2006: 77). Bajo esta idea la cultura juvenil queda disociada del aprendizaje en el espacio escolar, dificultando la posibilidad de generar y potenciar la significatividad de los conocimientos desarrollados en el aula. Esta es la raíz de un conflicto que entre sus muchos matices se manifiesta bajo la forma de deficientes rendimientos académicos y problemas de adaptación de los y las alumnas pertenecientes a los grupos sociales diversos, abriendo paso a la desigualdad, exclusión y marginación.

*“En la experiencia de los jóvenes, las instituciones se han quedado atrás, han ido en declinación como lo plantea Dubet, han perdido legitimidad, no porque los contenidos cambien radicalmente, sino que por la forma de transformarlos en vivencias, la forma de vinculación que esperan las instituciones, ya no es la de una interiorización sino un procesamiento y síntesis personal”* (Rojas, 2006: 77).

Como sabemos la imagen que poseen los estudiantes de la asignatura es muy distinta a la de los profesores. En ese sentido, llama la atención la distancia que separa a la Historia académica respecto de la visión de los jóvenes. No es extraño que vean en la enseñanza de la asignatura la imposición de una cultura arbitraria. En última instancia, lo más importante es “atender en clases” junto con la evaluación de la prueba ya que, efectivamente, tal como lo menciona Javier Merchán (2010), para los profesores el principal problema con el que se encuentran en el desarrollo de su trabajo en el aula es de la falta de interés de los estudiantes con la consecuente alteración del orden que esta situación suele traer aparejada. *“Transmitir el conocimiento del que van a ser examinados los estudiantes, adaptándolo a esa función examinadora, y, al mismo tiempo, mantener el orden en el aula, son las tareas que articulan la clase de Historia y en las que el profesor termina centrando su actuación”*. (Merchán, 2010: 7). Naturalmente se refiere a una

tendencia dominante y no a una situación que se produce de la misma forma en todos los casos.

*“La vuelta de tuerca que supone el retorno a la vieja disciplina en el currículo oficial, no va a surtir el efecto proclamado de mejorar la enseñanza de la Historia, sino el de reforzar la función selectiva de la escuela y provocar un mayor distanciamiento entre la cultura escolar y la vida” (Merchán, 2010: 8).* Por tanto, como plantea el autor, la Historia que se practica en las aulas, lejos de ser una solución alguna es parte importante de los problemas que aquejan a la enseñanza de la Historia.

En virtud de la complejidad al momento de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la significatividad que compromete para el alumno, de manera que permita brindar sentido al momento de aprender, cobra relevancia como los estudiantes se involucran con el aprendizaje de la historia. Si se considera el aprendizaje como “un cambio en la disposición o capacidad humana” (Orientaciones para el trabajo pedagógico, 2010: capítulo3), que se presenta de manera más o menos permanente y que puede significar una mayor capacidad para cierto tipo de desempeño o actividad, también se debe considerar el aprendizaje de la historia como potenciador de una nueva disposición valor respecto de la acción humana.

En cuanto a los procesos cognitivos y aprendizajes significativos- Manuel Rivas Navarros (2010), señala que los aprendizajes significativos son aquellos que resultan de la interacción entre los conocimientos previos que una persona tiene sobre algo y la información nueva que recibe, con los que construye un nuevo conocimiento o profundiza los ya existentes. Estos permiten que los estudiantes logren aprendizajes con mayor profundidad y progresivamente más complejos. *“Para que algo tenga significado para una persona es necesario tomar en cuenta sus aprendizajes previos. Esto a su vez nos indica que el aprendizaje significativo buscar una memorización comprensiva de las cosas” (Rivera: 2005).* Según Ausubel (1968), el logro del aprendizaje significativo, debe cumplir con dos requisitos: ser funcional y que se busque una memorización comprensiva de los contenidos. La funcionalidad se presenta cuando una persona puede utilizar lo aprendido en una situación dada, para dar solución a cualquier problema. Así pues, cuando se aprende significativamente y a la vez es memorizado significativamente integrando la funcionalidad y la comprensión, el aprendizaje se potencia. Para su logro se requiere que



el individuo tenga los conocimientos previos para abordar un nuevo aprendizaje y que haya una actitud favorable para su realización. Como dice Novak (2000), el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones. Se podría también, invertir el argumento y decir que la integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones lleva al aprendizaje significativo. Moreira (2000), señala que el aprendizaje significativo no solo implica una actitud reflexiva hacia el propio proceso, sino que también admite socialmente el modo de percibir el mundo, su manera de representarlo. Lo que el procura desde este enfoque es dotar al estudiante de elementos y referentes que le permitan posicionarse en la estructura social de la que forma parte de manera crítica, de modo que pueda tomar posturas sin ser arrastrado por la misma. Es decir, se trata de aprender a manejar el conocimiento que esa cultura o sociedad define distanciándose lo suficiente como para no dejarse dominar por el mismo, *“(..). tiene que ser significativo y eficaz para la sociedad de hoy tan solo por cuestión de supervivencia” (Moreira, 2000: 5).*

Por lo demás, el aprendizaje significativo tampoco puede ser contemplado como algo que se produzca mágicamente en el aislamiento o soledad del individuo. Supone socialmente la interacción de una nueva información o conocimientos con la estructura cognitiva del sujeto. Intervienen por tanto, por una parte, el sujeto mismo y por otra, todas aquellas personas, sociedad, cultura, entorno en su conjunto que construyen y generan socialmente esa información, en particular, quienes la transmiten.

En el caso del aprendizaje de la Historia, Geografía y Economía, implica desarrollar la capacidad de procesar información a medida que el estudiante va reconstruyendo el conocimiento creado por la sociedad a lo largo del tiempo, *“Este proceso es vital que el conocimiento implicado sea significativo, de manera que el conocimiento nuevo se integre en las estructuras mentales de quien aprende y va adquiriendo significado”.* (Orientaciones para la enseñanza y aprendizaje, 2010 Capítulo3). Es preciso entender que el aprendizaje significativo es fundamental para el contexto pedagógico y para pensar en la enseñanza-aprendizaje, y que a su vez, el aprendizaje toma significatividad cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende. Se esclarecen tres conceptos en ella implicados -significados, interacción y conocimiento.

Por consiguiente, el aprendizaje de la historia en general, no solo involucra una actividad reflexiva del estudiante, sino que también de habilidades y actitudes particulares que promueve este campo del conocimiento.

Aspirar al logro del aprendizaje significativo supone reconocer los conocimientos previos de los estudiantes, aquello que se ha llamado como *saberes*, experiencia o *cultura estudiantil*. (Enríquez Pérez Luna, Norys Alfonso Moya, 2008, Emilio Tentini, 2000). Autores como Ausbel sostienen; *“El factor más importante en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”*. (Ausbel, Novak, Hanesian, 1983: 18). Valorar estos saberes previos, para la enseñanza de la historia implica para el docente ofrecer contra ejemplos que problematicen las hipótesis interpretativas sobre los acontecimientos del pasado abriendo la posibilidad a que los jóvenes las formulen en relación con sus intereses del presente. *“Será tarea del docente, promover a partir de preguntas, recursos actividades, situaciones problemáticas, la elaboración de múltiples y variadas hipótesis por parte de los niños, las que se irán complejizado, confrontando y enriqueciendo”*. (Carretero, 1997: 70).

Sin embargo, surge una aparente incongruencia, un vacío entre la necesidad de enseñar el contenido curricular y la necesidad de potenciar los conocimientos de los estudiantes que permitan un real aprendizaje. Por el cual, esa distancia se debe a que muchas veces no se tiene en cuenta los mecanismos de socialización por los cuales ha transitado la vida de los estudiantes (su historia), negándose una parte importante y llena de vitalidad como sustento del conocimiento. *“Lo que hace una escuela plural y democrática es abrirse institucional, organizativa y curricularmente hacia las diversas formas culturales y de socialización que caracterizan a sus estudiantes, docentes y el entorno donde se ubica, haciendo que, por ejemplo, la cultura popular ingrese a los espacios formativos habituales”*. (Rolando Melis, 2010: 187). Por ello, es de gran importancia conocer y aproximarse a los saberes del estudiante, indagar en las respuestas que ellos mismos se plantean acerca de la realidad social que los circunda. De modo que, los saberes de los estudiantes, pueden ser considerados como un factor potencialmente relevante para desarrollar y estimular en ellos un aprendizaje significativo de la historia. En particular sobre esta área de conocimiento, Robert B. Bain (2006) basándose en los hallazgos descritos en *“Como Aprende la Gente”*; presenta una metodología para que los estudiantes por una parte, exterioricen sus pre-concepciones acerca de hechos históricos

y por otra, los comprendan, y aprendan a formular preguntas, a investigar y a manejar fuentes históricas. Con miras a que trabajen los hechos históricos.

Tal como sugiere el autor, los buenos problemas toman en cuenta tanto, los contornos como los detalles de las narraciones históricas, al preguntar, por ejemplo:

*“¿Cómo ha cambiado la democracia a lo largo del tiempo? ¿Qué explica las diferencias en la movilidad o en la tecnología a lo largo del tiempo?”. Trabajar con problemas como estos requiere que los estudiantes lidien con importantes detalles históricos a la vez que van ampliando su entendimiento y destreza para utilizar conceptos históricos claves tales como significación, causa y efecto, cambio y continuidad, evidencia y relatos históricos” (B. Bain, 2006: 5).*

Significa plantear preguntas acerca de relatos históricos particulares, narraciones o interpretaciones. Significa plantear interrogantes que sean fundamentales para la comprensión de la Historia y problematizar los relatos históricos para hacer visible lo que está oculto o simplemente ausente, muchas veces en las aulas de Historia. *“Llevar la Historia en la escuela más allá de la reproducción de las conclusiones de otros, a comprender cómo la gente produjo esas conclusiones” (B. Bain, 2006: 5).* Sin embargo, de acuerdo al autor Introducir conceptos no significa que los estudiantes lo han dominado, los términos sirven como “herramientas mentales” para guiar el pensamiento de los estudiantes y, en ocasiones para forzarlos para que desarrollen conocimiento y destrezas más matizados.

Es a partir de lo anteriormente expuesto, que este trabajo de investigación releva los conocimientos previos de los estudiantes y las categorías históricas utilizadas por el profesor como una clave para dotar de sentido al aprendizaje significativo de la historia. Ambos componentes tienen un importante papel en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de capacidades para aprender a aprender a si como para orientar el juicio histórico social y la acción de los estudiantes.

Desde esa visión, la enseñanza y aprendizaje de la historia ya no se vertebra desde una concepción tradicional, caracterizada por la memorización, la búsqueda de las causas por sí mismas, sobre hechos predefinidos de la política, la economía y la sociedad: *“Memorizando informaciones rutinarias -las "cinco" causas de la Revolución industrial, las "cuatro" etapas de la Reconquista, (...) al decir de los alumnos, la actividad intelectual más habitual a la hora de aprender la asignatura”*. (Merchán, 2010: 5). Sino que se abre a la realidad socio cultural en la cual la enseñanza es gestionada.

Desde esta nueva mirada de la enseñanza de la Historia, se pretende que los estudiantes aprendan a pensar históricamente incorporando juicios contextualizados sobre los hechos sociales; espacios para la reflexión que involucren desplazamientos temporales como formas explicativas.

*“Para comprender los hechos y situarlos en su contexto es necesario saber ubicar unos pocos acontecimientos sencillos en una secuencia temporal y utilizar convenciones cronológicas adecuadas mediante representaciones gráficas. (...) es preciso también demostrar que se es consciente de una serie de cambios en un período de tiempo. Ello pasa por contextualizar históricamente los hechos. Para poderlos contextualizar deberán considerarse los rasgos de las formaciones sociales”* (Merchán, 2010: 6).

Por otra parte, como es sabido las acciones ocurridas en el tiempo nunca pueden explicarse de forma aislada, los alumnos deberían saber haciendo referencia a narraciones del pasado, que las acciones tienen consecuencias. Pero ¿Qué recursos didácticos se emplean para enseñar?, en este contexto los recursos rutinarios tales como las guías, pruebas y uso del texto escolar suelen ser los más frecuentes a la hora de enseñar en el aula.

Algunos estudios también han demostrado que los estudiantes tienen muchas dificultades para entender la naturaleza interpretativa de las explicaciones históricas Flaton (1994). Este sesgo proviene, en parte, de limitaciones cognitivas de los adolescentes, pero también de los métodos de enseñanza y del lenguaje utilizado en los propios libros de texto (McKeown y Beck, 1994). *“Es constatable que los libros de texto no suelen exponer dudas o interpretaciones divergentes sobre un mismo fenómeno histórico, sino que tienden a presentar los contenidos de forma cerrada y con tratamiento de certeza (Carretero, Jacott, y López Man- jón, 2002: 136)”*. El texto escolar constituye un dispositivo de enseñanza, que provee de un mundo para la imaginación, y que puede teñir nuestro modo de ver la realidad, que en nuestro caso es el pasado. Sobre el texto escolar Fitzgerald (1980) ha enfatizado como en el se precipitan diferentes usos y significados culturales; *“(...) los libros de texto de historia (las imágenes, los relatos, los símbolos, etc.), serían como cápsulas del tiempo que encierran las verdades que han sido seleccionadas para ser transmitidas a la posteridad, a las nuevas generaciones” (Fitzgerald, 1980: 29)*.

Esta trasmisión no se dará sin consecuencias, una de ellas será la formación de una cierta imagen de algo y de otros y como señala el autor, de nosotros como presentes y pasados. Por otra parte, *“No hay ni una sola perspectiva sobre el significado de la evidencia, la narración, la significación, la explicación o la mayoría de elementos restante del aprendizaje histórico (o incluso sobre qué elementos constituyen tal aprendizaje)” (Barton Keith, 2010: 107)*.

Los enfoques sobre estas implicancias del conocimiento escolar y de la enseñanza de la historia tienen un incipiente desarrollo así como la valoración del aprendizaje como espacio de reflexión de la práctica educativa. Más bien, la enseñanza en la escuela sigue pensándose como una práctica funcional orientada exclusivamente al logro que dispone de un conjunto de herramientas y de aprendizaje.

Como menciona la autora Frida Díaz (2002),

*“(...) en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirva para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje” (Frida Díaz, 2002: 1).*

*“En la escuela, los estudiantes puede que no le guste leer libros de texto de Historia, pero sus actitudes son más positivas cuando los maestros lo usan más como fuentes de ideas a discutir que como almacenamiento de información.” (Barton Keith, 1990: 103).* En la actualidad el libro de clases (Historia), sigue siendo una herramienta de estudio utilizada predominantemente para socializar conocimiento e información. Las investigaciones señalan que: *“Los libros de texto siguen dirigiendo la actividad en las clases de geografía e Historia. No solo se mantiene su tradicional apego si no que en los últimos años ha aumentado” (Millares Martínez: 2011: 165).* Es el elemento el cual el profesor se apoya para realizar la clase y por ende es el que transmite el conocimiento.

Una de las metodologías más rutinarias y recurrentes dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Historia es la que hace referencia Millares Martínez, donde las prácticas repetidas y tradicionales, se emplean a través de dispositivos de aprendizajes mecánicos, como son las *guías, pruebas y texto escolar*. Beatriz Aisenberg, sostiene: *“Los alumnos repiten explicaciones y también definiciones de “conceptos”, muchas veces sin significado para ellos. Es decir son explicaciones para el docente, no para los sujetos que aprenden”.* (Aisenberg, 1999: 154). Eso ha llevado a que el estudiante no logre relacionar sustancialmente la información dada, o lo hace de forma poco duradera. En este sentido, la nueva información no adquiere sentido para el estudiante, el aprendizaje por consiguiente se vuelve reproducción de información. Ante la realidad observada, es que la principal inquietud está orientada en permitir un aprendizaje significativo, en torno a los significados de los saberes de los estudiantes, dentro del contexto aula y dispositivos rutinarios de aprendizaje utilizados dentro del aprendizaje histórico.

Como es sabido, dentro de los establecimientos educacionales es común ver, que en el momento en que el profesor realiza las guías y pruebas, la consideración de los conocimientos de los estudiantes en la realización o creación del material es escasa, predomina la visión del profesor propiciando la exclusión del estudiante. Por consiguiente, y frente a este vacío que se presenta en el contexto aula, es que surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los elementos que los docentes consideran que cobran sentido en los estudiantes para adquirir un aprendizaje significativo en la historia? Se entiende como dispositivos de aprendizaje a todos los recursos o materiales para el aprendizaje utilizados y/o elaborados por el profesor (Guías-pruebas, etc.), como apoyo para la construcción de conocimiento. Según el profesor Jordi Díaz Lucea, los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar como complemento o ayuda en su tarea docente, aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares.

Se ha visto que predominantemente éstos tienden a definir al docente como el único que enseña generando una visión única y restrictiva del proceso Enseñanza aprendizaje definiendo al estudiante como un receptor del conocimiento.

*“El dispositivo consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica adecuados para permitir el acceso a conocimientos cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad son un mecanismo escolares de influencia educativa”.*  
(Feldman, 2004: 37).

Frente a lo anteriormente expuesto y ante este escenario que se presentan en las prácticas de aula, es que la siguiente investigación se ha propuesto indagar en torno a las percepciones y significados de la docente sobre los conocimientos previos de los estudiantes y la implementación de las categorías históricas como recursos presentes en sus dispositivos rutinarios para el logro del Aprendizaje Significativo.

Cabe preguntarse ¿Cómo propiciar un aprendizaje de la historia que sea significativo en los estudiantes? Considerando que la escuela constituye un espacio dominado por normas y jerarquías, donde la enseñanza es entendida como instructiva y el aprendizaje como reproducción de ello. Así la escuela, determina las formas de enseñanza caracterizadas por una enseñanza tradicional, instructiva y positivista anulando la diversificación de los conocimientos que participan del aprendizaje en el aula, limitando con ello las formas de enseñanza que desde el enfoque constructivista de la enseñanza-aprendizaje importa reconocer; que cualquier persona que aprenda llega a la situación de aprendizaje con ideas propias relacionadas con algo en especial. Por ello, es necesario tomar en cuenta los rasgos de los procesos de construcción del conocimiento para el aprendizaje desarrollados en la escuela de acuerdo a los contextos específicos en los que se gestan como un modo de promover el aprendizaje significativo de la historia. Por ello conviene indagar sobre el modo en que son concebidos e incorporados los Conocimientos Previos y Categorías Históricas en los Dispositivos Didácticos para el Aprendizaje Significativo. De esta forma, la pregunta de investigación se expresa de la siguiente manera:



## **1.2: Pregunta y Objetivos de Investigación**

### **Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son las formas de articulación de los conocimientos previos y categorías históricas presentes en los dispositivos didácticos para lograr un aprendizaje significativo de la Historia?

### **1.3 Objetivo General:**

Caracterizar la forma en que se articulan las categorías de aprendizaje histórico y conocimientos previos en los dispositivos rutinarios (guías-pruebas-texto escolar) para un aprendizaje significativo en la historia y ciencias sociales.

### **1.4 Objetivos Específicos:**

- Describir cómo son incorporados los conocimientos previos en los dispositivos rutinarios de aprendizaje (guías-pruebas- uso del texto escolar) para un aprendizaje significativo de la Historia y Ciencias Sociales.
- Describir cómo se presentan las categorías históricas en los dispositivos rutinarios (guías-pruebas-texto escolar), para un aprendizaje significativo de la Historia y Ciencias Sociales.
- Indagar en las percepciones que tiene la docente y la significación que le otorga a los conocimientos previos y categorías históricas, y su integración en los procesos de aprendizaje histórico.

## 1.5 Justificación del Estudio

El Aprendizaje Significativo ha sido estudiado desde la interacción que resulta entre los conocimientos previos que una persona tiene sobre algo y la información nueva que recibe. Se asume que en este proceso se construye un nuevo conocimiento o profundiza en los ya existentes. Si los conocimientos previos están debidamente considerados y organizados integrando al sujeto que aprende, el aprendizaje será promovido en mayor profundidad y complejidad. De esta manera, según Frida Díaz Barriga, (2002) los tres aspectos claves que debe favorecer el proceso de construcción de aprendizaje serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido. Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

En opinión de Frida Díaz, la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, fuera de ella es compartido; De esta forma, según Collins y Duguid (1989), la escuela intenta enseñar a los educandos a través de prácticas (descontextualizadas, poco significativas) lo cual están en franca contradicción con la vida real. De tal relevancia es, que por ello, esta investigación pretende indagar en torno al aprendizaje significativo contemplando aprendizajes previos de los estudiantes en los dispositivos usados para la enseñanza de la historia destacando cómo se integran en ese marco, las categorías históricas, para la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la siguiente investigación pretende caracterizar la articulación de estos componentes en los dispositivos rutinarios de aprendizaje, que la docente implementa para la enseñanza de la historia. Se asume que la relación que la docente articula entre aprendizajes previos y categorías para la enseñanza de la historia en sus dispositivos depende la consecución del aprendizaje significativo de la historia. Javier Ballesta (1995) enfatiza la diversidad de usos posibles que adquieren los materiales curriculares pero en los que siempre está presente la concepción de aprendizaje del profesor:

*"En cuanto a los materiales para el profesorado éstos cumplen con la función de orientar el proceso de planificación de la enseñanza; dada la importancia de este proceso, estos materiales se convierten en una pieza fundamental del aprendizaje. Los recursos didácticos nunca sustituyen la labor del profesor, sino que están a su servicio, que es quien los adapta y los utiliza según las necesidades de los alumnos. (Ballesta, 1995: 33).*

Se reconoce la importancia de los materiales curriculares como dispositivos para el aprendizaje significativo de la comprensión histórica y el valor de relevar cómo éstos propician y potencian la integración de conocimientos previos de los estudiantes con las categorías históricas. El estudio permitirá la comprensión del conocimiento sobre la articulación de estos componentes en los dispositivos didácticos y las argumentaciones presentadas por la docente como formas de expresión de una significación específica de la apropiación de estos conceptos derivados del constructivismo. Los hallazgos permitirán aportar a la reflexión sobre las concepciones del aprendizaje significativo y de algunos de los procesos y dificultades que se asocian a su articulación para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

La mejora de la formación y aprendizaje de la histórica en los jóvenes requiere algo más que buenos deseos y discursos sobre las virtualidades de la Historia, se precisa también algo más que un cambio formal en el currículo, al menos si se quiere que los cambios no se queden en palabras. A este respecto introducirse en la práctica docente constituye una referencia imprescindible, pues para intervenir en la realidad escolar y su contexto necesitamos explicaciones sobre lo que ocurre en el aula, es decir, una concepción teoría sobre la práctica que nos permita conocer las posibilidades y formas más adecuadas para transformarla.

Es así, que al momento de introducirnos en el contexto aula, y en la búsqueda de elementos en ocasiones poco valorizados en el espacio escolar, junto con las necesidades requeridas por los propios estudiantes, el presente trabajo de investigación estará situado desde el *aprendizaje significativo*, como elemento referente para este estudio. A partir de ahí, urge encaminarse hacia el estudio de los conocimientos previos de los estudiantes y adentrarse en la didáctica de la historia y en cómo la docente integra estos elementos como aporte para el espacio de reflexión educativa dentro de la enseñanza para un aprendizaje significativo en la Historia.

Situarnos en el contexto proveniente del mundo del estudiante, nos permite visualizar elementos de enseñanza que se presentan en el espacio escolar. Entre estos nos centraremos en los dispositivos rutinarios de aprendizaje histórico (guías-pruebas-texto escolar) como recurso pedagógico para la mediación y la evaluación de aprendizaje de mayor uso y presencia en el aula.

A partir de esto, el marco teórico brindará apoyo de teorías pedagógicas y ciencias afines que otorgan valor a las afirmaciones que aquí se hacen, supuestos que estructuran la realidad docente y el espacio escolar.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **MARCO TEÓRICO**

## Capítulo II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Constructivismo

No obstante, y reconociendo que debe matizarse de la forma debida la traducción de las teorías y hallazgos de investigación psicológica para asegurar su pertinencia en el aula en concreto, la psicología educativa ha aportado ideas interesantes y novedosas, que sin pretender ser la solución, pueden apoyar al profesional de la educación en su quehacer. En esto me enfocare en presentar algunas de las aportaciones de la denominada concepción constructivista al terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa.

De manera resumida a lo indicado por la autora Díaz Barriga (2002), la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.

A modo de síntesis, la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: esquemas cognitivos, teoría ausbeliana, entre otras. Con el fin de atender estas aportaciones teóricas, es que Coll (1988) indica; “(...) *la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)*” (Coll, 1998: 133). De acuerdo con el autor, un elemento de la concepción constructivista se organiza en torno a la idea que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, “(...) *es el quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y este puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros*”. (Coll, 1998: 441-442). Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a través de prácticas cotidianas, significativas relevantes de la cultura del estudiante.

Sin embargo, en opinión de Resnick (1987), la forma en que la institución escolar busca promover el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. “*El conocimiento fomentado en la escuela es individual, fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, mientras que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos*” (Resnick, 1987: 6). De esta forma, Brown, Collins y Duguid (1989), señalan que la escuela intenta enseñar a los estudiantes a través de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas) lo cual está en franca contradicción con la vida real.

## 2.2 Aprendizaje Significativo

Pensamos en un aprendizaje significativo como un conocimiento que se adquiere a partir de la construcción de un significado propio y personal, que le brinda sentido al estudiante, que han de permitirle al estudiante la comprensión más profunda para comprender un objeto de conocimiento, se refiere a un conocimiento paralelo que es adquirido en el contexto escolar y fuera de él, porque como sabemos el estudiante no solamente aprende los contenidos que los profesores proporcionan en las clases.

Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de construir una representación personal sobre un objeto o contenido de la realidad que se pretende aprender, para ello no se realiza desde la nada

*“Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad” (Coll, 1996:16).*

Conviene decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo ámbito que podríamos interpretar con los significados que ya poseíamos, como en otras ocasiones implicará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya poseíamos de manera que ya podemos dar cuenta de la nueva situación. Lo importante es que en este proceso, no solo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de manera que lo integramos y lo hacemos nuestro.

En opinión de César Coll: *“Cuando se da este proceso, decimos que estamos **aprendiendo significativamente**, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe” (Coll, 1996: 16).* Por consiguiente señala: *“(…) el aprendizaje es significativo en la medida que determinadas condiciones se encuentran presentes; y siempre es perfeccionable. La significatividad y funcionalidad del aprendizaje nunca es cuestión de todo o nada” (Coll, 1996: 17).*



Nos damos cuenta que es de gran aporte la concepción constructivista como hemos dicho, por lo demás le ofrece al profesor un marco para fundamentar muchas de las decisiones que toma en el curso de la enseñanza- por ejemplo, para elaborar instrumentos de evaluación coherente con lo que se enseña, planificación de clases, elaboración de material didáctico para el aprendizaje significativo en la Historia.

Según los aportes de Ausbel (1976) psicólogo educativo, consideraba indispensable para un *aprendizaje significativo*, la manifestación por parte del estudiante, de una disposición hacia el aprendizaje significativo. Tomando en cuenta esto, César Coll también sostiene que existe una disposición para el aprendizaje que es relacionada en específico con el enfoque profundo. Citando a Entwistle 1988 quien se refiere en este enfoque:

*“La intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, hasta que se logra un grado de comprensión aceptable”* (Entwistle, 1988: 29).

Pero centrarse en un enfoque profundo no es cosa de suerte, sino la suma de diversas variables, algunas de las cuales tiene que ver con lo que se le propone al estudiante que hagan y con los medios que nos dotamos para evaluarlos. Tener en cuenta que la elaboración de conocimiento requiere de tiempo, esfuerzo, así como ayuda experta que pueda contribuir que el proceso se modifique.

Según César Coll (1996) para que un **aprendizaje sea significativo** para el estudiante, depende de que pueda atribuirle sentido a todo, *“Con el sentido se alude a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno al acto de aprender”* (Coll, 1996: 42). Es decir, el alumno tenga claro cuál es el objetivo que se pretende y las condiciones para realizarla, es fundamental para que pueda atribuirle sentido y significado que caracterizaría el aprendizaje significativo.

*“Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje” (Coll, 1996:50).*

Ante la pregunta **¿Qué le permite al alumno aprender conceptos en la escuela?** César Coll (1996) señala lo siguiente: Principalmente lo que entre otros requisitos, le permitiría al alumno aprender de manera significativa conceptos en la escuela es: poseer una serie de saberes personales, tener un profesorado dispuesto a trabajar tomando al alumnado como el centro de su intervención.

### ***Saberes personales del alumnado***

En materia de saberes o conocimientos previos de los estudiantes se debe tener presente: Tener conocimientos conceptuales previos organizados, pertinentes y relevantes con qué conectar la nueva información objeto de aprendizaje, tener otros conocimientos más procedimentales que le permitan:

- Encontrar en la memoria el conocimiento más relevante, próximo o específicamente relacionado con el contenido de la nueva información que haya que aprender.
- Poder hacer explícito este conocimiento para tomar conciencia de lo que sabe y cómo lo sabe y permitir que otros (el maestro, los compañeros) también lo conozcan.

Según Pedro A. Acevedo (2001) el aprendizaje significativo, es aquél que contribuye al desarrollo de la persona, desarrollo que no puede confundirse con una mera acumulación de datos, de conocimientos específicos o de experiencias aisladas, *“Se trata de un proceso global e integral en función del cual cada aprendizaje en particular tiene su explicación y su valoración”.*(Ahumada, 2001: 49).

Para que el aprendizaje resulte significativo, debe reunir varias condiciones:

*“En primer lugar va a depender de la naturaleza de los materiales o de los contenidos de aprendizaje que se quieren enseñar. Este material no puede ser arbitrario sino que debe tener lógicamente un significado potencial, que podrá convertirse en significado real cuando el sujeto que lo aprende lo haya convertido en un contenido propio”. (Ahumada, 2001:44).*

Por ello existe una serie de factores que deben ser considerados para que el material tenga un significado real para el estudiante. Factores relacionados con diferentes variables como, por ejemplo los aspectos motivacionales. *“Una motivación y una actitud personal del estudiante para el aprendizaje indiscutiblemente que pueden ayudar a que el material, tarea o determinado contenido alcance un significado y un sentido para el que aprende” (Ahumada, 2001: 44).*

Junto con ello, el material con que el estudiante estudia debe tener un vocabulario progresivo acorde con el tipo de alumno al que está dirigido. El reconocimiento de los conocimientos previos y la búsqueda de un significado o sentido de lo que se aprende.

Como Pedro Ahumada señala, algunos factores reconocidos que influyen en la significación de un aprendizaje, entre otros, podrían ser los siguientes (Ahumada, 2001):

- Una enseñanza coherente, es decir, que exista consistencia interna (secuencia e integración) entre los diversos componentes curriculares y que las asignaturas actúen en un efecto sinérgico en términos de estrategias, tanto didácticas como de aprendizaje.
- Un constante estímulo a la metacognición de los alumnos, es decir, que cada uno sea capaz de explicar las formas que escogió para la realización de una tarea determinada.

Si bien, muchos autores concuerdan con los principios señalados anteriormente y enfatizan que son justamente los que lo hacen diferente a cualquier aprendizaje de carácter memorístico. Sin embargo, un aprendizaje significativo se reconoce por el cumplimiento de tres condiciones (Vidal, 1998).

1. Que exista apropiación de lo que aprende:

El alumno debe desarrollar un sentido de pertenencia o propiedad de lo aprendido y no que lo sienta como algo ajeno. Si considera que lo que está aprendiendo es importante el proceso de aprendizaje resultara natural y experimentará un alto nivel de satisfacción por el esfuerzo desplegado.

2. Que le asigne un significado vivencial:

El estudiante debe sentir que lo que aprende está conectado con lo que él ha experimentado o esta experimentado como persona. Es decir, le resulta algo esperado y relacionado con su vida diaria o con su vida pasada. Esta situación redundará en una toma de posición y en una valoración de lo aprendido. Siente que “hoy sabe algo más que ayer”.

3. Que desarrolle autonomía en el aprendizaje:

El alumno debe aproximarse al aprendizaje en forma personal e independiente, de tal forma que no se sienta cumpliendo con obligaciones o mandatos. Esta autonomía se hace evidente cuando el estudiante posteriormente siente la necesidad de mostrar o conversar sobre lo aprendido en un intento de compartir lo logrado.

En el ámbito escolar, es común escuchar el término de aprendizaje significativo, utilizado de manera indiscriminada, para referirse a un tipo de aprendizaje que no siempre se define claramente. Como indica Coll:

*“El aprendizaje significativo es un concepto que no posee una significación unívoca, como puede comprobarse en el uso indiscriminado y acrítico del mismo. El concepto de aprendizaje significativo encierra una enorme potencialidad como instrumento de análisis” (Coll, 1988: 132).*

Es importante lo mencionado por Coll, en cuanto a la potencialidad encerrada en este concepto, por lo que procedemos a definirlo de manera precisa.

Son dos los autores que de modo explícito y extenso han desarrollado el tema del aprendizaje significativo, aunque desde puntos de vista muy diferentes: Carl Rogers, desde el punto de vista humanista existencial, y David Ausubel, desde el punto de vista cognoscitivo.

Rogers introdujo el concepto de significatividad desde el punto de vista psicológico existencial para atribuirlo al aprendizaje (Rogers, 1961). Para Rogers, el aprendizaje se puede dividir en dos grandes tipos dentro de un *continuo* de significatividad.

*“De un lado de la escala está el aprendizaje memorístico de sílabas, frases y material sin sentido; y el otro, el aprendizaje significativo, experiencial. El primero implica únicamente la mente, la memoria, mientras que el segundo incorpora los sentimientos o los significados personales, la persona total” (Rogers, 1969: 46).*

Para Rogers, un aprendizaje significativo es algo más que una mera acumulación de hechos o de información. Es un aprendizaje que produce una diferencia en el comportamiento del individuo, en sus actitudes y en su personalidad y que no consiste únicamente en un aumento de los conocimientos. *“Es un aprendizaje que produce diferencias” (Rogers, 1969: 46).*

Según Roger, los elementos que caracterizan el aprendizaje significativo son los siguientes:

- En él se involucra la persona total, tanto en lo afectivo como en lo cognitivo.
- Es autoiniciado, aunque el estímulo inicial provenga de un agente externo.
- Es penetrante; es decir, produce una diferencia en el comportamiento, en las actitudes y tal vez en la personalidad total del que aprende.
- Es evaluado por la propia persona que aprende, quien es la única que sabe si ese aprendizaje satisface sus necesidades, si la lleva a lo que quiere saber.
- La esencia de este aprendizaje es el significado que tiene para la persona, su utilidad y su importancia. (Rogers, 1969:47)

En síntesis, las principales ideas que interesa resaltar del punto de vista de Roger son las siguientes:

- El aprendizaje plenamente significativo se contrapone al aprendizaje memorístico y sin sentido. Hay que procurar que los aprendizajes adquiridos por los alumnos sean lo más significativos posible.
- El aprendizaje significativo brota desde el interior de la persona, no proviene de afuera, de la enseñanza, aunque ésta puede ser fuente de aprendizajes significativos en la medida en que estimule la motivación interna del estudiante.
- El aprendizaje significativo es fruto del trabajo y del esfuerzo realizado por la persona. Es el alumno quien va construyendo sus aprendizajes.
- El aprendizaje significativo impregna la totalidad de la personalidad, penetra en todos los aspectos de su existencia.

Con base a esta síntesis, podríamos decir que para Rogers la formación es el resultado o la consecuencia de los aprendizajes significativos obtenidos activamente por el individuo, en la medida en que éstos influyen en su comportamiento y, de esta manera, van desarrollando su personalidad.

Ausubel (1918) también habla del aprendizaje significativo pero desde un punto de vista cognoscitivo, en contra posición al punto de vista de Rogers. Para Ausubel, “(...) *la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo arbitrario, sino sustancial (...) con lo que el alumno ya sabe*” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1997: 48). Se trata de que el estudiante detecte una relación lógica entre el nuevo material y las ideas que ya conoce y domina; en el momento que el estudiante sea capaz de establecer esta relación, la nueva información tendrá un significado para él. Para Ausubel, el factor singular más importante que determina el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe.

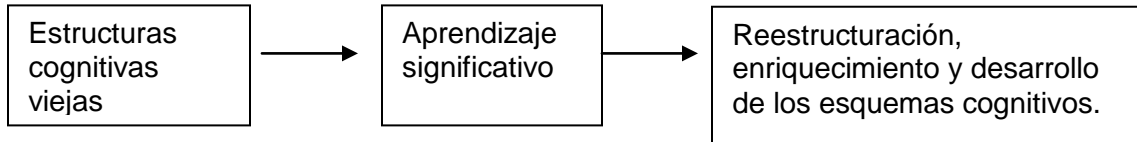
En este sentido, Ausubel (1918) coincide con la idea de Rogers de que el aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico y sin sentido de la información. Sin embargo la diferencia entre ambos consiste en que para Rogers, la significatividad se relaciona de manera vivencial con las necesidades e interés de los estudiantes; mientras que para Ausubel, la clase del aprendizaje significativo reside en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo de la persona.

Los aspectos que interesa resaltar de las ideas de Ausubel, son las siguientes:

- Como Rogers y Ausubel afirma que una condición básica para que se dé el aprendizaje significativo es la motivación de la persona.
- Esta motivación o disposición de la persona no es suficiente en sí misma, sino que es una condición para que se dé el trabajo mediante el cual se logrará el aprendizaje significativo. En esto hay otro punto en común para ambos autores, el aprendizaje significativo es resultado de un proceso activo de la persona. A partir de ahí ambos se ubican en la escuela constructivista del aprendizaje.
- Ausubel pone acento en la potencialidad significativa que debe poseer el material para producir aprendizaje.
- Por último, el autor presenta indicadores para detectar si el sujeto ha adquirido esos aprendizajes significativos: la capacidad para resolver problemas de manera

independiente y la capacidad para comprender un material nuevo con una mayor dificultad que el anterior.

Podemos esquematizar las ideas de Ausubel como lo muestra la gráfica.



A modo de sintetizar los elementos transversales para el logro del aprendizaje significativo, se señala lo siguiente. Para que realmente sea significativo el aprendizaje, este debe reunir varias condiciones; la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de este por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. Lo anterior resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas como antecedente necesario para aprender, ya que sin ellos, aun cuando el material de aprendizaje este "bien elaborado", poco será lo que el aprendiz logre. Es decir, de acuerdo a lo mencionado por las concepciones teóricas, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel cognitivo no le permite la comprensión de contenidos de cierto nivel. En este sentido resaltan dos aspectos:

- a) La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos al aprendizaje de sus alumnos.
  
- b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades en las diversas etapas de crecimiento de los alumnos.



Por una parte está el alumno con su estructura cognitiva particular, con su propia idiosincrasia y capacidad intelectual, con una serie de conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), y con una motivación y actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula.

En este punto conviene resaltar el concepto ausubeliano ya antes mencionado de aprendizaje significativo que propone Coll (1990, 198). Este autor argumenta que la construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no solo implica su capacidad para establecer relaciones propias entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. De manera, que una interpretación constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga introducirse en el tema del sentido en el aprendizaje escolar:

El término sentido se utiliza con el fin de subrayar el carácter experiencia que, en buena lógica constructivista, impregna el aprendizaje escolar. La percepción que tiene el alumno de una actividad concreta y particular de aprendizaje no coincide necesariamente con la que tiene el profesor: los objetivos del profesor y el alumno, sus intenciones y sus motivaciones al proponerla y participar en ella, son a menudo diferentes. Hay, pues, todo un conjunto de factores, que se pueden calificar como (motivacionales, relacionales e incluso afectivos), que desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela.

Resulta evidente que son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y que todas ellas deben tomarse en cuenta a la hora de encaminarse al logro de un aprendizaje significativo.

## 2.3 El Docente y el Aprendizaje

Una de las problemáticas que se vive en la actualidad es el debate educacional, relacionadas en la necesidad de mejoras de una educación de calidad, gratuita e igualitaria para todos los estudiantes de nuestro país. Muchos son los estudiosos que se han concentrado en estos tópicos del cómo modificar el sistema educacional, sin embargo, son muy pocos los que se han concentrado en el aprendizaje, en el cómo, cuándo y de qué forma los estudiantes aprenden, principal punto para desarrollar una educación de calidad, del cual hacen petición los estudiantes.

Frente a esta disyuntiva en el momento de insertarnos en el mundo escolar y conocer la realidad de los estudiantes, se pretende adentrar en uno de los componentes potenciales y significativos en el aprendizaje escolar, como son los *Conocimientos previos o saberes de los estudiantes*.

Para comprender a cabalidad lo que entenderemos por conocimientos previos de los estudiantes es preciso considerar que, *“Es la idea fuerza más potente y también la más ampliamente compartida (...) conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. (Coll, 1996:161)*

Una de las características que se presenta en los conocimientos previos es que muchas veces estos conocimientos están alejados de lo que realmente se quiere enseñar en el aula o es más bien un saber coartado y muchas veces silenciado. Sin embargo, cabe señalar que a pesar de esta distancia que se trata de una generalización limitada y un tanto imprecisa, estos saberes los entenderemos como:

*“Construcciones personales de los alumnos, es decir han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo. De hecho, muchos de ellos son previos a la instrucción y tienen su dominio natural de aplicación en el entorno cotidiano del alumno”. (Pozo, 1987: 1).*

Desde el momento de nacer, los niños interactúan, perciben colores, olores, sonidos, objetos, etc. guiando con ello su forma de ser y de actuar. Es por ello; que esta interacción con el mundo, los lleva a que desde pequeños vayan adquiriendo conocimientos sobre las cosas y personas, aunque de manera escasa o a veces deficiente, siempre logran una relación con lo que saben a lo que van aprender. *“Se forman así conocimientos o ideas previas que aunque suelen ser incoherentes desde el punto de vista científico, no tienen porque serlo desde el punto de vista del alumno”.* (Pozo, 1987: 2).

Según Pozo (1987), a medida que los niños van creciendo, van tomando más preponderancia estos conocimientos, y por ello, muchas veces estas ideas previas de los estudiantes son tenaces al cambio que se les plantea, y esta visión sobre algún tema en cuestión la desarrollan hasta la mayoría de edad.

*“A pesar de ser construcciones personales y poseer un significado idiosincrático, son compartidas por personas de muy diversas características (edad, sexo, país de procedencia, formación, etc.)”* (Pozo, 1987:2).

Desde la concepción constructivista, es fundamental el rescate de conocimientos previos de los estudiantes para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. (¿Pero como desarrollamos esta conexión entre la nueva información y la ya existente, para desarrollar un aprendizaje?) Uno de los puntos primordiales para desarrollar un aprendizaje, es la conexión que existe entre el alumno-profesor. Esta conexión tiene que estar orientada en valorar (profesor) los conocimientos de los estudiantes, y además, que los estudiantes reconozcan que estos saberes o ideas previas pueden sufrir modificaciones o cambios.

*“De hecho, uno de los factores que hay que tener en cuenta para promover el aprendizaje escolar a partir de los conocimientos previos sería fomentar en primer lugar la toma de conciencia de los alumnos con respecto a sus propias ideas, ya que sólo haciéndolas explícitas y siendo conscientes de ellas logran modificarlas”.* (Moreno & Pozo: 1989).

1) Esta característica que se presenta dentro del aula es de real importancia ya que muchas veces los estudiantes hacen una diferenciación entre los saberes previos y los saberes nuevos, dejando de lado la conexión que hay entre ambos saberes. Suele persistir en los estudiantes durante mucho tiempo en sus conocimientos y saberes previos intuitivos, información con un sentido contrario; la persistencia de ideas previas se explica en parte porque al momento de llevar a cabo su aplicación no se condice con los conocimientos adquiridos en el contexto formal escolar.

2) Otro punto que se presenta en las aulas; es donde el rol del profesor cumple una función primordial, la teoría plantea integrar los saberes o conocimientos previos de los estudiantes, en la metodología de enseñanza empleada por el docente para el desarrollo de una actividad de aprendizaje.

*“Una de las formas de ayudar a los alumnos a modificar sus ideas previas es basar la presentación del conocimiento escolar en situaciones y contextos próximos a la vida cotidiana del alumno, de forma que el saber científico se muestre no sólo (verdadero) sino también útil (en el sentido de que sirva para explicar fenómenos reales para el alumno y no sólo situaciones hipotéticas)”. (Pozo, 1987: 3).*

Frente a lo expresado en la cita anterior, es que debemos comprender el aprendizaje como un proceso de transición, donde las claves fundamentales para desarrollar un aprendizaje son la evolución, 1) conexión entre ambos saberes, y 2) el rol del profesor, en lo cual es fundamental para comprender este proceso conectar estos saberes con los contenidos expuestos en clases, si el conocimiento mostrado en el aula se presenta de modo que haga referencia al mundo cotidiano de los estudiantes y conocimientos de éstos, así como guiado el proceso de enseñanza- aprendizaje por el/a docente se dirigiría hacia el camino del logro del aprendizaje significativo, y con ello; el profesor desarrollara en los jóvenes la conexión o unión de ambos saberes.

*“El aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo activado y una información nueva. Entre las condiciones necesarias para lograr ese aprendizaje” (Pozo, 1989).*

Por lo demás, Ximena Rojas (2006) señala que es indispensable conocer el mundo de los estudiantes mediante las valoraciones, y sus subjetividades, descubriéndolo en el proceso educativo.

*“Frente a la juventud, su cultura, sus valoraciones, en definitiva, sus orientaciones de acción, resulta imprescindible conocer el mundo de los jóvenes desde el plano de las valoraciones, asumiendo por un lado, la creciente importancia del sujeto y su subjetividad; (Rojas, 2006: 72).*

Esto adquiere gran importancia al momento de adentrarse en el mundo de los jóvenes, conocer las valoraciones permitiría una aproximación a las creencias socialmente inducidas sobre hechos y fenómenos generadas por los propios estudiantes, sugeridas por la enseñanza, o por trasmisión cultural. De tal manera que la escuela es considerada como una institución donde los estudiantes incorporan valores, normas y conocimientos, es por ello, que es relevante que la institución educativa y además con ello, (profesores) tomen en cuenta el valor y el sentido que tienen para los estudiantes sus propios conocimientos.

Un elemento de gran importancia señalado por Ximena Rojas 2006, es lo referido al mundo de los estudiantes, conocimientos provenientes de otros lugares que son integrados al espacio escolar y que son considerados por los jóvenes como un mecanismo de aprendizaje.

*“Así como lo es el espacio escolar, también lo es la calle o la familia, con igual importancia. En ese sentido, el establecimiento se transforma entonces más que en un espacio de formación, en un espacio de experimentación y de prueba de valoraciones que van integrando desde otros lugares o referentes”. (Rojas, 2006: 75).*

Este tipo de conocimiento extraído por los estudiantes en diferentes contextos escolares está relacionado finalmente con las concepciones o saberes inducidos que poseen los propios estudiantes, ya que muchas veces, grupos culturales o socializante ocupan un rol primordial a la hora de educar a los jóvenes, es por ello, que los jóvenes priorizan los saberes innatos recibidos por estos grupos, ya que se acercan a su realidad, dejando muchas veces de lado los saberes adquiridos en el aula. Por esto, es que se puede visualizar que el sistema educativo no es el único canal de transmisión cultural, ya que muchas veces los alumnos ingresan al aula con ideas preconcebidas adquiridas desde su realidad y contexto.

En suma los conocimientos previos que poseen los estudiantes, son inducidos por estos grupos socializantes, y más allá de ser ideas construidas por ellos mismos, son transmitidos por estos canales de socialización, que son la familia, medios de comunicación, grupos culturales, relaciones sociales y contexto social. Lo relevante a considerar de los conocimientos que traen consigo los estudiantes, es que permite establecer analogías para una mejor comprensión del conocimiento, *“(…) cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas específicas al respecto” (Margarita Limón, 1989: 3).*

Es así que la analogía, resulta ser una concepción potencialmente útil para dar significado a ese dominio. Por ello, que la concepción de conocimientos previos de los estudiantes está enraizado en enfatizar lo planteado por Elena Barberá (1999), donde sostiene, *“(…) nuestra tarea como profesores será la de facilitar a los alumnos una lectura rica en relación a lo que ya saben y lo que van a aprender” (Barberá, 1999:95).* Para poder desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos. Así el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene por finalidad ser interpretado como todo un instrumento de reflexión y acción, donde el estudiante desempeña un papel activo y el docente es concebido como un coordinador, un facilitador que orienta el aprendizaje de sus alumnos.

Es desde el enfoque constructivista de la enseñanza- aprendizaje que reconocer que cualquier persona que aprenda llega a la situación de aprendizaje con ideas propias relacionadas con un saber propio. *“La enseñanza de la historia en la actualidad pretende, desde una perspectiva constructivista, que el alumno construya su conocimiento a partir de interactuar reflexivamente en los acontecimientos históricos, relacionándolos con su entorno inmediato” (Rivera, 2005: 50).* Lo anterior implicaría que el alumno parta de la realidad conocida y presente hacia lo lejano en tiempo y espacio.

Si se adopta una postura constructiva en la enseñanza de la Historia, se deberá destacar la importancia de tomar en cuenta los conocimientos previos para la adquisición de otros nuevos, esto quiere decir que los contenidos de la Historia deben abordarse a partir de lo que los estudiantes conocen sobre el tema, ya sea forjado por enseñanzas formales o de manera espontánea por su experiencia.

## **2.4 Una Aproximación sobre la Construcción Significativa del Conocimiento Histórico de los Estudiantes**

A partir de lo expuesto anteriormente sobre el aprendizaje significativo, nos adentramos al campo del aprendizaje significativo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Las investigaciones sobre las ideas de los estudiantes respecto al pasado, la forma de conocerlo, aproximarse y la manera de explicarlo son numerosas pero también contradictorias, demuestran no obstante que los estudiantes de primaria desarrollan progresivamente su capacidad de pensar de forma histórica. Más concretamente, los resultados empíricos demuestran que los estudiantes de edades más jóvenes aprenden a adoptar gradualmente la perspectiva temporal y el tiempo histórico, que son capaces de integrar conceptos cada vez más abstractos y de contextualizarlos con la ayuda de la empatía histórica, y que su comprensión de los procedimientos, de la interpretación de fuentes y de la reconstrucción narrativa que van evolucionando según la edad.

De acuerdo a las referencias teóricas en materia acerca de los conocimientos de los estudiantes, nos señalan que la familiaridad de los estudiantes con la historia deriva de varias fuentes que influyen, y lo interesante que no se limitan necesariamente al currículum escolar.

*“A partir de medios de comunicación impresos o electrónicos como la televisión, películas, libros de divulgación e internet; de visitas a museos y sitios históricos”.  
(Barton, 2010: 103).*

Habitualmente señalan que los estudiantes disfrutan aprendiendo sobre la historia desde estas fuentes mencionadas, y se describen a sí mismos como buscadores de información histórica pero con intereses específicos.



Los estudiantes al parecer también están interesados en temas que incluyan emociones del cual también se sientan involucrados, Barton (2010) señala lo siguiente: *“(…) emociones, valores morales y opiniones individuales, particularmente bajo circunstancias extremas y con frecuencia gustan de imaginar cuáles hubieran sido sus respuestas si ellos hubieran estado involucrados” (Barton, 2010: 103).*

Principalmente la investigación sobre el contexto social del aprendizaje de historia se dirige, a la importancia de los conocimientos previos adquiridos fuera de la escuela para el desarrollo de sus intereses, conocimientos e interpretaciones de la historia. A su vez, sabemos que la comunidad y la escuela se relacionan de formas complejas, como también los factores personales también influyen al momento de producir una variedad de ideas sobre la naturaleza y propósito de la materia. Las referencias teóricas señalan que normalmente se centran en cuestiones de carga moral y en experiencias individuales.

Algunas investigaciones concentradas en lo que se ha denominado “la formación del sentido histórico”, el profesor Peter Lee (2000) para destacar la importancia que tiene el desarrollo de la conciencia histórica como mecanismo para entender el sentido y la forma de construcción de la realidad, se apoya en la teoría de Rüsen (1992), le da una importancia fundamental al desarrollo de lo que Rüsen denomina “competencias narrativas” para la historia. Al vincular la conciencia histórica con la conciencia moral de los jóvenes. La conciencia histórica según Rusen, se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá, lo cual hace referencia a cualquier aspecto de la vida de las personas.

La comprensión que tienen los estudiantes sobre el pasado o sobre las problemáticas multiculturales, que según Sam Wineburg (2000) entran en juego los marcos morales que utilizan para conocer el pasado o la forma cómo los estereotipos de género influyen en el pensamiento histórico de los jóvenes.

La forma en cómo los jóvenes construyen el pensamiento histórico, Wineburg sostiene; *“(..) los estudiantes construyen su pensamiento histórico a partir de otras fuentes de información como la familia, el cine y sus experiencias personales” (Sam Wineburg, 2000: 70)*. Es frente a esto, que el autor propone utilizar para configurar la comprensión del pasado en los jóvenes distintos elementos.

*“Procesos van desde la formulación de preguntas, la revisión de fuentes, la contrastación de la información, el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica”. (Sam Wineburg, 2000: 70)*.

Wineburg propone el uso de fuentes originales “artefactos retóricos” en sus palabras, tales como cartas y discursos para ayudar a los estudiantes a imaginar un marco moral diferente al actual. Ciertamente que no se puede comprender la historia sin vincularla a la sociedad, no sólo porque ésta es su objeto de estudio sino porque la comprensión de la historia se relaciona con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida, que los seres humanos se plantean y que expresan su conciencia histórica.

## 2.5 Dispositivos para la Enseñanza y Aprendizaje

Para comprender la problemática planteada en esta investigación, una de las categorías relevantes que se presenta en la realidad, son los **dispositivos de aprendizajes** utilizados dentro del aula. Para ello, es importante entender el significado que le damos al concepto de **dispositivos** frente a la problemática planteada.

Algunos autores, han definido los dispositivos se ha identificado como un método o técnica, donde su principal función ha sido mecanizar y ordenar comportamientos, saberes, conductas del ser humano. Para Foucault, los dispositivos son un instrumento de poder y de subjetividad, “(...) *hay dispositivos disciplinares, carcelarios, de poder, de saber, de sexualidad, de alianza, de subjetividad, de verdad*”, entonces un dispositivo, es a la vez el objeto, el método y la técnica del discurso”. (Foucault, 1977: 25).

Frente a esta característica señalada por Foucault, es que podemos esbozar que los dispositivos de saber o los dispositivos de aprendizaje, que se han desarrollado de generación a generación, se han vuelto un mecanismo de control social. Donde la técnica pedagógica se traduce en dispositivos de aprendizaje rutinarios, en el cual, la autonomía y libertad de enseñanza-aprendizaje queda sólo en manos de los docentes.

*“Cada pedagogo desde el momento en que se enfrenta a la dura tarea de enseñar y hacer que un niño aprenda, hacerlo acceder a la libertad y a la autonomía está obligado a construir métodos. La suma de estos se traduce como dispositivos. Por esto mismo, la pedagogía es “la ciencia de los métodos” es un dispositivo social”. (Meirieu, 1999:17).*

Desde la mirada Edith Litwin (1997), el dispositivo de las configuraciones didácticas (CD) concepto designado por la autora, da cuenta de las estrategias metodológicas que realizan los docentes en las aulas en relación a los procesos de construcción de conocimiento, del orden de lo representado, de lo que se puede transmitir en la interacción entre el que enseña y el que aprende.

El dispositivo de las configuraciones didácticas es construido a partir del análisis de las prácticas de enseñanza en el área de las ciencias sociales. Litwin define a las CD *“como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento”* (Litwin, 1997: 12)

Ahora bien, al analizar los distintos tipos de dispositivos que se presentan en el aula, es que se ha puesto la mirada en las (guías, pruebas y texto escolar) como dispositivos de aprendizaje rutinarios, en los que se refleja una clara facultad y autonomía por parte del docente, en donde es frecuente la escasa incorporación de los conocimientos previos de los estudiantes en el uso de estos materiales de aprendizajes.

No obstante un tipo de dispositivo muy recurrente en la clase de historia que suele emplear el profesor es el texto escolar, también constituye un dispositivo de carácter rutinario y que tiende repetido hacer una práctica cotidiana.

*“La inmensa mayoría de materiales curriculares en especial los libros de texto- han presentado el conocimiento social como un conocimiento objetivo, como si fuera la realidad tal como ha sucedido o sucede. Esta circunstancia sólo permite al alumno realizar actividades basadas en la copia del contenido y en el desarrollo de la capacidad de memorizarlo la mayoría de las veces sin comprenderlo”.* (Pagés, 1998: 3).

Feldman, ha desarrollado una teoría en donde hace alusión a lo que ha propuesto Foucault, en donde señala que:

*“El dispositivo consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica adecuados para permitir el acceso a conocimientos cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad son un mecanismo escolares de influencia educativa”.* (Feldman, 2004: 37).

Frente a las tesis de estos autores, es que es posible comprender que los dispositivos de aprendizaje existentes, han sido diseñados netamente para regular, sistematizar, reglamentar y ordenar los saberes de los estudiantes, en combinación con los mecanismo escolares e institucionales diseñados para hacer que un niño aprenda.

Philippe Meirieu (1999) analiza las tipologías de mecanismos educacionales existentes, donde hace su ingreso al dispositivo pedagógico para construir métodos de aprendizaje. *“Por esto mismo, la pedagogía es “la ciencia de los métodos” es un dispositivo social”*. Y desde ello, se sirve para analizar la historia de los métodos. Desde esta perspectiva, el autor toma los dispositivos como un analizador de los aprendizajes, al seguir de cerca su obra se observa cómo el dispositivo aparece de forma repetida, rutinaria y tradicional.

*“Por otra parte están los contenidos y materiales de enseñanza; y si estos no tienen un significado lógico potencial para el alumno propiciará que se dé un aprendizaje rutinario y carente de significado” (Díaz Barriga, 2002: 9).*

Frente a las tesis propuestas por estos autores, es que la definición de **dispositivos de aprendizaje rutinarios**, estará pensada por dichos planteamientos en donde cabe insistir en el valor que han sido señalados (por los autores), es de gran relevancia para este trabajo de investigación.

Ahora bien, entenderemos como dispositivo de aprendizaje estará enmarcada en el siguiente significado: “Los dispositivos de aprendizaje rutinarios son instrumentos de evaluación del aprendizaje, en el cual su fin último es poder evaluar los conocimientos y saberes de los estudiantes”.

Diseñar un dispositivo pedagógico para enseñar ciencias implica básicamente seleccionar las actividades de enseñanza-aprendizaje (actividades didácticas) que se consideran más adecuadas para las finalidades que un enseñante se propone. Las actividades conforman el núcleo de un currículo y es a través de ellas que los estudiantes pueden construir los nuevos conocimientos.

*“(…) la calidad de una enseñanza no se evalúa por la definición de los contenidos y objetivos, sino por aquello que se hace en el aula. Consecuentemente, los cambios y las innovaciones no vienen tanto del establecimiento de nuevos programas por parte de la administración, sino por el cambio en las formas de trabajo escolar, es decir, en el tipo y gestión de las actividades” (Sanmartí, 2008: 12).*

Desde el punto de vista constructivista del aprendizaje, lo que hace el enseñante es crear actividades para que los estudiantes actúen, y a partir de ellas cada uno aprende según la situación personal.

Es conveniente concebir que la enseñanza de la historia implicaría crear nuevas formas de trabajar y organizar los contenidos, con estrategias didácticas innovadoras que acerquen a los alumnos y despierten en ellos el interés por su estudio.

### 2.5.1 El Texto Escolar como Dispositivo para el Aprendizaje

Uno de los dispositivos de aprendizaje rutinarios usualmente utilizados e incorporados en el aula es el texto escolar, a la vez considerado un material curricular, en cuanto se entienda como un instrumento de trabajo que facilitaría la tarea del docente en el proceso de enseñanza, en la medida que este material contiene un vocabulario apropiado para los estudiantes así como también ilustraciones. Asimismo, el texto escolar cobra valor en cuanto a su efectividad para el desarrollo de las clases propiamente tal, mediante las actividades y ejercicios que entrega éste, además de que facilitaría una adecuada transposición del currículo, lo que se quiere que los alumnos aprendan.

Para complementar la definición de texto escolar, Moreira (1999) sostiene que: *“(...) el libro de texto es un instrumento, a diferencia de los otros medios, que no se diseña (y consiguientemente no se utiliza) para que sea útil en situaciones específicas y puntuales de enseñanza, sino que es un recurso con suficiente potencial para ser usado a lo largo de todo un curso escolar completo (...) Es de este modo, un recurso decisivo para traducir el currículum oficial y mediar entre éste y los profesores.”* (Moreira, 1999: 205).

Por otra parte, Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (1997) entienden el texto escolar como: *“(...) una obra diseñada para usarla en clases y provee una introducción sistemática a una disciplina o asignatura. En el caso de los textos escolares modernos, generalmente cuentan con el vocabulario apropiado, ilustraciones, ejercicios para el alumno y ayuda para el profesor.”* (Eyzaguirre y Fontaine, 1997: 12).

Desde su experiencia, las autoras han podido establecer que los docentes suelen conocer más el contenido del texto escolar que el del currículum. Según Bravo (2008) esto no tiene nada de particular, por el contrario, la familiarización que existe del texto escolar por parte del profesor responde a la cotidianeidad y frecuencia de su uso. Sin embargo lo preocupante desde su análisis es *“(...) cuando lo que se dice o sugiere el texto es asumido por el profesor/a como lo que debe decir y hacer.”* Dando cuenta del uso de un instrumento que suele caer en una práctica rutinaria, a veces carente de sentido, lo que muchas ocasiones producirían una dependencia del mismo por parte de los docentes.

En opinión de Rosa Cintas (1993), *“La realidad es que la mayoría de los profesores sigue optando por usar el libro de texto comercial como guía para el desarrollo de su práctica”*. (Cintas, 1993: 97). Se reconoce que su incidencia es muy relevante ya que en la práctica, es un recurso didáctico que influye y condiciona fuertemente lo que se hace en la mayoría de las clases.

*“Lo más frecuente es que los profesores hagan caso a la propuesta implícita del libro y desarrollen su práctica promoviendo en clases situaciones compatibles y adecuadas a lo que parece proponer el texto; de esta forma, el libro de texto actúa como director del desarrollo de la enseñanza en una gran parte de las aulas”*. (Rosa Cintas, 1993: 97).

Al parecer el verdadero efecto parece estar ligado al tipo de uso que haga el profesor con respecto a su trabajo y al de sus alumnos. En este sentido, Area Moreira (1991), investigó las prácticas de acción docente en relación a los materiales, sus conclusiones confirmaban la idea de que los docentes siguen sus propias creencias a la hora de interactuar con los materiales, *“(…) los profesores y profesoras tienden a usar el libro (material de aprendizaje) no en función de su potencial instructivo, sino siguiendo los esquemas y hábitos de enseñanza que tienen asentados”* (Area Moreira, 1991: 99). En ello es que existe la necesidad que los profesores cambien sus pautas de acción respecto a la selección y uso de los materiales de aprendizaje, ya que además conlleva una tendenciosa rutinización del material y sus contenidos.

Como por ejemplo, lo que sucede también con las llamadas “tradiciones pedagógicas”, que también tiene una cuota de rutinización, pues la práctica no es sólo una manifestación individual también implica una creación socio-histórica, *“construimos nuestra práctica tanto como esa práctica es construida por la institución que la enmarca”* (Romero, 2000: 108).



En otras palabras, la aplicación del recurso material configura su significación didáctica toda vez que se define su función y finalidad. “(...) *al decidir por qué, para qué o como utilizarlo (o por qué rechazarlo), el profesor lo “acomoda” a su cultura profesional, sus rutinas y circunstancias ambientales*” (J. Romero, 2000: 108). Esta idea es lo que el autor denomina *contextualización práxica*.

Romero (2000), señala que un material pedagógico admite diversas lecturas, pero lo trascendental es indagar en los elementos que requieran cambios, buscar en la *matriz didáctica* de los cambios, como también en aquellos que debiesen permanecer y mejorar. Sin embargo, también es cierto que aunque haya buenos materiales alternativos disponibles, su mera presencia no garantiza ni una buena utilización ni una utilización alentada por el mismo interés de mejorar que motivó a quien lo elaboró.

Por otra parte, en relación al espacio de relaciones del texto escolar como dispositivo de enseñanza, éste produce funciones que regulan el entramado poder-comunicación que según Luz Palacios y Marta Ramírez (1998), tiene como efecto una forma propia de transmisión de conocimiento científico:

*“La reproducción de la ciencia, didactizada a través de ejercicios, talleres y problemas. La comunicación circula a través del lenguaje didáctico, instrumento que no sólo regula lo que el maestro enseña y la forma como lo enseña, sino la forma de aprendizaje del alumno; efectuándose en estas acciones el establecimiento de un sistema de diferenciaciones entre el saber del texto, que emerge como autoridad, frente al saber del maestro que porta una carencia: Su insuficiente formación en la ciencia que enseña” (Luz Palacios, Marta Ramírez, 1998: 220).*

Estudios sobre el estado actual de la enseñanza de la historia, han demostrado que en el área escolar existe una cierta imagen de la ciencia o disciplina como acabamiento en plenitud, se refiere a los enunciados históricos presentes en el texto que actúan como exclusión; y que describe sucesiones o procesos lineales.

*“(...) el hilo histórico sólo muestra la anécdota, el autor del descubrimiento, la continuidad de las épocas de cada ciencia; la trama de dificultades, errores y obstáculos que rompen la supuesta continuidad en el proceso de construcción del conocimiento científico. Este efecto de poder dibuja, en el espacio del texto escolar, una imagen de ciencia sacralizada y una historia que se describe como encadenamientos lineales y acumulativos de conocimientos científicos”. (Palacios & Ramírez, 1998: 223).*

Es decir, los enunciados dejan ver cómo las teorías explicativas se reducen a un conjunto de definiciones que el alumno debe aprender, parte de la “*arquitectura del texto*” es justificado “didácticamente”, bajo esa premisa la atención del estudiante, los objetivos y la evaluación de cada unidad se orientan hacia su memorización

## 2.6 Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales

### 2.6.1 Categorías históricas: Narrativa, Empatía Histórica e Interpretación de la historia a partir de fuentes.

Una de las dicotomías que se plantea dentro del aula y por sobre todo, dentro de la pedagogía de la historia, es la disyuntiva del cómo se enseña historia. Los pedagogos de esta disciplina saben que el proceso no es tan sencillo, ni tan fácil, sobre todo cuando se presenta una realidad en donde los estudiantes se sienten alejados o muchas veces excluidos de la enseñanza de está, por consiguiente, es que muchas veces los alumnos desarrollan ideas erróneas del aprendizaje de la Historia. Por ello, que es frecuente que los estudiantes relacionan la enseñanza de la Historia como un cúmulo de información, de conceptos, fechas y hechos, sin llegar a un punto que puedan familiarizar o darle sentido a los acontecimientos.

*“La historia es un vasto y constantemente creciente deposito de información acerca de personas y acontecimientos del pasado. Para los estudiantes, el aprendizaje de la historia conduce a encuentros con miles de nombres, fechas, personas, lugares, acontecimientos y relatos distantes con los que no están familiarizados”. (Como aprenden los estudiantes historia en el aula de clase).*

Frente a este contexto, cabe señalar que uno de los problemas más frecuentes es que los estudiantes al recibir un cúmulo de información, no realizan conexiones o más bien, no entiende ni familiarizan conceptos históricos, ante esta dificultad, *“El hacer intervenir ejercicios empáticos en el desarrollo de las clases es juzgado como apropiado para aumentar la comprensión de los conceptos y a su vez es necesario comprender conceptos y explicaciones para profundizar en la empatía” (Domínguez, 1986).*

Frente a lo expuesto anteriormente, solo nos queda introducirnos en la didáctica de la Historia y Ciencias Sociales, en donde lo vital y lo preponderante para algunos autores es la importancia de lo que se enseña y que se aprende en historia. Por ello; es relevante destacar lo que propone la autora Ana María Orrande de López Picasso y José H.Svarzman; *“Donde el rol de la Historia dejó de ser descriptiva o narrativa, sino que la comprensión e interpretación de los procesos históricos estructurados se pueden relacionar o vincular mutuamente”*. (Aisenberg, 1999: 208).

Por lo siguiente; es que se busca que entre el alumno y la realidad se produzca un acercamiento, en donde el estudiante pueda vincular sus conocimientos y hacer una conexión con la realidad. En otro aspecto; es importante también destacar que el estudio de la vida cotidiana también entra en juego, ya que podemos, introducir a los estudiantes al análisis de procesos y hechos en donde el estudiante puede comprender los hechos del pasado y conectarlos con sus propias experiencias. Por ello, es que se pretende que los alumnos incorporen estas conexiones y las vayan conectando a la habitualidad. Por ello, que al momento de posicionarse frente al quehacer del historiador nos detendremos en este punto:

*“Toda investigación, toda pregunta por el pasado, tiene su origen en algún problema o interrogante del presente. El historiador, las sociedades, acuden al pasado para explicar la realidad que les tocó vivir”*. (Aisenberg, 1999: 208).

## A) Narrativa

En esta parte, presentaré aspectos del pensamiento narrativo y su desarrollo e implicaciones del uso de las narrativas en el aprendizaje de la Historia.

Desde la perspectiva de la didáctica de la enseñanza de la Historia, se considera los planteamientos expuestos por el autor Mario Carretero (1998) sobre la narrativas del presente, el cual nos dice que estas son construidas sobre asuntos políticos y acontecimientos sociales actuales, que tienen un carácter interpretativo abierto y admite diversas lecturas morales, incluso pueden ser antagónicas o excluyentes entre sí.

Las narrativas del presente al ser proyectadas al futuro, “(...) *nos involucran de forma existencial. Todos somos potencialmente agentes de estos hechos y muchas veces nos sentimos compelidos a construir y a defender una postura moral sobre los mismos*”. Se toma esta idea porque tiene relación con las formas de narrarse a sí mismo y que tiene cada persona. Ya que es en los aprendizajes de cada estudiante y en el uso que hacen de eso donde más claramente se refleja la cultura, valores, moral, etc.

Una propuesta bajo esta concepción consiste básicamente en: la posibilidad de explicitar los sesgos valorativos detectadas en las versiones estudiadas, la capacidad de discutir el sentido de la orientación de versiones, la necesidad de prestar justificaciones racionales para rechazar o para aceptar las versiones, la obligación de establecer un diálogo abierto en que las versiones antiguas o nuevas debidamente argumentadas transiten cuantas veces sea necesario los pasos anteriores. (Carretero, 1998:54).

Con el fin de producir una narrativa donde la identidad se adecue plenamente a la del sujeto histórico, la trama de la argumentación debe estar regida por una lógica que trascienda al relato mismo.

En esta particular trama entre pasado y presente se entreteteje en cada presente de cada alumno con su identidad, forma parte de su biografía y de de su desarrollo cultural. Continuamente el trabajo de Holt (1990), profesor de Historia de la universidad de Chicago, describió el tipo de problemas históricos que fue planteando a sus estudiantes, *“Sus premisas son que los estudiantes combinan sistemáticamente en el aprendizaje de la historia, la comprensión histórica, la imaginación y la narrativa”*. (Holt, 1990: 3). Es decir, el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica.

*“(...) para algunos estudiantes, la historia escolar proporciona un sentido de la identidad que les permite interpretar una amplia gama de información histórica a la luz de temas o narraciones globales”* (Barton, 2010: 103).

Así también Barton y Levstik (1996), señalan que los niños pueden desarrollar desde pequeños habilidades para construir marcos históricos, independiente del uso o del conocimiento de fechas y de un vocabulario histórico muy específico. *“Los niños también pueden elaborar juicios históricos críticos sobre el uso y la credibilidad de las fuentes históricas como medio para conocer el pasado”*. (Barton, K. C, 1999: 6). De igual modo Mario Carretero señala que, *“A partir de los 8 años de edad, que las narraciones adquieren forma argumental y se sitúan progresivamente en el pasado”* (Carretero, 2008: 233). Es así que nos brinda sentido indagar en cómo se articula esta categoría histórica en los estudiantes para el aprendizaje significativo de la Historia.

*“El crear historias, la narrativa, es indispensable para que el niño cree una versión del mundo en la que, psicológicamente, puede visualizar un lugar para él, un mundo personal. La narrativa es una forma de pensar y un vehículo para producir significados relacionados con su vida dentro de una cultura”*. (Bruner, 1996: 39).

Las habilidades narrativas no vienen de manera natural sino que se aprenden, se ejercitan, se desarrollan. Bruner (1996), señala que hay dos formas de crear sensibilidad narrativa. Una es escuchando y disfrutando los mitos, las historias, las leyendas, los cuentos convencionales de su cultura; esto enmarca y alimenta la identidad. La otra forma

implica imaginación a través de la ficción, mediante la creación de cuentos e historias propios en la que el niño se ubique imaginariamente dentro del mundo (Bruner, 1996).

Para que la narrativa se convierta en un instrumento de la mente en función de la producción de significados Carlos zarzar (2003) explica; *“(...) hay que trabajar mucho: leerla, hacerla, analizarla, entender sus “mañas”, sentir sus diferentes usos, discutirla, etcétera”*. (Zarzar, 2003: 94).

*“Es bien sabido que los pequeños disfrutan escuchando los relatos de sus maestros. Los cuentos por ejemplo inspirados en acontecimientos, costumbres y personajes de la época a la que se refieren las efemérides y a otros momentos de la historia, (...) pueden utilizarse como puentes que ligan presente, pasado y futuro”* (Granata, 2001: 75).

Esto es interesante dado que la introducción de situaciones del pasado con las cuales los estudiantes se pueden sentir identificados, provoca marcas que le posibilitan apropiarse de las historias escuchadas. De tal forma que este tipo de estrategias ayuda a los estudiantes a entender que toda situación histórica tiene unos actores sociales, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace. Es decir, que el relato posibilita a los estudiantes a entender mejor los hechos históricos.

Como lo señala Mario Carretero (2008), es importante enseñarles a los estudiantes que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración que puede ser contada de formas muy diferentes e igualmente válidas si están bien presentadas y argumentadas. Es así que en base a lo expresado, se entiende que la expresión narrativa de los hechos históricos, tiene también una potencialidad formativa que puede seguir siendo explorada por los educadores.

Conviene señalar lo mencionado por María Luisa Granata y Carmen Barale (2001); que no se puede comprender la historia sin vincularla a la sociedad, no sólo porque la comprensión de la historia se relacione con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida, que los seres humanos se plantean y que expresan su conciencia histórica. Conciencia que apoyada en el conocimiento histórico les proporciona a las personas las respuestas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y su futuro.

*“La narración constituye no solamente un tipo discursivo y una configuración textual determinada, sino también un modo específicamente humano de organizar el pensamiento”. (Carretero, 2008:146).*

Rusen (1992) nos dice que el aprendizaje de la historia se perfecciona, cuando las competencias narrativas permiten experimentar el tiempo pasado, *“(…) el aprendizaje de la historia es un proceso de digestión de experiencias del tiempo en forma de competencias narrativas. La ‘competencia narrativa’ se entiende aquí como la habilidad para narrar una historia por la cual la vida práctica recibe una orientación en el tiempo” (Rusen: 1992, 22).* En otras palabras, el aprendizaje se perfecciona, cuando las narrativas permiten experimentar el tiempo pasado, interpretarlo históricamente y darle uso práctico valioso. En palabras del mismo Rösen, *“(…) así la tipología ofrece una base para una teoría útil y diferente del aprendizaje histórico”. (Cataño, 2010: 22)*

Los relatos tienen un papel importante, están incluidos como una forma narrativa de representación, que hace parte de la cultura, al sintetizar de manera particular un consolidado de experiencias e interpretaciones del pasado.

A diferencia del pensamiento histórico, la conciencia histórica corresponde al estado mental del sujeto, que puede juzgar una situación en base a su interpretación de acontecimientos pasados, *“(…) la conciencia histórica opera de forma parcialmente reflexiva, consciente y objetiva” (Éthier, 1990: 64).*

Conjuntamente Bruner (1990) sostiene; *“Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como la de los demás, existiendo, por tanto, una predisposición a organizar dicha experiencia mediante estructuras de tramas” (Bruner, 1990).* De tal modo, que el pensamiento narrativo constituiría una modalidad propia y universal del pensamiento que nos proporciona modos característicos de construir la realidad. Egan (1997) sostiene; *“somos animales narradores, solemos dar sentido a las cosas en forma de narración” (Egan, 1997).* Barton y Levstik (2004), *“(…) las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la Historia”*



No debemos pasar por alto que su uso conlleva también la aparición de algunos posibles problemas que dificultan el aprendizaje de la historia y que evitarlos debe ser tomado en cuenta. Como podemos observar, el uso de las narrativas ayuda a utilizar el concepto de relaciones causales. *“Las narrativas no son una secuencia de eventos aleatorios, sino que usan explicaciones de ese tipo, tratando de arrojar luz sobre cómo un hecho causa otro y sobre los factores que afectan esas relaciones”* (Barton, Levstik, 2004: 148). No obstante, un elemento a considerar a la hora de trabajar con las narraciones es el de comprender que son una herramienta para comprender la historia, pero no son la historia en sí. Un componente fundamental de la llamada *“alfabetización histórica”*, es precisamente tener en cuenta distintas versiones de la historia, dar cabida a las historias no oficiales.

Por consiguiente, hay un elemento central del pensamiento histórico que no debe dejar de mencionarse y es que éste se basa en la comprensión de la historiografía ligada estrechamente a la narración, *“(…) la comprensión de la historiografía como una construcción surgida de la narración, pero también como un proceso que parte de preguntas a las cuales se responde sobre la base de huellas que no son dadas sino construidas”* (Éthier, 1990: 63). La construcción de una narración o de una descripción que tiene en cuenta las diversas narraciones e interpretaciones que se han hecho de ella, basándose en fuentes y su validez.

Sin embargo, el desarrollo del conocimiento del pasado por parte de los estudiantes, no consiste simplemente en conocimientos parcelados, en piezas diferenciadas de información aislada. En palabras de Barton; *“También relacionan coherentemente su conocimiento histórico en narraciones estructuradas”* (Barton, 2010: 99).

Cabe mencionar que es importante *la causalidad*, que por medio de la interpretación histórica supone la construcción de narraciones explicativas relacionadas entre sí por la causalidad. Aunque los estudiantes ya poseen ciertos conocimientos previos en el momento en que abordan el estudio de la historia en el aula, *“(…) no tienen acceso a una red organizada y coherente de saberes históricos que les permita estructurar relaciones causales como tienen los adultos”* (Éthier, 1990: 64). Es decir, los estudiantes no llegan a clases desprovistos de conocimientos históricos pero a veces con un conjunto de información inconexa o errónea.

Empatía histórica, complementario a esa idea se propone el uso de la **Empatía histórica**, debido a que la utilización de la comprensión empática supone necesariamente la disposición intelectual para colocarse en el lugar de otra persona tratando de comprender sus pensamientos y acciones desde la perspectiva del pasado.

*“La empatía es una ilusión que ha tomado fuerza especialmente en la enseñanza de la historia, la empatía requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado” (Jenkins, 2009: 4).*

## **B) Empatía Histórica**

La empatía histórica en términos generales implica relacionarse con un otro, con un actor social individual o grupal, cabe detenerse en el concepto de empatía para ver su sentido. Trepát (1995) apoyándose en distintos autores define la empatía histórica como; *“La capacidad o la disposición para comprender las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo”.* (Trepát, 1995: 302).

La identificación histórica finalmente es un concepto que tiene similitudes con la empatía histórica pero es un concepto que implica una idea un poco más amplia, puede haber identificaciones relativamente simples como utilizar objetos antiguos del mismo modo al que se los usaba en otros tiempos o identificaciones más generales, *“Esas personas del pasado comían, se vestían, jugaban, se acicalaban, disputaban, construían casas, contaban historias, adoraban a dioses, interpretaban música, criaban a sus hijos, morían..”* (Puckrose, 1993: 47).

Para retomar las palabras de Samuel Winerburg (2001), *“(…) el viaje histórico es un viaje a un país extranjero y no a otro planeta. La empatía histórica tiene que ver con el supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de su propio contexto y no desde nuestro propio marco de referencia”.*

Ello no se refiere a penetrar en la mente de otros, sino tener la capacidad de comprender contextos distintos de los nuestros, puesto que se produjeron en momentos diferentes. *“A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron (Arteaga & Camargo, 2012: 15).* A partir de este análisis, explicar lo que las personas hicieron. Sin embargo, la perspectiva empática resulta un asunto de gran complejidad para los estudiantes, primero por las exigencias de abstracción que plantea el ejercicio de proyección sobre el pasado y el ejercicio de contextualizar el pasado de acuerdo con las percepciones contemporáneas. Levesque (2008) nos dice: *“(…) la empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “como era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas”.* (Levesque, 2008: 4).

Hay quienes toman la identificación histórica como sinónimo de la empatía histórica y distinguen cinco niveles al igual que Schemilt 2004:

<b>Nivel</b>	<b>Identificación histórica. Lee y Ashby</b>	<b>Empatía histórica. Schemilt</b>
1	Pasado fragmentado; incapacidad del alumno para concebir la complejidad de las instituciones e interacciones humanas.	Los alumnos consideran a los antepasados como seres menos desarrollados e inferiores a las personas actuales.
2	Estereotipos generalizados; incapacidad del alumno para diferenciar lo que las personas ahora saben y piensan de lo que sabían y pensaban las de otro tiempo.	Los alumnos explican los comportamientos de los antepasados a través de respuestas simplistas situadas en su presente.
3	Identificación cotidiana.	Los alumnos se esfuerzan en comprender a los antepasados en su contexto pero terminan explicando su comportamiento con argumentos extraídos del presente.
4	Identificación histórica limitada; acción entendida por los alumnos con referencia a situaciones específicas en que se encuentran las personas:	Los alumnos consideran erróneos los puntos de vista del presente, buscan explicaciones a los comportamientos de los antepasados analizando fuentes

	una apreciación de diferentes valores del pasado.	primarias y secundarias.
5	Identificación histórica contextual, cuando los alumnos tratan de acomodar en una imagen más amplia lo que ha de ser comprendido o explicado... la capacidad de hacer especulaciones... una conciencia de que sus propias normas no son iguales a las del pasado. (Pluckrose, 1993: 49)	Los alumnos investigan las razones que tuvieron los antepasados para actuar así y ven hasta que punto pueden situarse en la mente de esas personas de acuerdo con la existencia o no de fuentes adecuadas. (Trepát, 1995: 308-309).

Estas dos premisas promueven los estudiosos como los pasos a seguir para desarrollar un aprendizaje significativo en la Historia y Ciencias Sociales.

### **C) Interpretación Histórica de Fuentes**

Otra categoría histórica que da sentido para esta investigación es la *interpretación de la historia a partir de las fuentes*, la interpretación de datos o fuentes históricas nos permite incorporar nuestra experiencia histórica;

*“En la enseñanza, cuando queremos que el alumno “viva la historia”, su experiencia histórica puede ser un instrumento de motivación y de comprensión muy útil. Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Ankersmit, 2004: 5).*

Es así que el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, en donde los estudiantes pongan en juego su experiencia histórica. *“La enseñanza de la historia a través de las fuentes históricas: ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades”* (Santisteban, 2009: 5). Permite un conocimiento histórico discutible, pone en juego la objetividad frente al texto historiográfico, facilitando la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia. *“Los alumnos evalúan fuentes primarias y secundarias cuando reflexionan sobre evidencias históricas”* (Granata, 2001: 143). Resulta muy pertinente en cuanto a las indicaciones aplicadas que puede aportar para el uso de documentos históricos en las clases. Sobre esto es que María Luisa Granata (2001) hace la siguiente afirmación:

*“La enseñanza de la Historia sería interesante de usar documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico se realiza con textos, que se constituyen en pruebas o evidencias de determinadas posiciones frente a otras”.* (Granata, 2001: 143).

Aunque generalmente son pocos los estudiantes que consideran la naturaleza de las fuentes históricas, pueden hacer uso de conceptos de sentido común como la evidencia cuando se familiarizan con la diversidad de fuentes históricas y sus limitaciones. *“Cuando los estudiantes usan múltiples fuentes para investigar cuestiones históricas en contextos de clase más abiertos, demuestran un alto nivel de comprensión y dicen que disfrutaban del estudio histórico”* (Barton, 2010: 101). Con el manejo de fuentes es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera. Las evidencias permitirían formular preguntas e intentar elaborar respuestas, así como debatir acerca de la validez de las diversas interpretaciones y narraciones realizadas sobre los procesos históricos.

En el contexto educativo:

*“(..) el trabajo con fuentes permite a los estudiantes formular hipótesis de forma autónoma y analizar distintas versiones de un mismo proceso, pero, sobre todo, les permite tomar distancia de la idea que la historia es un cúmulo de datos o recuentos acabados que deben memorizarse como narraciones verdaderas e incuestionables” (Arteaga & Camargo, 2012: 17).*

Esta noción es clave puesto que involucra la cuestión de cómo conocer el pasado y, por ende, se refiere al reconocimiento de la historia como una disciplina que permite conocer el pasado a partir de evidencia materiales y registros de diversos tipos, con independencia de las narraciones, que podamos encontrar en libros, enciclopedias o páginas de internet y otros tipos de fuentes.

En pos de indagar cómo se articulan estas dimensiones en el aprendizaje, centraremos la atención en estas categorías históricas para la enseñanza y aprendizaje significativo.

**CAPÍTULO TERCERO**  
**MARCO METODOLÓGICO**

## Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO

### *Decisiones que se asumen para la indagación...*

En el presente apartado, se explicarán y se fundamentarán las decisiones que sustentan la metodología de esta investigación. Para lo cual es importante reconocer que en su transcurso han surgido desplazamientos metodológicos, que tienen relación con el objeto de estudio, el tiempo de la investigación y el espacio disponible para poder llevarse a cabo. En primera instancia se consideraba pertinente una investigación centrada en la investigación-acción, tomando en cuenta que lo que se proponía era generar un cambio a través de la elaboración de un diseño de dispositivos para el aprendizaje, lo cual en virtud del tiempo y de los propósitos definidos fue variando. De modo que, la investigación dio un leve giro, hacia el paradigma cualitativo que considera las distintas miradas de una misma realidad, procurando entenderla a partir de la interpretación que los propios participantes hacen de ésta. Este enfoque es pertinente en cuanto que asume la multiplicidad de miradas de la realidad observada, comprendiendo que éstas tienen relación con la forma particular de ver e interpretar el mundo.

### **3.1 Metodología de la Investigación**

EL Enfoque cualitativo permite centrarse en el estudio de los significados y acciones de la vida social. Caracteriza a la investigación cualitativa al estar centrada en nociones como la comprensión, significados e interpretación de los fenómenos- *“Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo” (Marga L. Ruiz, 2011: 5)*. Este enfoque se centra dentro de la realidad educativa, en comprender esta realidad desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente. *“Si una investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos), más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa.*



*Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado". (Ruiz Olabuenaga, 2003: 17).* Enfatiza en conocer la realidad desde una perspectiva de captar el significado particular.

Por con siguiente, un aspecto relevante que nos señala Taylor y Bogdan (1987) es que si bien las investigaciones cuantitativas pueden llegar a explicaciones lógicas que signifiquen una verdad comprobable y aplicable en casos particulares, la investigación cualitativa, al ser inductiva, parte de ciertos modelos o comprensiones desde datos o ideas previas y no recogiendo datos para comprobar una hipótesis o teorías preconcebidas, por tanto si bien es conocido que en este tipo de investigaciones cualitativas no se llega a verdades absolutas (si es que realmente existen), permitiendo acercarse a interpretaciones de una forma empírica que permita entender fenómenos sociales determinados y fijados de antemano por el investigador, por tanto los hallazgos se tornan relevantes. Es especialmente útil en la medida de que con esta metodología se atiende a un sujeto que es holístico e histórico dentro de los contextos en que se desenvuelve. Por tanto, el interés está dado en cómo los sujetos perciben y viven el mundo. (Taylor y Bogdan, 1987:23).

La metodología cualitativa conduciría a un acercamiento a la realidad a estudiar, debido a que *"(...) el proceso empírico de producción de las prácticas cualitativas (...) constituyen un proceso concreto, socialmente condicionado, abierto y contingente (y en ese sentido, nunca controlable de forma absoluta)". (Delgado & Gutiérrez, 1999:90).* Este permitiría situar esta investigación en un nivel analítico pertinente para poder conocer las percepciones de la docente, la articulación de conocimientos previos y categorías históricas enfatizando su relación en los dispositivos rutinarios como material de aprendizaje para el estudiante, para lograr un aprendizaje significativo de la historia.

Ahora bien, teniendo presente dicha postura metodológica, es necesario declarar que esta investigación se le dará un enfoque interpretativo con el objeto de comprender y reflexionar en torno a las percepciones y significados que tiene para la profesora de Historia sobre el aprendizaje significativo y conocimientos previos durante el proceso de enseñanza del estudiante. De manera que el análisis contribuirá a aproximarse al desafío propuesto por la problemática.

Desde la perspectiva interpretativa existe una línea de trabajo complementaria la que preconiza el *interaccionismo simbólico*, la elección de ésta es porque se basa en el supuesto que la experiencia humana esta mediada por la interpretación y la interacción de los individuos, “(...) sus temas de estudio giran en torno a cómo los individuos elaboran los significados y a la vez los utilizan para guiar nuevas acciones, para lo cual se recurre a técnicas como el grupo de discusión, la observación participante, la entrevista o el estudio de la documentación escrita”. (Begoña García, 2001:5).

### **3.2 Componentes del estudio**

El propósito de este estudio es caracterizar la forma en que se articulan las categorías de aprendizaje histórico y conocimientos previos en los dispositivos rutinarios (guías-pruebas-texto escolar) para un aprendizaje significativo en la historia y ciencias sociales. El foco de atención es el Aprendizaje Significativo, y los modos de articulación que se expresan entre los conocimientos previos y categorías didácticas para la enseñanza de la Historia en los dispositivos rutinarios de aprendizaje. Se indaga en cómo los utiliza la docente y cómo argumenta su implementación. El estudio contempla para acceder a esta información la observación de la acción en el aula, el análisis de los componentes en los dispositivos didácticos y una entrevista en profundidad. Por ser un estudio cualitativo, su diseño es flexible, lo que significa que puede sufrir cambios en la medida que avanza la investigación. El estudio prioriza tres aspectos que se articulan como apropiación didáctica de la docente:

- ❖ **Las Concepciones de la docente**, será analizado a partir de las percepciones de la profesora de historia acerca del aprendizaje significativo en relación a los conocimientos previos, categorías didácticas y su integración en los procesos de aprendizaje histórico.

- ❖ **Las Categorías didácticas** para el aprendizaje de la Historia utilizadas a partir del análisis de los dispositivos rutinarios (guías-pruebas-texto escolar) para un aprendizaje significativo de la historia. (éstas serán obtenidas a partir de los documentos).
  
- ❖ **Los Conocimientos previos**, Saberes de los estudiantes sobre el medio social histórico que pueden considerarse para el aprendizaje significativo de la historia. Éstos se observarán a partir del análisis de los dispositivos rutinarios de aprendizaje.

### 3.3 Tipo de Estudio: Estudio de Caso

El estudio de caso es: *“Un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las Ciencias Sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (Sandín María Paz, 2003:128)*. Se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. En opinión de Stake (1998), es el estudio de la particularidad de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. *“(…) su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz y Serván, 200: 3)*.

Este diseño es pertinente para esta investigación, en tanto se orienta a la comprensión enfatizando la profundidad de un fenómeno educativo. Desde el cual, es posible llevar a cabo un análisis sobre un fenómeno escogido por el investigador, que va en directa relación con el problema planteado así como también con los objetos vertebrales de esta investigación. El estudio de caso se define a la luz de los elementos dispuestos para la investigación, es el investigador quien selecciona los casos a investigar a partir de las características comunes que deben tener, de este modo selecciona y pone límite a la cantidad de casos.

Se ha escogido este diseño porque presenta su énfasis en las causas que propician el comportamiento de los individuos y sus circunstancias buscando la comprensión holística contextual y profunda del fenómeno educativo. *“Un estudio de caso es también un examen holístico de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen”* (Stake 1994). Esta investigación corresponde a un estudio de caso que entra en la dinámica de aula y observa el caso de la enseñanza de la Historia en la práctica cotidiana de una docente que asume discursivamente los postulados del Aprendizaje Significativo. Enfocado en conocer las concepciones y/o percepciones que tiene la profesora de Historia sobre el Aprendizaje Significativo en relación a los conocimientos previos y categorías didácticas, y cómo éstos se articulan y se integran con las categorías históricas en los dispositivos para la enseñanza de la historia. En este sentido, se piensa que el estudio de caso permitirá, no sólo focalizar la investigación, sino que además, comprender de una forma más certera los significados que se construyen en la relación que establece la docente con el aprendizaje significativo y enseñanza de la historia.

### **3.3.1 Selección del Caso**

La selección del caso se ha desarrollado siguiendo las pautas de los análisis cualitativos, que por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones. En otras palabras, la orientación del estudio, *“(…) es hacia la sabiduría vertical no, a la horizontal”* (Ruiz Olabuénaga, José Ignacio, 1999:63). La profundidad o la orientación vertical de este estudio, está dada por la focalización en el aprendizaje significativo, en particular, y con él concepciones de profesora de historia y la articulación de conocimientos previos y categorías didácticas en dispositivos rutinarios para el aprendizaje. Con el objeto de mirar estos componentes que inciden en la práctica pedagógica. Para el logro de los objetivos trazados para esta investigación, la elección del caso sería de carácter instrumental.

### 3.4 Definición de la Muestra

El establecimiento educacional seleccionado para configurar la muestra de la docente ha sido escogido por la disponibilidad del mismo a abrir sus puertas al presente esfuerzo investigativo y a su vez por las posibilidades del investigador. Por lo demás, también fue de interés centrarse en un contexto educacional con jóvenes vulnerables insertos en un contexto de riesgo social.

Para el caso de esta investigación se ha optado por esta última, en la medida que el sujeto a investigar fue elegido de manera intencionada. Como señala el autor “(...) *la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.*” (Hernández, 2004: 305). Asimismo esta muestra fue elegida debido que al ser intencionada es posible encontrar en la investigación una mayor profundidad y riqueza de información en quien será entrevistado, en este caso la Profesora de Historia y Ciencias Sociales con más de cinco años de experiencia como profesora de aula.

El número reducido tanto de la Profesora de Historia como del establecimiento educacional responde al tipo de estudio y al propósito de la investigación de indagar sobre como la docente articula los aprendizajes previos y las categorías didácticas para la enseñanza de la historia en los dispositivos rutinario de enseñanza. En este sentido se trata de una muestra intencionada, ya que el sujeto que será investigado fue elegido según criterios coherentes a la temática a investigar. La selección muestral en tanto, recoge las reflexiones puestas en práctica de una profesional de la educación que se identifica didácticamente con los principios del constructivismo y aprendizaje significativo, y su integración en la enseñanza de la historia y ciencias sociales. La indagación permitirá acceder al estado de apropiación de estos principios que busca responder las representaciones de dicho contexto previamente establecido. No se busca generar leyes universales a partir de casos individuales.

Es a partir de esto que se ha determinado desarrollar la investigación con una Profesora de Historia y Ciencias Sociales que tenga experiencia como profesora de aula. Esto debido a que con dicho criterio conocen de manera más cercana el uso de dispositivos para la enseñanza de la Historia y por tanto tienen una mayor relación con este medio curricular, esto sea de manera positiva como negativa.

En lo que respecta a los estudiantes, el curso en el cual se aplican los materiales curriculares estuvo constituido por 28 estudiantes que cursaban cuarto medio. Estos jóvenes provienen de la misma comuna de Puente Alto, a esto se adiciona el hecho que los estudiantes comparten experiencias educativas así como vivencias con el entorno. Con el objetivo de analizar la interacción de las diversas componentes, los criterios de selección del caso son los siguientes:

**Curso:**

- Sexo femenino y masculino
- Jóvenes estudiantes de escuelas vulnerables, pertenecientes a una cultura de grupo popular.

**Docente:**

- Con título de profesor de Historia y Ciencias Sociales.
- Que tenga más de 5 años de experiencia como profesor de aula.
- Que actualmente se desempeñe como docente de Historia.

**Escuela:**

- Colegio de la comuna de Puente Alto, que atienda a jóvenes vulnerables en riesgo social.

**Cuadro N°1: Criterios de selección del caso.**

## **3.5 Técnicas de Recogida de la Información**

### **3.5.1. Observación Participante**

Se determino observar las clases de la docente. El objetivo de la observación de clase fue recoger información de forma sistemática, directamente en el contexto estudiado, se fundamentó en la idea de que el observador accediera al contexto real y dinámico en el cual la docente desarrollaba e implementaba sus dispositivos de enseñanza, así como poder apreciar este proceso en relación con las dinámicas propias del aula caracterizadas por la interacción, y los propios procesos pedagógicos. Puesto que se produce un encuentro a través de la observación, donde existe una integración a un contexto específico en el cual surgen relaciones sociales con el entorno participante, y por su parte habrá distanciamiento al plantearse la observación desde una actitud desinteresada, que adopta el investigador, el cual no se hace parte de las pautas culturales del grupo al cual observa como plantea Schutz (1964), donde lo primordial será la distancia que tome el científico al observar, dando espacio para la reflexión sobre lo recogido en su trabajo de campo.

Se busca una actitud desinteresada al observar, para que al indagar se logre una interpretación y comprensión del contexto observado, lo cual no está exento de complejidades que van complementando las percepciones del investigador durante el proceso en cuestión.

La observación participante aportó información obtenida al comienzo del proceso como simple observador, y en ocasiones puntuales cuando se me era requerido como participante en el proceso educativo. A partir de este esto, se buscó información que favorezca a la interpretación y comprensión del desempeño de la docente en el espacio escolar. La observación permitió a la vez una integración a un contexto específico, de esta forma se identifico el tema en cuestión y se extrajo de su contexto y se analizo, transformándolo en un texto posible de ser interpretado. La importancia de esta técnica de observación participante, se profundiza en la interpretación del contexto, que será complementario al material que se obtuvo para el desarrollo del estudio.

Complementario a la observación participante, fue posible recopilar la mayor cantidad de documentos, registro e información requerida para el desarrollo de este estudio. Las clases observadas corresponden al curso seleccionado en donde se desempeñaba la docente. El número de clases observadas fue un promedio de 18 sesiones, que permitieron recopilar la mayor cantidad posible de material hasta el punto que este proceso se saturara. La pauta de observación nº 1, es una pauta abierta donde el énfasis estuvo dado por el interés personal de cada estudiante investigador, ya se, las estrategias que utiliza la docente, formas de comunicación, recursos didácticos, uso de texto escolar para el desarrollo de actividades, entre otras. La recolección de información con esta técnica ayudará analizar a través del material que se obtuvo para el desarrollo concreto de la observación.



### 3.5.1.1 Pauta de observación

A continuación se presenta la pauta de registro de observación realizada en el contexto de estudio:

<b>Pauta de Observación de Clases</b>	
<b>Nombre profesor (a)</b>	
<b>Curso observado</b>	
<b>Unidad didáctica o Tema</b>	
<b>N° de estudiantes</b>	
<b>Alumnas sexo femenino</b>	
<b>Alumnos sexo masculino</b>	
<b>Observador</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Hora</b>	
<b>Establecimiento</b>	

**Comentarios:**

Cuadro N°2: Pauta de observación de clases

### 3.5.2 Entrevista Semi-Estructurada

Este tipo de técnica tiene como principal característica “(...) *ser una interacción centrada en los procesos de intersubjetividad, es decir, es una relación que, al darse cara a cara, involucra los rituales de interacción que implica toda presentación social de la persona*” (Scribano, 2007: 72). Esta se fundamenta en el problema de estudio, en los objetivos de investigación y en las categorías de análisis. Es un proceso comunicativo, por el cual el investigador extrae una información de una persona, contenida en la biografía de ese interlocutor (Delgado & Gutierrez, 1999: 225) es decir aquello que relatan los informantes es parte de sus experiencias vividas, las que están absorbidas e interpretadas por ellos mismos y es ahí donde finalmente se dirigirá el interés de este estudio.

La función de la entrevista es la obtención de información tanto de individuos como de grupos. Pretende a través de la recogida de un conjunto de saberes, la construcción de sentido o conducta individual del individuo, conociendo su expresión directa aquella actitud puede decir mucho de las percepciones, sin embargo son un reflejo de la subjetividad del entrevistado.

*“Se afirma que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias y conocimientos” (Cerde. H, 2002: 258-9).*

Por tanto esta técnica, es un modo de comunicación con una o más personas expresadas en una conversación entre entrevistador e informante, puede ser individual o grupal, “(...) *un discurso conversacional que se caracteriza por su continuidad y línea argumental sobre un tema*” (Delgado & Gutierrez, 1999: 225).

Esta permite el trabajo con un guión flexible que sirve como un instrumento orientador, que además se fundamenta en el problema de estudio, en los objetivos de investigación y en las categorías de análisis. En consecuencia, la Entrevista Semi-Estructurada deja como enseñanza que ni las preguntas ni la redacción de sus respuestas pasan a ser más importante que el propio contenido.

Toda entrevista existe un intercambio de mensajes, el cual esta retroalimentando desde las propias interpretaciones de los que participan en la entrevista, puesto que si bien se construye por lo que plantea el entrevistado también existen intervenciones del investigador, “(...) *cada uno con un sentido y proyecto de sentido determinado (...) y en función de un contexto social o situación, por lo tanto se debe a dar a conocer los objetivos del diálogo para que no carezca de sentido*” (Delgado & Gutierrez, 1999: 231).

Como señala el autor: “(...) *la entrevista semi-estructurada, busca dar al entrevistado la mayor libertad posible para presentar sus emociones*” (Flick, 2004: 94) y asimismo entregar una mayor cantidad y calidad de información al investigador.

Su elección se realizó en base a sus cualidades específicas y su vinculación con la problemática de estudio. De este modo fue aplicada a la docente con el fin de indagar tanto en las concepciones y significaciones que ella le otorga al Aprendizaje Significativo para la enseñanza de la historia, así como también, y sobre las categorías históricas que incluye en los dispositivos para el aprendizaje utilizados por la docente. En una entrevista, los sujetos son entendidos como fuentes de información referentes a ellos mismos, a la escuela, a los procesos sociales insertos en la realidad. Este supuesto de partida implica entender que la información que se obtenga ha sido experimentada y asumida por el entrevistado, y que será dada con una orientación e interpretación significativa.

De este modo fue aplicada a la docente con el fin de indagar en las concepciones y significaciones que ella le otorga al aprendizaje significativo, conocimientos previos y a la didáctica de la enseñanza de la historia, así como también, en la práctica desarrollada por ella en torno a la problemática de investigación. El hecho de utilizar esta técnica de tipo individual estuvo en relación a la necesidad de indagar más profundamente en la temática a abordar, en donde resulta crucial este tipo de conversación, dando a la docente la posibilidad de exponer sus ideas, percepciones y significaciones respecto de sus conocimientos y praxis en torno a las categorías de análisis de esta investigación.

- a) Primeramente la pauta de entrevista se organizó por ámbitos temáticos en función de categorías previas a partir de la observación y sustentada por una base teórica de esta investigación. Los tópicos a tratar en la entrevista fueron: el Aprendizaje significativo, conocimientos previos y categorías didácticas.
- b) Para el registro de la entrevista se utilizó grabadora, como herramienta idónea para el registro de opiniones y percepciones del entrevistado.
- c) El propósito de la entrevista a la docente de historia fue acceder a las significaciones y conceptualizaciones emitidas por ella sobre los componentes del estudio (aprendizaje significativo, conocimientos previos y categorías didácticas), así como su declaración sobre la práctica educativa que desarrolla a partir de estos planteamientos.

### 3.5.2.1 Pauta de la Entrevista

Ámbitos temáticos	Preguntas
<p style="text-align: center;"><b><i>Aprendizaje significativo</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué saberes le son significativos en un estudiante que pueda ser potenciado en el aula?</li> <li>- ¿Qué significado le atribuye al aprendizaje significativo, y que implicancias tiene en el aprendizaje de la historia?</li> <li>- ¿Cómo los estudiantes aprenden historia?</li> <li>- ¿De qué manera se puede desarrollar y potenciar un aprendizaje significativo en la historia?</li> <li>- ¿Cómo potenciaría los conocimientos previos de los estudiantes en los materiales de enseñanza que usted elabore para la clase de historia?</li> <li>- ¿Cómo desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes a través de las pruebas?</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><i>Conocimientos previos</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué entiende por conocimientos previos del estudiante?</li> <li>- ¿Qué importancia le atribuye al rescate de los conocimientos o saberes previos del estudiante para el aprendizaje en historia y Cs?</li> <li>- ¿Incluye los saberes previos del estudiante en su metodología de enseñanza?</li> <li>-</li> <li>- ¿De qué manera promueve o incluye los conocimientos previos del estudiante?</li> <li>- ¿De qué forma los estudiantes incorporan sus saberes previos dentro de su aprendizaje en la clase de historia?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué manera los conocimientos previos pueden ser significativos para el aprendizaje de la historia?</li> <li>- ¿Cómo aborda los saberes previos y categorías didácticas en las guías para el aprendizaje en historia?</li> <li>- ¿Cómo aborda los saberes previos y categorías didácticas en la pruebas de historia?</li> <li>- ¿Cómo lleva a cabo la exploración de los saberes previos de los estudiantes, y categorías didácticas a través del texto escolar?</li> <li>- ¿Cuán relevante es para usted potenciar los saberes del estudiante en los materiales de enseñanza?</li> </ul>
<p><b><i>Categorías didácticas para la enseñanza de la historia</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo evalúa los conocimientos previos, categorías históricas para lograr un aprendizaje significativo en historia?</li> <li>- ¿Qué elementos considera relevantes al momento de pensar y construir los materiales de enseñanza para las clases de historia?</li> <li>- ¿Qué estrategias didácticas utiliza cuando realiza la clase de historia?</li> <li>- ¿Cómo desarrollar un pensamiento histórico en los estudiantes a través de las guías, como los aborda?</li> <li>- ¿De qué manera se puede desarrollar un pensamiento histórico a través del uso del texto escolar?</li> <li>- Al realizar su clase, ¿De qué manera incluye conocimientos previos y categorías didácticas en el aprendizaje?</li> </ul>

**Cuadro N° 3: Pauta de entrevista docente**

### 3.5.3 Pauta de vaciado de entrevista

Este instrumento se elaboró para recavar la información proveniente de la entrevista. Se compone de tres dimensiones centrales: *Aprendizaje Significativo*, *Conocimientos previos*, *Categorías didácticas para la enseñanza de la historia*. Estas dimensiones temáticas se organizaron en categorías previas de análisis, basadas en la teoría constructivista del aprendizaje escolar, la intervención educativa y la didáctica de la historia.

La función del docente desde esta concepción teórica es conectar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que; “(...) *la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad*” (Díaz Barriga, 2002: 5).

Desde la didáctica de la enseñanza de la historia esta sostiene que los principales objetivos de enseñanza son:

- ❖ Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en el contexto.
- ❖ Comprender que el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
- ❖ Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.
- ❖ Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.
- ❖ Comprender que los acontecimientos históricos tienen más de una causa y diversas consecuencias. (Prats, Santacatana, 1998)

De tal manera, que a partir de estas concepciones teóricas desde la didáctica de la enseñanza de la historia y el constructivismo del aprendizaje, que fueron elaboradas las dimensiones centrales de la investigación, de las cuáles pueden ser identificadas en los contenidos de las respuestas de la docente entrevistada sobre los dominios teóricos y prácticos de estas referencias del aprendizaje y sobre su conocimiento disciplinar.

A partir de lo que emergió de las observaciones y el marco teórico se determinaron categorías de análisis que emergieron de la selección y clasificación de la información que se busca. En este caso particular responden a los objetivos de la investigación y a la problemática de estudio: *Aprendizaje Significativo, Conocimientos Previos y Categorías Didácticas*. Respecto a las categorías emergentes estas serán entendidas como fragmentos del discurso de la docente, que responden a las categorías de análisis. Finalmente se selecciona muestras del material de análisis con el fin de hacer una lectura e interpretación de ésta.

Se presentan la elaboración del cuadro instrumento de recogida de información de entrevista:



## Instrumento para Recoger Información de la Entrevista

Dimensiones	Descriptor	Categorías Previas	Registro	Categorías Emergentes
<b>Aprendizaje Significativo</b>	<i>Concepción y aplicabilidad del Aprendizaje Significativo para la enseñanza de la historia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepciones de la docente en torno al aprendizaje significativo.</li> <li>-Consideración del Aprendizaje significativo para el aprendizaje histórico.</li> <li>-Modos de uso Del aprendizaje significativo.</li> </ul>		
<b>Conocimientos Previos</b>	<p><i>Concepción de Conocimientos previos</i></p> <p><i>Significatividad de los Conocimientos previos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Concepción y valoración de conocimientos previos.</li> <li>-Conocimientos previos para el aprendizaje histórico.</li> <li>-Relevancia de los conocimientos previos para la enseñanza de la historia.</li> </ul>		
<b>Categorías Didácticas</b>	<i>Categorías Didácticas para la enseñanza de la historia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y Concepción de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.</li> <li>- Uso y posibilidades de utilización de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.</li> </ul>		

**Cuadro N°4: Instrumento para recoger información de entrevista.**

En consecuencia, esta pauta permitió identificar de manera sistemática las categorías de análisis dentro del mensaje o discurso de la docente. Así en las categorías “*aprendizaje significativo*”, “*conocimientos previos y categorías didácticas*” se consideró el aporte de la profesora que posee un conocimiento disciplinar del tema. Se rescataron los dispositivos de enseñanza utilizados por la profesora para el trabajo pedagógico y finalmente respecto de la *observación participativa* se pretende triangular las categorías anteriores para llevarlo a un contexto teórico-práctico del campo educativo. Por tanto, de las tres categorías de análisis se quiso intencionar y utilizar el estudio cualitativo para esta investigación.

### 3.5.4 Instrumento de Análisis de Dispositivos

<b>Instrumento</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Categorías previas</b>	<b>Evidencia (registro)</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>Categorías emergentes</b>
<b>Guías</b>		Aprendizaje significativo	Ideas anclajes que permitan la interacción con el nuevo material.	Relaciones entre conceptos, eventos, ideas con el nuevo material.			
		Conocimientos previos	Indagación en los conocimientos previos	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización.			
		Categorías didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.			
<b>Pruebas</b>		Aprendizaje significativo	Asimilación de conceptos o incorporación de nuevos saberes como ideas de anclaje.	Relación de conceptos, ideas, eventos, proposiciones para resolver problemas.			
		Conocimientos previos	Rescate de significados ya adquiridos (conocimientos previos)	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización.			

		Categorías didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.			
--	--	-----------------------	--	---	--	--	--

<b>Uso de texto escolar</b>		Aprendizaje significativo	Asimilación de conceptos o incorporación de nuevos saberes como ideas de anclaje	Relaciones entre conceptos, eventos, ideas con el nuevo material.			
		Conocimientos previos	Experiencia y saberes previos que pueda establecer generalizaciones.	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización.			
		Categorías didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.			
<b>Guías de texto</b>		Aprendizaje significativo	Ideas anclaje que permitan la interacción con el nuevo material.	Relaciones entre conceptos, ideas, preposiciones con el nuevo material.			
		Conocimientos previos	Indagación en los conocimientos previos.	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización.			

**Cuadro Nº5 Instrumento de análisis de dispositivos didácticos.**

### 3.6. Estrategia de Análisis de Información

- Observación
- Entrevista a docente
- Análisis de documentos

Frente a los requerimientos del estudio y a las características propias de la técnica utilizadas, centradas principalmente en la entrevista y documentos, resultó atinente y coherente el uso de la técnica *análisis documental* puesto que nos permitiría organizar la información recogida para ordenar el análisis de acuerdo a los objetivos propuestos en el estudio.

Mediante la pauta de *indicadores o categorías previas* al análisis documental, se levantan categorías emergentes que conlleva a una suerte de síntesis interpretativa del proceso de investigación, que rescata información y hallazgos encontradas en el contexto estudiado en relación a la problemática establecida.

Considerando el enfoque metodológico de la investigación, se escogen esta forma análisis de información, puesto que darán una mayor validez al objeto de estudio y a su vez permitirán ir develando el discurso de la docente y su práctica en el espacio escolar.

La opción de trabajar con este tipo de técnica respondió claramente a la problemática y objeto a estudiar, el cual resultó relevante trabajar con el discurso de la entrevistada (docente), rescatando sus significaciones y valorizaciones. Esto es fundamental dentro de la concepción constructivista, autores como Frida Díaz Barriga 2002 quien nos habla de una revalorización del papel del docente, no solo en sus funciones de trasmisor del conocimiento o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente el alumno.

La investigación basada en el análisis documental, busca reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de documento para estudiar un fenómeno determinado. Consiste en; *“El análisis documental es un trabajo mediante el cual por un proceso intelectual extraemos unas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a la comprensión de éste. Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación”* (M<sup>a</sup> Cruz Rubio: *El análisis documental*). Por tanto, constituye un importante soporte material de hechos y manifestaciones de la realidad que se expresan permitiendo el estudio más profundo del contenido, poniendo de manifiesto las regularidades que no se muestran como un todo, que nos lleva a considerar que es una buena manera de conseguir un nuevo conocimiento de los elementos analizados.

Así, de acuerdo a las dimensiones previamente establecidas y que responden a la problemática de estudio y a su sustento teórico, se estructuró el análisis documental. De la determinación de las dimensiones, depende la selección y clasificación de la información que se busca. Se establecieron los instrumentos de análisis (guías, pruebas, textos escolar, guías textos), del cual se desprendieron las dimensiones, y categorías previas. A partir de estas categorías preestablecidas, se establece la evidencia y se analiza el *instrumento* en función de su indicador, registro del cual se desprenden categorías emergentes, llevando a cabo posteriormente su interpretación a la luz del problema de estudio y de los planteamientos teóricos trabajados.

### **3.6.1 Organización de la Información Recogida**

Para la recogida de la información, ésta fue organizada a partir de técnicas de investigación que permitieron obtener información relevante para el desarrollo de este estudio. Las técnicas que se implementaron fueron las siguientes:

- Observación participante
- Entrevista
- Análisis de documentos

El foco de la investigación está centrado a partir de las observaciones, entrevista docente y dispositivos de enseñanza para el aprendizaje.



### 3.6.1 Tablas de síntesis de Dispositivos Docente

A partir del instrumento para la recogida de información del análisis documental, se elaboraron las siguientes tablas de síntesis que ordena los registros emergentes y el número de veces correspondiente a cada registro emergente de cada instrumento de análisis.

<b>GUÍAS</b>		
<b>Categorías previas</b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Nº</b>
Aprendizaje significativo	Contenido formal del currículum oficial	4
Categorías didácticas	Narrativa oficial abierta	11
	Narrativa oficial	13

<b>PRUEBAS</b>		
<b>Categorías previas</b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Nº</b>
Conocimientos previos	Reflexión abierta a experiencia	4
Aprendizaje significativo	Identificación de contenidos	5
	Narrativa oficial crítica	1
	Identificación de contenidos abierta	2
	Comparación de contenidos	1
	Reflexión abierta	1
	Reflexión abierta a experiencia	1
	Categorías didácticas	Narrativa oficial
Narrativa oficial y juicio de valor		5
Narrativa empática		5

<b>TEXTO</b>		
<b>Categorías previas</b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Nº</b>
Conocimientos previos	Identificación de contenidos	2
	Reflexión abierta a experiencia	4
	Reflexión abierta	7
Aprendizaje significativo	Reflexión abierta	1
	Reflexión abierta a experiencia	2
	Identificación de contenido abierta	4
Categorías didácticas	Narrativa oficial	13
	Narrativa oficial empática	3
	Narrativa y juicio de valor	5
	Narrativa comparativa	1

<b>GUÍA DE TEXTO</b>		
<b>Categorías previas</b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Nº</b>
<b>Conocimientos previos</b>	Reflexión abierta	2
<b>Aprendizaje significativo</b>	Indicación de contenidos	5
	Contenido formal del currículum oficial	1
	Identificación de contenidos abierta	1
<b>Categorías didácticas</b>	Narrativa oficial	11
	Narrativa oficial comparativa	3
	Narrativa oficial abierta	4
	Narrativa empática	1
	Narrativa y juicio de valor	2

<b>TOTALES</b>		
<b>Categorías previas</b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Nº totales</b>
Conocimientos previos	Reflexión abierta a experiencia	10
	Identificación de contenidos	2
	Reflexión abierta a experiencia	7
Aprendizaje significativo	Identificación de contenidos	10
	Contenido formal de currículum	5
	Identificación de contenidos abierta	7
	Reflexión abierta de experiencia	3
	Reflexión abierta	2
	Narrativa oficial crítica	1
	Comparación de contenidos	1
Categorías Didácticas	Narrativa oficial	64
	Narrativa oficial y juicio de valor	12
	Narrativa empática	9
	Narrativa comparativa	4

### 3.6.1.1 Indicadores previos para la observación

Como primera instancia es importante tener presente que estos criterios sólo son un complemento en la orientación de esta investigación, sin embargo, lo fundamental de la observación fue que permitió recoger información documental directamente del contexto estudiado y que a la vez constituye la base para esta investigación

Para la realización de esta etapa se deben definir las dimensiones de observación vinculadas al ejercicio docente dentro del aula.

Para la observación no se utilizó categorías de registros de datos preestablecidas, se desarrolló un registro de observación o notas de campo que permitió tener una visión “general” del desempeño y acciones de la docente en el espacio escolar, referentes al uso de los dispositivos de aprendizaje en la práctica pedagógica.

- Actividades de cierre y apertura.
- Uso de dispositivos de aprendizaje.
- Acciones en torno a los conocimientos previos de los estudiantes: Acciones desarrolladas en el aula vinculadas a los conocimientos previos.

Luego de recopilar la información por medio de las observaciones, ésta permitió finalmente determinar las dimensiones y categorías previas pensadas para este estudio, en el cual, las categorías preestablecidas también fueron claves para el análisis de la entrevista y análisis documental. Aprendizaje significativo (*Concepción y aplicabilidad del Aprendizaje Significativo para la enseñanza de la historia*), Conocimientos previos (*Concepción de Conocimientos previos y significatividad de los conocimientos previos*), y (*Categorías Didácticas para la enseñanza de la historia*). Posteriormente, se ordena toda la información para obtener una lectura comprensiva para el posterior despliegue de las relaciones emergentes.

El ordenamiento de este registro, se acotó en el momento en que se obtuvo la información requerida y que permitió acceder al análisis de la información documental.

### 3.6.1.2 Indicadores Previos para la Entrevista

Para la recogida de información a partir de la técnica de la entrevista, se elaboraron dimensiones y categorías previas en base a las preguntas y objetivos de investigación, de las que se desprendieron las preguntas finales para la entrevista docente. En la siguiente pauta se presentan las dimensiones establecidas que son las siguientes:

Dimensión	Categorías Previas:
<p><b>Aprendizaje significativo:</b> Concepción y aplicabilidad del Aprendizaje Significativo para la enseñanza de la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepciones de la docente en torno al aprendizaje significativo.</li> <li>▪ Consideración del aprendizaje significativo para el aprendizaje histórico.</li> <li>▪ Modos de uso del aprendizaje significativo.</li> </ul>
<p><b>Conocimientos previos:</b> Concepción de conocimientos previos y significatividad de los Conocimientos previos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepción y valoración de conocimientos previos.</li> <li>▪ Conocimientos previos para el aprendizaje histórico.</li> <li>▪ Relevancia de los conocimientos previos para la enseñanza de la historia.</li> </ul>
<p><b>Categorías didácticas:</b> Categorías didácticas para la enseñanza de la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y concepción de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.</li> <li>• Uso y posibilidades de utilización de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.</li> </ul>

Cuadro N°6 Pauta para indicadores previos de la entrevista.

No obstante, y reconociendo que debe matizarse de la forma debida la traducción de las teorías, es que estas dimensiones fueron elaboradas primeramente desde un concepción teórica constructivista en el terreno de la educación, reflexión sobre prácticas pedagógicas e intervención educativa (Ausubel, Novak 1976, Resnik 1987, Carretero 1993, Díaz Barriga 1989, Coll 1988, etc), algunos autores que a pesar de que se sitúen en encuadres teóricos distintos comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Con el fin último de indagar tanto en las concepciones y significaciones que la docente le otorga a la prevalencia de procesos activos en la construcción de conocimientos en los estudiantes, en el marco de la didáctica de la historia y logro de un aprendizaje significativo.

Luego de recopilar la información recogida a través de la entrevista, y ordenada según las categorías de análisis, se elabora una tabla de síntesis a partir de los registros emergentes de la entrevista que presentan tendencias e inclinación mediante el número de veces que se expresa, la tabla de síntesis será presentada en la etapa descriptiva de este trabajo.



### **3.6.1.3 Indicadores Previos para los Dispositivos**

Este instrumento se elaboro para recavar la información proveniente de los dispositivos de aprendizaje utilizados por la docente en su práctica pedagógica, cuyo objetivo era analizar e interpretar el material documental a través de tres tareas principales:

1. *Determinar los instrumentos de análisis*
2. *Establecer categorías previas*
3. *Seleccionar muestra del material de análisis*

La primera de estas tareas permite determinar el tipo de dispositivo que se analizará, respecto del segundo punto resulta clave, pues al establecer las categorías depende la selección y clasificación de la información que se busca. En este caso particular respondiendo a los objetivos de la investigación y a la problemática de estudio: *Aprendizaje Significativo, Conocimientos Previos y Categorías Didácticas de la enseñanza e la historia*. Respecto a la selección muestral del material esta será entendida como evidencias o registros del material analizado, utilizando información extraída de los documentos que respondan a las dimensiones o categorías de análisis con sus respectivos descriptores y categorías previas. Finalmente se seleccionara muestras del documento de análisis con el fin de hacer una lectura e interpretación de ésta.

### **3.6.2 Síntesis de los Registros Emergentes de la Entrevista Docente**

A partir del análisis de la entrevista realizada a la docente, se determinaron categorías previas con sus respectivos ámbitos ya mencionados, seguidamente se estableció el número de veces que expresa la tendencia de la categoría previa perteneciente a cada dimensión en función de la investigación. Frente al número de veces que muestra la tendencia es posible deducir matices generales de cada categoría previamente establecida. Se presentan a continuación la tendencia del número de veces de cada categoría previa: Aprendizaje significativo, Conocimientos previos, Categorías didácticas.

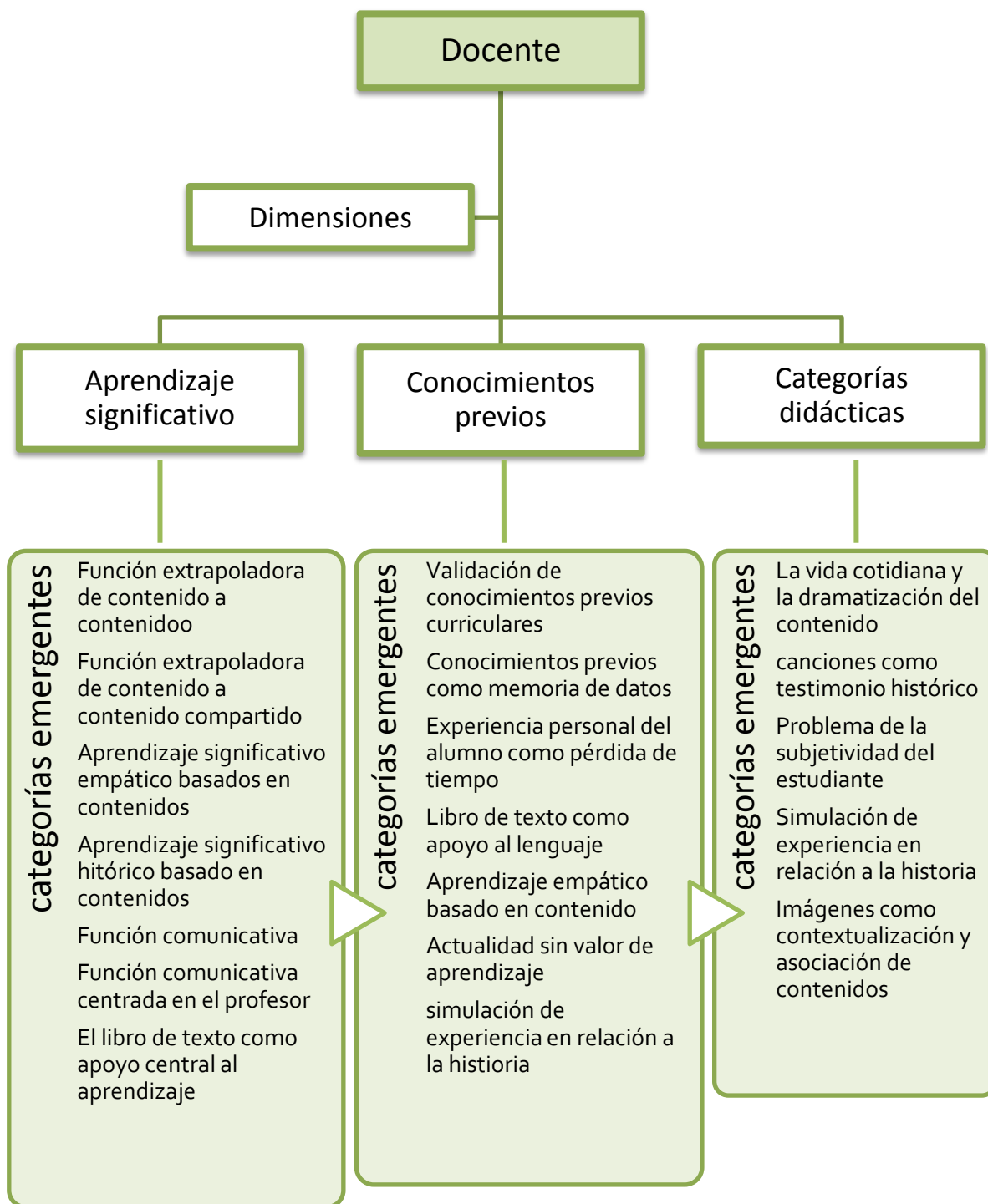
### 3.6.2.1 Tabla síntesis de los registros emergentes de Entrevista Docente

ENTREVISTA DOCENTE		
Ámbitos	Categorías emergentes	Nº
Conocimientos previos	Validación de conocimiento previos curriculares	3
	Conocimientos previos como memoria de datos	2
	Experiencia personal del estudiante como pérdida de tiempo	1
	Libro de texto como apoyo al lenguaje	1
	Aprendizaje empática basado en contenido	1
	Actualidad sin valor de aprendizaje	2
	Simulación de experiencia en relación a la historia	4
Aprendizaje significativo	Función extrapoladora de contenido a contenido	1
	Función extrapoladora de contenido a contenido compartido	1
	Aprendizaje significativo empático basado en contenidos	1
	Aprendizaje significativo histórico argumentativo basado en contenidos	1
	Función comunicativa	2
	Función comunicativa centrada en el profesor	1
	El libro de texto como apoyo central para el aprendizaje	2
Categorías didácticas	La vida cotidiana y la dramatización en función del contenido	1
	Canciones como testimonio histórico	1
	Problema de la subjetividad del estudiante	1
	Simulación de experiencia en relación a la historia	1
	Imágenes como contextualización y asociación de contenidos	3

**Cuadro Nº7 Pauta para indicadores previos de la entrevista.**

## Capítulo IV: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

### 4.1 Red de Categorías Emergentes.



A continuación se presenta la lectura de la red entrevista docente para apoyar la comprensión de ésta.

#### **4.1.1. Conocimientos Previos:**

- a) *Validación de conocimientos previos curriculares:* Categoría mayoritariamente observada, existe una tendencia hacia esta categoría, donde se evidencia que la docente ratifica su afirmación al decir que ella comprende y rescata conocimientos previos de los estudiantes para la clase de historia, pero éstos son entendidos desde una perspectiva oficial prescrita del currículum. De tal manera se hace evidente el contraste de sus pretensiones con sus prácticas cotidianas en el aula.
  
- b) *Conocimientos previos como memoria de datos y actualidad sin valor de aprendizaje:* Lo que se visualiza con una variación e intensidad medio, lo que demuestra que la comprensión de conocimientos previos solo se sitúa en una memoria de contenidos, conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Es decir, un conocimiento factual que proporciona información verbal y que los estudiantes deben aprender en forma literal o al pie de la letra. Reforzándose más bien la práctica de almacenamiento de información que no da cabida al rescate de experiencias y saberes de los estudiantes que postulan los principios constructivistas.

La actualidad no parece ser un ámbito de interés en la búsqueda exitosa de un aprendizaje con valor educativo, cuando se trata de orientar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos para comprender la realidad que los rodea, carece de foco de interés por sujetos reflexivos, constructores de su propio aprendizaje. Donde la actualidad pierde impacto en el proceso educativo, no hay una necesaria comprensión más cabal de la realidad que presenta un problema en la argumentación en la enseñanza de la historia, y no lo considera como desafío para mejorar y fortalecer su método que es la educación.

- c) *Experiencia personal del estudiante como pérdida de tiempo:* Categoría donde se observa que la memoria queda en un lugar etiquetado y no será capaz de influir en el pensamiento del aprendiz. La experiencia sin validez, limitando el aprendizaje a un ejercicio reproductivo, y sin necesidad que los estudiantes codifiquen el sentido de lo aprendido. Al mismo tiempo, una práctica que cae tendenciosamente en la desvalorización de las experiencias, intereses, saberes provenientes del mundo del estudiante. Revelan que las actitudes forman parte del contexto enseñado, se funden la narrativa y conocimiento previos careciendo de significatividad histórica.
- d) *El libro de texto como apoyo al lenguaje:* Es débil la inclinación hacia esta categoría pero se visualiza que el lenguaje constituye un factor importante a la hora de comprender el contenido y desarrollar actividades, pero la comprensión de la información se dificulta debido a la pobreza de vocabulario en los estudiantes que se constituye en una expresión en el cual no tienen un vocabulario suficiente para expresar sus pensamientos y comprender el contenido, desde la propia mirada de la docente muchos estudiantes tiene dificultades para comprender procesos como abstracciones que se enmarcan con frecuencia en repetir conceptos que no entienden. Esto sucedería tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, así, el libro de texto para la docente conforma un importante apoyo para mejorar y evitar la pobreza de vocabulario con una práctica constante de lectura, ayudaría a entender palabras difíciles y comprender el contexto en que se aplica. Sin embargo, no pueden obviarse los contenidos de aprendizaje, contenidos que conforman un trascendental apoyo al aprendizaje y por ende al lenguaje.

- e) *Aprendizaje empático basado en contenido*: No hay una fuerte tendencia hacia esta categoría, no obstante, se entiende que la docente se refiere a una empatía vivencial a recursos ya sea (situaciones reales, experiencias, ilustraciones, etc.), cercanas a la realidad de los estudiantes para que puedan entender los contenidos y lograr los aprendizajes esperados. De manera tal, que en los alumnos generar un aprendizaje empático basado en los contenidos permitiría el desarrollo de la reflexión sobre sus propios conocimientos y la consideración de nuevas posibilidades de logros y resultados. Sin embargo el aprendizaje vivencial no se presenta de manera predominante en los instrumentos.

*“Imágenes, videos, mapas, etc. Para que ellos se contextualicen en el espacio, cuesta mucho porque uno ya tiene internalizado, si va hablar de Europa que país limita con tal país, pero ellos no, cuesta que se hagan esa imagen mental. Entonces, para mí es importante diseñar la clase con; no se imágenes, personajes, videos, si la época lo tiene, locuciones del personaje. Porque por ejemplo, si uno aborda la historia de otro país a lo mejor suena como básico, pero también parten de la base que es otro idioma y otro contexto. Vean el tipo de moda que utilizaban, por ejemplo, si hablamos de la modernización del país, hoy día mismo sería útil las imágenes de cómo era Chile en el siglo tanto.” (Empatía).*

- f) *Simulación de experiencia en relación a la historia*: Se representa mayormente esta categoría en el ámbito de conocimientos previos como en categorías didácticas para la enseñanza e la historia.

*“Que tratándose de reconstruir la historia, no se por ejemplo, “el mayordomo de tal personaje histórico”, tratar de ver visiones que ellos sepan que también es significativo. Ocupando un lenguaje más de lengua castellana, los personaje secundarios en la historia también son significativos. y como ellos también tiendo al punto del juego de roles, pueden aportar poniéndose en el lugar del personaje, para mí eso es súper significativo, porque nunca más se les olvida.” (Empatía).*

Se refiere a que la comprensión de ideas puede potenciarse con la ayuda de la simulaciones como un ejercicio en que la experiencia simulada puede hacer más profunda la comprensión, porque no es lo mismo por ejemplo aprender de memoria una definición, que entrar dentro de un entorno (simulado) donde una idea o situación se pone en juego para dirigir las propias decisiones, identificar y resolver problemas. La profesora identifica el juego como un recurso que utilizó en determinada ocasión, éste puede representar un medio apropiado para centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje orientando el aprendizaje hacia un proceso de comprensión.

#### 4.1.2. Aprendizaje Significativo:

- g) *Función extrapoladora de contenido a contenido*: Esta categoría se refiere a establecer relaciones entre contenidos distintos, trasladar información de un contexto a otro permitiendo la asociación de conceptos, ideas, etc. Así se realiza un ejercicio aplicando conclusiones obtenidas en un campo a otro, lo que implica comprender diferentes contextos.

De forma muy similar la *función extrapoladora de contenido a contenido compartido*, también involucra la relación y traslado de conceptos e ideas entre distintos contextos, pero con la diferencia que este ejercicio no es una operación individual sino que se construye de manera grupal o en conjunto con el aporte de otros. Es decir, un aprendizaje construido colectivamente rescatando el aporte de otros.

*“Bueno como yo entiendo, en que además que no se olvide lo que aprenden sean capaz de extrapolarlo, de ubicarlo en distintas situaciones, cambiándolo o sea no circunscribirlo a ¡ya aprendí esto y fue significativo para mí! Y lo asocio sólo con este contenido, sino que soy capaz en la medida que me van enseñando a decir; mira esto también lo puedo ocupar acá y acá lo puedo incluir, si le hago tal modificación puedo tener uso, también es significativo porque el chico ha sido capaz de incluirlo en distintas cosas independientemente que el contexto es súper distinto a como se lo enseñarán. O sea, en la medida que pueda establecer relaciones con un contenido y otro puede ser significativo”. (Docente).*



- h) *Función aprendizaje significativo empático basado en contenidos:* Como su nombre lo indica empatía con los contenidos en búsqueda de desarrollar un pensamiento reflexivo considerando los propios conocimientos, rescate de experiencias. Sin embargo, el análisis desde donde se moviliza este aprendizaje es solo desde el contenido curricular, quedando afuera el desarrollo de una empatía vivencial por ende, significativa.

*“Dejando siempre una pregunta abierta que en el fondo como es pregunta abierta no se puede si está bien fundamentada no se puede restar puntaje, que todo el contenido se resuma en una frase y la persona si estudió lo suficiente y se internalizó en los contenidos como uno lo hizo clase a clase sea capaz de dar el significado de la frase fundamentando. Para mí eso es algo significativo porque puede ver toda la materia reflejada en esa frase, puede desglosarla”. (Docente)*

- i) *Aprendizaje significativo histórico argumentativo basado en contenidos:* Categoría que hace alusión al desarrollo de un aprendizaje significativo mediante la argumentación basada en contenidos justificando un pensamiento, idea, acción, etc. Esta argumentación histórica es contenido de la cultura y el pensamiento, constituiría una característica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se expresa el razonamiento del estudiante, que se produce mediante las posibilidades de sustentación de los elementos históricos, argumentando a partir del proceso de su comprensión.

*“Ya por ejemplo, yo veo en el programa de estudio, veo la unidad de estudio que hay que enseñarles a ellos, y que noción tienen. Por ejemplo puede ser que un concepto me sirva de introducción a la unidad en sí, entendiendo que muchos de los contenidos que yo veo en enseñanza media de alguna manera fueron vistos por ellos en básica 7ª y 8ª por ahí”. (Docente)*

No obstante, la categoría emergente se presenta débilmente en los registros al igual que en los dispositivos su presencia es mínima.

- a) *Función comunicativa:* El registro mayormente observado éste se halla en el mismo orden que la *función comunicativa centrada en el profesor*. Es decir, en ambas categorías el factor comunicación es patente en el discurso de la docente. Pone énfasis en el dominio de competencias comunicativas que hacen referencia a la enunciación de mensajes que puedan promover empatía con el profesor, la función empática se encuentra muy vinculada a la función comunicativa pero centrada principalmente en el profesor como promovedor de la interacción educativa.

*“Primero más que con los contenidos generando empatía con el profesor, porque pueden tener un súper buen trabajo adelante y ahora es así al menos con los estudiantes que yo tengo. Si les cayó mal el profesor ni aunque sea el mejor de los mejores, no hay caso. Dicen, no me gusta, no estudio, que lata me toca historia, oye pero el viejo o la vieja (en este caso) sabe ene, si pero no hay filin, no tengo esa ... si no es carismático el profe no hay caso. Los chiquillos odian hoy en día al menos acá al profe que entra, pasa la lista, hace su clase y chao. Ellos buscan también la parte humana también en la persona”. (Docente).*

- b) *El libro de texto como apoyo central para el aprendizaje:* Se observa que hay una importante inclinación hacia esta categoría donde el texto escolar toma un rol relevante para el desarrollo de la clase. Entiende el texto escolar como un material que ayuda a orientar el aprendizaje de los estudiantes, de esta forma es posible establecer que el texto escolar es un material de aprendizaje que está presente de manera permanente durante todo el tiempo.

*“Entonces para mí con todo lo difícil del vocabulario que tiene el libro prefiero que manejen una cosa y no bombardearlos con mucha información, porque muchas veces se quedan con la guía que pasa hacer un resumen de los contenidos y el libro lo dejan de lado. La guía es para reforzar el libro, en el libro está todo entonces, acá muchas veces me dejan de lado la guía y el texto queda aparte, entonces no se logra 100% la unión de ambos instrumentos.*

*En un orden de importancia lo primero es la clase y el libro, si hubo problemática con el libro va la guía como de reforzamiento pero nunca perder el norte que es el libro el que manda”.*

En general en este estudio las actividades escolares fueron condicionadas por el libro de texto y poco variadas. Básicamente la clase se reduce a una exposición de la profesora, muy cercana al libro en que los estudiantes debían recoger apuntes. Se acostumbra a priorizar el trabajo individual y el tipo de interacción dominante es la profesora hacia el conjunto del grupo-clase. Estos tipos de actividades y su gestión posibilitan el aprendizaje de ciertos estudiantes, aquellos que son más autónomos, pero son poco efectivas para muchos otros.

#### 4.1.3 Categorías Didácticas:

- a) *La vida cotidiana y la dramatización en función del contenido:* Consideración de la vida cotidiana como un objeto para la reflexión y tratamiento de información para el aprendizaje en el aula. La docente expresa que los personajes secundarios también son significativos para el aprendizaje, y que por tanto, se deduce que los contenidos no pueden estar desvinculados del entorno o vida cotidiana, de modo que el interés es vincular los dos ámbitos. En esto nuevamente enfatiza el juego de roles como aporte para la clase.

Las experiencias educativas deben ser entendidas no sólo como las que se realizan en el aula, sino como aquéllas que promueven aprendizajes, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo.

- b) *Canciones como testimonio histórico:* La profesora identifica el uso de canciones como un recurso didáctico que permite recoger información, provocando el interés y motivación en los estudiantes. Su aporte como testimonio histórico para el desarrollo de contenidos y ámbitos de conocimiento, en este sentido las canciones como un medio para aproximar a los estudiantes al aprendizaje.

*“¡Canciones!, si porque como muchas veces ellos dicen: "no si historia es puro memorizar" y las canciones se las aprenden así de la nada, también imágenes acompañadas de letras de canciones, y que traten de encontrarle el sentido a la letra de la canción. Ya que muchas veces las canciones son producto de una época que se vivió y que se den cuenta que obedecen a un contexto, entonces, no son cosas aisladas. En el fondo que sean capaces de relacionarlos y ahí se pone en juego la motivación que logre". (empatía- narrativa).*

- c) *Problemas de subjetividad del estudiante:* Categoría emergente que no tiene variación, en este sentido la subjetividad del estudiante vista como problema en el proceso de enseñanza, tensión por los intereses de los alumnos para involucrarlos en procesos de enseñanza-aprendizaje más profundos para el logro de un buen resultado.

*“Porque uno puede tener todos los recursos para hacer la clase y todo lo demás, pero si uno no logra llegar a ellos y también conocerlos. Porque hoy en día no basta con entrar a la sala y decir: "ya esto vamos a ver hoy día, este es el objetivo, saquen el cuaderno", sino que también, uno tiene que atender las individualidades de cada uno. A lo mejor no se un "que te pasa", "tuviste algún problema", tratar de abarcar todos los intereses que son super heterogéneos con un solo recurso es como complicado, pero el tema así de las imágenes ligado a la música me ha ayudado bien por lo demás”. (empatía-narrativa).*

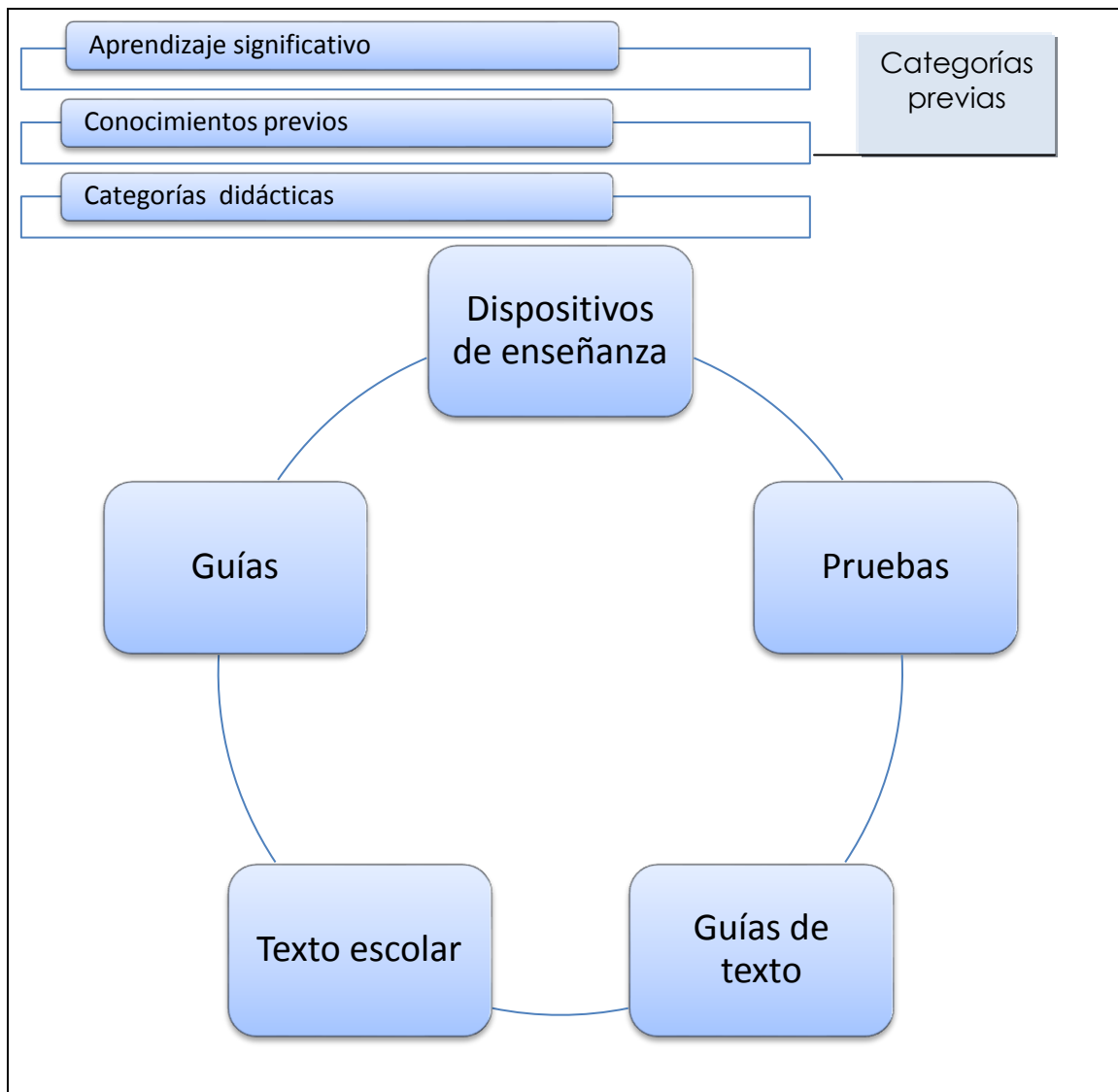
- d) *Imágenes como contextualización y asociación de contenidos:* Existe una inclinación hacia el uso de esta categoría, la docente enfatiza el uso de imágenes para la contextualización de los contenidos, es decir, como mediadora del proceso de enseñanza aprendizaje. Los cuales permiten connotar la definición y propuesta de situaciones de aprendizaje contextualizada a la imagen, para facilitar el aprendizaje de contenido curricular.

*“Imágenes, videos, mapas, etc. Para que ellos se contextualicen en el espacio, cuesta mucho porque uno ya tiene internalizado, si va hablar de Europa que país limita con tal país, pero ellos no, cuesta que se hagan esa imagen mental. Entonces, para mi es re importante diseñar la clase con; no se imágenes, personajes, videos, si la época lo tiene, locuciones del personaje. Porque por ejemplo, si uno aborda la historia de otro país a lo mejor suena como básico, pero también parten de la base que es otro idioma y otro contexto. Vean el tipo de moda que utilizaban, por ejemplo, si hablamos de la modernización del país, hoy día mismo sería útil las imágenes de cómo era Chile en el siglo tanto”. (Empatía).*

De modo tal, que se presenta determinada tendencia hacia el uso y posibilidad de utilización de las imágenes de manera que permite contextualizar y asociar los contenidos al aprendizaje, como función mediadora para el proceso de enseñanza centrada en una propuesta de la imagen como documento para el aprendizaje.

*“Uno les dice; miren las calles con adoquines, estas eran las calles con adoquines, primeros autos chiquillos vean las fotos, estos eran los autos, la moda que recién se comienza a implementar. Chiquillos así se vestían los hombres, así se vestían las mujeres. Es super importante porque recurrir a la imaginación de ellos, están tan bombardeados con el tema de imágenes por todos lados y sonidos, qué mejor que hacer uso de eso, a ver si así los motivo un poco más”. (Empatía).*

## 4.2. Red de Dispositivos de Enseñanza



#### 4.2.1 Análisis descriptivo de dispositivos de enseñanza:

##### Conocimientos previos:

- a) *Reflexión abierta a experiencia:* Se visualiza pobremente la relación explícita con contenidos, de conducir una reflexión abierta, es decir, abierta a otras posibilidades de aprendizaje aparte de las contenidas en el enunciado. Esta categoría emergente alude a una reflexión que implica, además de este importante aspecto, tener en cuenta la situación en la que se produce la enseñanza, y brindar el espacio para establecer vínculo con la experiencia del estudiante, también denota el papel que cumple la docente como elemento que aporta mucho más que la transmisión del conocimiento, en la medida en que asume la tarea de guía de un proceso de aprendizaje, sin embargo no está guiado pedagógicamente.
- b) *Identificación de contenidos:* Aquí hace referencia destacando la identificación de temas, ideas, tensiones, etc, y pertinencia de los contenidos presentados, lo que permite igualmente destacar el interés y la conformidad con las fuentes que centraron su atención, que para esta observación obedece al texto escolar, que encierra la línea de los enunciados, sólo función cognitiva.

##### Aprendizaje significativo:

- c) *Contenido formal del currículum oficial:* Se visualiza mayoritariamente la identificación de los contenidos del currículum, es decir, la materialización de un conjunto de intenciones que se desarrollan en la propuesta para el aula. Sin embargo, estas evidencias demuestran que es ausente la significación de las ideas de anclaje para que permitan la interacción con el nuevo material y que potencien las relaciones entre conceptos y proposiciones en el logro de un aprendizaje significativo.



Da pie a una problemática en cuanto al vacío/relación que existe entre la teoría curricular propuesta y el desarrollo de esta en la práctica, en relación al discurso e ideas constructivista de la docente, y los intentos de hacerla concreta, por tanto, da origen a distintas formas de comprender. Desde una perspectiva de desarrollo centrada en la asignatura que en las experiencias, enfatizando el discurso desde la investigación y enunciados objetivos.

### **Categorías didácticas:**

- d) *Narrativa oficial*: Obedece a la legitimación de contenidos que se enmarca a la estructura curricular explícito que involucra la enseñanza. En este aspecto se observa una marcada tendencia de la docente en emplear categorías didácticas para la enseñanza de la historia desde la narrativa oficial. Esto acompaña la inclinación que indica el uso del texto escolar como recurso primordial para el proceso de enseñanza, por tanto, es correlativo al uso de narrativa oficial en la práctica docente.
  
- e) *Narrativa y juicio de valor*: Se observa el uso de narrativas que incorporan cierto punto de vista y juicio de valor, así el uso de esta categoría didáctica ayuda a interpretar un contexto social que como principio básico es que son instrumentos de interpretación que conllevan a una práctica, por lo que emitir un juicio y valoración del pasado resulta importante en función de ese pasado para relacionarlo con el presente. *"La democracia que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud (...). (Carta de Portales a Cea, 1822). (Interpretación de fuente).*

Pero también podemos verlo desde una perspectiva desde la cual contempla una realidad y explica los hechos ya se trate de diversos tipos de texto o prácticas curriculares a través de un diálogo narrativo entre reflexión e interpretación. *"Comenzaba la década de los sesenta y eran presidentes de los URSS y EEUU respectivamente, además de líderes mundiales de los bloques que representaban, era el momento que el mundo estuvo "al borde del abismo" (...). (Narrativa).*

- f) *Narrativa empática:* Esta categoría también se presenta en el discurso de la docente, aludiendo a una empatía con el profesor y el contenido. En las observaciones de los dispositivos se busca agrupar respuestas que explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al presente, por lo que se usan referencias contextuales que ayudan a establecer comparaciones entre el presente y el pasado, en el sentido que los estudiantes contextualizan estableciendo una distancia por lo que establecen diferencias y similitudes, se observa más en el texto escolar.

*"El mayor valor de los productos agrícolas de Chile, producido por los descubrimientos de California y Australia hizo meditar a los dueños de fundo y llegaron a la conclusión de que el inquilinaje (...). (Errázuriz, Isidoro. Sesión del Senado, Nov 1889). (Interpretación de fuente).*

Para el desarrollo analítico de esta investigación se trabajará de forma diferenciada para obtener información más detallada de las dos técnicas de análisis de información, presentándose en primer lugar el análisis de los dispositivos de enseñanza, y en segundo lugar en de la entrevista semi-estructurada.

## **5.1 Análisis de Dispositivos de enseñanza**

### **5.1.1. Dimensión: Aprendizaje significativo**

**Instrumento: Guía**

**Descriptor: Ideas anclaje que permitan a la docente la relación con el nuevo material**

En relación al concepto de aprendizaje significativo, el análisis de la guía como dispositivo de enseñanza llevo a una primera aproximación de lo que puede verse reflejado en él, desde una concepción teórica del aprendizaje significativo Ausubel (1983), señala lo siguiente:

*“Un aprendizaje es significativo, cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (Ausubel; 1983:18).*

Esta elaboración según la teoría también implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprender, pero no como una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias e intereses que puedan dar cuenta de un nuevo aprendizaje.

Los materiales didácticos, en particular las guías de estudio, tienen una gran significación en el aprendizaje de los estudiantes, pues una correcta elaboración y diseño de la misma se puede lograr avanzar en el conocimiento de los contenidos que contemple desarrollando en el estudiante su responsabilidad ante el estudio. Convengamos que los dispositivos didácticos debieran de facilitar el aprendizaje autónomo, es por ello que los contenidos debieran de llegar al estudiante de la mejor forma posible. De manera que se hace imprescindible, entonces, por parte del profesor conocer los aspectos necesarios y suficientes para la elaboración de la Guía de estudio.

Visiblemente en la observación de este instrumento no se aprecia un propósito de parte de la docente para intencionar un aprendizaje significativo, y en total ausencia el rescate de experiencias significativas para el estudiante, más bien, la estructura de este tipo de dispositivo se caracteriza por el orden y clasificación de la información del currículum; basándose en la descripción de acontecimientos, se trata de avanzar hacia la ubicación de los distintos momentos o fases de los procesos, lo cual permite articular la información en torno a aspectos relevantes de un contenido determinado. En algunos ítems, solo se presenta una visión global de los principales acontecimientos anotados de manera cronológica, y en otros procesos en forma de narración por etapas sucedidas marcadas por el reconocimiento de algunos sucesos importantes.

*“N°11 La Creación de una Nación: organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural”. (Contenido formal del currículum oficial).*

Que en general son antecedentes para obtener conocimientos más amplios o profundos, que permiten enlazar acontecimientos, identificar elementos de cambio y permanencia y cronológicamente explican el pasado y el devenir del presente. La docente no enfatiza procesos de reflexión y búsqueda de alternativas a un saber del estudiante en vinculación con el contenido en cuestión.

Ejemplos de contenido formal del currículum oficial:

*“La expansión de la economía y el territorio, modernización de la economía chilena, delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX”.*

*“N°10 La independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar”. (Contenido formal del currículum oficial).*

Mayoritariamente en este instrumento de enseñanza y se enfatizan claramente los saberes conceptuales como un aprender a conocer que como sabemos están íntimamente ligados a la comprensión de conceptos, datos, hechos y principios, preponderantemente contenidos del currículum, de modo que el registro emergente lo señala (*contenido formal del currículum oficial*), un material de carácter contenidista.

Si bien, tener presente cuando las investigaciones en educación sobre el aprendizaje apelan que se aprende mejor cuando se parte de ejemplificar el entorno. Con ello se abre la puerta de acceso hacia una mirada más holística para el aprendizaje significativo; es decir ejercitar el pensamiento partiendo de conceptos que los estudiantes ya conocen, y que tienen amplio significado para la vida social y para ellos mismo. Estimular el relacionar o establecer pistas, más allá de la mera repetición mecánica, tal como se percibe al analizar las actividades de aprendizaje en las propuestas conductistas. Esto último es importante, pues como las concepciones teóricas de la educación (Carretero 2008, Merchan 2010) entre otros, han señalado, que la escuela no construye desde cero, el alumno no es una tabla rasa, una mente vacía, al contrario, sabe cosas, se ha hecho preguntas y ha asimilado y elaborado respuestas que le satisfacen de forma provisional. Entendiendo que las concepciones ideológicas de los sujetos se construyen en función de las relaciones que se establecen en la sociedad de la cual son ciudadanos/as, y desde sus modos de interacción, y sus propias interpretaciones de la realidad, donde existen significaciones, relaciones construidas desde la cotidianidad social y cultural.

Desde esta mirada se percibe que la docente se aleja desde la concepción constructivista del aprendizaje y se aproxima más hacia la reproducción del contenido carente de significatividad. Ahora, la guía como instrumento de enseñanza Martínez-Pinillo señala lo siguiente:

*“(...) elementos importantes a tener en cuenta de la guía, es que debe establecer un vínculo entre los conocimientos ya adquiridos por el estudiante y la nueva información que va a aprender”. (Lic. Aymeé Delgado Martínez-Pinillo, La guía de estudio como material didáctico en el aprendizaje)*

En el proceso educativo, como ya se ha mencionado es transcendental considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que se construya una relación con aquello que debe aprender. El aprendizaje significativo produce una diferencia en el comportamiento del individuo, en sus actitudes y en su personalidad y que no consiste únicamente en un aumento de los conocimientos. “Es un aprendizaje que produce diferencias” (Rogers, 1969: 46), un aprendizaje que interactúa con el saber del estudiantes y los saberes docentes. Corresponderá a la docente desarrollar y en todo caso enriquecer los procesos de reconocimiento de los saberes o experiencias en los jóvenes. Es por ello, que es importante que los docentes deban procurar que los alumnos entiendan los nuevos conocimientos en su conjunto para poder penetrar entre lo sabido y los nuevos contextos.

No basta solo con memorizar, sino comprender, la complicación es que si el aprendizaje se logra sólo mediante la repetición, al poco tiempo se olvidará, ya que de ese modo los nuevos conocimientos se incorporan de forma arbitraria en la estructura cognitiva del alumno y no subsisten en la memoria.

Ahora bien, desde la mirada de la profesora, ésta pone en juego una gran cantidad de saberes experienciales, conceptuales y actitudinales a la hora de realizar sus tareas y elaborar las guías como dispositivo de enseñanza, los cuales matizan su acción; pero lo importante de todo esto es entender que la docente enfatiza la acción comunicativa y no experiencial como sostiene en su discurso. Finalmente se pierde de vista el valor de la experiencia escolar, no hay interés en encontrar nuevos métodos de enseñanza que dé cabida a otros saberes de la cultura escolar.

En este proceso parecen ser invisibilizados las experiencias, se pierden y no tienen espacio para la comprensión y la interpretación de éstos. Así también puede quedarse eternamente en esa práctica, es necesario que realice un análisis crítico de lo que hace; pero esto no será posible si la teoría o la práctica no se tratan de manera unificada. Buscar el contacto con la teoría, lo cual probablemente mostrará que ciertas ideas de determinado asunto quedaron atrás.

Aspectos del aprendizaje concebido y desarrollados por la docente:

*“(...) Según mi experiencia sensibilizándolos con el contenido, haciéndoles cercano la historia que uno les cuenta. Como decía más allá de la fecha por la fecha o la guerra, sino que miren y vayamos a un caso puntual; como se hubiese sentido esta persona viviendo tales situaciones, simpatizando con el personaje”.  
(Docente).*

El análisis de donde se mueve este aprendizaje histórico empático es sólo desde el contenido por ende, carece de significatividad en el aprendizaje, si se considera que la nueva información debiera relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) del estudiante por aprender, así como de la naturaleza de los contenidos de aprendizaje. De modo que resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas como antecedente necesario al proceso.

## 5.2 Dimensión: Categorías didácticas

**Instrumento: Guías**

**Descriptor: Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la Historia**

Por un lado, la guía es un recurso con el que el profesor puede contar para desarrollar sus clases. *“La guía didáctica es un instrumento escrito en el cual el profesor prevé, diseña, orienta y prescribe lo principal para el curso” (Unidad académica en ciencias de la educación, p49)*, otro recurso con el que el/a docente organiza su trabajo escrito mediante una serie de procedimientos para el desarrollo de un tema o unidad, entendiendo por ella, que representa un conjunto de actividades ordenadas y articuladas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia.

Pero como instrumento de enseñanza, es complementado con otras áreas de la enseñanza de la historia. Es así, que al momento del análisis de la guía, poniendo atención en la articulación de las categorías didácticas de la historia, se observa que se enmarca fuertemente hacia lo que se ha identificado en los registros emergentes como: narrativa oficial curricular. Es decir, este espacio de construcción de conocimiento articulado con los principios o fundamentos provenientes de la didáctica de la historia, no intenta explorar otro tipo de categorías didácticas que permita facilitar una mejor comprensión, tan solo la narrativa oficial es la predominante.

*“Las islas situadas en el Caribe fueron los primeros lugares ocupados por los españoles. Sus indígenas fueron sometidos o diezmados desde el primer momento y los conquistadores pudieron así tener bases de operación más o menos seguras, (...). La expansión de la Conquista Hispana.” (Narrativa oficial abierta).*

*“La etapa iniciada con la caída de O Higgins (1823) y que se extiende con el triunfo conservador de la guerra civil de 1839, ha sido denominada corrientemente como Período de Anarquía. (...). Los Ensayos de Organización”. (Narrativa oficial).*



*“A fines de 1824, un nuevo Congreso, en reemplazo del Congreso del año 23, derogó la Constitución de don Juan Egaña, la moralista de 1823, que en la práctica no alcanzó a aplicarse, (...). Las Leyes Federales 1824-1826”. (narrativa)*

La articulación de categorías obedece solo a la narrativa oficial, y deja fuera el resto lo que conduce a un material monótono y poco variado, a su vez, están diseñadas en que lo relevante sea solo el contenido en forma de texto, pero las actividades son un simple cuestionario. Con el uso de la narrativa en los dispositivos, al contrario esta permite construir juicios históricos sobre el uso y la credibilidad de las fuentes históricas como medio para conocer el pasado, incluso tiene un importante valor organizar el pensamiento para el aprendizaje del estudiante. El aprendizaje de la historia se perfecciona cuando la narrativa permite experimentar el tiempo pasado, enriqueciendo los significados en relación con la vida del alumno, entorno, cotidianidad, la cultura, permitiendo una amplitud en la forma de pensar y visualizar un mundo personal en la medida que crea historias.

*“El crear historias, la narrativa, es indispensable para que el niño cree una versión del mundo en la que, psicológicamente, puede visualizar un lugar para él, un mundo personal. La narrativa es una forma de pensar y un vehículo para producir significados relacionados con su vida dentro de una cultura”. (Bruner, 1996: 39).*

Las categorías, si se presentan con claridad y diferenciación, pero sólo se indica que el diseño de las guías para este estudio presentan solo el eje temático y los subtemas sobre lo que se tratan las lecturas, temas que si bien ayudan a reflexionar o identificar con mayor claridad cada lectura, pero carece de planteamientos que destaque que aspectos amplían el aprendizaje. Desde una mirada general las guías se interpretan como lecturas complementarias, sin ser complementado con otra propuesta dentro de la guía, enfatizando el relato y la narración lo que implica el uso tradicional de la estrategia de enseñanza y denota la ausencia de la diversificación de otra estrategia de enseñanza.

Las concepciones teóricas nos dicen que uno de los problemas más frecuentes es que los estudiantes al recibir un cúmulo de información, no realizan conexiones o más bien, no entiende ni familiarizan conceptos históricos, ante esta dificultad, *“El hacer intervenir ejercicios empáticos en el desarrollo de las clases es juzgado como apropiado para aumentar la comprensión de los conceptos y a su vez es necesario comprender conceptos y explicaciones para profundizar en la empatía”* (Domínguez, 1986). Cuyo uso puede ser de gran interés. Holt (1990), profesor de Historia describió el tipo de problemas históricos que fue planteando a sus estudiantes, sus deducciones son *“(…) que los estudiantes combinan sistemáticamente en el aprendizaje de la historia, la comprensión histórica, la imaginación y la narrativa”*. (Holt: 1990, 3). Es decir, el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica, así Barton (2010) agrega:

*“(…) para algunos estudiantes, la historia escolar proporciona un sentido de la identidad que les permite interpretar una amplia gama de información histórica a la luz de temas o narraciones globales”* (Barton, 2010: 103).

Como ya han señalado otros autores como Carretero (20089, cuando dicen que es importante enseñarles a los estudiantes que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración, pero también puede ser ampliado hacia otras categorías de manera de ser más inclusivo y el aprendizaje histórico pueda ser contado de formas muy diferentes e igualmente válidas si están bien presentadas y argumentadas. Es así, que en base a lo expresado, se entiende que la didáctica de la historia en el proceso de enseñanza, tiene también una potencialidad formativa que puede seguir siendo explorada por los educadores.

Lo que se debilita en el aprendizaje histórico es que en la realidad el aprendizaje significativo de la historia implicaría retos a aprender ya sean contenidos científicos o académicos, en que requiere que los alumnos superen sus concepciones de sentido común. De acuerdo con investigaciones recientes, (Barton, Limon, 2002), sostienen que la capacidad de entender conceptos históricos avanza junto con el desarrollo del pensamiento conceptual más general. Ya sea conceptos como conexiones que se establecen entre ellos.

En este entendimiento la historia se compondría de una sucesión de personas y acontecimientos conformándose en una estructura típicamente narrativa con elementos conceptuales. Los efectos que puede tener para los estudiantes es que según estos Barton (2002), los estudiantes comienzan a comprender mejor los conceptos sociales e históricos, pero de una manera estática y aislada. Finalmente se espera que, los estudiantes lleguen a comprender la historia como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados por su relación con otros aspectos de la realidad.

### **5.3 Dimensión: Aprendizaje significativo**

**Instrumento: Pruebas**

**Descriptor: Asimilación de conceptos o incorporación de nuevos saberes como ideas de anclaje.**

En el marco de una concepción de aprendizaje significativo, podemos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo ámbito que podríamos interpretar con los significados que ya poseíamos, como en otras ocasiones implicará un desafío al que intentamos responder transformando los significados de los que ya poseíamos de manera que ya podemos dar cuenta de la nueva situación. Lo importante es que en este proceso no solo es un cambio con lo anterior, sino que además interpretamos lo nuevo de manera que lo integramos y lo hacemos nuestro. En palabras de César Coll: *“Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe”* (Coll, 1996:16). En el marco de un aprendizaje significativo para un análisis de las pruebas como dispositivos de enseñanza-aprendizaje, concibiendo la relación de conceptos, ideas, eventos, proposiciones para resolver problemas; las evidencias dan cuenta de la tendencia que existe en las pruebas hacia la identificación de contenidos, comparación de contenidos, y en menor medida reflexión abierta, reflexión abierta a experiencia y narrativa oficial crítica.

*“N° 31 A partir del proceso de conquista la población indígena de Chile sufrió una merma llegando ciertas etnias a desaparecer. Algunos pueblos lograron sobrevivir hasta la actualidad. Entre ellos cabe mencionar” (identificación de contenidos)*

*“Entre los cambios fundamentales que produce la revolución agrícola en la vida del ser humano encontramos:” (identificación de contenidos abierta).*

Ahora bien, desde la noción constructivista los aspectos anteriormente mencionados permiten ir configurando una forma diferente de afrontar el proceso de aprendizaje, más bien desde una perspectiva oficial del currículum, ya que la identificación de contenidos es mayoritaria en el número de veces, no así la narrativa crítica ni tampoco una reflexión abierta a experiencia. Para la elaboración de este instrumento se podría determinar que el procesos de enseñanza y aprendizaje aun no se asume como un proceso ligado sustancialmente al aprender significativamente asegurándose que el estudiante alcance *aprendizajes significativos*, en el sentido que los estudiantes vayan pasando gradualmente desde un aprendizaje mayoritariamente memorístico a un aprendizaje con sentido.

En ese contexto, las pruebas debieran necesariamente estar concebidas para buscar conocer el grado de apropiación del conocimiento y una significación del aprendizaje. Ya que se entiende que esta es una actividad que está llamada a desempeñar una función que actuará siempre al servicio de quienes aprenden; en la profesora para mejorar su quehacer docente, y en el estudiante para asegurar el aprendizaje. De modo que es importante trazar puentes en ella para el logro de un aprendizaje significativo.

De manera que estas tendencias en relación al aprendizaje significativo implican que el logro de un aprendizaje significativo para la docente no parece ser tan real como ella hace mención, el problema parece ser que se genera una carencia de significado que para los alumnos tiene el estudio de la disciplina de Historia, en consecuencia no se alcanza la intención educativa de facilitar la construcción racional y sistemática de explicaciones de la realidad histórica-social, ni una comprensión que propicie la participación del estudiante en la vida social.

Dentro de la concepción constructivista existe un esfuerzo para que se relacionen los nuevos conocimientos con los conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva de cada estudiante, pero eso se logrará cuando el estudiante logre involucrarse afectivamente en el aprendizaje, "(...) *el nuevo aprendizaje debe "conectarse" con las vivencias que el alumno a incorporado a lo largo de su vida*". Siguiendo principalmente las ideas de Ausubel, podríamos señalar que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del estudiante cuando la información nueva que él recibe se relaciona con la ya existente, esa relación fundamental no se presenta de manera visible en este instrumento.

Sin embargo, en las formas de organización del trabajo docente en la búsqueda de ofrecer experiencias significativas a los estudiantes que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros, puede verse reflejado en la *reflexión abierta a experiencia*, que se aproxima a lo que podría denominarse movilización de saberes integrando la experiencia como otro contexto que promueve aprendizaje significativo y ofrecería la posibilidad de aplicarlo en la vida práctica.

*“7. ¿La pobreza genera alguna forma de vida?” “  
¿En qué medida la pobreza se transmite de una generación a otra?” (Reflexión  
abierta a experiencia).*

En el caso de la narrativa oficial crítica, esta categoría brinda un espacio en la medida que es visto desde una activación de aprendizaje previo y así establecería expectativas de los estudiantes ayudando hacia una orientación de la atención de los estudiantes, desde una mirada crítica hacia un contenido o información.

*“N°33 "El rechazo permanente de los araucanos a todo sometimiento" (narrativa  
oficial crítica).*

Sin olvidar que aprender es construir aprendizaje con sentido (Ausubel), relacional, en contraposición al aprendizaje mecánico y memorístico. El conocimiento se organiza en estructuras y éstas se estructuran debido a la interacción con la nueva información, relacionado con los principios constructivistas del aprendizaje, implicando una apertura parcial.

Así se presenta el predominio de la identificación de contenidos y contenidos abiertos desde el currículum, no se vislumbra en las pruebas un compromiso de la docente de planificar propuestas innovadoras que generen interés, motivación y una real búsqueda hacia el logro de un aprendizaje significativo en los alumnos. No obstante, hay matices donde se puede decir que la aproximación de la significatividad en el estudiante puede verse reflejado en el Aprendizaje significativo por descubrimiento, quiere decir, descubrir

contenidos, formación de conceptos y solución de problemas, en ese sentido puede verse observado que lo aprendido pueda aplicarse en distintas situaciones para transferir los conocimientos a la solución de problemas dentro y fuera del ámbito escolar, para que el estudiante o aprendiz participe en la elaboración de información.

Sin relegar que lo que se considera importante es saber las relaciones que se dan entre un conocimiento o saberes menos formalizados del estudiante, ya que obedecen a sus experiencias y/o conocimientos previos obtenidas fuera de la escuela, y que se desarrolla en el contexto escolar, porque el conocimiento se construye en la interacción entre el profesor y el alumno y el contenido de enseñanza y aprendizaje, tal como argumenta la concepción constructivista del aprendizaje escolar (Coll, 1990).

Resulta relevante descubrir lo que saben quienes aprenden y cómo han adquirido aquellos saberes. Para asegurar el aprendizaje, desde la mirada de Álvarez Méndez (2001), la clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, en los materiales de estudio (guías, pruebas), en la calidad de las relaciones que se dan entre los propios estudiantes, y estudiantes y profesor en el aula, junto con el valor de los contenidos seleccionados.

Ciertamente podríamos aventurarnos en pensar que la profesora hace del rendimiento académico, un reflejo de la concepción del conocimiento y del rendimiento que tiene al elaborar dicho dispositivo, *“Del tratamiento que cada uno haga del conocimiento se derivarán formas de implementación curricular distintas”* (Álvarez, 2001: 31). Brinda sentido esto último ya que sucede que en materia de elaboración y construcción de pruebas, se reflejan concepciones diferenciadas, e incluso antagónicas

Finalmente hay presencia de una práctica tendenciosa sin entrar en el análisis de las creencias o interpretación del paradigma que sustenta la noción del profesor. A partir de ahí, muchas de las formas propuestas en el discurso de la docente inciden muy poco en las prácticas reales de la profesora a la hora de elaborar este tipo de material.

De la confusión que pueda rodear la construcción de este dispositivo también hay que agregar la poca voluntad para poder entenderla y aventurarse en soluciones en ella. Para aproximarnos en su comprensión Álvarez Méndez expresa que es indispensable dejar establecido el marco conceptual que la define. Para ello, es necesario el posicionamiento ante los argumentos para un compromiso profesional, *“De otro lado sólo queda la rutina y la calma. Y en ellas, la acción reproductora”*. (Álvarez, 2001:39).

#### **5.4 Dimensión: Conocimientos previos**

##### **Instrumento: Pruebas**

##### **Descriptor: Rescate de significados adquiridos (conocimientos previos).**

*“Construcciones personales de los alumnos, es decir han sido elaborados de modo más o menos espontaneo en su interacción cotidiana con el mundo. De hecho, muchos de ellos son previos a la instrucción y tienen su dominio natural de aplicación en el entorno cotidiano del alumno”*. (Juan I. Pozo, 1987: 1).

Que de cierta manera van orientando y guiando con ello su forma de ser y de actuar. Es por ello; que en esta interacción con el mundo, los seres humanos van adquiriendo conocimientos sobre las cosas y personas, aunque de manera escasa o a veces puede ser deficiente, siempre logran una relación con lo que saben a lo que van aprender. *“Se forman así conocimientos o ideas previas que aunque suelen ser incoherentes desde el punto de vista científico, no tienen porque serlo desde el punto de vista del alumno”*. (Pozo, 1987: 2).

Tal como entendemos los saberes o conocimientos previos, actúan positivamente proporcionando rutinas, estrategias acumuladas con el tiempo; aunque, también es verdad, que la experiencia previa puede causar rigidez de pensamiento, por ser el eje sobre el que estructuramos y organizamos nuestro mundo y el sistema de creencias, lo cual supone una especie de control que puede influir en la percepción y en la comprensión



En consideración de los conocimientos previos desde la perspectiva de aprendizaje constructivista, las pruebas como dispositivo de enseñanza logran permitir un espacio para la expresión del aprendizaje previo para la conceptualización, éste se enmarca como registro emergente; reflexión abierta a experiencia. En esto lo que se observa, es que hay un intento de considerar lo que los estudiantes pueden ya saber sobre un concepto o un tema en particular.

*“Señala aportes de la cultura Mapuche para la construcción de la identidad chilena” (reflexión abierta a experiencia).*

*“Señala aportes de la cultura estadounidense para la construcción de la identidad chilena” (reflexión abierta a experiencia).*

Reconociendo que su conocimiento puede ser parcial, fragmentado, e incluso incorrecto, pero lo importante es encontrar al menos un punto que los estudiantes asocien, y usa ese punto para introducir otros menos familiares.

*“¿Cuál o cuáles de las situaciones descritas en el código no constituyen un delito en la actualidad?” (reflexión abierta a experiencia)*

*“Entre los diversos aportes legados por la cultura mesopotámica y que en la actualidad seguimos utilizando, podemos destacar”.*

Se aprecia que en la disposición de las preguntas en las pruebas hay una o dos preguntas abiertas, varias preguntas de respuesta corta y de diez a veinte preguntas de elección múltiple, las que no predomina que en ellas se probara el conocimiento previo de los estudiantes en esas áreas. Al parecer es difusa la inclinación de las preguntas al momento de determinar la claridad que ejemplifiquen el interés por los conocimientos o saberes previos de los estudiantes, y a veces tampoco el vocabulario es tan familiar a los alumnos

Del rescate de los conocimientos previos en las pruebas se aprecia de manera sutil, de matices graduales. Bajo esta observación se podría decir que no es marcada la inclinación hacia comprobar los conocimientos previos, ni las necesidades de los estudiantes, ya que es claro las implicancias pedagógicas que la elección del tipo de prueba que elabora la profesora, lo que ofrece tanto para la profesora como para los alumnos.

Este tipo de pruebas que es reiterada en la docente, de opción múltiple no revelan los conocimientos reales de los alumnos, sino que enmarcan las necesidades que pueden tener en ciertos aspectos de aprendizaje. De modo general, las pruebas de opción múltiple parecen ser más utilizadas en la medición de conocimientos que para el rescate de conocimientos previos, porque posibilita que quien evalúa las pueda corregir de manera objetiva. Para ello, es que son diseñadas de manera que sólo haya una respuesta correcta, ampliando así la validez de los resultados.

Sin embargo, no hay un interés en determinar si los conocimientos de los alumnos estén desordenados, sean contradictorios, o sean definitivamente erróneos, tal como Pozo y otros, (1991) han señalado. No es tanto un interés por estudiar esto en sí mismo, sino que en tanto que pueden repercutir e incidir directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si tenemos en cuenta los principios básicos de la concepción constructivista, las consecuencias de iniciar un proceso de enseñanza de un nuevo contenido sin que los estudiantes tengan los conocimientos previos necesarios para poder contactar con dicho contenido, la consecuencia más probable es que tengan tendencias a enfocar su aprendizaje de manera superficial, y como efecto probable es que lleven a cabo un aprendizaje fundamentalmente memorístico o poco significativos.

*“En el caso de que los conocimientos previos de los alumnos sean excesivamente desorganizados o erróneos, y en la medida en valores que estas características pueden dificultar en manera notable los procesos de enseñanza y aprendizaje de los nuevos contenidos es conveniente solucionar estos problemas mediante actividades específicas que vayan encaminados a resolver estas cuestiones antes de iniciar al aprendizaje de los nuevos contenidos” (CollC.,Martin,E.,Mauri T., Miras,M. y otros (1994).*

Por otra parte, sabemos que la actualización y la disponibilidad de los conocimientos previos que poseen los alumnos es una condición necesaria para que puedan llevar a cabo un aprendizaje lo más significativo posible, pero esta condición no podemos darla por supuesta aun sabiendo que los alumnos poseen estos conocimientos, es decir, el hecho de que posean estos conocimientos no asegura que los tengan presentes en todo momento a lo largo de su proceso de aprendizaje.

## **5.5 Dimensión: Categorías didácticas**

**Instrumento: Pruebas**

**Descriptor: Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.**

Categorías didácticas son entendidas como, *“(...) la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997: 12)*

A partir de esta idea de categorías didácticas, es que se desprende la observación de las pruebas en relación a la articulación de las categorías didácticas para la enseñanza de la historia, se observa que el análisis se enmarco en tres categorías emergentes: narrativa oficial, narrativa empática, narrativa y juicio de valor. Pero con una fuerte tendencia hacia la narrativa oficial. Junto con ello, las categorías didácticas que fueron identificadas en las pruebas de evaluación fueron: Interpretación de fuentes, narrativa y empatía histórica. Pero importantemente inclinado hacia la interpretación de fuentes y narrativa.

Unos ejemplos de registros emergentes:

*"El manejo de los resultados de las elecciones ese año iba a colmar la paciencia de los opositores y a precipitar los resultados a la liquidación del régimen (...). Jaime Eyzaguirre, Historia de Chile. (Interpretación de fuente).*

*"Para el día 18 del corriente, espera a Ud. El muy ilustre señor presidente con el ilustre ayuntamiento en la sala del real tribunal del consulado (...). Historia de Chile, Encina-Castedo. (Interpretación de fuente).*

*"Era una ciudad de ladrillo rojo, es decir, de ladrillo que habría sido rojo si el humo y las ceniza se lo hubiesen consentido; como no era así, la ciudad tenía un extraño color rojinegro, (...). La Ciudad en la Revolución, Charles Dickens, Tiempos Difíciles. (Interpretación de fuentes).*

Busca el esfuerzo interpretativo de las lecturas a partir de la *interpretación de fuentes*, que visto desde ese punto de vista pueden favorecer a estimular en los estudiantes el desarrollo de nociones para el ordenamiento y comprensión del conocimiento histórico. No olvidemos que para la enseñanza de la historia, es necesario que se aborde el desarrollo de las nociones históricas, como comprensión del tiempo y del espacio en donde los estudiantes apliquen conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas con el fin de comprender el contexto en que se dio un proceso o acontecimiento histórico. Así también para propiciar y fomentar el pensamiento lógico en los alumnos y ayudándolos en una mejor comprensión lectora. De manera, que para conocer se debe recurrir a diversas fuentes que permiten el conocimiento de la información del pasado, éstas pueden ser grandes construcciones, hasta cualquier objeto personal.

*"En la enseñanza, cuando queremos que el alumno "viva la historia", su experiencia histórica puede ser un instrumento de motivación y de comprensión muy útil. Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en el elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Ankersmit, 2004: 5).*

Así que el trabajo con fuentes se realiza a partir de problemas históricos, en donde los estudiantes ponen en juego su experiencia histórica, hacia una búsqueda de un conocimiento histórico discutible, facilitando la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia.

*“La enseñanza de la Historia sería interesante de usar documentos en las clases, ya que una parte muy importante del trabajo histórico se realiza con textos, que se constituyen en pruebas o evidencias de determinadas posiciones frente a otras”. (Granata, 2001: 143).*

Aunque generalmente son pocos los estudiantes que consideran la naturaleza de las fuentes históricas, si pueden hacer uso de conceptos de sentido común como la evidencia cuando se familiarizan con la diversidad de fuentes históricas y sus limitaciones. Por lo cual, es importante acercarse a la enseñanza de la historia a través del uso de las categorías didácticas.

De acuerdo a las investigaciones Ankersmit (2004) la interpretación histórica es una competencia que, básicamente necesita de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos, b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas, c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. Por tanto, cuando interpretamos datos incorporamos la experiencia histórica y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través de elementos afectivos. Es ahí donde cobra sentido lo señalado por (Santisteban, 2009). Según las investigaciones, el trabajo con fuente debiera trabajarse con problemas históricos, el/a docente debiera enseñar a aprender a interpretar, comparar, clasificar y orientar la búsqueda de respuesta alguna pregunta histórica a partir de fuentes

También ayuda en que los alumnos deban comprender como sujetos de la historia a todos aquellos que vivieron en otras épocas, incluyendo mujeres, minorías, grupos sociales, elites, gente común que han sobresalido.

*“Nº31 “El indio es un hombre libre, sujeto de derechos y vasallo del rey (...). (Narrativa)”.*

*“El hombre es como un árbol muerto: no puede hacer otra cosa que el mal. Por ello todas sus obras son inútiles, (...). (Narrativa)”.*

Por otra parte, también se vislumbra la presencia del uso de la empatía histórica, es decir, donde los estudiantes se ponen en el lugar de los personajes del pasado, para que reflexionen sobre su forma de actuar, vale decir, ver con los ojos del pasado. En este sentido no se refiere a sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido.

Según Rüsen (2007) la empatía no pretende ofrecer una imagen perfecta del pasado, sino la capacidad de imaginar “como era” o a comprender actitudes o motivaciones de los actores del pasado que ahora puedan parecer extrañas o imposibles. De manera que para que cobre sentido para la enseñanza la empatía pretende explicar las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas en el pasado. Relacionado con las capacidades para comprender el contexto histórico, el juicio moral también forma parte de las competencias del pensamiento histórico.

En Pagés y Santisteban (2008) plantean que el juicio moral pareciera no tener nada que ver con la imaginación histórica pero desde la enseñanza los juicios están mediatizados por nuestras propias representaciones sociales, prejuicios, estereotipos, etc. Por lo tanto *(...) enseñar a realizar juicios históricos es enseñar a comprender todos estos componentes del pensamiento histórico” (Santisteban, 2008: 47)*. Por otro lado, realizar valoraciones o juicios sobre los personajes es casi inevitable.

El uso de la comprensión empática supone necesariamente la disposición intelectual para colocarse en el lugar de otra persona tratando de comprender sus pensamientos y acciones desde la perspectiva del pasado, *“La empatía es una ilusión que ha tomado fuerza especialmente en la enseñanza de la historia, la empatía requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado”* (Jenkins: 2009, 4). Es de gran complejidad para los estudiantes desde la perspectiva empática, primero por las exigencias de abstracción que plantea el ejercicio de proyección sobre el pasado y el ejercicio de contextualizar el pasado de acuerdo con las percepciones contemporáneas., *“(…) la empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “como era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas”*. (Levesque, 2008: 4).

Registros emergentes:

*“El mayor valor de los productos agrícolas de Chile, producido por los descubrimientos de California y Australia hizo meditar a los dueños de fundo y llegaron a la conclusión de que el inquilinaje (...). (Errázuriz, Isidoro. Sección del Senado, Nov. 1889). (Interpretación de fuente- empatía histórica).*

*“La imagen adjunta da cuenta de una de las características de la urbanización ocurrida entre 1930 y 1958, que se relaciona con: (empatía histórica).*

*“Cada día se da a los obreros un diario o anticipo en fichas, hasta de tres pesos a los solteros y de cinco a los casados, para comprar mercaderías en las pulperías. Este anticipo se anota también diariamente en las libretas”, (...)* (Narrativa empática).

Sabemos que para comprender los hechos ocurridos en el pasado hay que saber situarlos en su contexto, como también que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes, y es en ese entendido que uno de los procedimientos propios y tradicionales del aprendizaje de la historia, es proveer de la formación de juicios de valor. B. Presseisen (1986) define el pensamiento como un acto racional centrado en el análisis y la evaluación para facilitar la comprensión de significados e interpretaciones. De manera que éste hecho también es representado en los dispositivos de carácter narrativo.

*"La población rural fue decreciendo en proporción a la urbana, que aumento desde un 53% en 1940, a un 60% en 1962 y a un 88% en 1960; entre 1940 y 1952 la población de Santiago creció en un 38%, llegando a concentrar a un tercio de la población del país en los años sesenta. La ciudad fue incapaz de ajustarse a este ritmo de expansión demográfica generándose un déficit de vivienda y de infraestructura. Sofía Correa y otros, Historia del siglo XX chileno. (Interpretación de fuente).*

*"Era una ciudad de ladrillo rojo, es decir, de ladrillo que habría sido rojo si el humo y las ceniza se lo hubiesen consentido; como no era así, la ciudad tenía un extraño color rojinegro, (...). La Ciudad en la Revolución, Charles Dickens, Tiempos Difíciles. (Interpretación de fuentes).*

Por lo que proveer de juicios valorativos desarrollaría en los estudiantes la capacidad de observar, analizar y criticar lo que sucede a nuestro alrededor, que conlleva a una tendencia en el estudiante de hacer las cosas de una determinada manera (de estar informado, de estar mentalmente abierto a adoptar y cambiar una posición cuando hay evidencias y razones para ello, etc.). Comprendiendo que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado. Es importante por esto, seleccionar, combinar y poner en práctica otras categorías que generen una verdadera adquisición de un juicio valorativo y la posibilidad de "aprender a aprender". Teniendo en cuenta las investigaciones de Barton y Levstik (1996), los niños pueden desarrollar desde muy pequeños habilidades para construir marcos históricos, independientes de su vocabulario específico, *"Los niños también pueden elaborar juicios históricos críticos sobre el uso y la credibilidad de las fuentes históricas como medio para conocer el pasado". (Barton, K. C, 1999: 6).*



## **5.6 Dimensión: Aprendizaje significativo**

**Instrumento: Uso de texto escolar**

**Descriptor: Asimilación de conceptos o incorporación de nuevos saberes como ideas de anclaje.**

Para el análisis del uso del texto escolar con respecto al aprendizaje significativo surgieron las siguientes categorías emergentes: identificación de contenidos abierta, reflexión abierta y reflexión abierta a experiencia. Siendo mayoritaria la inclinación emergente hacia la identificación de contenidos.

*“¿En qué sentido las dos guerras mundiales y la crisis económica de 1929 constituyen factores importantes para entender el proceso de descolonización? Define con tus palabras la ideología del Tercer Mundo. ¿Qué organismos surgieron a la luz de esos principios? ¿Cuáles son sus diferencias y similitudes?” (identificación de contenidos abierta).*

*“Lee con atención el documento que sigue. Luego, desarrolla las actividades que se presentan, ejercitando las capacidades de aplicar contenido y comparar información” (identificación de contenidos abierta).*

A partir de ello, se observa a través del uso de este material que la búsqueda de un aprendizaje significativo obedece principalmente a los objetivos propuestos por el currículum en donde se pretenden llevar a la práctica los requerimientos del Ministerio de Educación. Si bien el logro del aprendizaje significativo, más bien está asociado a lo prescrito por el currículo en materia de conocimientos previos presentes en cada inicio de unidad y es escaso el esfuerzo docente por potenciar la significatividad del aprendizaje fuera del marco curricular oficial.

Sabemos que todos los textos escolares proponen objetivos de aprendizajes los cuales deben ser incorporados por los estudiantes, sin embargo, estos objetivos pueden ser mejorados o potenciados por el docente de manera de transformar los objetivos curriculares en logros significativos en los estudiantes.

Hablar de objetivos es hablar de concepciones previas, así como hablar de niveles de logros es hablar de los resultados de los estudiantes luego de haber introducido los objetivos previamente, lo cual en la praxis no siempre se logran a cabalidad.

La articulación del logro significativo del aprendizaje junto con el uso del texto escolar, es más bien vista como una herramienta para hacer dialogar una concepción de aprendizaje y el uso de un material educativo, y no un espacio de construcción de conocimiento.

## 5.7 Entrevista Docente (semi-estructurada)

A través de la entrevista docente se puede observar que ésta se tropieza en tradiciones pedagógicas pero con pretensiones de innovación educativa, así también podría decirse que su discurso no es sólo una manifestación de un estado subjetivo, como señala Jesús Romero (2000) también es una creación socio-histórica: en la medida que construimos nuestra práctica tanto como esa práctica es construida por la institución que la enmarca.

Se observa que introduce variaciones que le son significativas donde también adquiere cuerpo un estilo docente y que puede ser un elemento potenciador de un patrón de actuación educativa.

*“(...) lo asocio sólo con este contenido, sino que soy capaz en la medida que me van enseñando a decir; mira esto también lo puedo ocupar acá y acá lo puedo incluir, si le hago tal modificación puedo tener uso, también es significativo”.*

*“O sea, en la medida que pueda establecer relaciones con un contenido y otro puede ser significativo”.*

En definitiva la significatividad en el aprendizaje se halla sólo en esas contextualizaciones, (*función extrapoladora de contenido a contenido*) por añadidura, el uso de los recursos de enseñanza dominantes demuestran la avenencia de los dispositivos tradicionales, (cristalización visible de la metodología de la docente y sus creencias sobre las rutas idóneas para acercar a los estudiantes al conocimiento y al logro de un aprendizaje significativo.

*“En un orden de importancia lo primero es la clase y el libro, si hubo problemática con el libro va la guía como de reforzamiento pero nunca perder el norte que es el libro el que manda.”*

De los dispositivos de enseñanza utilizados por la docente, las actividades en las guías constituyen meros apéndices de los contenidos en lugar de vías para la edificación de los aprendizajes, evidenciándose el añejo esquema consagrado por una mirada de manuales.

Por otra parte señala lo siguiente:

*“(...) que todo el contenido se resuma en una frase y la persona si estudió lo suficiente y se internalizó en los contenidos como uno lo hizo clase a clase sea capaz de dar el significado de la frase fundamentando. Para mí eso es algo significativo, porque puede ver toda la materia reflejada en esa frase, puede desglosarla.”*

Es importante enfatizar el análisis desde donde se mueve este aprendizaje histórico empático pues, si es solo desde el contenido no tienen nada de significativo y a juzgar por los documentos de trabajo de la docente es escaso el desarrollo de la empatía vivencial que enfatiza en su discurso como profesional de la educación. Por lo que no hay una correlación diáfana ni mucho menos cambios pedagógicos. Ciertamente no se desconoce que siempre está presente el modo en que las circunstancias que rodean al docente mediatizan su acción, asimismo, (la cultura escolar, la propia asignatura, la diversidad de los estudiantes, los mecanismos de control, la gestión de las clases, etc) que guían de algún modo las actuaciones cotidianas en las aulas, colaboran, a menudo sin pretenderlo con tales circunstancias en la reproducción de inercias en los docentes.

El uso de dispositivos rutinarios constituye, una barrera para la innovación en el momento en que asiste a estrechar el campo de lo posible. Por tanto, se hace difícil abrir brechas en tal barrera sin poner en cuestión, impugnar y desestabilizar de alguna manera los principios que la cimientan y alentar la internalización de otros dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

Los documentos que fueron analizadas y la entrevista permiten establecer que no hay una conexión clara entre su discurso de una pedagogía constructivista y dialogante, y el enriquecimiento de un aprendizaje significativo ofrecido a sus alumnos. Así también, en ocasiones, el especial hincapié en la función comunicativa ha llevado a que éste se alce como un fin en sí mismo, al tiempo que se eluden los cambios didácticos.

Por sí solo no afecta el núcleo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en ausencia de otras categorías didácticas a excepción de la interpretación de fuentes y narrativas históricas.

*(...) más que con los contenidos generando empatía con el profesor, porque pueden tener un super buen trabajo adelante y ahora es así al menos con los estudiantes que yo tengo. Si les cayó mal el profesor ni aunque sea el mejor de los mejores, no hay caso. Dicen, no me gusta, no estudio, que lata me toca historia.”*

*“Lo principal es la empatía con el profesor y a partir de ahí Uff... Uno ya tiene el camino pavimentado.”*

Por otro lado, también sería atinente considerar los estudios de María Luisa Granata y Carmen Barale (2001); referente a la forma y estilo de enseñanza de la docente, al señalar que no se puede comprender la historia sin vincularla a la sociedad, un elemento poco presente en el discurso de la docente, no sólo porque la comprensión de la historia se relacione con la búsqueda de explicaciones y de sentido de la vida, que los seres humanos se plantean y que expresan su conciencia histórica. Conciencia que apoyada en el conocimiento histórico les proporciona a las personas las respuestas fundamentales que se hacen acerca de su origen, de su presente y su futuro.

Como se pudo observar el uso de las narrativas ayuda a utilizar el concepto de relaciones causales al tomar lo planteado por los autores; *“Las narrativas no son una secuencia de eventos aleatorios, sino que usan explicaciones de ese tipo, tratando de arrojar luz sobre cómo un hecho causa otro y sobre los factores que afectan esas relaciones”* (Barton, Levstik, 2004: 148). Digo esto porque según las concepciones teóricas un elemento a considerar a la hora de trabajar con las narraciones es el de comprender que son una herramienta para comprender la historia, pero no son la historia en sí.

En ello es justamente que se genera un patrón usual en la forma de enseñanza de la docente, al carecer de un componente fundamental de la llamada *“alfabetización histórica”*, es precisamente tener en cuenta distintas versiones de la historia, dar cabida a las historias no oficiales.

El deseable mejoramiento en este ámbito de la enseñanza de la historia requeriría en palabras de Jesús Romero (2000), “(...) *un distanciamiento analítico de lo inmediato que incite la conciencia de nuestras circunstancias y de cómo el cambio de nuestros propios hábitos contribuyen al mejoramiento y su durabilidad*” (Romero, 2000: 112). Demandando cierta crítica y autocrítica que se torna difícil a fin de cuentas clavar cuñas no discursivas para una transformación en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

## CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones respecto de la problemática de investigación sobre ¿cuáles son las formas de articulación de los conocimientos previos y categorías históricas presentes en los dispositivos didácticos para lograr un aprendizaje significativo de la Historia?

El interés por conocer las formas en que se articulan los conocimientos previos y categorías históricas en los dispositivos rutinarios surge en la medida que muchas investigaciones se han desarrollado a partir del discurso genérico que trae de manera implícita las investigaciones, no obstante, otros estudios se han situado en la teoría y práctica que han dado importante luces en materia de investigación pedagógica, pero a veces con variados resultados. Es importante a la vez, que las investigaciones ahonden más que en la mera retórica y arroje luces acerca de las formas en que es articulado el aprendizaje de la historia.

En general el escenario parece ser amplio, pero las recientes investigaciones dan cuenta que es un tema transversal en materia educativa y de fundamental interés para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el espacio escolar.

Esto en la medida que el Aprendizaje Significativo representa, un elemento primordial en materia educativa, por ende para este caso de estudio, se hace necesario saber si la docente reconoce el valor y manifiesta a través de los dispositivos de enseñanza altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje significativo y búsqueda de conocimientos previos en todos sus alumnos.

Para poder comprender este proceso fue necesario desarrollar un marco teórico, el cual se configura a partir de tres ejes centrales: Aprendizaje significativo, Conocimientos previos y Categorías históricas. Para el primer eje fue necesario desarrollar un estado del arte donde se expusieran las distintas miradas de comprender su alcance, para luego adentrarse en los conocimientos previos y sus implicancias en materia educativa.

Finalmente, en el tercer eje se desarrolla una comprensión sobre las categorías históricas, desde la disciplina de las ciencias sociales. En este apartado se dan a conocer las investigaciones en materia de didáctica de la enseñanza de la historia y sus distintos elementos.

Posteriormente se desarrolló un marco metodológico de carácter cualitativo, en donde se estableció el método de investigación que va a sostener la investigación. En ella se indican a la docente como sujeto entrevistado, asimismo se establecen los parámetros por el cual fue seleccionada.

A partir de la construcción del marco teórico y marco metodológico, es posible argumentar que la fórmula planteada otorgó la posibilidad de recoger dinámicas que a su vez, permitieron una problematización sobre el objeto de estudio, proyectando así, una situación de estudio que en definitiva ayuda al intento de responder a los requerimientos planteados. De esta forma, luego de analizar es posible concluir algunos ejes en relación a la docente y su vínculo con los dispositivos de aprendizaje en el aula.

A partir del análisis de los dispositivos de enseñanza, se pudo concluir que frente al modo de articulación de categorías didácticas y conocimientos previos, la docente reconoce la importancia que tiene para la enseñanza rescatar estos conocimientos para la enseñanza de la historia en los estudiantes, considerándolos de gran valor en el área educativa y en su permanente ejercicio docente. Sin embargo, su vinculación en los materiales analizados se observó que responden a una lógica muy tradicional de la enseñanza, y carente en el uso de otras categorías para la enseñanza de la historia, se expresa sólo en (narrativa histórica, e interpretación de fuentes), limitándose en gran medida.

Se visualiza que el énfasis en el aprendizaje histórico está en función de los contenidos y no desde el rescate de conocimientos previos, de acuerdo a la información teórica; de un replanteamiento de los esquemas que los estudiantes poseen, es decir, con lo que ya construyeron en su relación con el medio que lo rodea.



Se hace necesario, la implementación de estrategias significativas innovadoras como diversificadas, que le permitan a la docente una real transformación de su práctica pedagógica-didáctica para la construcción del aprendizaje significativo de la historia en los alumnos. De igual forma, al contrastarse con la teoría se observó que los temas de estudio debieran estar organizados partiendo de lo que para el estudiante es más cercano, concreto, experiencias y avanzando hacia lo más lejano o general, de manera progresiva.

Según Ricardo Nassif su planteamiento en relación a que la educación debe cumplir con la función de sostener un status cultural y nivel de progreso que demanda la sociedad. Demanda cierto sentido, en la medida que reconsideramos la importancia de la historia como asignatura *formadora* y no *informadora*, de lo contrario no estaremos favoreciendo su aprendizaje.

De igual forma se evidencia que en ocasiones se termina renunciando a transmitir cantidades significativas de conocimiento y los dispositivos de enseñanza se transforman de modo que siempre son rutinarios y repetidos, lo que obliga a que se sature un recurso. Seguidamente se focalizan en responder a preguntas copiando del libro, observando que el libro escolar termina siendo de un fuerte uso en el desarrollo de su ejercicio docente.

Habría que decir que el modo de articulación de los conocimientos previos y categorías históricas presentes en los dispositivos responden a una presencia intermitente de categorías didácticas enmarcándose sólo en dos clase, cuya predominancia recae fuertemente en narrativa e interpretación de fuentes y en menor medida empatía histórica. Paralelismos, multicausalidades, simultaneidades, etc, son ausentes. A partir de todo ello, es que se levanto la categoría emergente *narrativa oficial y juicio de valor*. Se evidencia una ausencia de implementación de otras categorías que no sean las ya mencionadas. Ciertamente existen *matices* al momento de comprender el uso de categorías históricas porque evidentemente no es una ausencia total de éstas sino que parcelada sólo se limita al uso de solo tres categorías. Además de la narrativa histórica la interpretación de fuentes se ubica como segunda tendencia.

Por ello es necesario se desarrolle un trabajo conjunto teniendo en cuenta la historia escolar que proporciona sentido permitiendo interpretar información histórica, sesgos valorativos detectados en las versiones estudiadas, la capacidad de discutir el sentido de la orientación de versiones, la necesidad de desarrollar justificaciones racionales para aceptar o rechazar versiones, etc.

Es la docente la encargada de mediar el conocimiento entre lo establecido por el marco curricular y los estudiantes, no obstante, llevando el discurso de la docente a la práctica fue posible ver algunas incongruencias entre el discurso y la práctica, por ejemplo; la concepción y valoración de conocimientos previos como memoria de datos, *“Un poco agarrándome de la memoria como yo les digo "escarben en su disco duro" porque de esto alguna noción deben tener por muy mínimo que sea”*. Donde la búsqueda de éstos recae sólo en algún concepto o idea en materia curricular y se aleja de todo reconocimiento de la experiencia y saberes del estudiante.

La docente señala valorar los conocimientos previos y de responder adecuadamente a la búsqueda de los intereses de los estudiantes. Sin embargo, estos saberes que dice ser tan relevantes al momento de resignificar el espacio desde sus propias experiencias e intereses que le otorgan al contexto escolar de manera que puede ser llevado al aula, son articulados y tomados como conocimiento factual y no como rescate de experiencias provenientes del mundo del estudiante. Introduce variaciones que son significativas en materia de aprendizaje pero se encasilla en determinadas contextualizaciones como *(función extrapoladora de contenido a contenido)*.

Al parecer la inclusión de conocimientos previos se encauzan bajo la categoría de *(validación de conocimientos previos curriculares, conocimientos previos como pérdida de tiempo)*, es decir, experiencia personal del estudiante como pérdida de tiempo, son situados bajo la lógica curricular, alejada de lo que dice la teoría acerca de la importancia del rescate de aprendizaje previo en los estudiantes.

De un modo tradicional y memorístico se puede decir que la docente utiliza los dispositivos rutinarios por el uso repetido de (guía de texto, texto escolar) lo que finalmente genera es la acumulación o reproducción de contenidos; asume y reproduce, desconoce que sus métodos de enseñanza son iguales a los métodos de evaluación. Enseña con un cuestionario y evalúa con un cuestionario. El uso excesivo de estos dispositivos de enseñanza da cuenta de la visible metodología de la docente y sus dominantes rutas idóneas para aproximar a los estudiantes al conocimiento y al aprendizaje.

En las actividades, en donde son los estudiantes los principales protagonistas, fue evidente un uso excesivo del texto escolar. Esto lleva a pensar que todo aprendizaje entregado de manera contextualizada a las realidades de los estudiantes se pierde en el momento de desarrollar las actividades sugeridas por el texto escolar ya que en muchas de las actividades que aparecen en el texto están por sobre los conocimientos y saberes previos que pueden desarrollar los estudiantes. Las líneas de visibilidad dejan ver que las teorías explicativas del texto están por sobre los conocimientos previos, éstos se reducen a un conjunto de definiciones que el estudiante debe aprender. Es atravesado por un hilo de la didáctica, y todo lo dispuesto allí es justificado didácticamente, bajo esas pretensiones la atención del estudiante se conduciría hacia enunciaciones y definiciones, donde lo indispensable es el uso de la memoria para el aprendizaje.

De manera que tampoco se desarrollan actividades en los dispositivos que busquen reflexiones y discusiones personales de los alumnos, más bien es un aprendizaje memorístico, donde el estudiante es pasivo en esta entrega de conocimiento sin búsqueda de sentido que les permita relacionarlas con la vida, y encaminarse hacia un aprendizaje con sentido.

Si se piensa en las nuevas tendencias de la enseñanza y aprendizaje, notamos que hay una orientación hacia el planteamiento de problemas de aplicación que relacionan lo enseñado con la cotidianidad y el desarrollo de habilidades de pensamiento y de metacognición. En esta perspectiva indudablemente se estimula el desarrollo de habilidades cognitivas, entre ellas la resolución de problemas, la imaginación, la creatividad. Muy al contrario, se observa cómo el discurso del aprendizaje significativo incluso de la evaluación que se ha instaurado en el texto escolar está dominado por un discurso objetivamente basado en la repetición, es decir, articulado bajo la memorización, la automatización y el rendimiento.

Por ello es usual la formulación de problemas y de ejercicios basados en procesamiento de la información, en cuya resolución no obra la solución creativa de problemas, rescate de conocimientos previos, sino la aplicación *rutinaria* de fórmulas que terminan alejando al estudiante de experiencias reflexivas y significativas sobre el conocimiento que se vienen desarrollando en el campo de la investigación pedagógica.

Las capacidades que presiden los objetivos de la enseñanza de la docente, son cercanas a la concepción de aprendizajes propios del conductismo, como sabemos, el papel otorgado al alumno que se deriva de estas capacidades fomentan comportamientos pasivos, basados en un pensamiento rutinario.

Falta problematizar el conocimiento, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones de los estudiantes, sacar conclusiones, construir, formular más preguntas, emitir opiniones, etc. Sin pretensión de generalizar, el estudio de caso permitió reflexionar sobre la enseñanza y las posibilidades de mejora de la práctica educativa. Ofreciendo a otros docentes y estudiantes un “espejo” en que mirarse. Por esta razón, surgen pistas sobre las claves de una transformación del conocimiento que realizan las escuelas en general, y las ponen en relación con el currículum, el papel de los libros de textos y la formación del profesorado.

A este respecto cabe mencionar lo señalados por Palacios & Ramírez “(...) *asignar al maestro la función de reproductor del conocimiento, función que circula en el texto escolar y que se mantiene por la misma carencia que acompaña al docente: su insuficiente formación en ciencias*”. (Palacios & Ramírez, 234:1998). Aspecto importante que puede dar cabida a una posible explicación acerca del apego de la docente al texto escolar, en la medida que es articulado bajo una subordinación de una enseñanza a los planteamientos del texto, por lo que su función como docente se desdibuja en una simple réplica de instrucciones, se vuelve imprecisa.

Referente a esto es que investigaciones en el campo educativo plantean que reducir el poder del texto escolar sobre el docente trae implicado su formación en la investigación, es decir, este “qué-hacer” dirigido a la construcción de dispositivos de enseñanza a partir del estudio de objetos de conocimiento de la disciplina.

*“(...) es una actividad intelectual que se traduce en capacidad para didactizar el saber. Esta tarea colectiva que concierne al cuerpo docente, es el resultado de la sistematización de la práctica pedagógica y a partir de ella se forja la comunidad académica.* (Palacios & Ramírez, 234:1998).

Por lo que le corresponde al docente afinar la mirada en torno a la elaboración de dispositivos posibles que le permitan asumir su oficio de profesor y a las instituciones formadoras de maestros asumir esta tarea como propia.

En materia de dispositivos de enseñanza para la historia se establece que los dispositivos rutinarios utilizados por la docente se concentran en las guías y texto escolar, como fuente verídica e histórica. El diagnóstico permitió conocer y comprender la problemática planteada, en donde es posible sostener que las formas de articulación en materia de uso de guías y texto escolar como materiales educativos pese a ser una herramienta auxiliar que efectivamente entrega apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, mediante la transferencia de información contenida en ellos.

No se les aprovecha para despertar el interés por los conocimientos previos y un mejor tratamiento de categorías para la enseñanza de la historia, más bien se centran en desarrollar solo conceptos y contenidos por tratar, y no estrategias para incorporar los saberes previos de los estudiantes y apoyar la estimulación y aplicación de una diversidad de habilidades en el uso y apropiación de tales conocimientos, adaptando las propuestas del texto y guías para facilitar el proceso de evaluación (pruebas) y aprendizaje significativo

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica de la docente permanece todavía arraigada a un tratamiento de estos dispositivos rutinarios (guías-pruebas-textos escolar), dirigido a la reproducción de conocimientos y a la ejecución de ejercicios propuestos, sin que la mediación de la docente aliente un mejor intercambio de saberes, enriqueciendo el aprendizaje con sentido en la sala de clases, interés en provocar curiosidad e interés en los estudiantes, explorando que saben sobre el tema, que desconocen y les gustaría aprender al respecto. Persistiendo detrás de las buenas y legítimas intenciones de los docentes, sin atender necesariamente a las secuencias que proponen los dispositivos rutinarios para asegurar las etapas que se requieren en el progreso del aprendizaje propiciado, o bien en vistas de enriquecer propuestas con otras alternativas de investigación y conocimientos complementarios, de acuerdo con los intereses, experiencias y motivaciones de los estudiantes para el logro de un aprendizaje significativo.

Se puede reconocer que en la entrevista realizada a la docente, identifica el rol y la relevancia que tiene para la enseñanza de la Historia, el desarrollo de un aprendizaje significativo, sin embargo, y como lo avalan las concepciones teóricas para que sea efectivo el logro del aprendizaje significativo tiene que cumplir varios parámetros como lo es el rol del estudiante y las estrategias de enseñanza, entre otras.

Por consiguiente; los estudiantes, debido a las formas que articula los conocimientos previos y las categorías históricas, de manera impresita y discontinua al momento de llevar a cabo este ejercicio para la enseñanza de la Historia, se distancian de un aprendizaje enriquecedor e inclusivo, más bien, se envuelven en un aprendizaje tradicional, rutinario y habitual, que muchas veces no desarrolla en los estudiantes habilidades cognitivas, críticas y sociales.

Por lo demás, el conjunto de informaciones y valoraciones recogidas a través del análisis de documentos, entrevista y observaciones con la docente, permite reflexionar en el proceso de formación basado en las necesidades sentidas que, sin pretensiones de generalización, pueden establecer bases de lo que la didáctica puede aportar a su formación.

En la medida que los profesores analicen y expliquen su propia práctica, pueden descubrir la necesidad y las razones de cambiar algunas cosas. En ningún caso parece una opción realista querer imponer un contenido nuevo al margen de la práctica y, menos querer imponerlo rápidamente. Como se ha observado a lo largo de la investigación, los cambios realistas y efectivos parecen ser aquellos que asume el/a docente desde su propia práctica cuando ha descubierto su valor y la posibilidad de que mejore su enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

### **Proyecciones:**

A modo de síntesis, las investigaciones sobre educación constructivismo aportan importante planteamientos en relación a cambios y transformaciones frente a la problemática de estudio.

Primero; uno de los cambios más relevante tienen que ver, con el sentido de la educación y de enseñanza a la hora de educar. Para ello; es importante que:

- El docente deba comenzar por apropiarse de un referente teórico sólido, que le permita desenvolverse de forma eficaz, frente a recursos metodológicos o problemas educacionales. Afinar la mirada en torno a la construcción de dispositivos posibles que le permitan asumir su rol de profesor y como mencione anteriormente a las instituciones formadoras de maestros asumir esta tarea como propia.
- Contar con una amplia gama de estrategias de enseñanza (conjunto de actividades) para realizar la tarea de educar., ampliando el ejercicio reflexivo y la autocrítica.

- Incorporar los conocimientos o saberes de los estudiantes.
- Diversificar los dispositivos de enseñanza.
- Conocer y leer el contexto de los estudiantes, sus realidades, entorno, situaciones etc, para poder así realizar las clases de forma más enriquecedora.
  
- Frente al dispositivo actual del texto escolar evitar el uso excesivo, situado en la búsqueda de nuevos dispositivos que provoquen en el docente el deseo por el conocimiento y la investigación.
  
- Motivar a los estudiantes a aprender, motivarlos a realizar las actividades y ser participes de su propia educación.

Es necesario que dentro del ámbito educativo se continúe investigando acerca de los procesos pedagógicos que nos acercarán a un mejor nivel de conciencia crítica acerca del fenómeno de la educación. Por tal hecho, debiese orientarse fundamentalmente a una reflexión que permita encontrar respuestas y soluciones para lograr un aprendizaje gradual y permanente acerca de las formas de articulación entre conocimientos previos y categorías didácticas en dispositivos de enseñanza. Posibilitando la emergencia de dispositivos que comprometan la subjetividad del docente; dibujando su labor de enseñar como ejercicio del pensamiento. Tal como sugiere Marta Ramírez; *“(…) como procesos de incertidumbre donde todos los libros son posibles y el conocimiento no se encuentra a golpe de datos” (Ramírez, 1998).*

Finalmente, el panorama trazado en los párrafos anteriores nos recuerda que debemos seguir afinando conceptos y estrategias en aras de facilitar el desarrollo profesional de los docentes, en el desarrollo de propuestas innovadoras pues son dos caras de la misma moneda. Planteamientos y actuaciones que persigan romper esa suerte de práctica cerrada, según el cual las expectativas de innovación disminuyen cuando hay discrepancias serias con el oficio docente en las formas de enseñar y códigos pedagógicos existentes, en tanto al parecer aumentan cuando se adaptan a ellos (a costa, eso sí, de renunciar al cambio).



## **Bibliografía**

- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* .2° Ed. TRILLAS México
- Aprendizajes y Pedagogía en Philippe Meirieu, Facultad de ciencias humanas, UNLPam, 2009.
- Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagés: *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales “metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales”.
- Beatriz Aisenberg: *Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y reflexiones*. Paídos 1999.
- Barton, K. C. “I just kinda Know”: Elementary students ideas about historical eviden. 1999.
- Barton, K. C, Levstik, L. S. (1996): « Black when god was around and everything » : Elementary children’ s understading of historical time”.
- Barton Keith C, *Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia*. Año 1990.
- Bonilla Rodríguez, Claudia X. Alvarez Romero: *Diseño de investigación cualitativa: parte II. Programa de Investigación y Evaluación Educativa (INEVA) Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*
- C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubias, I. Solé, A. Zabala: *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó, de IRIF, SL.
- Charur, Carlos Zarzar: *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. Fondo de Cultura Económica (2003), México.
- Daniel Feldman: *Ayudar a enseñar: Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique. 2004.
- Edwards, V. (1995) “El Liceo por dentro. Un Estudio Etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media”. Publicación del Programa MECE Educación Media, MINEDUC. Santiago.
- Elena Barberá Gregori: *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Ediciones Edebé. Año 1999.
- Entwistle Noel: *La comprensión del aprendizaje en el aula*.
- Fuentes Moreno, Concha: *La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y Reino Unido*. Año 2002.
- Éthier, Marc-André, Demers, Stéphanie y Lefrancois, David: *La investigación en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria*.

- Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde 1990. Investigación Didáctica.
- Jhoan Pages: *La formación del pensamiento social*.
  - J. M. Álvarez Méndez: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata. Año 2001.
  - José Ignacio Ruiz Olabuenaga: *Metodología de la Investigación Cualitativa*, año 2003.
  - Juan Ignacio Pozo, Margarita Limón y Ángeles Sanz, Miguel Ángel Gómez: *Conocimientos Previos y Aprendizaje Escolar*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
  - Javier Merchán, Profesores y alumnos en la clase de historia cuaderno de Pedagogía, nº 309,90.
  - Krippendorff, K. (1990), *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Barcelona, Ediciones Paidós.
  - María Antonieta de la Peña: El uso de la empatía en los contenidos de ciencias sociales. Nº 11. 2009. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.
  - Marga Isabel López Ruiz: *Paradigmas de la evaluación educativa*. Lima, año 2011.
  - Mario Carretero, Miriam Kriger: *Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento de América"*. Universidad Autónoma de Madrid- FLASCO (Argentina) 2008.
  - Mario Carretero, Cesar López Rodríguez: *Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo de la alfabetización histórica*. PICT-2008.
  - Mario Carretero, *¿Qué es el Constructivismo?*, constructivismo y educación México 1997.
  - Magdalena Jiménez, Julián J. Luengo y José Taberner. VOL. 13, Nº 3 (2009): *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*.
  - Magdalena Jiménez\*, Julián J. Luengo\* y José Taberner: *De la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social*. VOL. 13, Nº 3 (2009)
  - M. A. Santos Guerra: *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid, Ediciones NARCEA. 2003,
  - María Luisa Granata, Carmen Barale: *Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza*, Universidad Nacional de San Luis. 2001.

- Neus Sanmartí: *10 ideas claves: Evaluar para aprender*. Barcelona, GRAÓ 2007.
- Norberto Boggino: *“Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa”*. Editorial Homosapiens, 2004.
- Luz Palacios y Marta Ramírez: *Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo*. Grupo de Enseñanza de las Ciencias Experimentales- GECE- Facultad de Educación Universidad de Antioquía, 1998.
- Pedro Cañal y otros; *Actividades y Estrategias de Enseñanza, Investigación en la Escuela*. Año 2000. DIADA.
- Pedro A. Acevedo: *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Año (2001).
- Pedro Mirallez Martínez, Sebastián Molina Puche, Jorge Ortuño Molina: *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Murcia. 2011.
- Paola Dogliotti. *La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria de Edith Litwin*. Instituto de educación FHCE-U de la R.
- Rodrigo Henríquez, Jhoan Pagés: *La Investigación en Didáctica de la Historia*. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.
- Robert B. Bain: *Como aprenden los estudiantes historia en el aula de clases*. Año 2005, [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org)
- Rolando Melis, *Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva.
- Sigrun Gudmundsdóttir, *Conocimiento didáctico en ciencias sociales*, Revista de currículum y formación del profesorado. 2005.
- Ximena Rojas Retamal: *Experiencia escolar juvenil y el ocaso de la institución escolar*. Rev. Castalia-Revista de Psicología de la Academia. Año octavo N° 11-2006.

## **ANEXOS**

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes	
<b>GUÍAS</b>		Aprendizaje significativo	Ideas anclaje que permitan la interacción con el material nuevo.	Relaciones entre conceptos, ideas, proposiciones con el nuevo material.	N°11 La Creación de una Nación: organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural.		Contenido formal del curriculum oficial	
					La expansión de la economía y el territorio, modernización de la economía chilena, delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX.		Contenido formal del curriculum oficial	
					N°10 La independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.		Contenido formal del curriculum oficial	
					Los pueblos prehispánicos en el actual territorio chileno.		Contenido formal del curriculum oficial	
		Conocimientos Previos	Indagación en los conocimientos previos.	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización				
		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la Historia	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	Portugueses y españoles, mal situados con respecto a las rutas comerciales tradicionales con el oriente, emprenden expediciones por trayectos no explorados hasta entonces, buscando el contacto directo con las indias, (...). La conquista española. (narrativa).		narrativa oficial abierta	
					La tarea de conquistar el nuevo mundo fue entregada fundamentalmente a la iniciativa privada. La corona fijaba las normas para efectuar la conquista en su nombre, (...). La empresa de conquista. (narrativa).		narrativa oficial abierta	
					Las islas situadas en el Caribe fueron los primeros lugares ocupados por los españoles. Sus indígenas fueron sometidos o diezmados desde el primer momento y los conquistadores pudieron así tener bases de operación más o menos seguras, (...). La expansión de la Conquista Hispana. (Narrativa).		narrativa oficial abierta	
					La conquista de Chile sería la consecuencia lógica del asentamiento de los españoles en el Perú, transformado en un centro dinámico de la expansión, (...). Diego de Almagro: la expedición fracasada. (narrativa).		narrativa oficial abierta	
					La conquista de Chile está indisolublemente unida a la figura de don Pedro de Valdivia, este con un pequeño grupo de hombres, se lanzó a la conquista de un territorio, (...). Pedro de Valdivia. (narrativa).		narrativa oficial abierta	

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
GUÍAS		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la Historia	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	Cuando los españoles llegaron a nuestro país, éste ya estaba habitado por diversos pueblos., (...). Los Pueblos Aborígenes Chilenos. (narrativa).		narrativa oficial abierta
					El proceso de independencia vivido por nuestro país a comienzos del siglo XIX fue complejo y multicausal. Aún hoy es una materia de debate entre los historiadores determinar cuales fueron los antecedentes estructurales y cuales sólo circunstanciales, (...). La Emancipación Nacional. (multicausalidad).		narrativa oficial abierta
					La etapa iniciada con la caída de O Higgins (1823) y que se extiende con el triunfo conservador de la guerra civil de 1839, ha sido denominada corrientemente como Período de Anarquía. (...). Los Ensayos de Organización. (narrativa).		narrativa oficial
					La situación del fisco al asumir Freire el gobierno de 1823 era muy precaria; carecía de los recursos necesarios para financiar los gastos de la administración pública, del ejército y de la deuda interna y externa, entre otros. (...). La Hacienda Pública. (narrativa)		narrativa oficial abierta
					La Constitución de 1823 fue redactada en su totalidad por don Juan Egaña, a pesar de que otros juristas integraban la Comisión especialmente designada al efecto por Freire. (...). La Constitución de 1823. (narrativa).		narrativa oficial
					A fines de 1824, un nuevo Congreso, en reemplazo del Congreso del año 23, derogó la Constitución de don Juan Egaña, la moralista de 1823, que en la práctica no alcanzó a aplicarse, (...). Las Leyes Federales 1824-1826. (narrativa).		Narrtiva oficial
					Entre sus disposiciones se destacaban las siguientes: el presidente sería elegido por cinco años, en votación indirecta y no podría ser reelegido, (...). Principales disposiciones de la Constitución de 1823. (narrativa).		narrativa oficial
					El Estado de Chile se conforma realmente con la Constitución de 1833, la cual fue promulgada en mayo de 1833. Con esta nueva carta se estructura al Estado según las necesidades de la realidad social y otorga un período de estabilidad importante (...). Constitución Política de 1833. (narrativa).		narrativa oficial
					En la segunda mitad de la década de 1830, Chile enfrentó la mayor amenaza a su integridad desde que había alcanzado la independencia. (...). Guerra Contra la Confederación Peruano-Boliviana: 1836-1839. (narrativa).		narrativa oficial

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
PRUEBAS		Aprendizaje significativo	Asimilación de conceptos o incorporación de nuevos saberes como ideas de anclaje.	Relación de conceptos, ideas, eventos, proposiciones para resolver problemas.	N° 20 "Eran los más australes de los pueblos cazadores. Su nomadismo era menor porque estaban circunscritos a la isla grande de la tierra del fuego (...) la descripción anterior corresponde a:	1	Identificación de contenidos
					N°27 cuales de las siguientes alternativas es verdadera si consideramos los elementos culturales que poseían los pueblos prehispánicos chilenos antes de la llegada del conquistador	1	Identificación de contenidos
					N°28 "se hace evidente la fuerte influencia de la cultura Mapuche desde el río Loa hasta la isla de Chiloé ¿cuáles de las siguientes proposiciones corresponden a elementos Mapuches.	1	Identificación de contenidos
					N° 31 A partir del proceso de conquista la población indígena de Chile sufrió una merma llegando ciertas etnias a desaparecer. Algunos pueblos lograron sobrevivir hasta la actualidad. Entre ellos cabe mencionar.		Identificación de contenidos
					N°33 "El rechazo permanente de los araucanos a todo sometimiento"	1	narrativa oficial critica
					Imagina que tienes que hacer una breve descripción a tus compañeros sobre la Guerra Fría ¿cuál de las siguientes afirmaciones no te serviría porque es falsa?	1	Identificación de contenidos
					El fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán coinciden en:		Comparación de contenidos
					Que ideas rescatas del pensamiento marxista:		Identificación de contenidos abierta
					Entre los cambios fundamentales que produce la revolución agrícola en la vida del ser humano encontramos:		Identificación de contenidos abierta
					¿En que medida la pobreza se transmite de una generación a otra?.		Reflexión abierta
7. ¿La pobreza genera alguna forma de vida?		reflexión abierta a experiencia					

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes	
<b>PRUEBAS</b>		Conocimientos Previos	Rescate de significados ya adquiridos (conocimientos previos).	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización	Entre los diversos aportes legados por la cultura mesopotámica y que en la actualidad seguimos utilizando, podemos destacar.		reflexion abierta a experiencia	
					¿Cuál o cuáles de las situaciones descritas en el código no constituyen un delito en la actualidad?		reflexion abierta a experiencia	
					Señala aportes de la cultura estadounidense para la construcción de la identidad chilena.		reflexion abierta a experiencia	
					Señala aportes de la cultura Mapuche para la construcción de la identidad chilena.		reflexion abierta a experiencia	
			Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	"Los habitantes y provincias de América solo han jurado fidelidad a los reyes de España y solo eran vasallos y dependientes de los mismos reyes (...)" ( José amor de la patria, Catecismo político cristiano). Interpretación de fuente.	1	narrativa oficial
						N° 10"Con ellas (balsas) entran en el mar y pescan. Usanse desde el valle de Arica (...) Gerónimo Bibar. (narrativa).	1	narrativa oficial
						N°31 "El indio es un hombre libre, sujeto de derechos y vasallo del rey(...). (narrativa).	1	narrativa oficial
						N°17. "En verdad no eran dioses pero se decían hijos de un dios supremo (...) Gestación de Latinoamérica. Enrique Zorrilla. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
						"El manejo de los resultados de las elecciones ese año iba a colmar la paciencia de los opositores y a precipitar los resultados a la liquidación del régimen (...). Jaime Eyzaguirre, Historia de Chile. (Interpretación de fuente).	1	narrativa oficial
						"Para el día 18 del corriente, espera a Ud. El muy ilustre señor presidente con el ilustre ayuntamiento en la sala del real tribunal del consulado (...). Historia de Chile, Encina-Castedo. (Interpretación de fuente).	2	narrativa oficial
						"La religión de la república de Chile es la católica, apostólica y romana, con la exclusión del ejercicio público de cualquier otra. (Art. 5to de la Constitución de 1833). (interpretación de fuente).	1	narrativa oficial
						"La democracia que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud (...). (Carta de Portales a Cea, 1822). (Interpretación de fuente).	1	narrativa y juicio de valor



Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
<b>PRUEBAS</b>		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	"El mayor valor de los productos agrícolas de Chile, producido por los descubrimientos de California y Australia hizo meditar a los dueños de fundo y llegaron a la conclusión de que el inquilinaje (...). (Errázuriz, Isidoro. Sección del Senado, Nov 1889). (Interpretación de fuente).	1	Narrativa empática
	Lindon Jhonson, presidente de los EEUU, planteaba que: al no impedir el triunfo del comunismo en Vietnam, este se extendería por todos los países del sur asiático (...). (Narrativa).				1	narrativa oficial	
	"Comenzaba la década de los sesenta y eran presidentes de los URSS y EEUU respectivamente, además de líderes mundiales de los bloques que representaban, era el momento que el mundo estuvo "al borde del abismo" (...). (Narrativa).				1	narrativa y juicio de valor	
	"Este ataque inaudito contra nuestro país ha sido efectuado, a pesar de que media entre él y Alemania un pacto de no agresión, que ha sido observado concienzudamente en todos sus detalles por nuestra nación (...). (Hitler rompe el pacto de no agresión). (Interpretación de fuentes).				1	narrativa oficial	
	"El problema de España era el de un gobierno de Frente Popular legítimamente elegido en las urnas contra el que había sublevado una fracción importante del ejército. Las democracias europeas mantuvieron a toda costa su propósito de no entubiar las relaciones internacionales (...). (La guerra civil española, anticipo de la Segunda Guerra Mundial). José Gómez Navarro y otros, Historia Universal, Addison Wesley, México 1998. (Interpretación de fuente).				1	narrativa oficial	
	"La idea central que inspira todo el manifiesto, a saber: que el régimen económico de la producción y la estructuración social que de él se deriva necesariamente en cada época histórica constituye la base sobre la cual (...). Federico Engels, Introducción al Manifiesto Comunista. (Interpretación de fuente).				1	narrativa oficial	
	"Finalmente, los comunistas laboraron por llegar a la unión y la inteligencia de los partidos democráticos de todos los países. (...). Carlos Marx, Manifiesto Comunista. (Interpretación de fuente).				1	narrativa oficial	
	"Un país como Francia, cuando pone el pié en tierra extranjera, ¿debe proponerse exclusivamente como fin, la extensión de su comercio y contenerse con este móvil único que es el apetito de ganancia? Esta nación generosa (...). (Narrativa).				1	narrativa oficial	
	Comenta el siguiente texto y contesta ¿Quién fue Cecil Rhodes? ¿Qué argumentos esgrime para justificar el imperialismo? "Estaba ayer en el East End y asistí a una reunión de parados. Escuché fuertes discusiones, no se oía más que un grito: "pan, pan". Cuando regresé (...). Sir Cecil Rhodes, 1898. (Narrativa).				1	narrativa y juicio de valor	
	"La población rural fue decreciendo en proporción a la urbana, que aumento desde un 53% en 1940, a un 60% en 1962 y a un 88% en 1960; entre 1940 y 1952 la población de Santiago creció en un 38%, llegando a concentrar a un tercio de la población del país en los años sesenta. La ciudad fue incapaz de ajustarse a este ritmo de expansión demográfica generándose un déficit de vivienda y de infraestructura. Sofía Correa y otros, Historia del siglo XX chileno. (Interpretación de fuente).				1	narrativa oficial y juicio de valor	
	La imagen adjunta da cuenta de una de las características de la urbanización ocurrida entre 1930 y 1958, que se relaciona con: (empatía histórica).				1	narrativa empática	
	"Es necesario reforzar la política de protección a la industria nacional a través de organismos estatales, con las siguientes medidas que la complementan para su mayor eficacia: a Correlación entre las diferentes reparticiones públicas e instituciones particulares vinculadas a la producción, para evitar dispersión de esfuerzos (...). Política general de apoyo a la producción industrial, Fuente: Corporación de Fomento de la Producción, Plan de fomento industrial. 22 de septiembre 1939. (Interpretación de fuente).				1	narrativa oficial	

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
PRUEBAS		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	"El mayor valor de los productos agrícolas de Chile, producido por los descubrimientos de California y Australia hizo meditar a los dueños de fundo y llegaron a la conclusión de que el inquilinaje (...). (Errázuriz, Isidoro. Sección del Senado, Nov 1889). (Interpretación de fuente).	1	Narrativa empática
					Lindon Jhonson, presidente de los EEUU, planteaba que: al no impedir el triunfo del comunismo en Vietnam, este se extendería por todos los países del sur asiático (...). (Narrativa).	1	narrativa oficial
					"Comenzaba la década de los sesenta y eran presidentes de los URSS y EEUU respectivamente, además de líderes mundiales de los bloques que representaban, era el momento que el mundo estuvo "al borde del abismo" (...). (Narrativa).	1	narrativa y juicio de valor
					"Este ataque inaudito contra nuestro país ha sido efectuado, a pesar de que media entre él y Alemania un pacto de no agresión, que ha sido observado concienzudamente en todos sus detalles por nuestra nación (...). (Hitler rompe el pacto de no agresión). (Interpretación de fuentes).	1	narrativa oficial
					"El problema de España era el de un gobierno de Frente Popular legitimamente elegido en las urnas contra el que había sublevado una fracción importante del ejército. Las democracias europeas mantuvieron a toda costa su propósito de no entubiar las relaciones internacionales (...). (La guerra civil española, anticipo de la Segunda Guerra Mundial). José Gómez Navarro y otros, Historia Universal, Addison Wesley, México 1998. (Interpretación de fuente).	1	narrativa oficial
					"La idea central que inspira todo el manifiesto, a saber: que el régimen económico de la producción y la estructuración social que de él se deriva necesariamente en cada época histórica constituye la base sobre la cual (...). Federico Engels, Introducción al Manifiesto Comunista. (Interpretación de fuente).	1	narrativa oficial
					"Finalmente, los comunistas laboraron por llegar a la unión y la inteligencia de los partidos democráticos de todos los países. (...). Carlos Marx, Manifiesto Comunista. (Interpretación de fuente).	1	narrativa oficial
					"Un país como Francia, cuando pone el pie en tierra extranjera, ¿debe proponerse exclusivamente como fin, la extensión de su comercio y contenerse con este móvil único que es el apetito de ganancia? Esta nación generosa (...). (Narrativa).	1	narrativa oficial
					Comenta el siguiente texto y contesta ¿Quién fue Cecil Rhodes? ¿Qué argumentos esgrime para justificar el imperialismo? "Estaba ayer en el East End y asistí a una reunión de parados. Escuché fuertes discusiones, no se oía más que un grito: "pan, pan". Cuando regresé (...). Sir Cecil Rhodes, 1898. (Narrativa).	1	narrativa y juicio de valor

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
<b>PRUEBAS</b>		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	"La población rural fue decreciendo en proporción a la urbana, que aumento desde un 53% en 1940, a un 60% en 1962 y a un 88% en 1960; entre 1940 y 1952 la población de Santiago creció en un 38%, llegando a concentrar a un tercio de la población del país en los años sesenta. La ciudad fue incapaz de ajustarse a este ritmo de expansión demográfica generándose un déficit de vivienda y de infraestructura. Sofía Correa y otros, Historia del siglo XX chileno. (Interpretación de fuente).	1	narrativa oficial y juicio de valor
					La imagen adjunta da cuenta de una de las características de la urbanización ocurrida entre 1930 y 1958, que se relaciona con: (empatía histórica).	1	narrativa empática
					"Es necesario reforzar la política de protección a la industria nacional a través de organismos estatales, con las siguientes medidas que la complementan para su mayor eficacia: a Correlación entre las diferentes reparticiones públicas e instituciones particulares vinculadas a la producción, para evitar dispersión de esfuerzos (...). Política general de apoyo a la producción industrial, Fuente: Corporación de Fomento de la Producción, Plan de fomento industrial. 22 de septiembre 1939. (Interpretación de fuente).	1	narrativa oficial
					"Cada día se da a los obreros un diario o anticipo en fichas, hasta de tres pesos a los solteros y de cinco a los casados, paracomprar mercaderías en las pulperías. Este anticipo se anota también diariamente en las libretas", (...) (Narrativa).	1	narrativa empática
					Un asesinato cometido hace 12.500 años atestigua el remoto origen de la violencia. "Apareció con los primeros asentamientos humanos, según un fósil. Descubierta una punta de flecha entre las vértebras de un varón de la cultura natufense, el primer pueblo que adopto un estilo de vida sedentaria en comunidad. De hecho los científicos manejan la hipótesis de que la violencia existe desde que los seres humanos empezaron a vivir juntos en los primeros asentamientos (...). Diario ABC, España, 24 de septiembre 2004. (Interpretación de fuente).	1	narrativa oficial
					"Cuando Amenofis IV asumió el poder, intentó establecer una monarquía universal y acompañó su pretención con una reforma religiosa que busco reemplazar todos los dioses por un dios único; Alto. Sin embargo, Amenofis y su esposa Nefertiti, (...). Historia de Egipto, varios autores. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					"Los Persas practicaron la agricultura de oasis, cultivando frutales y cereales; también la ganadería de ovinos y equinos. (...) (narrativa).		narrativa oficial
					II- Item. Lee el texto y contesta: Hacia el 1800 aC. Hamurabi, rey de Babilonia unifico las ciudades Sumerias y el Norte de Mesopotamia, y estableció uno de los primeros códigos jurídicos de la historia. (...). Http://clio.rediris.es. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					"Se le concidera el más completo de los llamados "hombres universales" del renacimiento. Brilló como escultor, ingeniero, escritor, poeta y hombre de ciencias. (...) (narrativa).		narrativa oficial

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
<b>PRUEBAS</b>		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	"Sus aportes han sido en la escultura y pintura. En la primera se caracterizó por el tamaño colosal de sus figuras", (...). (narrativa).		narrativa oficial
					"Se le ha llamado el padre del humanismo. Fue el primero en señalar que para ser culto y adquirir verdadera humanidad, era indispensable el estudio de las lenguas y letras de los clásicos. Su gran obra fueron Sonetos, en los que canta su amor a Laura" El texto se refiere a: (narrativa).		narrativa oficial
					"El siglo XVII es el siglo donde conviven, en un admirable equilibrio, la ciencia y la razón, por un lado, y la metafísica y la religión por otro. Los importantes cambios en la política y la economía, los descubrimientos y la expansión geográfica del hombre moderno conviven con una gran preocupación por la experiencia religiosa personal y una fuerte creencia en el providencialismo. La Enciclopedia. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					"Sus factores desencadenantes fueron la crisis moral e intelectual que la iglesia vivía en esa época, y también el surgimiento de posiciones más nacionalistas, (...) el texto se refiere a: (narrativa).		narrativa oficial
					"El hombre es como un árbol muerto: no puede hacer otra cosa que el mal. Por ello todas sus obras son inútiles, (...). (narrativa).		narrativa empática
					"Pues Dios quiere salvarnos, no por la justicia y la sabiduría propia, sino por las ajenas; no las que proceden y nacen de nosotros mismos, sino las que nos vienen de afuera; no las que se originan en nuestra tierra, sino las que proceden del cielo". Alianza Universidad, España, 1982. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					"Las características territoriales de la península de los Balcanes muestran montañas que se cruzan en todas direcciones, dejando pequeños espacios entre los cuales se desarrollan valles", (...). Estas condiciones fueron importantes para los griegos pues les permitió: (narrativa).		narrativa oficial
					"Hoy se conoce al tirano como una persona cruel e insensible, que gobierna al pueblo con rigidez y sin mucha inteligencia...en cambio para los griegos a menudo eran gobernantes bondadosos y sensatos", (...). Glotz G. La Ciudad Griega. (Interpretación de fuentes).		narrativa empática
					"A fines del siglo XVIII se inicia un proceso que ha recibido el nombre de Revolución industrial y significó cambios profundos en la ciencia, tecnología y principalmente en la industria (...), del texto se deduce que: (narrativa).		narrativa oficial
					A comienzos del siglo XVIII, las economías más desarrolladas de Europa se sostenían fundamentalmente en la agricultura. Sin embargo, esa situación cambió bruscamente debido a una serie de transformaciones estructurales (...), Respecto a este proceso histórico es correcto señalar: (narrativa).		narrativa oficial
"Era una ciudad de ladrillo rojo, es decir, de ladrillo que habría sido rojo si el humo y las cenizas se lo hubiesen consentido; como no era así, la ciudad tenía un extraño color rojinegro (...). La Ciudad en la Revolución, Charles Dickens, Tiempos Dificiles. (Interpretación de fuentes).		narrativa y juicio de valor					

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
USO DE TEXTO ESCOLAR		Aprendizaje significativo	Asimilación de conceptos o incorporación de nuevos saberes como ideas de anclaje.	Relación de conceptos, eventos, ideas, con el material.	Lee con atención el documento que sigue. Luego, desarrolla las actividades que se presentan, ejercitando las capacidades de aplicar contenido y comparar información.		Identificación de contenidos abierta
					Desde noviembre de 1945, se llevaron a cabo los juicios de Nuremberg. Los cargos de los que fueron acusados fueron: conspiración contra la paz, crímenes de guerra, genocidio, crímenes contra la humanidad. ¿Qué importancia le atribuyes a la existencia de un tribunal internacional con la capacidad para juzgar este tipo de crímenes?		Identificación de contenidos abierta
					¿Cuáles son, a tu juicio, las razones valóricas e históricas que fundamentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos?		Identificación de contenidos abierta
					¿En qué sentido las dos guerras mundiales y la crisis económica de 1929 constituyen factores importantes para entender el proceso de descolonización? Define con tus palabras la ideología del Tercer Mundo. ¿Qué organismos surgieron a la luz de esos principios? ¿Cuáles son sus diferencias y similitudes?		Identificación de contenidos abierta
					Reflexiona críticamente la siguiente frase: La mayor parte de la pobreza en América Latina se genera en los campos.		Reflexión abierta a experiencia
					A modo de actividad de síntesis, en grupos de cinco alumnos, discutan y reflexionen en torno a los principales problemas que vive hoy en día la región y que impiden una mayor integración de acuerdo a lo estudiado a lo largo de la unidad. - Identifiquen las soluciones que ustedes propondrían para conseguir superar estas dificultades.		Reflexión abierta a experiencia
					Después de haber seleccionado tres contenidos del discurso del presidente argentino Juan Domingo Perón, creen un lema de campaña política que pueda sintetizar y representar lo discutido.		Reflexión abierta
		Conocimientos Previos	Experiencia y saberes previos que pueda establecer generalizaciones.	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización	¿Quiénes son los protagonistas de la historia?. En la primera aproximación a la historia del siglo XX, tendremos la oportunidad de conocer una serie de personajes que tuvieron un protagonismo importante en los procesos y episodios más recordados de la primera mitad de la centuria. A continuación, encontrarás una galería de imágenes con doce personajes pertenecientes al mundo del arte, la ciencia, la literatura y la política que vivieron en la primera mitad del siglo pasado. Identificalos y luego completa, junto a un grupo de compañeros y compañeras, la tabla de la página siguiente.		Identificación de contenidos
					Tomando como antecedente la información dispuesta en el cuadro, contesta las siguientes preguntas: - ¿Qué es lo que define a un personaje? ¿Qué te llama la atención de la galería de personajes presentada en la actividad? ¿Qué otras figuras de la primera mitad del siglo XX integrarías en el cuadro? ¿Por qué? ¿Es posible entender la historia sin los "grandes personajes"? ¿En que medida todos somos "protagonistas" de la historia? ¿Recuerdas algún episodio reciente donde los jóvenes como tú hayan sido los principales actores? ¿Que significado para tu generación y para el país ese momento?.		Reflexión abierta a experiencia

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
USO DE TEXTO ESCOLAR		Conocimientos Previos	Experiencia y saberes previos que pueda establecer generalizaciones.	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización	1. Con el fin de ejercitar la capacidad de comprensión de lectura, relacionar y de expresar tus propias ideas, lee atentamente el texto que se presenta a continuación y luego desarrolla las actividades que se indican. ¿Qué relación se puede establecer entre el hecho económico del desempleo y los efectos psicológicos que provoca en las personas?		Reflexión abierta
					Según el texto, ¿Qué es la libertad? ¿Qué es para ti la libertad? ¿crees que hay grados de libertad?.		Reflexión abierta a experiencia
					¿En que sentido la televisión pudo haber modificado las rutinas familiares y la relación de los individuos con la sociedad? Discute junto a un grupo de compañeros y compañeras sobre el fenómeno televisivo en la actualidad. ¿es necesario que exista regulación sobre los contenidos que se transmiten?.		Reflexión abierta a experiencia
					Haz una lista de los nuevos formatos de grabación musical y los medios que existen para reproducirlos. ¿Cuáles son sus principales diferencias respecto a los formatos preexistentes?, ¿Qué desafíos han puesto la industria musical?.		Reflexión abierta
					Con el propósito de ejercitar tus capacidades de integrar conocimientos previos y sintetizar, comparar información, realiza la siguiente actividad. A) junto a un compañero o compañera recuerda cuáles fueron las causas de los movimientos independentistas americanos y regístralas en un cuadro que distinga entre razones políticas, económicas e intelectuales.		Identificación de contenidos
					Con el fin de fortalecer tu capacidad de reflexionar y expresar tus opiniones, te proponemos la siguiente actividad: Redacta un ensayo breve en que expreses una opinión personal sobre la disposición que actualmente muestra la sociedad chilena de reconocer y respetar sus diferencias.		Reflexión abierta a experiencia
					Ubica entre familiares y conocidos a cinco personas que hayan nacido entre 1945 y 1970. Elabora una breve ficha y hazles las siguientes preguntas: ¿Qué recuerda de los hechos sucedidos en esos tres años(1989-1991)? ¿en qué medida esos eventos afectaron su vida personal o modificaron su visión de mundo? transcurridos ya varios años. ¿cree que efectivamente que estos hechos marcaron el inicio de una nueva época en la historia mundial?. ¿En que medida tus cinco entrevistados te ayudaron a configurar un retrato algo más acabado de las transformaciones de esos años?.		Reflexión abierta
					Hurgando en la memoria. Convoca nuevamente a tus cinco entrevistados ¿Qué recuerdos tiene del plebiscito de 1988 y de las elecciones de 1989? ¿Cuál era el clima social del país en el marco de ambos eventos? ¿Qué otros cambios culturales, económicos, sociales-percibió una vez iniciada la transformación a la democracia?. Compara las respuestas de cada entrevistado, ¿que conclusiones puedes extraer de dicho cotejo?.		Reflexión abierta

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
USO DE TEXTO ESCOLAR		Conocimientos Previos	Experiencia y saberes previos que pueda establecer generalizaciones.	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización	La obra "supermarket lady" mujer con carro de compras (1969) del escultor Duane Hanson, corresponde al hiperrealismo. Observa con detención la imagen y luego responde: Considerando que fue pintada en 1969 ¿crees que tiene vigencia en Chile, casi cuarenta años después?		Reflexión abierta
					A continuación menciona al menos siete de los elementos que a tu juicio caracterizan la región de América Latina.		Reflexión abierta
					Anota en una tabla, un mínimo de tres y un máximo de cinco países americanos (norte, centro y sur de América) que, como chileno o chilena, consideres entre los "más amigos" y entre los "menos amigos".		Reflexión abierta
		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	"El chofer del rico conducía con sus oídos puestos en los asientos de atrás para recoger noticias sobre un inminente movimiento de Bethlehem Steel, é mismo poseía cincuenta acciones por las que había depositado un aval que le cubría una variación de diez enteros. El hombre que limpiaba los cristales de la ventana de la oficina del agente de cambio y bolsa hacía una pausa para observar el ticket, (...). John K. Galbraith: El crack de 1929. Barcelona, 1976. (Interpretación de fuente)		narrativa oficial
					Los no tan felices años veinte, La depresión de 1929, El impacto internacional de la crisis, La crisis de la democracia liberal y el surgimiento de los totalitarismos, Génesis y surgimiento del fascismo: Italia y Alemania, Hitler y la Alemania nazi, El estalinismo soviético(1929-1953), España y Japón. (Narrativa).		narrativa empática
					"Hombres en la flor de la vida pasaban años sin trabajo. Los jóvenes no podían encontrar trabajo ni establecerse en una ocupación. La pericia y el talento de las personas mayores se perdía (...). R. Palmer y J. Coltrón, Historia contemporánea. Madrid: Akal, 1980. (Interpretación de fuente).		narrativa oficial
					Después de una pausa de unos momentos, prosiguió: ¿recuerdas haber escrito en tu diario: "la libertad es poder decir que dos más dos son cuatro"? -Sí dijo Winston. (...). George Orwell, 1984. Barcelona: Ediciones Salvat, 1980. (Interpretación de fuentes)		narrativa y juicio de valor
					"Para el fascismo el Estado es lo absoluto, ante lo cual los individuos y los grupos no son más que lo relativo (...). Benito Mussolini: La doctrina del fascismo. Enciclopedia italiana de 1932, Parías Editions sociales, 1976. (Interpretación de fuente).		narrativa oficial
					"Revolución permanente" y "socialismo en un solo país" fueron las dos posturas que se enfrentaron en la década de 1920 cuando llegó el momento de definir el futuro político de la URSS, (...). (narrativa).		narrativa comparativa

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
USO DE TEXTO ESCOLAR		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	"España proporcionó la ocasión de un ensayo general de la guerra de mayores proporciones que iba a estallar muy pronto, (...). La guerra civil española. R. Palmer y J. Colton: Historia contemporánea. Madrid, 1980. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					La derrota de Alemania dejó al descubierto una de las barbaridades más impactantes de la Segunda Guerra Mundial: la existencia de campos de concentración y exterminio, (...). Los campos de concentración y exterminio. Shoá, Enciclopedia del Holocausto, nativ ediciones 2004. (narrativa).		narrativa oficial
					En junio de 1945, en la ciudad de San Francisco, Estados Unidos, se redactó la Carta Fundacional de la Organización de las Naciones Unidas. Con el fin de ejercitar tu capacidad de interpretar información, lee el documento y luego responde las preguntas que se indican abajo. (interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). (narrativa).		narrativa oficial
					La televisión nunca fue tan portátil como el radio (...), pero llevó a los hogares las imágenes en movimiento. La televisión en el mundo. Eric Hobsbawm: Historia del siglo xx. Buenos Aires: 2005. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					"Los cuarenta y cinco años transcurridos entre la explosión de las bombas atómicas (1945) y el fin de la Unión Soviética (1991) no constituyen un período de la historia homogéneo y único (...). La guerra Fría. Eric Hobsbawm: Historia del siglo xx. Buenos Aires, 1998. (Interpretación de fuentes).		narrativa y juicio de valor
					Los Juegos Olímpicos tras 1945 (Recuperado en marzo 2010, www.madridolimpico.net). (narrativa).		narrativa oficial
					El Colonialismo y la política internacional. (narrativa).		narrativa oficial
"La esencia del neocolonialismo es que el Estado que le está sujeto es, en teoría, independiente y tiene todas las galas externas de la soberanía internacional". (...). K. Nkrumah, Neocolonialismo: la última etapa del imperialismo. México: siglo XXI 1966. "El neocolonialismo es el tipo de relaciones económicas que impera entre países en vías de desarrollo y países desarrollados". (...). L. Sédar Senghor, Colonialismo y neocolonialismo. Barcelona: Salvat, 1975. (Multicausalidad, Interpretación de fuentes).		narrativa oficial					



Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
<b>USO DE TEXTO ESCOLAR</b>		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia.	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	Otros de los grupos que alcanzó notoriedad durante la década fue el movimiento de liberación homosexual, corriente que se articuló en una compleja red de comunidades (...). Las minorías sexuales. (narrativa).		narrativa empática
					"Con el advenimiento de los años ochenta se hizo cada vez más evidente que algo andaba mal en todos los sistemas que se proclamaban socialistas. (...)". La crisis económica del bloque soviético. Eric Hobsbawm: Historia del siglo xx. Buenos Aires, 2005. (interpretación de fuente).		narrativa oficial
					"La falta de reflexión crítica deja perplejo. La causa tal vez sea, por una parte, que algunos lisa y llanamente se les negó el espacio de discusión, (...)". Las voces disidentes. Volker Skierka: "Querida Alemania" fragmento, 1990. (interpretación de fuente).		narrativa empática
					Afganistán, el Vietnam soviético. (narrativa).		narrativa oficial
					"El siglo veinte presenció cómo el mundo desarrollado descendía hasta un paroxismo de violencia ideológica, (...)". Francis Fukuyama: El fin de la historia y el último hombre. Barcelona 1992. (Interpretación de fuente).		narrativa y juicio de valor
					"En términos simples podríamos definir el terrorismo como cualquier acto de violencia ejecutado para infundir miedo o terror en un grupo humano específico. Naciones Unidas-uno de los organismos más activos (...)". Convenio Internacional para la represión de la financiación del terrorismo. artículo 2. ONU 2005. (Interpretación de fuente).		narrativa y juicio de valor
					Llamar "América Latina" a América ha servido para reivindicar a ciertos pueblos y naciones del Nuevo Mundo contra la influencia de los Estados Unidos. (...). Ricardo Salas: Pensamiento crítico Latinoamericano UCSH, 2005. (Interpretación de fuente).		narrativa y juicio de valor
<b>Guías de Texto</b>		Aprendizaje significativo	Ideas anclaje que permitan la interacción con el material nuevo.	Relaciones entre conceptos, ideas, proposiciones con el nuevo material.	N°11 La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural.	1	identificación de contenidos
					Los pueblos Aborígenes Chilenos (sedentario-nómada).	1	identificación de contenidos
					Motivaciones-Búsqueda de riqueza, difusión de la fe (evangelización, afán de gloria, individualismo)	1	identificación de contenidos abierta
		Aprendizaje significativo	Ideas anclaje que permitan la interacción con el material nuevo.	Relaciones entre conceptos, ideas, proposiciones con el nuevo material.	La independencia americana-emancipación nacional.	1	identificación de contenidos
					Los pueblos prehispánicos en el actual territorio chileno.	1	identificación de contenidos
					N°10 La independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.	3	Contenido formal del curriculum oficial
				N° 12 El desarrollo educacional, conflictos con el autoritarismo presidencial, conflictos entre iglesia y el estado.			
				Conceptos claves: Democracia, seguridad nacional	4	identificación de contenidos	

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
Guías de Texto		Conocimientos Previos	Indagación en los conocimientos previos.	Permite expresión de aprendizajes previos para la conceptualización	En el documento 3 la visión del "gran garrote" nos presenta una manera de actuar con los vecinos. ¿Crees que esta forma de hacer política existe en la actualidad? Anota las ideas que tengas frente a este tema.		Reflexión abierta a experiencia
					A partir de los documentos leídos. ¿Crees que en Chile fue aplicada esta forma de gobernar?		Reflexión abierta a experiencia
	Categorías Didácticas		Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	República Liberal 1861-1891, Guerra contra España. (Narrativa).	2	narrativa oficial
					La conquista española –Patronato, la empresa de conquista, La ciudad, la expansión de la conquista hispana. (narrativa histórica)	7	narrativa oficial
					La emancipación nacional, la independencia de las colonias, la invasión napoleónica a España, descontento por la política económica, patria vieja, Reconquista, Patria nueva (narrativa).	3	narrativa oficial
					Poblamiento asiático, vía transpacífica, vía antártica (multicausalidad)	3	narrativa oficial comparativa
					Imperio Inca, organización política, expansión en Chile (narrativa)	3	narrativa oficial
					Teoría del poblamiento asiático. Alex Hardlicka, vía transpacífica, Paul Rivet y vía Antártica Méndez-Correa (interpretación de fuentes, multicausalidad)	3	narrativa oficial comparativa
					América precolombina-Origen del hombre americano (narrativa histórica)	1	narrativa oficial
					N°10 "El énfasis que se colocan en las distintas aproximaciones históricas son diferentes; sin embargo, todas coinciden en señalar los siguientes procesos. (multicausalidad)	9	narrativa oficial comparativa
					N°11 Los ensayos de organización (1823- 1830), La hacienda pública, La constitución de 1823, Las leyes federales 1824-1826, Las principales disposiciones de la constitución de 1828, La república conservadora 1831-1861, Constitución política de 1833, Guerra contra la confederación Peruano-Bolivia 1826-1839, Fin de la guerra, (Narrativas)		
					N° 10 Descontento de la política económica de la corona (narrativa)		
					Patria vieja (1810-1814) (narrativa)		
La cuestión del Sacristán, La revolución de 1859, El desarrollo educacional, La generación de 1842. (Narrativas).	4	narrativa oficial					

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
<b>Guías de Texto</b>		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	N° 12 Errázuriz y las reformas constitucionales, La expansión económica y territorial, El explosivo desarrollo de la minería, El resurgimiento de la agricultura, La expansión territorial, La transformación de la sociedad. (narrativa).	6	narrativa oficial
					Antes de empezar: Estados Unidos ocupa hoy un lugar importante en el concierto internacional. Lo escuchamos en las noticias, está en los diarios, en internet, en los canales de señal abierta; el país de la América Anglóparlante tiene siempre algo que decir. (...). (Narrativa).		narrativa y juicio de valor
					Documento 1: Theodore Roosevelt. Elegido gobernador del estado de Nueva York en 1898 y dos años después vicepresidente de los Estados Unidos con McKinley, a la muerte de éste (1901) accedió a la presidencia. (...). <a href="http://www.lespana.es/natureduca/biog_roosevelt.htm">Http:// www.lespana.es/natureduca/biog_roosevelt.htm</a> (interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					Documento 2: "¿Es América débil? ¿tiene miedo de los poderes mundiales? ¡No! El joven gigante del Oeste se levanta sobre un continente y agarra el lado del océano en cada mano. Nuestra nación, gloriosa en su juventud y su fuerza, mira hacia el futuro con los ojos llenos de esperanza, y se goza como un hombre fuerte, listo para correr una carrera. Theodore Roosevelt, 1897. <a href="http://buscabiografias.com/cgi-bin/verbio.cgi?id=5293">http://buscabiografias.com/cgi-bin/verbio.cgi?id=5293</a> . (Interpretación de fuentes).		narrativa y juicio de valor
					Documento 3: El planteamiento de Teodoro Roosevelt, influido por las ideas de Manhan I, se basó en la concepción del interés nacional aplicado a América Latina. (...). <a href="http://www.iigov.org/dhial/?p=14_07">Http://www.iigov.org/dhial/?p=14_07</a> . (Interpretación de fuente).		narrativa oficial
					Documento 4: Su progreso de corte liberal, se basó en la recuperación económica, la mejora de la administración, la diversificación de los medios de defensa y el establecimiento de una alianza para el desarrollo integral para el continente. (...). <a href="http://www.memo.com.co/scripts/fenonino/aprenda/diccionarios/biogr_esult.php3?bio=381">Http://www.memo.com.co/scripts/fenonino/aprenda/diccionarios/biogr_esult.php3?bio=381</a> . (Interpretación de fuente).		narrativa oficial abierta

Instrumento	N° de veces	Dimensión	Descriptor	Categorías Previas	Evidencias (Registro)	N° de veces	Categorías Emergentes
Guías de Texto		Categorías Didácticas	Uso de categorías didácticas para la enseñanza de la historia	Presencia, diferenciación y claridad de categorías didácticas para la enseñanza.	Documento 4: "Un nuevo concepto para la defenza y el desarrollo hemiférico". El presidente norteamericano propondría el programa de la Alianza para el Progreso y alentaría el cambio democrático en América latina, (...). Doctrina de la seguridad nacional. (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial abierta
					Documento 5: La nueva "Doctrina de la Seguridad Nacional" postulaba que las fuerzas armadas de los países americanos se constituyeran en aliadas del gobierno norteamericano, (...). <a href="http://www7.cema.edu.ar/ceieg/arg-rree/13/13-022.htm">Http://www7.cema.edu.ar/ceieg/arg-rree/13/13-022.htm</a> . (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					Documento 6: La ideología del sistema de dominación militar de América Latina se denominó Doctrina de Seguridad Nacional, que postula la "guerra total y permanente contra el comunismo", (...). <a href="http://www.rebelion.org/chile/030927arellano.htm">Http://www.rebelion.org/chile/030927arellano.htm</a> . (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial
					Documento 7: La Guerra de las Galaxias. A partir de los cambios apuntados en la etapa anterior, con victoria presidencial de Ronald Reagan, la política exterior supuso una vuelta a la interpretación del interés nacional de los Estados Unidos, (...). <a href="http://www.iigov.org/dhial/?p=14_07">Http://www.iigov.org/dhial/?p=14_07</a> . (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial abierta
					Documento 8: La Herencia de la Guerra de las Galaxias. En 1983 nació en EEUU, la SDI, iniciales inglesas de INICIATIVA PARA LA DEFENZA ESTRATÉGICA, un proyecto más popularmente conocido como Guerra de las Galaxias, (...). <a href="http://canales.laverdad.es/cienciaysalud/7_2_10.html">Http://canales.laverdad.es/cienciaysalud/7_2_10.html</a> . (Interpretación de fuentes).		narrativa empática
					Documento 9: Estados Unidos ha gastado más de 100.000 millones de dólares en sistemas de defenza antimisiles desde los años cincuenta, más de la mitad durante las últimas dos décadas, (...). <a href="http://www.iespana.es/gaiaxxi/rep-gg1.htm">Http://www.iespana.es/gaiaxxi/rep-gg1.htm</a> . (Interpretación de fuentes).		narrativa oficial abierta

