



ESCUELA DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

CONTRIBUCIÓN DEL SECTOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE  
ENSEÑANZA MEDIA EN EL DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

Alumno (s): Canales Ojeda, Catherine

Escobar Ayala, Luis

Profesor Guía: Ayala Villegas, Estela

Tesis para Optar a Título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales

Tesis para Optar a Grado de Licenciado en Educación

Santiago, 2011

## **DEDICATORIAS.**

---

---

*Dedico con mucho cariño esta tesis a mis padres.*

*Por su amor, dedicación y constante esfuerzo.*

*También dedico esta tesis a mis familiares.*

*Por su preocupación y ánimo.*

*Finalmente dedico esta tesis a mi compañero.*

*Por su constante apoyo y disposición.*

*Por compartir el sueño de mejorar la educación.*

### **CATHERINE**

*En primer lugar dedico esta tesis a mis padres.*

*Quienes con su eterno amor, apoyo y esmero,*

*Han orientado mi camino, haciendo de mí un profesional.*

*También dedico esta tesis a mis hermanas.*

*Por su ejemplo, sus consejos y su amor.*

*Por generar en mi el deseo de dedicar mi vida a la Educación.*

*Finalmente dedico esta tesis a mi compañera.*

*Por su incansable apoyo y compromiso.*

*Sin su esfuerzo y dedicación, nada sería posible.*

**LUIS**

## AGRADECIMIENTOS.

---

---

*En primer lugar, quisiéramos agradecer a nuestra profesora guía, Estela Ayala, por orientar nuestras reflexiones y acercarnos a la construcción de un trabajo consecuente con sus propósitos. Por su infinita comprensión, enriquecedoras sugerencias y sinceros consejos. Por hacer de este proceso, una etapa amparada en la autonomía y la confianza...*

*Queremos agradecer también a la Escuela de Educación, por su constante compromiso con la formación de profesores críticos y responsables de los desafíos que la educación actualmente demanda. A cada uno de los docentes que con su esfuerzo y dedicación nos aproximaron, día tras día, a la construcción de lo que hoy, orgullosamente, somos.*

*Además, queremos agradecer al profesor Hugo Cepeda, por el tiempo y la atención que dedicó a esta investigación. Por cada una de las conversaciones que desarrollamos en torno a la educación, las cuales nos mostraron un camino para materializar nuestros deseos educativos.*

*Finalmente, agradecemos a todos quienes participaron y colaboraron de una u otra forma dentro de este proceso investigativo. Especialmente a las docentes y estudiantes de los cursos ilustrados del establecimiento educativo estudiado.*

*A cada uno de Ustedes Muchas Gracias...*

## TABLA DE CONTENIDOS.

<b>INTRODUCCIÓN</b>	14
<b>I. PLANTEAMIENTO Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	17
<b>1.1 Antecedentes del Problema</b>	17
1.1.1 Transformaciones en la concepción del Aprendizaje: Un camino hacia el Enfoque por Competencias.	17
1.1.2 Transformaciones Curriculares: Un vacío entre teoría y práctica	21
1.1.3 La escuela hoy: Una realidad en Conflicto	25
<b>1.2 Formulación del problema de investigación</b>	28
<b>II. RELEVANCIA Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL CAMPO DE ESTUDIO</b>	32
<b>2.1. Relevancia</b>	32
<b>2.2. Justificación</b>	34
<b>2.3. Limitaciones</b>	36
<b>2.4 Factibilidad del estudio</b>	38
<b>III. SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	40
<b>IV. PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>	41
<b>V. OBJETIVOS</b>	42
<b>5.1. Objetivo General</b>	42
<b>5.2. Objetivos Específicos</b>	42
<b>VI. MARCO TEÓRICO</b>	43

<b>6.1 Educación Humanista: Un reencuentro con la esencia de la educación.</b>	46
6.1.1 Constructivismo: Base de la Educación Humanista	48
6.1.2 Relaciones Democráticas: Ruptura del Poder Docente	49
6.1.3 Disciplinas: Una apertura a la Interpretación Constructiva	51
6.1.4 Didáctica y Evaluación: Procesos Centrados en el Estudiante	53
<b>6.2 Historia y Ciencias Sociales: Disciplinas en constante transformación</b>	57
6.2.1 La Historia como interpretación: Un aporte de la nueva historia	59
6.2.2 La Historia: Un espacio de diálogo	66
a) Importancia de la experiencia	68
b) Desarrollo de valores	70
c) Tridimensionalidad de los saberes	71
<b>6.3 Competencias: Una noción abierta</b>	75
6.3.1 La noción de Competencias: Una mirada histórica	77
a) Aportes de la Filosófica Clásica	77
b) Aportes de la Lingüística	79
c) Aportes de la Sociología	81
d) Aportes de la Psicología Cognitiva	83
e) Aportes de la Pedagogía	86
6.3.2. Competencias en Educación: Las miradas recientes	88
a) La necesidad de incorporar las Competencias en la educación	88
b) Críticas a la incorporación de las Competencias en la educación	94
c) Las Competencias: Una vía de desarrollo integral de los sujetos	97

6.3.3 Conceptualización de Competencias.	102
6.3.4 Mapas de Progreso del Aprendizaje: Una noción por Competencias en la realidad chilena	104
a) Fundamentos que respaldan la elaboración de los Mapas de Progreso del Aprendizaje	105
b) Configuración de los Mapas de Progreso del Aprendizaje	109
<b>6.4 Argumentación: Una búsqueda formal de razonamiento</b>	112
6.4.1 La noción de Argumentación: Una mirada histórica	115
a) Aportes de la Filosofía Clásica	115
b) Aportes de la Filosofía Moderna	119
c) Aportes de la Lingüística	125
6.4.2 Argumentación en Educación: Las miradas recientes	131
a) La necesidad del desarrollo de la argumentación	132
b) Los peligros de la argumentación	135
6.4.3 Conceptualización de Argumentación	139
<b>6.5 Competencia Argumentativa: Una Conceptualización Compuesta</b>	141
6.5.1 Competencia Argumentativa: Una propuesta integral	143
a) Subjetivismo – Interpretación	143
b) Pensamiento Crítico – Reflexión	145
c) Autonomía – Acción	146
d) Sujeto Integral	148
6.5.2 Competencia Argumentativa: Un desafío educativo	151
a) Integración de la Competencia Argumentativa	152

b) Didáctica y Evaluación por Competencias: ¿Un proceso distinto?	155
c) Disenso – Diálogo – Consenso – Resolución de Problemas	158
<b>6.6 Árbol Conceptual</b>	163
<b>VII. MARCO METODOLÓGICO</b>	165
<b>7.1 Paradigma cualitativo y enfoque fenomenológico</b>	165
<b>7.2 Diseño Muestral</b>	168
7.2.1 Establecimiento	168
7.2.2 Sujetos de Estudio	169
a) Docentes	169
b) Estudiantes	170
7.2.3 Documentos Recopilados	172
<b>7.4 Fundamentación de técnicas e instrumentos de recolección de la información</b>	174
8.4.1 Observación no participante	175
8.4.2 Entrevista en profundidad	177
<b>7.5 Plan de Análisis de la Información</b>	179
7.5.1 Análisis de contenido	180
7.5.2 Categorías de Análisis	184
a) Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	184
b) Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	186

c) El desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i> a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media	187
d) Contribución del sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular de los docentes de la especialidad, al desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	188
<b>VIII. ANÁLISIS DESCRIPTIVO</b>	189
<b>8.1 Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i></b>	189
8.1.1 El Desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> en los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media	189
a) Primer Año de Enseñanza Media	190
b) Segundo Año de Enseñanza Media	192
c) Tercer Año de Enseñanza Media	194
d) Cuarto Año de Enseñanza Media	196
8.1.2 El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los OF del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media.	198
a) Objetivos Fundamentales Transversales de Enseñanza Media	198
b) Objetivos Fundamentales Verticales de Enseñanza Media	201
8.1.3 El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los MPA del sector de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media	204
a) Primer y Segundo Año de Enseñanza Media	204
b) Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media	206
c) Ideal de Logro	207



<b>8.2 Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la Competencia Argumentativa</b>	208
8.2.1 Perspectiva Pedagógica de las Docentes	208
a) Perspectiva Pedagógica P1	208
b) Perspectiva Pedagógica P2	210
8.2.2 Perspectiva Histórica de las Docentes	211
a) Perspectiva Histórica P1	211
b) Perspectiva Histórica P2	213
8.2.3 Perspectiva Evaluativa de las Docentes	215
a) Perspectiva Evaluativa P1	215
b) Perspectiva Evaluativa P2	217
8.2.4 Espacios de Participación en la Propuesta Docente	219
a) Espacios de Participación en la Propuesta P1	219
b) Espacios de Participación en la Propuesta P2	221
8.2.5 Perspectiva Docente de la <i>Competencia Argumentativa</i>	223
a) Perspectiva <i>Competencia Argumentativa</i> P1	223
b) Perspectiva <i>Competencia Argumentativa</i> P2	225
<b>8.3 El desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i> a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media</b>	227
8.3.1 Perspectiva Histórica de los Estudiantes	227
a) Participación Alta	227
b) Participación Media	230

c) Participación Baja	233
8.3.2 Perspectiva Participativa de los Estudiantes	235
a) Participación Alta	235
b) Participación Media	238
c) Participación Baja	241
8.3.3 Perspectiva Argumentativa de los Estudiantes	243
a) Participación Alta	243
b) Participación Media	246
c) Participación Baja	249
8.3.4 Perspectiva Evaluativa de los Estudiantes	251
a) Participación Alta	251
b) Participación Media	256
c) Participación Baja	260
<b>IX. ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>	264
<b>9.1 Contribución del sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular de los docentes de la especialidad, al desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i></b>	264
9.1.1 El Desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> a partir de la Interpretación Histórica	266
a) Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	267
b) Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la	278

<i>Competencia Argumentativa</i>	
c) El desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i> a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media	295
9.1.2 El Desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> a partir de la Construcción Histórica	321
a) Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	322
b) Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	332
c) El desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i> a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media	348
<b>X. CONCLUSIONES</b>	363
<b>XI. BIBLIOGRAFÍA</b>	368
<b>11.1 Textos Bibliográficos</b>	368
<b>11.2 Artículos de revistas</b>	379
<b>11.3 Linkcografía</b>	381
<b>XII. ANEXOS</b>	384
<b>12.1 Cuadros Ilustrativos</b>	384
Cuadro N° 1: <i>Sinopsis de Políticas de Mejoramiento y Reforma Educacional en los años 90.</i>	384
Cuadro N° 2: <i>Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación</i>	385
Cuadro N° 3: <i>Propuestas de la Reforma Educacional del Gobierno de</i>	386

<i>Sebastián Piñera</i>	
Cuadro N° 4: <i>Sinopsis de Logros Educativos del Sistema Escolar Nacional (SIMCE)</i>	387
Cuadro N° 5: <i>Sinopsis de Logros Educativos del Sistema Escolar Nacional (PISA)</i>	387
Cuadro N° 6: <i>Población de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra</i>	388
Cuadro N° 7: <i>Escolaridad de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra</i>	388
Cuadro N° 8: <i>Ocupación de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra</i>	388
Cuadro N° 9: <i>Nivel Socioeconómico de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra</i>	389
Cuadro N° 10: <i>Dependencia Económica de los Establecimientos de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra</i>	389
<b>12.2 Notas de Campo</b>	390
12.2.1 Notas de Campo Primero Medio	390
12.2.2 Notas de Campo Segundo Medio	398
12.2.1 Notas de Campo Tercero Medio	405
13.2.1 Notas de Campo Cuarto Medio	412
<b>12.3 Entrevistas</b>	420
12.3.1 Entrevistas Primero Medio	420
12.3.2 Entrevistas Segundo Medio	456

12.3.3 Entrevistas Tercero Medio	494
12.3.4 Entrevistas Cuarto Medio	533
12.3.5 Entrevistas Docentes	569
<b>12.4 Evaluaciones</b>	<b>605</b>
12.4.1 Evaluaciones Primero Medio	605
12.4.2 Evaluaciones Segundo Medio	621
12.4.3 Evaluaciones Tercero Medio	639
12.4.4 Evaluaciones Cuarto Medio	654

## INTRODUCCIÓN.

---

---

*Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean. Quiero ser el instrumento de mis propios actos voluntarios y no de los de otros hombres. Quiero ser un sujeto y no un objeto; quiero persuadirme por razones, por propósitos conscientes míos y no por causas que me afecten, por así decirlo, desde fuera. Quiero ser alguien, no nadie; quiero actuar, decidir, no que decidan por mí; dirigirme a mí mismo y no ser accionado por una naturaleza externa o por otros hombres como si fuera una cosa, un animal o un esclavo incapaz de jugar mi papel como humano, esto es, concebir y realizar fines y conductas propias, [...] Sobre todo, quiero tener conciencia de mí mismo como un ser activo que piensa y quiere, que es responsable de sus propias elecciones y es capaz de explicarlas por referencia a sus ideas y propósitos. (Berlin, en: Puig y Martín, 2007, p. 24-25)*

La importancia que tiene el sistema educativo, desde su historia, ha sido trascendental en la formación de personas, más allá de la adquisición de conocimientos, es la contribución que permite el desenvolvimiento y desarrollo de los estudiantes en sociedad. Este último postulado, indica que la escolaridad debe enriquecer la construcción de sujetos autónomos capaces de participar activamente de los procesos sociales. Las ideas señaladas, ponen en tensión el rol que cumplen las escuelas actualmente, cuestionando con ello, la sobrecarga de contenidos disciplinarios que contemplan cada una de las asignaturas establecidas en la educación. Este escenario, ha puesto en jaque la visión educativa bajo paradigmas que se basan en la reproducción de contenidos, en cambio, se ha postulado desarrollar conocimientos tridimensionales, que integren en sí mismo saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

En este sentido, el sector de Historia y Ciencias Sociales, no ha estado exento de estos procesos. Precisamente es esta área del conocimiento la que ha estado sujeta a las transformaciones epistemológicas que se han desarrollado en el mundo académico. Esta situación ha llevado a la Historia y las Ciencias Sociales a resaltar nuevas características, las que hoy permiten concebir la construcción del conocimiento social, bajo nociones con

un importante carácter subjetivo e interpretativo. De esta manera, el fortalecimiento que ha buscado materializar la Historia como sector de aprendizaje, tiene directa relación con la formación de sujetos reflexivos, críticos y participativos de su propio devenir histórico.

Bajo estos planteamientos, el escenario educativo ha recurrido a la esencia que vio nacer su desarrollo. La educación humanista en el último tiempo ha ido tomando una fuerza trascendental para alcanzar los objetivos que el sistema educativo pretende materializar. Por consiguiente, las urgencias de la educación a nivel mundial y nacional han ido en búsqueda de la formación de personas íntegras, que no posean exclusivamente conocimientos declarativos, sino que estos generen el espacio para poder cuestionarlos y transformarlos a través de procedimientos y actitudes que representen las necesidades a las cuales se ha visto enfrentada la sociedad. En consecuencia, la educación en los últimos años ha buscado desesperadamente encontrar propuestas que resuelvan las falencias que ha dejado la educación centrada en la trasmisión de contenidos. En este sentido, han surgido variadas propuestas que buscan fortalecer los procesos educativos que trasciendan la reproducción de conocimientos preestablecidos, proyectos educativos que, unos más que otros, han alcanzado enriquecer la educación, pero que sin embargo, representan la transformación de un enfoque tradicional que una y otra vez da muestras que su desarrollo se limita a la enseñanza de aprendizajes que no logran ser significativos para los estudiantes y la sociedad en general.

Dentro de estas nuevas perspectivas y transformaciones, se ha significado educativamente la concepción de un *Enfoque por Competencias*, que tiene por finalidad la construcción de procesos educativos que permitan, no tan sólo conocer, sino que movilizar y accionar el saber en situaciones complejas. Estos planteamientos dan cuenta que la relevancia de la educación no radica exclusivamente en el resguardo de los conocimientos que se han construido a lo largo de la humanidad, sino que por el contrario, la importancia se encuentra en que estos puedan ser articulados en función del desarrollo de sujetos conscientes, responsables y activos de su propia sociedad.

De igual manera, en el último tiempo han surgido planteamientos que enfatizan las cualidades que la *Argumentación* posee para el desarrollo de los sujetos, entre ellas el fortalecimiento de las capacidades reflexivas y críticas del pensamiento humano. Inclusive el desarrollo argumentativo, se presenta como una tercera modalidad de pensamiento que se suma al modelo paradigmático, relacionado a las ciencias fácticas y al modelo narrativo, relacionado a las ciencias sociales. Sin embargo, esta salvedad no es precisamente un punto de inflexión entre los modelos establecidos previamente, sino que todo lo contrario, se vislumbra como un espacio del pensamiento que permite unificar las ciencias naturales, con las ciencias humanas, a partir de procesos continuos que alcancen su integración.

Amparados en este escenario, la investigación que se presenta, pretende responder a las demandas que actualmente existen dentro de los sistemas educativos. Nuestra intención es poder enriquecer la propuesta que busca desplegar el *Enfoque por Competencias* y develar las cualidades que desarrolla la noción de *Argumentación* en los sujetos. Ambas nociones en su complemento, permitirán no tan sólo fortalecer los procesos que desarrolla la *Argumentación* en el pensamiento humano, como lo son la reflexión, la crítica, el diálogo, la autonomía sino que permitirá, poder materializar y hacer conscientes estos procesos a través de la propuesta del *Enfoque por Competencias*, la que permite ordenar, seleccionar, movilizar y orquestar los conocimientos, de manera, que podamos expresarlos de manera significativa en los diversos escenarios donde nos desenvolvemos.

Por consiguiente, el sector de Historia y Ciencias Sociales, cobijado en sus características subjetivas e interpretativas, se presenta como un escenario ideal para materializar el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. No obstante, es necesario poder investigar la trascendencia que esta disciplina pueda tener en estos procesos, de tal manera, que estos planteamientos puedan adquirir una consistencia significativa al momento de llevar a cabo esta propuesta teórica. En este sentido, la investigación buscará a través de un estudio cualitativo, comprender de qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales permite el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en estudiantes de Enseñanza Media.



# I. PLANTEAMIENTO Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

---

---

## 1.1 Antecedentes del problema.

### 1.1.1 Transformaciones en la Concepción del Aprendizaje: Un camino hacia el *Enfoque por Competencias*.

La psicología al ser una disciplina que estudia la mente humana, ha estado estrechamente ligada con el desarrollo de los sujetos. Desde esta perspectiva, la psicología, también ha contribuido al sistema educativo, principalmente a través de la construcción de las concepciones del aprendizaje, las que intervienen directamente en los procesos pedagógicos que se despliegan a escala mundial y por ende, también nacional.

Cabe mencionar las dos principales corrientes psicológicas que han trabajado con los procesos de aprendizaje, y cómo las concepciones que se han manejado de éstos, han guiado la práctica pedagógica de los docentes. La primera de ellas, es la psicología *conductista*, la cual emerge durante los inicios del siglo XX, focalizando su estudio en la conducta humana, de donde se desprendieron uno de sus principales postulados, la relación *estímulo-respuesta*, que admitía que la conducta humana se podía conducir a través de estímulos, positivos o negativos, determinando una o varias respuestas, es decir promover conductas consideradas positivas y castigar e inhibir conductas consideradas negativas. Estos planteamientos penetraron con gran resonancia en la escuela moderna, que poco a poco comenzaba a ganar terreno dentro de la sociedad de comienzos del siglo XX, es así, como muchos docentes comenzaron a aplicar estos postulados como una manera efectiva de generar cambios conductuales en los estudiantes, situación que en muchas de las actuales normativas aplicadas por las instituciones escolares y en los docentes, mantienen vigencia, a pesar, que a partir de mediados del siglo XX comenzaron a ser

fuertemente criticados principalmente por la psicología *cognitiva* que comenzaba a nacer en esa época.

Precisamente la segunda corriente psicológica que trabaja los procesos de aprendizaje que desarrollamos los seres humanos, es la psicología *cognitiva*, que nace como respuesta a la psicología *conductista* y que se posiciona dentro del círculo académico como *constructivismo*, debido a la concepción que sus autores poseen de los procesos de aprendizaje, los cuales según sus afirmaciones, se desarrollan en la comunión entre docentes y estudiantes, quienes en conjunto van descubriendo y construyendo nuevos aprendizajes. El constructivismo, a lo largo de su historia, ha logrado transformarse en un referente fundamental de las nociones que se manejan hoy en pedagogía sobre el desarrollo de aprendizajes, sus aportes, desde un comienzo han buscado dar respuestas a las problemáticas educativas que vive la educación tradicional durante la segunda mitad del siglo XX, contribuciones, que como eran de esperar, han influido sustancialmente en la educación, realizando planteamientos significativos a la reflexión pedagógica, muchos de los cuales se han implementando dentro de las prácticas educativas, teniendo algunos mayor éxito que otros.

Sin embargo, siguen existiendo problemáticas educativas que no se han logrado resolver con las diferentes propuestas utilizadas. Es más, han surgido nuevas dificultades que se desprenden de las mismas aplicaciones realizadas, las cuales complejizan aún más el campo de la educación. En este sentido, el proyecto más reciente es el *Enfoque por Competencias*, que aparece como una propuesta teórica que pretende de resolver aquellas dificultades que en la educación persisten, no obstante, el término de *competencias* se remonta a los aportes de la filosofía clásica y su incorporación al área cognoscitiva se sitúa con los planteamientos del lingüista Noam Chomsky (1965), quien refunda el concepto, aludiendo a que las *competencias* son capacidades y disposiciones que el ser humano utiliza para interpretar y actuar.

A partir de las representaciones de Chomsky (1965), la psicología *cognitiva* considerará la noción de *Competencias* para explicar alguna de sus teorías, las que si bien, no profundizan en el término, permiten integrar su concepción al ámbito pedagógico y principalmente a la construcción de aprendizajes, debido a la relevancia que toma la noción de *Competencias* para explicar sus postulados. Dentro de las principales propuestas generadas por la corriente *cognitiva* de la psicología, que abordan la noción de *Competencias*, podemos indicar: *Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*, *Teoría de las Inteligencias Múltiples* y *Enseñanza para la Comprensión*, las que se definirán al interior del Marco Teórico.

Por consiguiente, la noción de *Competencias* se ha incorporado al ámbito educativo como una propuesta para desarrollar aprendizajes significativos<sup>1</sup>, a pesar que, su incorporación aún es centro de discusión en las áreas académicas, debido a la relación que autores (Sacristán y otros, 2008) establecen con el mundo laboral, obviando la historicidad y la consideración que la psicología *cognitiva* ha realizado.

*Dado que el término se suele asociar erróneamente al de competitividad en el mercado globalizado y por ende, se le relaciona con la ideología neoliberal, parece existir cierto rechazo a esta homologación. Esa asociación parece proceder del desconocimiento de que el concepto de competencias, tal como se entiende en educación, surgió dentro de la mayoría de las nuevas teorías de la cognición (Gallegos, 1999, p. 9)*

En este sentido, consideramos que la necesidad de la educación actual, no se encuentra en extender el debate sobre el origen o la incorporación del *Enfoque por Competencias*, por el contrario, debemos focalizarnos en el trabajo de comprender y clarificar los aspectos relevantes que esta propuesta ofrece a la educación.

---

<sup>1</sup> Propuesto por el psicólogo constructivista David Ausubel (1973), se refiere a la construcción de aprendizajes con sentido, es decir, aprendizajes que se construyan considerando las ideas previas de los estudiantes, en donde exista una relación entre los conocimientos previos y los nuevos, de manera tal, que los aprendizajes trasciendan en el tiempo.

*El reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen (Díaz Barriga, 2006, p. 35)*

### **1.1.2. Transformaciones Curriculares: Una búsqueda incesante para mejorar la Educación.**

Para comprender las razones que justifican las transformaciones curriculares que se dan en los diferentes países a nivel mundial, y en particular en Chile, debemos comprender en qué consiste el *currículum*, cuál es su función dentro de la educación y cómo se construye. En este sentido, entenderemos currículum como “*lo que los alumnos tienen [...] oportunidad de aprender en la escuela, tanto a través del currículum oculto como del abierto, y a lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no se incluyeron en el currículum*” (Cherryholmes, en: Almeyda, 2006, p. 69). Es decir, el *currículum* consiste en la delimitación de conocimientos, procedimientos y actitudes que los estudiantes deben alcanzar en el transcurso de su formación escolar, por lo que su función dentro de la educación es trascendental, debido a que a través de su construcción se seleccionan, así como se excluyen conocimientos, procedimientos y actitudes.

Esta condición pone al *currículum* dentro de un espacio marcadamente político, pues, “*el currículum es el espacio donde se concentran y desdoblan las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político. Los diferentes grupos sociales [...] expresan su visión de mundo, su proyecto social, su ‘verdad’*” (Da Silva, en: Almeyda, 2006, p. 70) De esta forma, podemos comprender las complejidades que existen en la construcción del currículum educativo de cada país y las significaciones culturales que consigo trae, situación que se complejiza aún más cuando las transformaciones responden a transiciones políticas, que impulsan a los Gobiernos de turno, a promover reformas educativas que les permitan plasmar su visión en un área tan importante como la educación. Asimismo, debemos entender que en otras ocasiones las innovaciones curriculares responden, como nos plantean Milos, Osandón y Bravo (2003), a “*las exigencias que las sociedades actuales plantean respecto de la educación de las nuevas generaciones, [que] en general están orientadas a la obtención de saberes más complejos y sólidos, que los*

*jóvenes debieran dominar al terminar la enseñanza escolar”* (p. 97), saberes, que tienen directa relación con los descubrimientos teóricos que se dan en las diferentes áreas académicas que están involucradas con la educación.

En este sentido, consideramos relevante mencionar los últimos procesos de transformación curricular que se han desarrollado a nivel nacional y cómo sus nuevos planteamientos han cambiado el enfoque de la educación chilena. Desde esta perspectiva, las modificaciones que nacieron en la Reforma del ‘90 y que actualmente están en vigencia, tienen relación con tres instancias fundamentales (Gysling, 2005). En primera instancia, existía la necesidad de realizar cambios en los planteamientos pedagógicos de la educación, principalmente “*‘modernizar’ la base valórica de la sociedad, que [venía] saliendo de 17 años de gran repliegue cultural, y [en donde era de suma importancia] reinstalar en la educación los valores democráticos*” (Gysling, en: Cox, 2005, p. 218). En segunda instancia, los resultados arrojados por la evaluación realizada a la Reforma de los ‘80, indicaban una importante deserción de estudiantes del sistema educativo, asimismo, como un empeoramiento de la calidad y la equidad de la educación, situación que se expresa en la declinación de logros cognitivos<sup>2</sup> en estudiantes de Cuarto Básico en matemática y lenguaje (Cox, 2005). En tercera y última instancia, se requería actualizar el currículum, dado los cambios socio-culturales que experimenta la sociedad y los adelantos padecidos en las áreas del conocimiento a nivel mundial. En este sentido, los “*desafíos de la reforma [...] expresaron la intención de modificar las prácticas de enseñanza en la perspectiva de una pedagogía de base constructivista, generadora de competencias en los estudiantes; y, [...] una voluntad de actualización del conocimiento en las distintas disciplinas*” (Mineduc, en: Milos, Osandón y Bravo, 2003, p. 97).

---

<sup>2</sup> Cox (2005) entiende que la disminución de logros cognitivos en los estudiantes de Cuarto Básico, se debe a la disminución de respuestas correctas entregadas por este fragmento estudiantil, en evaluaciones realizadas en los sectores de Matemáticas y Lenguaje durante dos años distintos. Una de las estadísticas demuestra que en 1982 los niños de un Establecimiento Municipal tenían un promedio de 50,8% de respuestas correctas en Matemáticas, mientras que en el año 1988 solo alcanzaban el 47%.

Estas situaciones, plantearon para el Gobierno entrante la tarea de mejorar la calidad y equidad de la educación, la que asumieron, a través de la elaboración de un Marco Curricular Nacional, que se presenta como un espacio de orientación educativa, que permite, por un lado, actualizar los conocimientos disciplinares que se enseñan en los establecimientos; mientras que por otro, nivelar a los sectores sociales del país, bajo el aprendizaje de determinados conocimientos. De igual manera, y conforme con el *rol promotor*<sup>3</sup> asumido por los Gobiernos de Concertación, se plantearon e implementaron políticas de mejoramiento educacional, sujetas a cuatro áreas de acción: *Aumento del Gasto Público en Educación, Marco Laboral Docente, Programas de Mejoramiento*, y por último la *Reforma del Currículum*<sup>4</sup>.

De esta forma, la Concertación ha llevado a cabo procesos de actualización curricular que se fundamentan en las orientaciones pedagógicas asumidas en una primera instancia por la Reforma, una noción constructivista de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de *Competencias*, entendidas como “*la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes*” (Mineduc, 2009a, p. 10). La última actualización realizada al Marco Curricular (2009) contempló la creación de Mapas de Progreso del Aprendizaje, los cuales, orientan la aplicación de las modificaciones e incorporaciones de los CMO y OF en sus distintos niveles, además de inclinar su propuesta pedagógica hacia el desarrollo de *Competencias*, que si bien no son precisas, y se deben profundizar, se dejan ver de forma explícita.

*Se trata de un ajuste que mantiene el enfoque del Currículum vigente, orientado al desarrollo de competencias para la vida personal y social de cada estudiante. [De esta manera, los Mapas de Progreso representan] el crecimiento de las competencias centrales de cada sector curricular, en siete niveles, para la trayectoria de alumnos y alumnas en los 12 años de escolaridad obligatoria.* (Mineduc, 2008b, p. 2-10)

---

<sup>3</sup> En palabras de Cox (2005) el Estado, a partir de la Reforma del '90, asume un rol promotor, capaz no sólo de velar por el funcionamiento educativo, sino que construir y orientar la implementación de políticas educativas que mejoren la educación.

<sup>4</sup> Consultar Cuadro de Anexos N° 1 y 2, p. 383 y 384.

De esta forma, los planteamientos curriculares llevados a cabo por los Gobiernos de la Concertación han llevado consigo procesos internos de transformación, orientados a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes desplegados en la educación, no tan sólo, dentro de la actualización de los distintos posicionamientos disciplinares, sino que también dentro de un proyecto país que busca en teoría hacer de los niños, sujetos críticos y autónomos, capaces de enfrentar y resolver diferentes problemas (Gysling, 2005). Sin embargo, la continuidad de estas políticas educativas diseñadas e implementadas por la Concertación, tras la elección del actual Gobierno de Derecha, han quedado bajo un manto de incertidumbre, pues, la reforma educativa promulgada por este nuevo Gobierno y que entró en vigencia a comienzo de este año escolar, ha traído más de una controversia, debido a la marcada presencia de la meritocracia en la asignación de los recursos educativos; por transformarse, más que en una reforma educacional, en una reforma laboral docente<sup>5</sup>; y porque en una primera instancia se anunció la disminución horaria de tres sectores educativos trascendentales para el desarrollo humano de los estudiantes, Historia y Ciencias Sociales, Tecnología y Consejo de Curso, escenario contradictorio e incierto, si algunos de los principales lemas que mantiene este Gobierno, son el emprendimiento y la participación ciudadana.

Por el momento, sólo queda esperar que las intenciones desplegadas por el Ministerio de Educación en los últimos veinte años no queden vacías, y que quienes conducen la educación nacional, puedan elaborar estrategias y propuestas claras, que nos permitan entregarles a los futuros actores del país, facultades que los orienten en la comprensión de su entorno, de tal manera, que puedan construir espacios más justos y equitativos para todos sus ciudadanos, instancia que el desarrollo de *Competencias* tiene la intención de materializar a través de la integración y movilización consciente de los conocimientos, habilidades y actitudes.

---

<sup>5</sup> Consultar Cuadro de Anexos N° 3, p. 385.



### 1.1.3. La Educación Hoy: Una Realidad en Conflicto.

Comprobar que la educación nacional se encuentra en crisis no es una tarea difícil de emprender. Muchos estudios permiten reconocer que los fines de la educación<sup>6</sup> no se cumplen con las pretensiones que se desean, sumergiendo al sistema educativo dentro de un manto de insatisfacciones que conllevan a un constante cuestionamiento social. Cabe señalar, que si bien la educación nacional ha ido mejorando su evaluación dentro de los estándares internacionales, principalmente la prueba PISA (Programme for International Student Assessment<sup>7</sup>), y subiendo el rendimiento de los aprendizajes medidos por la evaluación nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), esta situación no representa un cumplimiento óptimo de los logros educativos que se miden<sup>8</sup>.

En este sentido, variadas son las tareas pendientes que la educación no ha podido resolver, además, de las falencias arrojadas en los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, se suman importantes problemas de convivencia, que involucran a la totalidad de los actores educativos y ponen a la educación dentro de un escenario conflictivo. Estos problemas de convivencia se ven reflejados en los altos índices de violencia física y psicológica al interior de los establecimientos, la última encuesta llevada a cabo por el Mineduc<sup>9</sup> (2011), evidenció que un 86% de estudiantes ha presenciado insultos y burlas, un 71% peleas y un 50% amenazas y hostigamientos. Sin embargo, estas situaciones traspasan los límites de las escuelas, más bien representan el contexto histórico-social en el cual nos vemos envueltos,

---

<sup>6</sup> Variadas son las pretensiones que existen sobre las finalidades que tiene la educación. Sin embargo nos amparamos en la propuesta que establece el *Informe Delors: La educación encierra un tesoro* (1996), que plantea los fines de la educación como el *Aprender a Conocer, a Hacer, a Ser y a Convivir*.

<sup>7</sup> Programa de evaluación llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se aplica en Chile a partir del año 2000 a estudiantes de 15 años. El programa comprende las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales, se realiza cada tres años, focalizándose en una de las áreas, las que se miden de forma intercalada, es decir, se profundiza en un sector en cada evaluación.

<sup>8</sup> Consultar Cuadro de Anexos N° 4 y 5, p. 386.

<sup>9</sup> *Bullying: Un enemigo oculto en nuestras escuelas* es una encuesta realizada el segundo semestre del 2010, a un promedio de 225 mil estudiantes de segundo medio repartidos en 2.658 establecimientos a nivel nacional.

una sociedad mediatizada por el consumo, el individualismo y la superficialidad, que evade el diálogo y prefiere esconder sus problemas en la violencia.

*Las tensiones que frecuentemente se dan en la convivencia escolar [y social], normalmente reflejan los conflictos que viven las personas y que no encuentran sana orientación, lo que fomenta la agresividad y facilita el surgimiento de la violencia, ya sea entre pares o en relaciones verticales, de adultos a estudiantes y viceversa. (Abud, en: Mineduc, 2010a, p. 8)*

Por consiguiente, la pregunta que surge frente a este importante problema es ¿Cómo podemos contribuir al desarrollo de una convivencia social basada en el respeto y el diálogo? Esta interrogante ha motivado el nacimiento de variadas propuestas educativas, se ha incorporado un sector de Orientación dentro del Marco Curricular y Objetivos Fundamentales Transversales; asimismo, como educar la *Formación Ciudadana*<sup>10</sup>, entregando al sector de Historia y Ciencias Sociales, una importancia trascendental dentro del proceso, debido a su reconocimiento como una disciplina de carácter interpretativo que invita al diálogo y la participación. Sin embargo, estos esfuerzos no han alcanzado mayor resonancia dentro de los aprendizajes valóricos de los estudiantes, dando cuenta que no basta predicar sobre los valores, sino que debemos vivirlos para internalizarlos y hacer de ellos, un acto ordinario, más que extraordinario. En este sentido, ha aparecido el desarrollo de la *Argumentación* como una *Competencia* capaz de hacer del diálogo y la participación, instancias que permitan materializar actos respetuosos de comunicación y socialización entre las personas, de manera tal, que puedan resolver sus conflictos a través de consensos y acuerdos establecidos constructivamente entre los sujetos.

---

<sup>10</sup> La Unidad de Currículum y Evaluación ha planteado dentro del Marco Curricular una propuesta de *Formación Ciudadana*, la cual, se divide en dos momentos. Entre 1990-1996 se elaboran programas para generar nuevos espacios de participación, a partir de un concepto moderno de *Ciudadanía*, contemplando temáticas sobre liderazgo y participación, resolución de conflictos, sexualidad y prevención de drogas. Y desde 1996 en adelante, a partir de la incorporación del nuevo Marco Curricular para Enseñanza Básica, se insertan de manera explícita Objetivos y Contenidos que consideran la *Ciudadanía*, como un área fundamental dentro de la formación educativa. (Mineduc, 2004). Englobando así, los valores de respeto, participación, diálogo, entre otros.

Ahora bien, es preciso aclarar que el conflicto, no es en sí mismo un acto de violencia, sino que propio de vivir dentro de una sociedad heterogénea, no obstante, su orientación equivocada puede conllevar a la realización de hechos violentos y agresivos (Mineduc, 2010a). Por tanto, no debemos connotar negativamente el conflicto, todo lo contrario, debemos sugerirlo como un acto educativo de enriquecimiento grupal y personal, pues, por medio del conflicto se presenta la posibilidad de entregar nuestras propias opiniones respecto a las diferentes temáticas, de poder expresar y sacar a la luz nuestros sentimientos, de conocer y comprender en gran medida a nuestros pares y a nosotros mismos. En este sentido, el conflicto permite un proceso reflexivo que nos orienta al desarrollo de la autonomía, mediante la autoafirmación personal y la transformación de nuestras concepciones, las que en conjunto nos encaminan a construir nuestra identidad, por lo tanto, en la medida que resolvemos los conflictos a través del diálogo, logramos externalizar nuestros temores e inseguridades, evitando con ello hacerlo mediante la violencia y la agresividad.

*A los niños se les enseña todavía a no llorar, a ocultar sus sentimientos, su miedo o la propia vulnerabilidad y como consecuencia de ello, aprenden a utilizar la fuerza como medio para resolver frustraciones o conflictos y a poner en un segundo plano los sentimientos, las necesidades ajenas y las relaciones con otras personas (Hernández y Jaramillo, 2002, p. 18)*

En consecuencia, para solucionar los problemas de convivencia, es necesario contar con la responsabilidad de toda la sociedad, desde las familias hasta los medios de comunicación, la educación cumple un rol fundamental, pero que sin la ayuda de todos los actores involucrados, es difícil de resolver, pues, debemos entender que la agresividad trasciende la escuela, por tanto, todos somos parte del problema y la solución. Esta situación, nos invita a desarrollar la *Competencia Argumentativa* como una propuesta capaz de orientar la educación bajo el alero de la comunicación, el diálogo, el respeto y la participación, de manera tal, que podamos contribuir a un bienestar social y una mejor sociedad en su conjunto.

## 1.2 Formulación del problema de investigación.

La escuela como pilar del desarrollo humano, se ampara en la necesidad que ha tenido la sociedad moderna de resguardar su funcionamiento a través de la transmisión de conocimientos, prácticas y valores, y si bien ha recibido variadas críticas por parte diversos autores<sup>11</sup>, no podemos negar esta realidad. No obstante, más allá de discutir los grados de imposición cultural que representa la escuela, es relevante considerar cuáles son los conocimientos, prácticas y valores que queremos enseñar y construir en la escuela. De esta manera, diversos han sido los debates dentro de las principales áreas de la educación, que como hemos señalado, han realizado transformaciones dentro de las concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la construcción curricular.

En la realidad nacional, no hemos estado exentos de estas innovaciones, la educación chilena a partir de la Reforma Curricular del '90 se amparó en planteamientos constructivistas, que han buscado desde entonces entregar a los estudiantes la posibilidad de construir sus propios conocimientos. Sin embargo, este escenario se ha visto dificultado por la incongruencia entre el modelo educativo constructivista (*ethos humanista*) y las evaluaciones estandarizadas del sistema educativo SIMCE y PSU (*ethos empresarial*) que privilegian el conocimiento declarativo, invitando a los establecimientos, y con ellos a los docentes a focalizar su labor hacia una educación memorística, amparada en la adopción de conocimientos factuales por encima de otro tipo de conocimientos.

De igual manera, en el último tiempo, y amparado en la actualización del Marco Curricular de Enseñanza Básica y Media, se ha incorporado, de manera más explícita<sup>12</sup> la noción de *Competencias*, la cual está sujeta al diseño y aplicación de los Mapas de Progreso del

---

<sup>11</sup> Algunos de esos autores son Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron con su libro *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1970); y Basil Bernstein con su libro *Clases, códigos y control* (1971). Trabajos donde se exponen las ideas que la educación representa un espacio de reproducción de las desigualdades sociales, los sistemas de control, de poder y de imposición cultural.

<sup>12</sup> Hacemos la salvedad que la noción de *Competencias*, se había incorporado previamente dentro del Marco Curricular nacional con la Reforma Educacional de los años 90. Sin embargo, su incorporación no alcanzaba la valoración que actualmente se le otorga con la aplicación de los Mapas de Progreso del Aprendizaje.

Aprendizaje, los que como hemos señalado, trabajan determinadas *competencias* para cada sector de aprendizaje. No obstante, consideramos que si bien esta aplicación ha sido un avance dentro de la propuesta curricular nacional, ésta no ha sido incorporada con la profundidad necesaria, pues, la puesta en marcha de cualquier planteamiento curricular, y principalmente de una noción que ha sido ampliamente cuestionado y criticado como lo son, las *Competencias*, necesita indudablemente de una base teórica, metodológica y práctica que permita que los diferentes actores educativos se empoderen de los nuevos planteamientos educativo-curriculares.

*Impulsar y desarrollar un enfoque por competencias, plantea el desafío de una verdadera 'revolución didáctica' para una buena parte de los docentes, ya que exige, en efecto, cambios profundos, tales como: considerar los 'saberes' como recursos a movilizar; trabajar regularmente en base a resolución de problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza; negociar y conducir la realización de proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa; implementar y explicitar un nuevo contrato didáctico; practicar una evaluación formativa en situaciones de trabajo; ir hacia una menor compartimentación disciplinaria (Bosman, Gerard y Roegiers, en: Milos, Osandón y Bravo, 2003, p.101).*

Estos desafíos plantean la necesidad de que las transformaciones educativas deben comprender, más que una propuesta filantrópica, una materialización teórica, metodológica y práctica de los conceptos y modelos que se aplican, pues, muchas de los planes implementados no han alcanzado un desarrollo óptimo que permita alcanzar los logros propuestos, debido a que su puesta en marcha se realiza de manera superficial. Si bien, las transformaciones educativas responden a demandas inmediatas, esto no quiere decir, que su diseño y aplicación deban desarrollarse sin la profundidad que requieren, ya que, generan más problemas que soluciones.

Caso ejemplar de esta situación, es lo que ocurre con los planteamientos sobre la *Formación Ciudadana*, incorporados en el Marco Curricular desde la Reforma del '90, pues, si bien, éstos han permitido enfatizar en temáticas relevantes para la educación, como la participación y la resolución de conflictos, logrando instruir a los estudiantes dentro de

los conocimientos declarativos relacionados con la ciudadanía, lamentablemente, no han logrado movilizar estos conocimientos, de tal manera, que se plasmen en sus propias acciones e incorporarlos dentro de su cotidianidad; muestra de ello, es la encuesta realizada por el Mineduc que aborda los altos índices de violencia y agresividad entre los educandos.

Esta situación reafirma, que las incorporaciones que se realizan sin la complejidad necesaria, terminan cayendo dentro de un ámbito propositivo, más que reflexivo, que ampare un cuerpo teórico, metodológico y práctico; pues, como hemos señalado, tanto los valores, como las orientaciones que se aplican en educación, deben vivirse. De esta forma, es fundamental elaborar lineamientos que permitan activar los conocimientos dentro de un espacio práctico, en donde los actores educativos, profesores y estudiantes, puedan a través de procesos empíricos construir un marco de acción, que los faculte, para elaborar sus propios discursos y ser parte de las transformaciones curriculares presentando sus propias reflexiones.

Para el caso de la *Formación Ciudadana*, eje fundamental de la educación actual, el sector de Historia y Ciencias Sociales se presenta como un espacio ideal para llevar a cabo procesos empíricos de discusión y diálogo, ya que, su carácter interpretativo permite la incorporación de un componente subjetivo que otras áreas omiten. En este sentido, la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, es un escenario en sí mismo de discusión, donde los estudiantes pueden ser sujetos activos y partícipes de la construcción histórica, pero por sobre todo afirmar y transformar su propia identidad, pues, como se ha indicado, las personas a medida que expresan sus sentimientos, conocimientos y argumentos, logran conocer a los sujetos con los que dialogan, respetando sus puntos de vista, y a su vez, reafirman o transforman su concepción frente a las cosas, en base a los conocimientos del otro; fortaleciendo con ello la autonomía y la participación.

*Lo relevante del aprendizaje de la historia no es acumular noticias, lo relevante es entender el funcionamiento de la sociedad en el pasado. Y es que la historia tiene, por sí misma, un alto poder formativo para los futuros ciudadanos. Se trata de un inmejorable laboratorio escolar para el análisis*

*social en el que los estudiantes aprenderán a realizar un análisis crítico de la realidad, base fundamental para ejercer plenamente la libertad. El aprendizaje de la historia ayuda, además, a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político, económico, etc. y, en definitiva, de cualquier proceso, lo que enriquece el pensamiento y relativiza lo conflictivo.* (Prats, 2001, p.114)

En suma, son varios los retos educativos por los cuales hay que trabajar, hemos mencionado la importancia de que las políticas que se incorporen en el plano educativo deban asumir las complejidades: por un lado, hacer partícipes a toda la comunidad educativa; mientras que por otro, realizar procesos reflexivos que incorporen marcos teóricos, metodológicos y prácticos, los cuales permitirán llevar a cabo procesos educativos más sólidos. Es así, como la inclusión del *Enfoque por Competencias* en la educación nacional presenta vacíos que son necesarios trabajar, de tal manera, que se pueda brindar la claridad que se requiere, para permitir con ello, evitar la especulación frente a lo desconocido y poder presentar nuevos campos de acción que enriquezcan la educación. De igual manera, es imprescindible fortalecer la *Ciudadanía*, pues, los procesos de *Formación Ciudadana*, permiten desarrollar una sociedad más igualitaria y consciente, pero que si no se viven y experimentan, difícilmente podremos llevarlos a cabo.

Por consiguiente, todos los elementos señalados hacen inevitablemente plantear una investigación que contemple estas aristas; que por una parte pueda clarificar las diversas conceptualizaciones que se han realizado de las *Competencias*; mientras que por otro, planteen la importancia de focalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, hacia un desarrollo dialógico que permita, a través de la *Argumentación*, fortalecer la construcción de un sujeto integral. De este modo planteamos la siguiente pregunta de investigación:

*¿De qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular que los docentes realizan de la especialidad, contribuyen al desarrollo de la **Competencia Argumentativa**, en estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media, en un establecimiento particular subvencionado, de la comuna de Estación Central?*

## II. RELEVANCIA Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL CAMPO DE ESTUDIO.

---

---

### 2.1 Relevancia.

La investigación pretende ser una contribución al área educativa, desde una perspectiva teórica y práctica, pues a través de ella, se abordarán elementos novedosos para el ámbito educativo y que pueden servir como instrumento para el quehacer docente. Las temáticas se orientan a fortalecer las implicancias que tiene el constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, para lograr con ello, una formación pedagógica más cohesionada, de manera tal, que la experiencia educativa de los estudiantes, sea de gran utilidad y significancia para el desenvolvimiento de los sujetos en el mundo.

En referencia al trabajo investigativo, se examinará la noción de *Competencias*, cuya significación ha generado opiniones de diversa índole, ya sea para favorecer o desfavorecer su incorporación al sistema educativo. En este sentido, se ambiciona brindar lineamientos y elementos que por un lado, permitan clarificar su conceptualización; mientras que por otro, otorguen espacios para su aplicación. Por consiguiente, la investigación se propone enriquecer teóricamente la noción de *Competencias*, y con ello, responder a varios de los cuestionamientos e incertidumbres que se manifiestan en la actualidad respecto a este enfoque.

Además, se plantea la noción de *Argumentación*, como una facultad que permita sustentar de manera formal los diversos planteamientos que surgen en la Historia y las Ciencias Sociales, así como en las otras disciplinas del conocimiento. Por consiguiente, se pretende comprender las visiones que las diversas disciplinas poseen de esta noción y cuál es la importancia que éstas le otorgan al desarrollo de los sujetos. De esta manera, la investigación reconoce en la *Argumentación* elementos que orientan el desarrollo reflexivo de las personas; desde esta perspectiva, se intenta rescatar y fomentar el diálogo, no sólo



como una forma para debatir frente a diversos temas, sino además, para construir de manera consensuada, conocimientos locales, nacionales y universales.

Ambas nociones, se integran en la *Competencia Argumentativa* como una propuesta que sienta las bases para llevar a cabo procesos constructivos de enseñanza y aprendizaje en el sector de Historia y Ciencias Sociales, de tal manera, que permita orientar la construcción de conocimientos hacia la formación de un sujeto integral que pueda interactuar adecuadamente con el medio político, social y cultural; por lo que la *Competencia Argumentativa*, trasciende el sector de Historia, estableciendo un escenario donde se pueda transformar en un elemento transversal de la educación, que vaya en búsqueda del bienestar social.

De esta manera, consideramos que los planteamientos teórico-prácticos que se abordarán, representan un escenario atractivo para ser llevado a cabo en el sector de Historia y Ciencias Sociales, por ello, invitamos a profesores y académicos, a conocer este estudio que se presenta como una instancia para colaborar con las complejidades de la educación, precisamente, con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. No obstante, consideramos que esta propuesta puede llegar a ser de significativa para quien se interese en las materias educativas, pues, la *Competencia Argumentativa* es un elemento fundamental de los seres humanos, por lo que puede ser conveniente para el trabajo de diversas áreas y para cualquier persona que quiera profundizar en esta invitación.

## 2.2 Justificación.

La educación posee múltiples desafíos que debe enfrentar, en donde el apoyo y colaboración de toda la comunidad educativa es fundamental para su desarrollo. Por lo cual, esta investigación, focalizada en el sector de Historia y Ciencias Sociales, pretende transformarse en un aporte dentro del ámbito educativo, colaborando con planteamientos que presenten vías de solución frente a los retos aún pendientes de la educación, precisamente ser un aporte en la teorización de conceptos difusos dentro de la educación y elaborar un marco de reflexión que pueda orientar las prácticas pedagógicas en Historia y Ciencias Sociales.

El estudio surge frente a la necesidad de que los aprendizajes adquiridos en la escuela sean de mayor utilidad en la vida de cada ser humano, dicho de otro modo, que los estudiantes puedan aprovechar al máximo sus aprendizajes, de manera tal, que sean movilizados e incorporados en su cotidianidad y en el desarrollo de sus propias vidas. Este planteamiento, va estrechamente relacionado con la tridimensionalidad de la naturaleza de los conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales), los cuales, deben ser articulados para lograr que los estudiantes puedan apropiarse y empoderarse de sus propios conocimientos, logrando con eso, que los aprendizajes tengan una mayor significancia.

*La enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia. (Díaz y Hernández, 2002, p. 56)*

Se postula entonces, la importancia de que los aprendizajes no sean aislados de la vida de los estudiantes, sino que sean relevantes en sus actos cotidianos. En este sentido, el sector de Historia y Ciencias Sociales contribuye directamente con esta premisa, pues, posee un carácter subjetivo e interpretativo, que se ampara en el rescate de la experiencia histórica de

las personas, en este caso, de los estudiantes, quienes pueden construir y reconstruir los conocimientos históricos, pues la intención de este estudio profundiza en cómo fortalecer la *Historia Interpretativa* al interior de la sala de clases, de tal manera, que sean conocimientos más cercanos y significativos para la vida de los sujetos educativos, dicho en otras palabras, que les permita construir su realidad desde una mirada crítica y reflexiva.

Pues, tanto la escuela como la sociedad requieren personas activas y conscientes, que sean capaces de convivir de manera óptima, por consiguiente, la *Competencia Argumentativa*, va a marcar énfasis en el desarrollo de un sujeto que pueda aprender de sus propias experiencias y que esté dispuesto a criticar y proponer nuevos conocimientos, asimismo, la *Competencia Argumentativa*, busca fortalecer la autonomía y la participación, con ello enriquecer el desarrollo de un ser humano integral, preparado para desenvolverse en cualquier ámbito de la sociedad y en el mundo.

Por tanto, la investigación se puede justificar desde los aspectos señalados, que podrán parecer simples en su teoría, pues, variadas han sido las investigaciones que han planteado la necesidad de acercar la Historia a los estudiantes. Sin embargo, las complejidades se presentan al momento de llevarlos a la práctica. En este sentido, el estudio, busca realizar un nexo entre teoría y práctica que se pueda llevar a la acción a través del desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

En síntesis, esta investigación surge frente a los desafíos pendientes que tiene el sistema educativo y con el interés de reafirmar la importancia del sector de Historia y Ciencias Sociales, no sólo como una forma de aprendizaje que evite cometer los errores del pasado, sino que además, como una posibilidad de construcción reflexiva y crítica del pasado. Frente a esto, la *Competencia Argumentativa* pretende brindar algunas viabilidades de acción para enfrentar las problemáticas educativas y colaborar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, puedan ser más significativos y en favor del bienestar social.

### **2.3 Limitaciones.**

Las limitantes de este estudio se remontan a elementos que han influido en su ejecución, tensionando con ello, los avances estimados para la investigación. Principalmente estas tensiones tienen relación con los trabajos de recolección de información, ya sea de carácter teórico-bibliográfico o de connotaciones prácticas de la realidad estudiada, es decir, con situaciones que alteran la cotidianeidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, afectando con ello las observaciones realizadas al interior de la sala de clases, los procesos tradicionales de evaluación, entre otras situaciones que explicaremos a continuación.

La primera limitación, que nos encontramos en este trabajo de investigación, tiene relación con el ámbito teórico-bibliográfico del estudio. Es necesario señalar que la *Competencia Argumentativa* es un tema relativamente nuevo, por lo que, la información y las publicaciones que existen, son reducidas y mayoritariamente responden a fuentes extranjeras. Frente a esta situación, podemos señalar, que algunas de las publicaciones no han arribado a nuestro país, y que la bibliografía que está disponible, llega desfasada desde su fecha de publicación y atrasada en relación a las nuevas publicaciones existentes. Ambos elementos pueden ser considerados como limitaciones en este estudio, debido al escaso material teórico y bibliográfico con el que cuentan las bibliotecas y librerías nacionales, escenario, que ha hecho imprescindible la utilización de variados artículos publicados en internet, corriendo los riesgos que ello implica.

Otras de las limitaciones, tiene relación con el proceso de recolección de información en el establecimiento. De conocimiento público son las múltiples actividades extra-programáticas que se organizan en las instituciones educativas, lo que generó, en más de una ocasión, alguna interrupción o postergación de las tareas programadas para llevar a cabo la investigación. Además, cabe mencionar, que el año escolar de cuartos medios, termina con anterioridad a los demás niveles, situación que coincidió con los procesos de recolección de información, precisamente con la observación en aula, acto que pudo haber influido en el comportamiento de los actores observados; la profesora debía cumplir con

temas administrativos relacionados al cierre del semestre; mientras que los estudiantes, se encontraban más ansiosos de lo habitual, debido a la cercanía de terminar su enseñanza obligatoria y a asumir nuevas responsabilidades.

Asimismo, dentro de esta área surge otra limitante en el estudio. El establecimiento posee un encargado por nivel que debe proyectar actividades y evaluaciones comunes para todo el nivel, es decir, realizar la planificación de las Unidades correspondientes establecidas en el Marco Curricular. Con esto damos cuenta que los docentes observados no son principalmente los encargados de planificar las actividades y evaluaciones de los niveles estudiados, y si bien, ellos revisan, corrigen, aceptan y llevan a cabo la propuesta didáctica que se les presenta, no son quienes están directamente relacionados en su confección. En este sentido, las relaciones que se pueden establecer al interior del análisis de la investigación, responden directamente con el objetivo de estudio y no así, con la coherencia interna de la propuesta didáctica. Bajo esta premisa, cabe señalar, que para el caso de segundo año medio, la evaluación que presentamos para nuestro análisis, fue realizada por la docente que reemplazó a la encargada del nivel, quien se ausentó por problemas de salud durante algún tiempo. De esta manera, la evaluación que se presenta para segundo año medio no posee el mismo formato que las evaluaciones de los otros niveles, las que por consentimiento del Departamento de Historia y Ciencias Sociales del establecimiento, deben contener 28 preguntas de alternativas y 2 preguntas de desarrollo.

Por último, no podemos dejar de señalar que el estudio es cualitativo y su relevancia gira en torno a las interpretaciones de la información, elemento que siempre se encontrará sujeto a la visión que tenga el investigador respecto a los fenómenos que observa, por lo que este tipo de investigación carece de una exactitud y objetividad propia del estudio cuantitativo, el cual, nos revela una apreciación más objetiva de la realidad. Sin embargo, de igual forma, se intentó evitar realizar juicios anticipados durante la recolección de la información, los que podrían generar sesgos al momento de interactuar con el campo de estudio e influir negativamente a la investigación.

## 2.4 Factibilidad del estudio.

Como se ha mencionado, el estudio se focaliza en la contribución que el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular que realizan los docentes de la especialidad, pueden desplegar en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. En este sentido, para llevar a cabo esta investigación se debió considerar determinados elementos que permitieran hacer factible su estudio; dentro de estos elementos, se consideró la dependencia administrativa del establecimiento, los actores que debían componer la muestra, los sectores de aprendizaje y los tipos de recolección de la información que se escogieron.

Desde esta perspectiva decidimos realizar el proceso investigativo en un colegio con dependencia Particular-subvencionado, pues, este sector administrativo en los últimos años ha logrado albergar a la mayoría de la matrícula escolar, llegando a educar, en cifras del 2009, a 1.722.503 escolares, frente a 1.460.320 que alberga la educación municipal y a 232.968 de la educación particular (Mineduc, 2010b). En este sentido, la factibilidad del estudio dentro de esta área, se fundamenta a partir del hecho que los establecimientos que poseen esta dependencia administrativa representan un campo amplio de decisión, lo que permite hacer viable el estudio y no limitarlo a una exclusiva posibilidad.

Dentro de la elección de los actores que debían componer la muestra, así como las asignaturas que se debían observar, se decidió focalizar el estudio principalmente en el sector de Historia y Ciencias Sociales, permitiendo establecer una directa relación con el tema de investigación y no desviar la recolección de información hacia otros sectores. Asimismo, se privilegió presentar la continuidad de un proceso educativo centrado en la formación de los estudiantes llevada a cabo por el cuerpo docente del establecimiento. De esta manera, los estudiantes de la muestra comprenden un amplio espectro estudiantil que va desde primero hasta cuarto año de enseñanza media, permitiendo, por un lado, ver las implicancias que tiene el sector de Historia y Ciencias Sociales, orientado por las estrategias docentes que se llevan a cabo; mientras que por otro, observar cómo los estudiantes van

expresando, construyendo y desarrollando la *Competencia Argumentativa* a lo largo de un importante periodo escolar. Ambas, decisiones se enmarcan dentro de un espacio común de la educación nacional, pues, el sector de Historia y Ciencias Sociales, así como la Enseñanza Media, están contemplados dentro del Marco Curricular, la Historia como una de las asignaturas más importantes de la educación y la Enseñanza Media como el culmine de un proceso educativo general que prepara a los estudiantes para incorporarse al medio político, social y cultural; por lo que ambas elecciones permiten realizar la investigación sin mayores imprevistos, ya que todos los establecimientos educacionales deben considerar a este sector dentro de sus asignaturas obligatorias, y una gran mayoría de establecimientos presenta dentro de su oferta educativa los niveles de Enseñanza Media.

Con la factibilidad que posee la muestra que se representa en esta investigación, las técnicas de recolección de información se distinguen como un aliciente más al momento de materializar el estudio. En este sentido, las observaciones no participantes y las entrevistas en profundidad, se presentan como técnicas capaces de llevar a cabo procesos de recolección de información que no infieran ni entorpezcan las situaciones que se observan al interior de las salas de clases, ni en la profundización de elementos que emergen exclusivamente de las entrevistas, que dan cuenta de situaciones que se escapan de la sala de clases y que tienen exclusiva relación con las interpretaciones que hacen en sí mismo los sujetos, ya sean profesores o estudiantes. Sin embargo, estas técnicas sólo se pudieron llevar a cabo ocultando las intenciones de la investigación, dentro de un escenario posible, pues, de otro modo se podría haber alterado el ejercicio docente y el desenvolvimiento de los estudiantes, motivando situaciones artificiales y perjudicando con ello la naturalidad de la información que se busca recopilar.

### III. SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

---

---

El desarrollo de la investigación gira en torno a supuestos, las cuales se tienden a dar por evidentes, sin embargo, es necesario hacer mención a ellos, debido a que colaboran con la comprensión de este estudio. De esta manera, este trabajo se enmarca bajo tres supuestos, los cuales revisaremos brevemente.

.- Insuficiente desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en los estudiantes: Este idea emerge por la escasa expresión de opiniones y planteamientos fundados de los estudiantes de Enseñanza Media. En este sentido, los estudiantes poseen un deficiente desarrollo de la *Argumentación*, facultad que permite generar un mayor desenvolvimiento de los sujetos en diversas situaciones de la vida, ya sea, al interior, como al exterior del establecimiento.

.- La Historia enriquece el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*: Este premisa se orienta bajo la concepción de que la Historia es una materia subjetiva, la cual requiere de la interpretación de los sujetos. Debido a esto, la Historia posibilita una mayor apertura a los proceso de diálogo, los que se deben llevar a cabo bajo *Argumentos* que permitan dar a conocer las diversas ideas. De esta forma el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* está estrechamente ligado con los espacios de conversación y discusión, que ofrece la Historia, y que finalmente contribuyen a la materialización de consensos o disensos que enriquecen la formación de los estudiantes.

.- La *Competencia Argumentativa* contribuye a la participación de los estudiantes: A través del desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, los sujetos, logran ser más participativos debido a que toman consciencia del valor que poseen sus conocimientos, experiencias e ideas, y sepan cómo justificarlos. De esta manera, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* permite fortalecer la participación de los estudiantes mediante la autoafirmación personal y colectiva de los planteamientos que desplegamos, así como su desenvolvimiento en los distintos ámbitos de la vida.



#### IV. PREGUNTAS ORIENTADORAS.

---

---

- ¿Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Marco Curricular de Enseñanza Media del sector de Historia y Ciencias Sociales contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en los estudiantes?
- ¿Los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) del Marco Curricular de Enseñanza Media del sector de Historia y Ciencias Sociales contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en los estudiantes?
- ¿Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFV) del Marco Curricular contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en los estudiantes?
- ¿Cuál es la noción de competencias que manejan los Docentes de la muestra?
- ¿Qué valor otorgan los Docentes de la muestra al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*?
- ¿La Práctica Pedagógica de los Docentes de la muestra contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*?
- ¿Cuál es la importancia que otorgan los estudiantes de la muestra, a sus opiniones, al interior y exterior de la sala de clases?
- ¿De qué manera los estudiantes de la muestra dan cuenta del desarrollo de la *Competencia Argumentativa*?
- ¿Cuál es la trascendencia del sector de Historia y Ciencias Sociales en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*?

## V. OBJETIVOS.

---

---

### 5.1 Objetivo general.

- Comprender de qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular que los docentes realizan de la especialidad, contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en estudiantes de primero a cuarto año de enseñanza media, en un establecimiento particular subvencionado, de la comuna de Estación Central.

### 5.2 Objetivos específicos.

- Analizar, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) de enseñanza media del sector de Historia y Ciencias Sociales, a partir de la búsqueda de evidencias que posibiliten el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en los dispositivos curriculares señalados.
- Interpretar, la implementación curricular desplegada por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media, a partir de la posibilidad que sus discursos, acciones y evaluaciones generan para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.
- Evaluar, las acciones y discursos desplegados por los estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media, a partir de la contribución que el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular de los docentes de la especialidad, realizan al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

## VI. MARCO TEÓRICO.

---

---

El proceso investigativo tiene por finalidad comprender de qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular realizada por los docentes de la especialidad, contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en estudiantes de enseñanza media. Este escenario, por consiguiente nos ha planteado la necesidad de orientar la búsqueda de sustentos teóricos bajo un marco determinado que nos permita representar las áreas del conocimiento que se involucran trascendentalmente con nuestro estudio. En consecuencia, el Marco Teórico que se presenta a continuación busca contemplar estas áreas desde sus transformaciones histórico-epistemológicas, de manera, que puedan brindarnos un espacio teórico depurado que sustente nuestras comprensiones, áreas temáticas que organizamos de la siguiente manera:

En primer lugar, abordaremos los planteamientos que la Educación Humanista propone para el desarrollo y la formación de los educandos. La intención, es poder rescatar los valores esenciales de la educación, y con ello, posicionar el *constructivismo*, como una propuesta que permite el desarrollo de relaciones democráticas, un trabajo disciplinar amparado en la interpretación y el establecimiento de procesos didácticos y evaluativos flexibles que conformen la materialización de una educación centrada en las motivaciones de los estudiantes.

En segundo lugar, enfatizaremos en las diferentes concepciones en las cuales se ha visto inmersa la Historia como componente fundamental de las Ciencias Sociales. Para ello presentaremos un recorrido por las diversas perspectivas que ha desplegado la historiografía durante el siglo XX. La finalidad es comprender las principales transformaciones que ha sufrido la disciplina histórica, y a partir de ahí, resaltar las características que hoy la representan, hablamos precisamente de rescatar la subjetividad y la interpretación que desarrollan las personas frente a los procesos históricos como componentes fundamentales de la construcción historiográfica. En este sentido, el sector de Historia y Ciencias Sociales, brinda posibilidades comunicativas trascendentales para

desarrollar la *Competencia Argumentativa*, pues, a través de ella, los sujetos pueden construir un entorno que favorezca el diálogo entre las diferentes posturas, de tal manera, que puedan edificar los valores del respeto, la pluralidad y de participación ciudadana.

En tercer lugar, la atención se volcará a la noción de *Competencia*, aludiendo principalmente a la complejidad conceptual, teórica y metodológica que la subyace. La finalidad es poder representar las tensiones y perspectiva que existen sobre este concepto, para ello presentaremos un recorrido histórico que permita dilucidar las nebulosas que envuelven al concepto, de manera, que podamos desmitificar su incorporación al ámbito educativo dando cuenta de su origen conceptual. A partir de estas intenciones, también hemos incluido las miradas recientes que se han desplegado sobre las *Competencias*, ya sean, planteamientos que favorezcan como cuestionen su inclusión a la educación, pues, el propósito es poder colaborar al debate educativo, a través de una propuesta constructiva que permita enriquecer las transformaciones que se buscan desplegar. A modo complementario incluiremos la propuesta que el Ministerio de Educación ha formulado para llevar a cabo la noción por *Competencias* dentro de la realidad chilena, hablamos precisamente de los Mapas de Progreso del Aprendizaje y los fundamentos que elaboró el Mineduc para respaldar su puesta en marcha.

En cuarto lugar, plantearemos la *Argumentación*, como un componente fundamental para fortalecer los procesos cognitivos de las personas y de los estudiantes. En este sentido, realizaremos un recorrido histórico que permita dar cuenta, de las complejidades que representa su estudio, así como los usos que se le han asignado a lo largo de su historia. La intención es poder comprender las virtudes que trae consigo profundizar en su estudio y construcción, contemplando en este proceso, los peligros que significa orientar equivocadamente su desarrollo, así como el enriquecimiento cognitivo que permite promoverla en los sujetos. De esta manera, se contempla a la *Argumentación* como una modalidad de pensamiento que permite unificar a las ciencias sociales y naturales bajo la integración de sus componentes, los cuales van en función de la materialización de

procesos reflexivos y autónomos que avizoran los beneficios que permitiría promover su inclusión directa en los procesos educativos trascendiendo su desarrollo al ámbito social.

Finalmente, trabajaremos con la articulación de los conceptos de *Competencia* y *Argumentación* bajo la noción de *Competencia Argumentativa*. En este escenario, nos remitiremos específicamente a trabajar en la edificación general de una base conceptual, teórica y metodológica que nos permita presentar la *Competencia Argumentativa* como una propuesta integral, que permita complementar las diferentes áreas del conocimiento en la realización de un proceso educativo continuo y unificado que tenga como finalidad la construcción de aprendizajes significativos. De esta manera, tomaremos los aportes que realizan los autores que trabajan la *Competencia Argumentativa* para relacionarlos directamente con la definición que proponemos, el objetivo es reconocer en su fortalecimiento las cualidades que permite enriquecer en las personas, principalmente la construcción de procesos subjetivo-interpretativos, crítico-reflexivos y autónomo-activos, los cuales facultan a los sujetos para que puedan de forma autónoma resolver los problemas a los que se ven enfrentados. De igual manera, abordaremos la didáctica y evaluación, como elementos fundamentales para materializar la propuesta, resaltando que su relación con el *Enfoque por Competencias* no significa una transformación radical de los planteamientos que se han buscado desarrollar en el último tiempo en la educación, sino que precisamente un complemento que pretende perfeccionar las falencias que actualmente se presentan.

En consecuencia, la organización que hemos desplegado del Marco Teórico pretende respetar el orden que se ha establecido a lo largo de la tesis para representar la continuidad de los procesos que permiten visualizar la *Competencia Argumentativa* como una propuesta integral que busca enriquecer las características humanistas de la educación; principalmente la formación de Sujetos Integrales, capaces de enfrentar responsablemente los problemas que les deparará vivir al interior de una en sociedad que complejiza diariamente sus relaciones.

## 6.1 Educación Humanista: Un reencuentro con la esencia de la educación.

La *Educación Humanista* tiene sus raíces más esenciales en el periodo histórico denominado por la historiografía como Renacimiento, es en esta transformación intelectual, desplegada entre los siglos XV y XVI, que el ser humano dará un vuelco en la concepción que posee del conocimiento y la vida. Estas nuevas visiones del mundo contemplarán todas las áreas relacionadas con el ser humano, incluida en ellas la educación, la que dejará de ser vista como un proceso de imposición y adoctrinamiento de los sujetos bajo el dogma cristiano, y comenzará a preocuparse por la construcción de un sujeto reflexivo capaz de enriquecer y fortalecer el desarrollo *Humano*. En este sentido, la educación a partir de este periodo, tendrá bajo sus intenciones, una preocupación exclusiva por la formación de un ser amparado en los ideales del Humanismo, los que tienen estrecha relación con la búsqueda de la verdad, de la libertad, del realismo y la integridad.

*A partir del Renacimiento se instaura un nuevo pensamiento pedagógico [...] El liberalismo reconoce el valor de la persona del educando como la parte más significativa en su formación tanto como la autenticidad del hombre. [...] A su vez, el realismo reconoce la naturaleza del educando como punto de partida para su educación, además de tomar en cuenta el ambiente donde éste se desenvuelve. Por último, la integridad se refiere a la amplitud de la educación y a la consideración del educando no solamente como un ser que debe adquirir brillo para su persona o para cultivar aquello en lo que tenga capacidad, sino que también lo contempla como un ser con alma, como un conjunto de potencialidades, las cuales es preciso hacer que se desarrollen. (García Fabela, s.f., p. 1)*

Cabe indicar, que esta noción de los fines de la educación tiene estrecha relación con la dependencia *maestro-discípulo*, desarrollada en la Antigüedad y que en la Edad Media, con el rol de la Iglesia Católica, había quedado subyugada. De esta manera, el paso de una sociedad centrada en la religión, como exclusiva fuente de conocimiento, a una sociedad centrada en el hombre, como constructor de sus propios juicios, generó una revolución total, que le entregó a la educación un rol fundamental como constructor y garante de los conocimientos. Sin embargo, este escenario dual de la educación no ha trascendido en el tiempo, desequilibrando e inclinando la balanza, exclusivamente hacia un espacio de

preservación del conocimiento más que de construcción. En consecuencia, buscamos rescatar los fines de la *Educación Humanista*, para restablecer en la educación espacios capaces de facultar la construcción y reconstrucción de los múltiples conocimientos, en donde los estudiantes puedan ser los propios garantes de la conservación y transformación de éstos.

*De acuerdo con el paradigma humanista, los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total [por lo que el docente debe permitir] que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido. (García Fabela, s.f., p. 4)*

### 6.1.1 Constructivismo: Base de la Educación Humanista

El *Constructivismo* emerge, como hemos señalado, desde la psicología cognitiva, corriente psicológica integrada por diversos autores que sostienen, que los aprendizajes se construyen a partir de la comunión entre conocimientos previos y nuevos, a partir de *andamiajes culturales que permiten su internalización* (Vygotsky, 1926, 1933); de *procesos de asimilación y acomodación* (Piaget, 1964, 1966); de *significaciones que le otorguen sentido* (Ausubel, 1973, 1976); y a través de su *descubrimiento y categorización* (Brunner, 1984). Por consiguiente, el *Constructivismo* se presenta como un espacio en donde los protagonistas son los estudiantes, relegando al docente solo la función de guiar estos procesos.

En este sentido, el *Constructivismo* posee estrecha relación con los componentes Humanistas, que se amparan en la libertad, en el realismo y en la integridad del ser humano, reconociendo con ello, su autonomía, su contexto particular y social, y el potencial que pueden llegar a desarrollar. De esta manera, podemos dar cuenta que sus planteamientos, si bien nacen con la psicología cognitiva, también representan un hilo conductor de las propuestas filosóficas que han tenido eco al interior de las Teorías del Conocimiento, pues, la afirmación que los conocimientos son construidos, personal y colectivamente, da cuenta de un posicionamiento del cual también nos hacemos parte.

*El conocimiento es una construcción, y como tal refleja principalmente el tipo de dilemas que los seres humanos enfrentan en el curso de su experiencia. No se origina en la simple actividad de los sentidos, ni comienza en una mera acumulación de datos, sino con algún problema. El conocimiento expresa orientaciones y posee por tanto un importante valor de uso, puesto que está en conexión con las distintas maneras de actuar y de cumplir objetivos. Más aún, tiene poderosas implicaciones en la constitución de la experiencia social, debido a que determina formas de vivir y de convivir, formas de relacionarse, de colaboración o rechazo, de aceptación o negación. (López, s.f., p. 8)*



### 6.1.2 Relaciones Democráticas: Ruptura del Poder Docente

Para hablar sobre la construcción de *Relaciones Democráticas*, principalmente debemos establecer la noción que poseemos sobre Democracia, pues, de ella se desprende lo que consideramos *Democrático* o no. En este sentido, debemos señalar que el concepto de *democracia*, nace en la Antigua Grecia como una forma de organización política que concedía al pueblo el poder de decisión para resolver diversos conflictos y llevar a cabo propuestas para beneficiar a sus ciudadanos. No obstante, esta visión en el transcurso del tiempo, se ha modificado y reconstruido en función de diversos valores y contextos sociales, no haremos mención a ellos, ni a las múltiples definiciones que se han desarrollado, debido a que no representa el foco de estudio, pero si nos permitiremos aglutinar estas concepciones bajo la premisa que todas responden a una forma de organización política que busca otorgar un grado de participación a quienes la componen.

De esta manera, cabe señalar que la escuela es en sí misma una institución educativa y social que requiere de una organización que le permita resolver sus conflictos, a través de propuestas que den solución a sus problemas, ya que, “*una sociedad política sin una regla de resolución de conflictos es una sociedad expuesta a estancarse en cada ‘conflicto’*” (Sartori, 1993, p. 58). Es bajo este escenario que la Democracia se presenta como un espacio capaz de proporcionar a los estudiantes las facultades necesarias para desenvolverse en la sociedad, para participar activamente en las decisiones que le conciernen y poder transformar su realidad. Por consiguiente, entendemos la Democracia como una organización que permite la libertad de las personas y no las oprime bajo el poder arbitrario de un sujeto o institución, cuando existe una relación abierta entre las personas que la componen y en conjunto son capaces de llegar a acuerdos condescendientes que promuevan el beneficio de todos.

Por lo tanto, establecer *Relaciones Democráticas*, al interior de los establecimientos educacionales, va en directa relación con esta noción, pues, todos los actores educativos, ya sean, directivos, docentes, estudiantes y apoderados, tienen las facultades de poder transformar su institución educativa en relación a las necesidades que todos presentan y que en conjunto pueden satisfacer. Sin embargo, la construcción de *Relaciones Democráticas*, se deben generar al interior de las salas de clases, en la comunión entre docentes y estudiantes, pues, ambos actores educativos son los encargados de permitir el desarrollo de aprendizajes significativos, por ende, su logro dependerá de la horizontalidad y la participación que ellos ejerzan en su relación.

*La participación democrática en la escuela pide un momento en el que prime la palabra o el diálogo. Un momento en el que los alumnos y educadores puedan plantearse temas de trabajo y de la vida escolar que les preocupan o interesan. Temas sobre los cuales debatir. Es decir, pensar, opinar, escuchar puntos de vista diferentes, comparar las posturas expresadas, buscar argumentos y posiciones mejores, así como acordar normas, soluciones y proyectos de acción. (Puig y Martín, 2007, p. 99)*

### 6.1.3 Disciplinas: Una apertura a la Interpretación Constructiva

Es sabido que el ser humano desde sus comienzos ha buscado dar respuesta a las situaciones y acontecimientos en los que se ve envuelto, ya sean de carácter natural, espiritual, social, cultural, político o económico, por nombrar algunos. También es sabido que para ello ha debido crear *Disciplinas* que se preocupen del estudio de estos campos, de manera tal, que pueda encontrar allí las respuestas que busca y dejar un legado para las generaciones posteriores. En este sentido, la educación, como acto socializador, asume la responsabilidad de proteger y transmitir de generación en generación los legados *disciplinares* que los antepasados han dejado, por tanto, la escuela no puede obviar los recorridos que ha tenido el conocimiento. Sin embargo, como hemos hecho hincapié, no puede limitarse sólo a este proceso, sino que todo lo contrario, debe ser capaz de facultar a los sujetos para significar, descomponer y reconstruir los conocimientos, así como para reflexionar, interpretar y participar en la construcción de los propios.

Dentro de este escenario *Constructivista*, se encuentra la *Historia, Disciplina* que trabajamos de forma particular en esta investigación, y que durante el siglo XX, gracias a las revoluciones epistemológicas, sufrió importantes transformaciones, cambiando no tan sólo su visión, sino que las *formas de hacer historia*<sup>13</sup>. Estas transformaciones, a modo general, hacen alusión a la incorporación de los sectores populares y subalternos a la historiografía, así como la inclusión de diversas fuentes (escritas, orales e iconográficas) que permiten enriquecer y sustentar las afirmaciones e interpretaciones realizadas en la construcción del conocimiento histórico.

De esta manera, la *Historia* y a su vez las *Ciencias Sociales* comenzarán, a ser vistas como espacios interpretativos donde se conjugan posicionamientos epistemológicos,

---

<sup>13</sup> Título de la obra de Peter Burke (1991) que contempla las revoluciones historiográficas acontecidas durante el siglo XX.

ideales políticos y valores personales, que interfieren en la construcción del conocimiento. Visiones que diversificaran su desarrollo y desatenderán la noción dogmática del conocimiento, que lo situaba en un escenario unilateral e indiscutible. En este sentido, concebimos la *Historia* como el estudio de los “*hombres en el tiempo*” (Bloch, 2001, p.58), en donde cada sociedad y en sí mismo cada historiador impregnan sus preocupaciones y formas de pensar la construcción histórica (Frieria, 1997).

*El fundamento disciplinario está en que la Historia como disciplina construye la historia y, en estos momentos, ella se está construyendo de forma distinta. No se la está construyendo como la “verdad”, como se entendía antes; hoy se entiende que es una interpretación.* (Gysling, en: Nervi, 2004, p. 70)

#### 6.1.4 Didáctica y Evaluación: Procesos Centrados en el Estudiante

La noción de *Didáctica*, representa un escenario polisémico y antinómico del conocimiento (Friera, 1997), pues, variadas han sido las comprensiones del concepto, transformando, con ello, los aportes que esta disciplina ha generado en la educación. Si nos remontamos al carácter etimológico del concepto *Didáctica*, éste proviene del término griego *didaktike*, que significa “enseñar”, no obstante, no será hasta los aportes de Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna* (1620), que la noción de *Didáctica* se observará como una orientación de las prácticas educativas, específicamente como la construcción de un proceso sistemático, normativo y prescriptivo. Ahora bien, la constitución de la *Didáctica* como un área disciplinar, se dará a finales del siglo XIX y principios del XX, con las transformaciones epistemológicas que envolvieron a la época. A partir de este período, comenzarán a surgir postulados que ampliarán el campo de estudio, entregando diversos modelos pedagógicos y *Didácticos*; surgirá la Escuela Nueva de la mano de autores como María Montessori, *El método de la pedagogía científica* (1909), John Dewey, *Democracia y Educación* (1916), Célestin Freinet, *Impresión de la Escuela* (1927), entre otros, quienes si bien centraban la educación en los estudiantes seguían comprendiendo la *Didáctica* como una técnica prescriptiva.

Este escenario tecnicista será puesto en cuestión durante los años ‘80, marcando un quiebre al interior de la *Didáctica*, difuminando su objeto de estudio y situando la disciplina en un estado de crisis (Steiman, 2007). Esta situación derivará en el surgimiento de nuevos planteamientos, que focalizarán su interés en la comprensión e interpretación interna del aula escolar. A partir de esta visión la *Didáctica* se entenderá como un proceso que integra múltiples factores, relacionados directamente con el contexto histórico, político, cultural y económico de la escuela y sus principales actores, profesores y estudiantes.

*Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben. Las teorizaciones que dan cuenta del campo nos remiten a señalar, en primer lugar, qué entendemos por prácticas de enseñanza. Constituyen, para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórico. Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. (Litwin, en: Camilloni y otros, 2006, p. 94-95)*

De esta manera, consideramos que la *Didáctica* es un proceso complejo que integra reflexiones personales y colectivas, donde se enfrentan de manera dialéctica, las diversas teorías relacionadas con la educación y la práctica pedagógica, dicho de otro modo, las reflexiones deben ir en búsqueda de una propuesta consciente que permita realizar la *Transposición Didáctica*, como dice el didacta francés, Chevallard (1991), pasar de un “*saber sabio a un saber enseñado*” en donde confluye la teoría como una posibilidad de acción y la práctica como su materialización y reflexión. De esta manera, la reflexión es un elemento primordial de la *Didáctica*, ya que, a través de ella, se puede enriquecer nuestra concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*[La práctica] didáctica debe estar respaldada por una teoría, o, cuando menos, por una reflexión sobre el significado de los que se está haciendo, por qué y para qué se hace. [...] En la didáctica de las Ciencias Sociales no existen recetas; tampoco métodos exclusivos. Una moda no debe transformarse en un modo único de llevar a cabo el difícil proceso de la enseñanza-aprendizaje. (Friera, 1997, p. 104)*

La *Evaluación*, por su parte, se ha ligado estrechamente a los procesos formativos de la educación moderna, en un comienzo y amparados en el paradigma positivista, eran concebidos como un instrumento para la medición del rendimiento académico a través de parámetros numéricos (Cerdeña, 2003). No obstante, la noción de *Evaluación*, al igual que la mayoría de las nociones relacionadas con la pedagogía, ha sido renovada a partir de las diversas transformaciones epistemológicas que han

abarcado las áreas del conocimiento. Esta renovación, ha llevado a la comprensión de que la *Evaluación* no es exclusivamente una calificación, sino que, va más allá, y se concibe como un proceso que es, en sí mismo, un aprendizaje constante, que permite enriquecer la formación de los estudiantes.

*Evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender. En términos generales, decididamente comprometido con la racionalidad práctica y crítica, quien evalúa quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado. Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento. Quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados. (Álvarez Méndez, 2001, p. 59)*

De esta manera, comprendemos la *Evaluación* como un proceso formativo que debe permitir a los estudiantes conocer, analizar, cuestionar, seleccionar y corroborar la información que poseen, de manera, que puedan descubrir, construir y valorar sus aprendizajes. En este escenario, el docente debe convertirse en un *relacionador educativo*, en otras palabras, en un actor que genere un espacio concreto de relaciones entre los estudiantes y las fuentes informativas, cediendo a los estudiantes la posibilidad de desenvolverse *Autónomamente* en el desarrollo de sus conocimientos, y sólo intervenir cuando la orientación de los aprendizajes de los estudiantes tomen un rumbo incierto para ellos mismos. Por consiguiente, la *Evaluación* debe ser continua a lo largo de los procesos educativos y no limitarse a un tiempo y espacio determinado.

*Se ha dicho que el fin último de la evaluación es la comprensión del fenómeno educativo y del educando. La evaluación permite al docente comprender qué tipo de procesos realiza el alumno, qué es lo que ha entendido o no, qué errores ha cometido y sus posibles causas. Difícilmente si no conoce la naturaleza del problema que lo ha llevado al error, podrá resolverlo. De ahí la necesidad que la atención se dirija no sólo a los resultados del aprendizaje, sino a la condiciones previas del mismo. (Cerde, 2003, p. 77-78)*

Sin embargo, debemos recordar que la *Evaluación*, a pesar de estar relacionada directamente con la educación, es un proceso innato del ser humano que trasciende las salas de clases, pues, constantemente estamos *evaluando* nuestras acciones y decisiones frente a los múltiples contextos en que nos desenvolvemos. La *Evaluación*, por tanto, es un acto *Reflexivo* y auto-educativo continuo, que nos permite enriquecer nuestros conocimientos, procedimientos y acciones con una clara orientación hacia el futuro, representa además un aprendizaje dialéctico, que confronta los juicios valóricos que realizamos de nuestros desempeños (causas), y los desempeños en sí mismo (efectos), de manera, que podamos justificarlos y/o transformarlos en función de nuestras necesidades.

*Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado produce, crea, discrimina, imagina, analiza, duda, necesita contrastar, se equivoca y rectifica, elabora respuestas, formula preguntas, surgen las dudas, pide ayuda, busca en otras fuentes, evalúa. Es decir, pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar. Actúa de un modo consciente y responsable sobre su propio aprendizaje. [...] El objetivo es que quien aprende utilice en sus evaluaciones los criterios destinados a justificar su propia valoración, su propio juicio. Al hacerlo, necesariamente tendrá que poner en práctica su conocimiento. (Álvarez Méndez, 2001, p. 61)*



## **6.2 Historia y Ciencias Sociales: Disciplinas en constante transformación.**

La Historia y las Ciencias Sociales, son materias relevantes para colaborar con el desarrollo humano de la sociedad, pues, variadas y múltiples son sus virtudes propias como disciplina y más aún si consideramos su desarrollo al interior del sistema educativo, donde niños y jóvenes se forman para desenvolverse en el mundo.

La Historia es la disciplina que nos permite comprender cualquier elemento de la actualidad, es en la Historia, donde se encuentran las bases para hacer una lectura mucho más compleja, incorporando elementos que desde el pasado nos orientarán a entender y comprender el mundo en que vivimos, pues, la Historia es *“toda ella social”* (Frieria, 1997, p. 31), con esto se pretende dar cuenta que el estudio de la historia implica, a su vez, el estudio de un sinnúmero de otras disciplinas que también forman parte de las Ciencias Sociales, tales como: Antropología, Economía, Sociología y la propia Historia, entre otras.

De esta forma, el estudio de estas áreas debemos concebirlas como una preparación para los estudiantes en su vida futura, son los mismos procesos de *reflexión, interpretación y crítica*, los cuales, guían a un desarrollo que les permite y les permitirá desenvolverse en su vida y en el mundo. *“La historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con la plena conciencia ciudadana”* (Prats y Santacana, 1998)

Por tanto, el estudio de la Historia, entendido como historiografía, cumple un rol importante, para orientar a un entendimiento y comprensión de la realidad actual, debido a que contribuye a la materialización de un campo reflexivo e interpretativo de nuestro pasado, por eso, no debemos considerar la Historia tan sólo, como los acontecimientos del pasado, sino que debemos interpretarlo desde el presente y en orientación al futuro, es decir, realizar una mirada de los procesos históricos.

Debido a su carácter subjetivo e interpretativo, la Historia y las Ciencias Sociales son disciplinas en constante transformación, donde se otorgan espacios dando apertura a la discusión y al debate, es así, como además logran fomentar el desarrollo de valores, como el respeto y la tolerancia, no solo al interior de las diversas interpretaciones históricas que se tengan, sino además en el diálogo entre los sujetos, por eso, debemos reconocer que la Historia y las Ciencias Sociales, tienen gran capacidad formadora, no solo de manera personal, sino además, en la convivencia de los sujetos como parte de una comunidad.

### 6.2.1 La Historia como interpretación: Un aporte de la Nueva Historia.

*Apreciar la diferencia entre el presente y el pasado no es sólo un ejercicio cognitivo vinculado a la sucesión temporal de fenómenos cósmicos como el día y la noche, sino que supone también un ejercicio de distanciamiento, de perspectiva frente a un pasado en que los seres humanos hacían las cosas de otro modo, tomar conciencia de este fenómeno es lo que podríamos llamar, en una primera aproximación, historia (Osandón en Carretero, Rosa y González, 2006, p. 323 - 324)*

La Historia durante el siglo XX, se vio envuelta dentro de un proceso de constante renovación, que pronto se apreció en los giros epistemológicos de las distintas ciencias, fortaleciendo el cuestionamiento del mundo tradicional, es así como surge una reacción contra el paradigma positivista, tomando fuerzas en el seno de las distintas disciplinas, de la cual, la Historia no se mantuvo exenta.

Los nuevos planteamientos hacían nacer a un componente olvidado dentro de la Historia tradicional, la “*sociedad*”, el “*pueblo*”, ejemplo de ello es el historiador, Jules Michelet con la publicación de “*Le peuple*” (1846), que focaliza a la Historia dentro de un campo metodológico nuevo, que permitía entregar mayor consistencia al relato histórico, a través del rescate de la Historia dentro de un campo más amplio, para comprender y explicar sus complejidades, en este sentido, la Historia tomaba un nuevo objetivo, permitir la comprensión del presente, a través del pasado y mirando al futuro, para esto, era necesario dar fuerza a las voces apagadas por la Historia tradicional, pues, como plantea Guha (2002), la visión estatista de ésta última marginaba a los sectores sociales bajos, dentro de la construcción histórica.

En reacción al positivismo, comienzan a tomar fuerzas postulados de historiadores franceses, Lucien Fèbvre y Marc Bloch, quienes fundan la Revista *Annales d'histoire économique et sociale* en 1929, denominada posteriormente como, Escuela de Annales, incorporando a los actores que estaban ajenos a la Historia, procurando con ello, el desarrollo de una conciencia histórica dentro de la sociedad, es así,

como se origina la “*Nueva Historia*”<sup>14</sup>, centralizando su estudio en cualquier actividad humana, y a diferencia de la Historia tradicional, abrió el campo histórico a las múltiples disciplinas, que en su conjunto deben relacionarse entre sí para construir una “*historia total*”. Cabe señalar, que la apertura no tan sólo respondió a variadas disciplinas, sino que también a diferentes actores sociales, niños, mujeres, artesanos, campesinos, entre otros, quienes permiten hablar de una historia construida desde “abajo”.

*La corriente denominada historia total tiene una capacidad integradora que nos permite recordar a Lucien Fèbvre (1970) cuando decía, con motivo del debate sobre qué Ciencias Sociales son «más sociales» que otras, que la historia es, por definición, «toda ella social» (Frieria, 1997, p. 31).*

Las tensiones entre la corriente positivista y la *Nueva Historia*, se refieren principalmente a cómo cada una de éstas aborda y reflexiona sobre los acontecimientos y procesos históricos. La historia tradicional, busca centrar su análisis exclusivamente en los hechos históricos desde arriba (Estado-nación), limitando su análisis a la narración de acontecimientos de manera cronológica, en un tiempo vacío e inmutable, que la facultará para demostrar la existencia positiva de los acontecimientos. Por su parte, la historia desde “abajo”, pretende realizar un análisis estructural, en este sentido, se propone una variación del tiempo y el espacio, fundamentos que aportará uno de los principales referentes de la segunda generación de la escuela de Annales, Fernand Braudel (1949), que consiste en una triple dimensión (acontecimiento-coyuntura-estructura) la que a su vez, se explica en tres duraciones (corta-mediana-larga) respectivamente. La *Nueva Historia*, abrió su análisis a la interpretación histórica, a través, de lo que Bloch, proponía como la selección de acontecimientos para el relato histórico, por su parte Braudel, reafirmará esta concepción, entendiendo que las dimensiones son creadas y no pertenecen intrínsecamente a la Historia y sus procesos, de esta manera, la Historia

---

<sup>14</sup> Hacemos la salvedad que el concepto de “*nueva historia*” fue acuñado por la tercera generación de la escuela de *Annales*, sin embargo, consideramos que a partir de este periodo en adelante, se generó una apertura epistemológica que es usado inclusive en la historiografía nacional

desde “abajo” resignificará la temporalidad histórica, entendiendo que el tiempo no es exclusivamente cronológico, sino, que también anacrónico, heterogéneo y social, enalteciendo con ello, la participación popular, la realidad de la sociedad subalterna, sometida e invisibilizada, dentro de la trama de la Historia. Sin embargo, el estructuralismo de Braudel, perderá el foco humano de la historia al focalizarse en la estructura de carácter más temporal, situación, de la cual, nacieron nuevos debates que enriquecieron la comprensión histórica y además dieron origen a nuevas corrientes que asumieron distintos tipos de aproximación a la comprensión de la Historia.

Paralelamente, en Inglaterra surgieron aportes presentados por la Historia Social Inglesa, bajo sus referentes marxistas Maurice Herbert Dobb y E. P. Thompson, esta corriente historiográfica, se caracteriza por situar como su objeto de estudio los fenómenos sociales y por sobre todo económicos, desplazando y abandonando de esta forma el estudio de una política institucional, asimismo, para esta corriente historiográfica, la subjetividad quedará relevada al fiel reflejo del contexto social, del cual, son partes los individuos, en otras palabras, determinada a las condiciones socioeconómicas, las cuales son entendidas como infraestructura.

Posteriormente tras el alejamiento de Braudel de la Escuela de los Annales, emerge la tercera generación a cargo de historiadores como Jacques Le Goff y Pierre Nova, quienes apelaran a rescatar el legado de Le Fèbvre, es decir, rescatar los sectores olvidados por la Historia, de esta manera, la tercera generación buscará incorporar metodologías no convencionales que permitan comprender el mundo de la gente común y corriente. Situación, por la cual se autodenominaran como una “*Nueva Historia*”, marcando diferencias con el estructuralismo de Braudel.

*La expresión «la nueva historia» resulta más conocida en Francia que en cualquier otra parte. La nouvelle histoire es el título de una colección de ensayos dirigida por el ilustre medievalista Jacques Le Goff [...] En estos casos está claro qué es la nueva historia: se trata de una historia «maden in*

*France», el país de la nouvelle vague y le nouveau roman, por no hablar de la nouvelle cuisine (Burke, 2003, p. 13)*

En este contexto, surgen variadas investigaciones historiográficas que buscan enaltecer a los diferentes sujetos olvidados por la Historia tradicional, nacerá la “*historia de las mujeres*”, la “*historia oral*”, la “*historia de las mentalidades*” entre otras. Sin embargo, una de las que ha tenido mayor relevancia dentro de la tercera generación de *Annales*, es la “*historia de las mentalidades*”, la cual plantea un sumergimiento de todos los elementos íntimos y profundos (como la religión, los juegos, las opiniones, etc.) para poder identificar los patrimonios simbólicos de cada cultura y cómo interactúan dialécticamente con la infraestructura y la superestructura. “*Los nuevos historiadores de las mentalidades tenían sus raíces en la historiografía romántica y en la observación de la vida del pueblo*” (Frieria, 1997, p. 45). Uno de los referentes que podemos situar dentro de esta historiografía es el historiador francés Michel Vovelle quien escribe “*Ideologies and Mentalities*” (1990) y el historiador estadounidense Robert Darnton, para este último, la metodología historiográfica de las mentalidades es traducida como “*historia con espíritu etnográfico*”, pues, Darnton asume que la gente piensa y comprende su mundo a través de las herramientas y facultades que la propia cultura les entrega, por tanto, estos elementos accionan en el mundo y se manifiestan mediante la resignificación folclórica, la construcción artística o intelectual, entre otras, que el historiador debe captar, apelando al rescate de los sectores olvidados por la Historia.

Mientras se desarrolla la Historia Social y la tercera generación de la Escuela de los *Annales*, surgen los Estudios Culturales, los cuales rescatarán elementos de ambas corrientes para centrar su estudio en la participación consciente de los individuos, en este sentido, la historia cultural busca cargar a la historia de subjetividad, entendiendo que los sujetos son quienes significan y reflexionan su entorno mediante las facultades y herramientas que le otorga su cultura.

*Fue el «desencanto» con la explicación de todo en términos económicos y sociales lo que impulsó a numerosos historiadores a reconsiderar la naturaleza y el papel de la cultura, entendida como repertorio de mecanismos interpretativos y sistema de valores de la sociedad, Por supuesto este énfasis sobre la cultura estuvo acompañado desde el principio por la convicción de que lo cultural no era una simple función de lo material, sino que «las creencias y las actividades rituales de las personas interactuaban con sus expectativas socioeconómicas» (Cabrerá, 2001, p. 24)*

Ahora bien, debemos entender que la Historia Cultural no pretende sobreponer el carácter subjetivo por el objetivo, sino más bien promover un equilibrio entre ambas, por consiguiente, lo que buscará la Historia Cultural en los estudios que llevará a cabo, será la *mediación simbólica*, pues es a través de ella que los sujetos podrán significar y a su vez crear su entorno, en cierto sentido se forma un proceso dialéctico entre infraestructura y superestructura, en donde el filtro cultural hace de mediador para que una determine a la otra, es por esta razón que la experiencia de los individuos toma gran importancia.

Posteriormente, el foco se centrará en la relevancia del lenguaje y el vocabulario, por ello, surge la historiografía Conceptual, denunciando la existencia de palabras que orientan a los sujetos y a la sociedad, ya que, estos conceptos están dotados de significados, los cuales no pueden ser omitidos, cabe señalar, que en ningún caso estamos hablando de una determinación de la significación de los conceptos, por el contrario, debemos señalar, que los conceptos sufren procesos de mutación y transformaciones constantes. El historiador Alemán Reinhart Koselleck, representante de esta corriente postula:

*Para que un acto único de habla sea comprensible, todo el patrimonio lingüístico ha de permanecer a disposición como algo dado. Los actos únicos de habla se apoyan por tanto en la recurrencia del lenguaje, que es actualizado una y otra vez en el momento de hablar y que se modifica a sí mismo lentamente, también cuando irrumpe en el lenguaje algo completamente en el lenguaje algo completamente nuevo. (Koselleck, 2001, p. 38)*

En definitiva, el aporte de la historiografía conceptual es el estudio de los usos, variaciones y modificaciones de los conceptos, atribuyéndole un carácter relevante no sólo a la comunicación, sino además en la comprensión de la sociedad y del mundo.

Hasta ahora, hemos visto un panorama general de las principales corrientes historiográficas, lo cual, confirma que la Historia se ha visto envuelta dentro de una gama de diversos postulados, donde cada tendencia ha propuesto sus planteamientos dentro de la Historia. Para completar este panorama, es necesario señalar, que la Escuela de los Annales por su parte, asume una cuarta generación, a cargo de Roger Chartier, periodo que se establece como transitorio debido a que no tiene un fin claro. Asimismo, manan otras corrientes historiográficas más recientes, que se hallan en un proceso de transformación, tales como; la historiografía Post Social, la Microhistoria, entre otras, las cuales seguirán ostentando otras formas de Historia, enriqueciendo aún más la gama de perspectivas historiográficas y las diferentes interpretaciones que se pueden tener frente a la Historia y su concepción de mundo.

Se ha señalado que la Historia tiene relevancia para el desarrollo humano y hemos enfatizado en el aporte interpretativo que nos otorga esta área de estudio, pues cabe expresar, que esta visión interpretativa se reafirma aún más cuando evaluamos las transformaciones y los aportes que se han generado en esta materia, dicho de otra manera, la existencia de variadas corrientes historiográficas, son el mejor sustento para ratificar que la Historia tiene carácter interpretativo en sí misma y que cada sujeto puede acrecentar el campo interpretativo de la Historia, entendiéndose que la Historia ya no es sólo política, englobando únicamente a ese tipo de actores, sino que, todo es Historia y por ende, todos formamos parte de esa construcción.

En consecuencia, la Historia constantemente deberá estar sujeta a la dotación y significación que se le proporcionará para su construcción, es por ello, que el



estudio de la Historia tiene un rol trascendental en las escuelas, ya que, son los mismos estudiantes los actores partícipes en esta materia, quienes la enriquecerán por medio de sus propias interpretaciones y construcciones. Esta visión es compartida por los principales sustentos pedagógicos del Mineduc, los que se sintetizan en la entrevista realizada a Jacqueline Gysling, especialista implicada en el proceso de diseño curricular de la Reforma del '90.

*El fundamento disciplinario está en que la Historia como disciplina construye la historia y, en estos momentos, ella se está construyendo de forma distinta. No se la está construyendo como la “verdad”, como se entendía antes; hoy se entiende que es una interpretación. La historia ahora es interpretación y por eso hay un giro, una vuelta disciplinaria; estamos mirando a la historia con categorías disciplinarias nuevas, por ello ese giro curricular tiene un fundamento pedagógico, hacer más relevante el currículo para los jóvenes; pero también disciplinario, entregar una visión actualizada de la historia y de la forma en que se construye la historia. (Gysling, en: Nervi, 2004, p. 70)*

### **6.2.2 La Historia: Un espacio de diálogo.**

La Historia, como se ha señalado, además de su carácter interpretativo, ha de permitir, el desarrollo de logros humanos, es así como el rol que tiene la escuela, no se limita al cumplimiento de fines académicos, sino que se espera que tenga una labor más bien formativa en los estudiantes, que les confiera crecimiento y desenvolvimiento que les permita desarrollarse como sujetos de la sociedad y del mundo. Dentro de esta gran temática, hay que señalar, que Historia es un espacio de diálogo, el cual, debe brindar la confianza necesaria, para que los sujetos puedan expresarse autónomamente.

*La escuela no puede dar la espalda a una realidad que crece continuamente y tiene que asumir entre sus prioridades la formación de personas abiertas al diálogo capaces de expresar su parecer y de escuchar a los demás con la voluntad de encontrar soluciones acordadas para los retos que plantea la realidad. (Martín y Puig, 2009, p. 72-73)*

De esta manera, el diálogo es un elemento substancial en la vida de las personas, es la instancia para reflexionar como grupo, lo que se desarrolla en la convivencia diaria, es por ello, que los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la Historia, deben orientarse a brindar espacios donde se pueda dialogar entre los actores educativos, no solo, en asuntos que a la disciplina le concierna como la interpretación historiográfica, como ya se ha señalado, sino además en todos los elementos necesarios para fomentar un desarrollo *autónomo* de las personas, tales como; el respeto y la tolerancia, la participación, la toma de decisiones, entre otras.

Lamentablemente, el espacio de diálogo otorgado por la Historia, en muchas ocasiones no se enriquece y se prefiere evadir, limitándose a percibir tanto la Historia, como, la educación, desde un punto de vista tradicional, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje de ésta materia, son solamente una repetición de hechos y/o acontecimientos del pasado, sin mayor análisis, y por ende, se

concede una implicancia disminuida a la Historia al interior de las escuelas en el desarrollo de las personas.

El diálogo requiere de aprendizajes, como señalan los docentes Martín y Puig (2009), desarrollar un espacio de diálogo, está relacionado con capacidades procedimentales, como el saber escuchar y contrarrestar, pero aparte de eso tiene finalidades éticas, lo cual involucra que los estudiantes sabrán utilizar el diálogo en diversas situaciones. Ahora bien, para lograr el diálogo tenemos que estar dispuestos a reconocer que hay distintos puntos de vistas frente a una misma problemática o tema, también, debemos estar dispuestos a escuchar y comprender las opiniones del resto, y además, tenemos que ver el diálogo, como la viabilidad para llegar a consensos y acuerdos que vayan en beneficio de la convivencia y el bienestar.

Por consiguiente, la Historia como un espacio de diálogo, tiene implicancia en varios aspectos, uno de los principales va relacionado con la autonomía y con la personalidad de los sujetos, pues, en la medida que hay diálogo, estamos dispuestos a considerar el punto de vista del resto de las personas y a dar a conocer también cuales son nuestros pensamientos.

*El diálogo no lo podemos entender únicamente como un instrumento, sino que también constituye una de las características básicas de la personalidad autónoma. Un sujeto es más autónomo en la medida en que está dispuesto a dialogar y a confrontar sus opiniones con las de sus interlocutores.[...] Los alumnos y las alumnas desarrollarán su capacidad de expresión y de comprensión en la medida en que sientan la necesidad progresiva de escuchar a los demás, de entender lo que otros dicen, de ceder ante un argumento mejor, o de criticar aquello que no comparten. (Puig y Martín, 2007, p. 158)*

Por último señalar, que las clases de Historia sean un espacio de diálogo, depende en gran medida, que la Historia tiene la particularidad de fomentar ambientes democráticos; pues, temas como la participación y la organización, son elementos que están conectados con la Historia, en este espacio democrático en los procesos de

enseñanza y aprendizaje de la Historia, hay una apertura para que todos los estudiantes puedan dialogar sobre las diferentes temáticas.

La temática postulada es bastante amplia de abordar, ya que, comprende varios elementos, por ello, a continuación se abordarán los aspectos más relevantes para dar cuenta de las implicancias que tiene desarrollar las clases de historia como un proceso dialógico.

a) La importancia de la experiencia.

*La experiencia vinculada con la trascendencia del sujeto se refiere al acto por el cual él vive la transformación de su ser. Cualquiera que sea su magnitud, siempre será la ocasión de vivir el mundo, sus cosas, sus valores, las representaciones y percepciones de otro modo. Vinculada con el aprendizaje, la experiencia nos recuerda que gracias a éste podemos alcanzar dos cosas sustanciales para la experiencia. Recordar siempre de qué naturaleza estamos constituidos y cómo, a pesar de cualquier esfuerzo, nunca podremos alcanzar un estado de perfectibilidad absoluto. (Zambrano, 2005, p. 72)*

Cuando reflexionamos sobre el origen del conocimiento, según Hessen (1926), filósofo alemán, existen tres corrientes epistemológicas, estas son; Racionalista, que sobrepone la razón como única fuente del conocimiento; Empirista, sitúa la experiencia como la fuente del conocimiento, pues, “*Todos nuestros conceptos, incluso los más generales y abstractos, proceden de la experiencia*” (Hessen, 1971. p. 57); y finalmente, Apriorista, que realiza una mediación entre ambas posturas, entendiendo, que ambas corrientes (racionalismo y empirismo) son fuentes del conocimiento.

De esta manera, no podemos olvidar el valor que tiene la experiencia en el conocimiento, y por sobre todo en la Historia, la que en gran medida depende de los aportes y saberes empíricos que permiten su interpretación. Esto no es lejano a la Historia como espacio de diálogo en el aula escolar, la cual, deberá tener la apertura

a las diversas realidades y experiencias de los estudiantes, tal como se dijo, debemos comprender que las interpretaciones que se realizaran, dependen de lo que ellos piensan y creen, y ambos elementos pueden estar mediados por las experiencias que ellos han vivido y de las que han sido testigos. Para algunos autores, entre ellos Koselleck (2001), la historia siempre será “*una ciencia de la experiencia*”, esto se debe, a la articulación que realiza entre la experiencia y el conocimiento, porque ambas cosas están unidas y no se puede entender una sin la otra.

La importancia de la experiencia tiene que ver con el aprendizaje que conlleva, pues, si logramos reflexionar sobre nuestro mundo empírico, lograremos aprender de nuestras propias experiencias, este aprendizaje se volverá aún más profundo, cuando los sujetos en conjunto, puedan reflexionar sobre sus propias experiencias, mediante un espacio de diálogo que permita amparar estas reflexiones, abriendo un espacio de aprendizaje y conocimiento mayor del que se tenía en un comienzo.

*La conversación, por tanto, posee una fuerte dimensión transformadora y constituye una buena figura para pensar la educación. Porque toda buena conversación deja una marca, una huella en nosotros. [...] En la conversación a menudo encontramos en el otro dimensiones inéditas que antes no fuimos capaces de percibir. Es ahí cuando la práctica de una buena conversación deviene experiencia y acontecimiento en transformación”* (Bárcena, 2005, p. 114)

En consecuencia, es necesario señalar que la experiencia también es un proceso de aprendizaje, el cual debemos desarrollar y poner en práctica a través del diálogo reflexivo que permite la Historia. La experiencia es también conocimiento, por ello, la apertura que se ha señalado debe también incorporar las experiencias de los estudiantes para la construcción del conocimiento y de la Historia, “*Si los estudiantes no participan en la construcción del conocimiento, no lograrán apropiarse realmente de éste*” (Chaux y otros, 2004, p. 15).

Por ende, el reto no es solo valorar la experiencia, sino además, enriquecer los espacios que nos brinda la Historia, un ambiente democrático que se construye en base al diálogo, da las condiciones óptimas para aprender de la experiencia al interior de las clases, pues, es así como podemos construir y reconstruir la Historia.

b) Desarrollo de valores.

La enseñanza y aprendizaje de la Historia a través de un proceso dialógico, permiten el desarrollo de valores, los cuales lograran resultados positivos en la convivencia escolar y a su vez en la preparación de los estudiantes para desenvolverse en la vida.

*Los valores dan sentido a la manera de hacer y de vivir de cada individuo, y lo orientan cuando tiene que enfrentarse a situaciones complejas. En ese sentido, decimos que los valores son guías de conducta que actúan cuando la persona se encuentra en situaciones controvertidas. (Martín y Puig, 2009, p. 25)*

La formación en valores, es un reto permanente del desarrollo humano, ya que, a través de ellos nos podemos conducir como una sociedad pluralista que respete las diferencias, sin embargo, muchas de estas intenciones no logran desarrollarse, como señalan Chaux y otros, las investigaciones dan como resultado que los estudiantes consideran que los valores son importantes, pero a la hora de desenvolverse dentro del aula escolar, no se materializan. *“Escuchar sobre el valor del respeto y la importancia del diálogo no parece llevar a que implementen esto en sus prácticas cotidianas”* (Chaux y otros, 2004, p. 15). De este modo, existe un distanciamiento entre el aprendizaje de valores y su incorporación en las acciones cotidianas.

Por consiguiente, los valores para que sean incorporados como acciones cotidianas y como un saber de tipo actitudinal en los estudiantes, deben ser vividos, dicho de otro modo, son los mismos valores los que deben ser experiencia, esta idea reafirma la importancia que posee la experiencia para la construcción de un aula donde convivan las diferencias políticas, económicas y culturales de los sujetos.

Los valores deben ser cuestionados y consensuados, pues, no podemos esperar que un estudiante asuma un valor porque sí, sin mayores argumentos, sin cuestionamientos, ni reflexión alguna, que le permita conocer si realmente está de acuerdo con el desarrollo de ese valor. *“es poco probable que comprendan y se apropien de los valores en sus vidas si no se les ha brindado el espacio de discusión y reflexión crítica para que lleguen a sus propias conclusiones”* (Chaux y otros, 2004, p. 15).

Por tanto, la Historia parece ser la disciplina más acertada para colaborar con el desarrollo de valores, pues es ella, al ser interpretativa, incorpora elementos como la *reflexión* y la *crítica*, los cuales contribuyen a la formación de ambientes democráticos, ya que mediante la creación de espacios de diálogo, se llegará a acuerdos y consensos, donde el valor no sólo lo podemos consensuar, sino además lo podemos movilizar como un valor de vida, es decir, que forme parte de los sujetos independiente del contexto en el que se encuentren.

c) Tridimensionalidad de los saberes.

Las clases de Historia, no puede limitarse a la repetición de los hechos del pasado, como tampoco puede fijar la relevancia en fechas y nombres, este es un elemento que atenta directamente con los objetivos de esta materia, el relevar su carácter interpretativo y permitir que su aprendizaje sea significativo para la vida de los estudiantes y de la sociedad.

Es así, como los nuevos planteamientos desarrollados por la psicología cognitiva y por las corrientes pedagógicas surgidas en los años ochenta y noventa, sugieren que los aprendizajes deben ser entendidos desde dimensiones cognoscitivas. Coll, Pozo, Sarabia, Valls (1992), quienes proponen esta idea con mayor relevancia, plantean que las dimensiones cognoscitivas se deben centrar en el aprendizaje de conceptos,

procedimientos y actitudes. Posteriormente, el informe de la UNESCO “*La educación encierra un tesoro*” (1996) reafirmaría estos planteamientos, expresando que existen cuatro pilares de la educación: *Aprender a conocer*, *Aprender a hacer*, *Aprender a vivir*, y *Aprender a ser*. Y de la misma manera, aludiendo a los postulados de Coll y otros (1992), Díaz y Hernández (2002) consiguieron ser más explicativos en esta temática, y plantearan; aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales, los que desarrollaremos brevemente a continuación:

- *Aprendizaje de contenidos Declarativo (Saber qué):*

Este tipo de aprendizaje, se refiere “*al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje*” (Díaz y Hernández, 2002, p. 45-46) Dentro de este tipo de aprendizaje se desarrollan dos áreas cognitivas; una de carácter factual referido a un aprendizaje literal sin mayor reflexión; y otra de carácter conceptual, que se genera a través de la abstracción conceptual de los conocimientos, es decir, identificar las características propias de cada contenido. Como podemos ver este es un aprendizaje teórico, que se plantea como un “saber - saber”, dando cuenta, que es un conocimiento en sí mismo.

- *Aprendizaje de contenidos Procedimental (Saber hacer):*

El contenido procedimental que se define como “*aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera.*” (Díaz y Hernández, 2002 p. 48) A diferencia del aprendizaje visto anteriormente, el aprendizaje procedimental es práctico, por eso se plantea como un saber hacer, donde los estudiantes



deben ejecutar alguna tarea, cabe señalar, que este aprendizaje no significa que se oponga al aprendizaje anterior, sino que más bien se complementan y esto sucederá también con el aprendizaje que viene a continuación.

- *Aprendizaje de contenidos Actitudinal (Saber ser):*

Los aprendizajes actitudinales, están enfocados al desarrollo de actitudes y valores, “*las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona*” (Díaz y Hernández, 2002, p. 54) De esta manera, este tipo de aprendizaje pretende llegar más allá en relación a los dos aprendizajes anteriores, pretende alcanzar elementos que develen de un aprendizaje formativo, es así como la construcción de aprendizajes actitudinales responderá a la consciencia que poseen los educandos de los contenidos y la enseñanza que se les está entregando, pues, para “*saber ser*”, es necesario que los estudiantes internalicen los conocimientos, de manera tal, que a través de ellos puedan, edificar marcos éticos y valóricos que les permitan asumir conductas en pro del bien común.

Por tanto, cuando hablamos de tridimensionalidad, nos referimos a la integración de los tres saberes mencionados (saber saber, saber hacer, saber ser) en un mismo aprendizaje, es decir, su movilización y articulación. Con esto, se otorga mayor importancia a la construcción de un aprendizaje significativo capaz de internalizarse a través de la acción de transformación del conocimiento. Es por ello, que no podemos restringir el conocimiento a una sola dimensión, ya que, su fragmentación limita la posibilidad de construir aprendizajes complejos

De esta manera, la Historia se orienta al desarrollo de la tridimensionalidad, debido a lo señalado anteriormente, es un espacio de diálogo y discusión, en donde confluyen conocimientos factuales y empíricos, los cuáles, permiten posicionarnos frente a la historia, adoptando una opinión y una forma de concebir y actuar en el mundo, en este sentido, existe una apropiación intrínseca del contenido, el cual, está en constante transformación y tensión, ya que, su construcción depende de las opiniones e interpretaciones que se generan.

*La enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia. (Díaz y Hernández, 2002, p. 56)*

### 6.3 Competencia: Una noción abierta.

El término de *Competencia*, por lo general, ha sido un tema de discusión y debate, ya sea, para acudir en su defensa o cuestionamiento. Esta dicotomía de visiones se complejiza aun más, cuando se habla del desarrollo de *Competencias* al interior del sistema educativo, donde existe una variedad teórica conceptual de esta corriente, sin lograr acuerdos ni consensos, siendo una noción en constante tensión. Debido a esto, existen varias incertidumbres sobre la definición y conceptualización de la palabra “*competencia*”, asimismo son variadas las dudas sobre su origen y la trascendencia histórica en los campos que se ha usado, entre otras.

La tensión teórica del concepto de *Competencias*, responde a la disputa que expresan variados autores en relación a su incorporación en la educación. Algunos autores señalan que la *Competencia* es una noción traída desde el mundo empresarial, para hacer de la educación una empresa más. Asimismo, otros autores postulan que es un concepto de moda sin mayores implicancias, “*un nuevo lenguaje, una nueva jerga*” (Sacristán y otros, 2009, p. 57). Mientras que otros argumentan que las *Competencias* “*tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar*” (Coll, 2007, p. 34).

Debido a estas disputas teóricas del concepto, actualmente se encuentra frente a una inestabilidad semántica que impide su definición; un desequilibrio metodológico, que obstaculiza su aplicación; y una fragilidad epistemológica, que limita su incorporación a la educación. En este sentido, la mayoría de los planteamientos que se han desarrollado, no se han preocupado de dar consistencia a esta noción, “*desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema*” (Díaz Barriga, 2006, p. 7), fijando sus aportes a la realización de juicios valóricos que exclusivamente cuestionan su integración al ámbito educativo, y no permiten esclarecer el *Enfoque por Competencias*.

En la actualidad, el Ministerio de Educación ha incorporado la noción de *Competencias* a la educación nacional, sin embargo, no ha logrado resolver las inconsistencias que trae consigo este enfoque, por lo que, surge la necesidad de abordar sus implicancias y debilidades para poder, por un lado, enriquecer el *Enfoque por Competencias*; mientras que por otro, fortalecer su aplicación en la educación. Por consiguiente, realizaremos un recorrido histórico que nos permita clarificar la procedencia de la noción de *Competencias*, para comprender los aportes de su utilización y reflexionar sobre su aplicación.

### 6.3.1. La noción de Competencias: Una mirada histórica.

*Las competencias no son nuevas, como se pretende en el ámbito educativo (aunque si es nueva la reconceptualización del concepto): están implicadas en el movimiento cartesiano; no difieren mucho del ya antiguo concepto de inteligencia en psicología; e incluso, de la oposición aristotélica entre potencia y acto. Pero fue en las ciencias del lenguaje donde la discusión ganó una funcionalidad específica.)* (Bustamante, 2003, p. 27)

Como plantea Bustamante (2003), las *Competencias* no son una noción reciente, por lo cual, es necesario recurrir a la historia del concepto, para identificar las diversas áreas que lo han trabajado y comprender sus propias significaciones. Para ello, comenzaremos en la *Filosofía Clásica*, periodo en que si bien sus autores, no utilizan directamente el concepto de *Competencia*, se pueden desprender nociones que lo abordan; posteriormente, nos aproximaremos a la *Lingüística*, disciplina que empleará literalmente el concepto, abriendo con ello, su incorporación a las diferentes áreas del conocimiento, como la *Psicología Cognitiva*, la *Filosofía Moderna*, y la *Sociología*, campos de estudio que de igual manera se abordarán, incorporando a sus principales referentes y los aportes que ellos realizan a la noción de *Competencias*.

#### a) Aportes de la Filosófica Clásica.

Referentes actuales de la noción de *Competencias* (Torres 2002, Bustamante 2003, Tobón 2008, entre otros), explican que la noción de *Competencias* se remonta a la antigua Grecia: “*la filosofía griega es un escenario fundamental en la construcción del enfoque de las competencias*” (Tobón, 2008, p. 23). Por tanto, para conocer la noción de *Competencias*, que se poseía en ese periodo de la Historia Universal, debemos abordar a dos de sus principales teóricos: Platón (395 a.C.) y Aristóteles (350 a.C.).

- *Platón:*

La visión que posee Platón de la noción de *Competencias*, se puede extraer desde la comprensión que éste tiene del conocimiento, en su obra *La República* (395 a.C.) y específicamente en el libro VII, Platón sugiere que el ser humano concibe el conocimiento mediante dos mundos: Un mundo sensible, conocido por medio de los sentidos, los cuales pueden conducir al engaño; y un mundo de las ideas, que es conocido mediante el uso de la razón. En este sentido, el filósofo griego, postula que todas las personas tienen la capacidad de aprender y llegar al conocimiento a través de la razón, o en otras palabras de ser *competentes*, empero es necesario sobreponer la razón a los sentidos para llegar a la verdad y no dejarnos llevar por las apariencias que nos conducen al engaño.

- *Aristóteles:*

Por su parte Aristóteles, discípulo de Platón, también planteará que los seres humanos poseen las mismas facultades para responder al deseo de saber que poseen las personas, y “*lo que los hace diferentes es el uso que le dan a dichas facultades*” (Tobón, 2008, p. 25). En este sentido, Aristóteles enfatizará en las conexiones que existen entre una pregunta, los temas que incumben esas preguntas y la relevancia del contexto en la construcción del conocimiento. Elementos sustanciales para llevar a cabo este proceso, son las nociones que denominó *potencia* y *acto*, la primera, tiene que ver con las capacidades para adoptar el acto; y la segunda, es lo que verdaderamente se realiza. De esta manera, las reflexiones del conocimiento, como las reflexiones entre *potencia* y *acto*, se aproximan a la noción de *Competencias*, a partir de la movilidad cognitiva de los conocimientos y el *desempeño* que se lleva a cabo en una determinada situación.

## b) Aportes de la Lingüística.

En esta área del conocimiento se utilizará de forma más explícita el término de *Competencias*, de hecho, muchos autores señalan que el origen de las competencias como concepto se debe a los aportes de la lingüística: “*Atribuido el origen de las competencias a la actividad cognoscitiva, hay que recordar que fueron los lingüistas, en su necesidad de construir teorías cognoscitivas opuestas a las behaviorista, quienes retomaron el concepto de competencias*” (Gallego, 1999, p. 12). En este sentido, revisaremos los aportes de los lingüistas Ludwig Wittgenstein (1953), Noam Chomsky (1965), y Dell Hymes (1980)

- *Wittgenstein:*

Wittgenstein (1953), filósofo del lenguaje, señala que el lenguaje es representado a través de “*juegos*” condicionados según el contexto en que se encuentren, situación que determinará las reglas necesarias para llevar a cabo los procesos de comunicación, en otras palabras, llevar a cabo los *juegos del lenguaje*. Para lograr esto, los sujetos deben tener la facultad de seguir las respectivas reglas del lenguaje en los múltiples escenarios donde nos desenvolvemos. De esta manera, la noción de *Competencias* se verá enmarcada en la capacidad que poseen los sujetos para respetar las reglas y lograr desarrollar procesos de comunicación acorde a los marcos de acción que poseemos; por consiguiente, se es *competente* en la medida que se tiene la capacidad de cumplir con las reglas del lenguaje dentro de cada contexto.

- *Chomsky:*

Noam Chomsky (1965) propuesto por algunos como el primer autor que introduce dentro del ambiente académico, la noción de *Competencias*, rescata la lingüística cartesiana, para dar cuenta de la apropiación que las

personas realizan del lenguaje al momento de comunicarse. No obstante, la preocupación de los planteamientos de Chomsky, radica en la configuración de una *Competencia Lingüística*, que más allá de alcanzar su materialización, permita perfijar un ideal comunicativo que se enmarca en el conocimiento de las reglas y los principios que regularizan el sistema lingüístico (Tobón, 2008). De esta manera, la *Competencia Lingüística* representa un “*hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical*” (Chomsky, 1965, p. 5). Ahora bien, la *Competencia Lingüística* no fue diseñada para ser utilizada por otras áreas académicas, sin embargo, su aportes, abrirían el espacio para ser significada por otras disciplinas, incluida la pedagogía la cual se ha tomado del concepto, para configurar nuevos *ideales de logros* educativos.

- *Dell Hymes:*

Finalmente, Dell Hymes, aporta la idea de una *Competencia Comunicativa*, que a diferencia del ideal de Chomsky, valorará los contextos socio-lingüísticos, donde no se manejan pautas ni reglas: “*la competencia comunicativa no es ideal ni invariable; al contrario: ella tiene en cuenta los contextos específicos donde se da la interacción [Esta competencia] tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua*”. (Tobón, 2008, p. 26-27). De esta manera, las actitudes, los valores y las motivaciones se tornarán un elemento fundamental para tomar la decisión de utilizar el lenguaje para comunicarse con otros sujetos, sin normativas ni determinantes de por medio.

En resumen, podemos dar cuenta cómo estos referentes del área de la lingüística pueden acercarse a la concepción de *Competencias*. Wittgenstein, señala, que el lenguaje posee reglas contextuales que debemos respetar para lograr procesos de



comunicación eficaces; por su parte, Chomsky, hace referencia a un “*ideal de logro*” que permite a los sujetos ser *competentes* lingüísticamente independiente de los escenarios donde se desenvuelven; mientras que, Dell Hymes, marcará el énfasis en las situaciones donde no existen ideales, pero si existe la facultad para decidir sobre nuestro lenguaje y cuándo queremos utilizarlo.

c) Aportes de la Sociología.

En el área de la Sociología nos centraremos en los planteamientos realizados por Eliseo Verón (1969), acerca de los procesos de violencia política, escenario en el cual postulará el desarrollo de la *Competencia Ideológica*; y la propuesta de Jürgen Habermas (1984), sobre los procesos de comunicación social, precisamente sobre la construcción de la *Competencia Comunicativa*.

- *Verón:*

Este autor plantea la existencia de una *Competencia Ideológica*”, inherente al ser-humano, la cual, se expresa a través de la selección y el ordenamiento de las palabras que utilizamos cuando realizamos o expresamos un discurso, en este sentido, Verón (1969) entregará un giro dentro de los planteamientos ideológicos que se habían desarrollado hasta la época, diciendo que la ideología no es alienación, debido al ejercicio del poder, “*sino algo inherente al hablar: cada vez que alguien habla –así haga discursos científicos o de farándula–, escoge unos términos y no otros, y eso es ideológico, y cada vez que escoge unos elementos los organiza de cierta manera y no de otra, y eso es ideológico*” (Bustamante, en: Torres, 2002, p. 70). Sin embargo, esto no significará que Verón focalice su estudio a las particularidades discursivas de los sujetos, su preocupación radicará en ver cómo los contextos histórico-sociales permiten la representación de lo social en un tiempo y espacio determinado: “*no se tiene Competencia por poseer*

*un dispositivo innato, sino en función de la inserción social, histórica, ideológica, política del sujeto”* (Bustamante, en: Torres, 2002, p. 73).

▪ *Habermas:*

Por su parte, Habermas (1984), postulará que en la comunicación lo más importante es el entendimiento entre los sujetos: “*El término «entendimiento» tiene el significado mínimo de que (a lo menos) dos sujetos lingüística e interactivamente competentes entienden idénticamente una expresión lingüística*” (Habermas, 2003, p. 393). De esta forma, el entendimiento se encuentra relacionado por el uso y utilidad que se le otorgue al lenguaje y a la comunicación, entendiendo que la *Competencia Lingüística* tiene un carácter universal, por lo que, enfatiza en las capacidades que poseen los sujetos, independiente del contexto en que se relacionen éstos, ya que, “*tiene como finalidad identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible*” (Marín, en: Torres, 2002, p. 44). En este sentido, Habermas plantea la *Competencia* como una construcción de la realidad, la que a través de un carácter intersubjetivo, se le otorga veracidad y validez, independiente de las particularidades de una sociedad y de otra. Por consiguiente, Habermas plantea que deben existir ciertas condiciones generales y universales para llevar a cabo el entendimiento como la base para la comunicación. “*Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes*” (Habermas, 2003, p. 368) desde esta perspectiva entonces ser competentes, es lograr que los sujetos se comuniquen y se entiendan, mediante las reglas del lenguaje.

En conclusión, los planteamientos realizados por Verón (1969) y Habermas (1984) comparten la idea de que las capacidades que permiten alcanzar las diversas *Competencias*, *Ideológica* para el caso de Verón, y *Comunicativa* en la propuesta de

Habermas, son intrínsecas de los seres humanos, por lo que el desarrollo de las *Competencias* depende de la puesta en acción y movilización de las propias facultades.

d) Aportes de la Psicología Cognitiva.

A partir de los aportes de esta disciplina, el *Enfoque por Competencias* ha tomado fuerzas en el ámbito educativo, debemos recordar que esta área se encuentra ligada a la educación, por lo que, los planteamientos que aquí se desarrollen repercuten directamente en la educación y en los sistemas educativos a nivel mundial. Las principales propuestas que se desarrollan en la Psicología Cognitiva y que tienen relación con la noción de *Competencias*, son: *Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*, *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, y *Enseñanza para la Comprensión*.

- *Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva:*

Promulgada a partir de los planteamientos del Doctor en Psicología Reuven Feuerstein, *Modelo de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje* (1979) y *Programa de Enriquecimiento Instrumental* (1980), se caracteriza por proponer que los aprendizajes no son lineales, sino más bien se configuran de manera espiral, es decir a través de conexiones que permitan la unión de tres fases fundamentales. Tobón (2008), psicólogo colombiano y experto internacional en modelos educativos y políticas educacionales de la Universidad Complutense de Madrid, explica las fases de la siguiente manera: Una fase de entrada, donde conocemos la información que debemos aprender, una segunda fase de elaboración en la cual organizamos y analizamos la información recibida, y una tercera fase de salida en donde aplicamos los conocimientos adquiridos. Cabe mencionar, que esta teoría plantea que para generar aprendizajes, debemos tener en cuenta las *funciones*

*cognitivas* de las personas que se disponen a aprender, pues, existen aprendizajes con mayor complejidad que otros, los cuales se deben ir alcanzando progresivamente, acorde con la potencialidad cognitiva que poseemos y a través de la mediación de padres y profesores. De esta manera, Feuerstein entenderá la *Competencia* como un sentimiento capaz de movilizar los aprendizajes, pues, a partir del “*sentimiento de competencia*”, forjado autónomamente y/o estimulado por agentes mediadores, logramos tomar conciencia de las capacidades que poseemos para resolver un problema o realizar una tarea compleja, es decir, alcanzar cualquier meta.

- *Teoría de las Inteligencias Múltiples:*

Esta teoría vino a cambiar la concepción tradicional que existía del concepto de inteligencia, la cual entendía la inteligencia como una estructura única, fija e inmodificable. Gardner (1983), psicólogo fundador de esta teoría, plantea que no existe una inteligencia, sino que éstas son múltiples, las que se configuran en función de “*resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales*” (Tobón, 2008, p. 33). Gardner propone la existencia de ocho inteligencias, las de origen *lógico-matemático, lingüística, musical, espacial, cinética-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturista*, erradicando la arraigada noción de que los factores lógico-matemáticos y de lectoescritura poseen una función principal dentro de la inteligencia humana, reivindicando con ello, otras áreas relegadas por la psicología. No obstante, a partir de estos planteamientos, se desprende una visión cuestionada del término de *Competencias*, pues, Gardner, amparado en la idea de *experto*, plantea que se “*puede llegar a ser competente [o inteligente] en algo a través de un aprendizaje mecanicista*” (Gallegos, 1999, p. 21). Por consiguiente, se entenderá la *Competencia* como el adiestramiento sistemático de habilidades y destrezas, perspectiva que será profundamente criticada por diversos

académicos, debido a su carácter behaviorista. Debemos señalar que posteriormente Gardner cambiará su visión respecto a los procesos que nos permiten desarrollar una inteligencia o *Competencia*, empero no hay una claridad que represente estos planteamientos, situación que genera más confusiones que certezas.

- *Enseñanza para la Comprensión:*

Emerge de un grupo de psicólogos y académicos en educación de la Universidad de Harvard, quienes inmersos en el Proyecto Zero<sup>15</sup>, han enfatizado en la importancia de generar aprendizajes significativos, los que según sus planteamientos, tienen estrecha relación con la comprensión, la que será entendida como “*la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe*” (Perkins, en: Stone, 2005, p. 70), en otras palabras, desarrollar la *capacidad de un desempeño flexible*, en donde la comprensión se materializa, a través de la integración de conocimientos y habilidades para la resolución de problemas. De esta manera, la Enseñanza para la Comprensión (EpC), se encuentra estrechamente ligada al *Enfoque por Competencia*, pues ambos planteamientos, vienen a superar la controvertida oposición entre contenidos y habilidades, ya que, éstos de forma independiente no resuelven las complejidades que encierran los procesos humanos en sociedad. Por tanto, la comprensión se manifiesta cuando “*la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe [y no así], cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios*” (Perkins, en: Stone, 2005, p. 72)

---

<sup>15</sup> Es un grupo de investigación de la *Escuela de Graduados en Educación* de la Universidad de Harvard, que desde 1967, buscan mejorar la comprensión del aprendizaje y promover el pensamiento crítico y creativo en las artes y en las disciplinas humanas y científicas, a nivel individual e institucional. Disponible en: <http://www.pz.harvard.edu/>

e) Aportes de la Pedagogía.

A partir de los aportes de esta disciplina, el *Enfoque por Competencias* se ha incorporado en la educación, no exento de controversias. No obstante, la significación pedagógica que los autores le han otorgado al enfoque, ha sido capaz de considerar las complejidades del aula escolar, escenario que las otras disciplinas no habían trabajado.

▪ *Philippe Perrenoud:*

Perrenoud (1997), antropólogo educativo, propone una visión de *Competencia* centrada en el aula escolar, que integre tanto a docentes como a estudiantes, pues, la importancia que se otorga a esta noción, radica en la idea que el desarrollo de *Competencia* brinda una solución a los problemas dados en la escolaridad, principalmente, para enmendar la brecha entre la escuela y la vida cotidiana de los sujetos. Con esto hace propia la premisa que los conocimientos adquiridos en la escuela, no son únicamente válidos para desarrollar una prueba o un examen, sino que para el desenvolvimiento en la vida, una tarea, que hasta ahora, la escuela ha tenido pendiente. De esta manera, Perrenoud definirá *Competencia* como:

*Una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos.* (Perrenoud, 2008, p. 7).

Por consiguiente, el autor postulará la idea que la *Competencia* logra activar y orquestar los diversos recursos cognitivos para poder hacer frente a las diversas situaciones de la vida, permitiendo que los aprendizajes de la escuela, enriquezcan aún más, el desarrollo de conocimientos que sean significativos en las diversas situaciones de la vida.

- *Ignacio Montenegro:*

Montenegro (2005), pedagogo, a través de su crítica a la definición de *Competencias* del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que se ampara bajo la clásica enunciación otorgada al concepto de *Competencia* “*un saber hacer en contexto*”, planteará una nueva concepción para el término, a partir de tres objeciones que le permitirán realizar su propia definición: La primera, apunta a que el cumplimiento de una *Competencia*, no es simplemente realizar “adecuadamente” un procedimiento, sino que ser consciente de las consecuencias de ese procedimiento. La segunda, responde al tratamiento del contexto, pues, no basta con que los sujetos desplieguen actividades dentro de un contexto y que se inserten en él, sino que el contexto debe transformarse en un espacio significativo. Finalmente la tercera objeción que realiza, aborda la noción semántica que posee el verbo “hacer”, el cual estrictamente se aproxima a la relación ser humano – objeto, obviando la relación ser humano – ser humano, es decir las relaciones interpersonales e intrapersonales. De esta forma, y amparado en sus críticas, Montenegro definirá la *Competencia* de la siguiente manera: “*Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano*” (Montenegro, 2005, p. 15)

Mediante este recorrido histórico se ha podido develar que la *Competencia* no es un planteamiento nuevo, pues, las diversas áreas señaladas han brindado sus respectivos aportes al concepto. No obstante, pese a las múltiples disciplinas que han trabajado la noción, debemos reconocer la existencia de una característica que trasciende las diferentes visiones: se representa a través de un ideal de logro, es decir, del cumplimiento de un parámetro que nos permita ser *competentes*.

### 6.3.2. Competencias en Educación: Las miradas recientes.

*El concepto de competencias es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas. (Sacristán, 2009, p. 11)*

La concepción de *Competencias* es confusa y no es algo totalmente nuevo. Hemos revisado hasta acá, las áreas de la filosofía, la lingüística, la sociología y la psicología cognitiva, disciplinas que han brindado diversas contribuciones desde sus propias materias a la noción de *Competencias*. Sin embargo, para continuar con este análisis necesitamos ver las miradas más recientes del término de *Competencia* y focalizarnos en el ámbito educativo, de manera, que podamos descubrir cuáles son las visiones que se tienen al respecto y con ello precisar las implicancias que trae consigo la inclusión de un *Enfoque por Competencias* en la educación.

A continuación veremos los planteamientos que se desarrollan en el debate actual sobre la incorporación de la noción de *Competencias* en educación. Los autores que defienden y creen necesaria su inclusión, y quienes la critican y la ponen en tela de juicio, para finalizar haciendo un balance de la importancia de las *Competencias* y los beneficios que trae su asociación al sistema educativo nacional.

- a) La necesidad de incorporar las *Competencias* en la educación.

La educación tiene la misión de preparar a los estudiantes para poder desenvolverse en el mundo, de forma complementaria. La incorporación de las *Competencias* en el contexto educativo, surge para responder a las nuevas perspectivas de la sociedad actual, y con eso, lograr que los estudiantes sean *competentes* en la vida. De esta manera, podemos ya deducir que la noción de las *Competencias* va muy relacionada con la misión de la educación. “*Los educadores en ejercicio y en formación,*



*compartimos con la sociedad, la preocupación de cómo formar personas competentes, que se desempeñen con éxito en cualquier escenario de la vida”.* (Montenegro, 2005, p. 7)

Ahora bien, debemos examinar qué significa y qué implicancias tiene el *ser competente* en la sociedad y en los diversos escenarios de la vida, esta idea tendrá estrecha relación con la visión que tengamos de la educación. De esta manera, abordaremos dos paradigmas, el primero se denominará, paradigma de carácter economicista y el segundo, paradigma de carácter humanista. Como veremos, ambos incorporan la noción de *Competencias* pero cada uno la significará desde su propia concepción.

- *Paradigma Economicista:*

Este paradigma tiene estrecha relación con el ámbito laboral, sector que también ha contribuido a través de su perspectiva, a la noción de *Competencia*. Dentro de este paradigma, podemos situar el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE<sup>16</sup>, y la Comisión Europea.

El Proyecto DeSeCo, iniciado el año 1998, tiene la intención de situar y precisar cuáles son las *Competencias* esenciales para la vida, entendiendo que éstas representan “*la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea*”. (DeSeCo, en: Coll, 2006, p. 9). Este proyecto seleccionó tres categorías de *Competencias* claves: Utilizar herramientas de manera interactiva; Interactuar en grupos heterogéneos; y, Actuar de manera autónoma. Cada una de estas categorías internamente debe desarrollar tres habilidades que les permitan en su conjunto alcanzar cada *Competencia*. Para la primera

---

<sup>16</sup> Organización fundadora de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes).

categoría, estas habilidades son: usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva; usar este conocimiento e información de manera interactiva; y, usar la tecnología de forma interactiva. Para la segunda categoría corresponde: relacionarse bien con otros; cooperar; y, manejar y resolver conflictos. Por último, para la tercera categoría son: actuar dentro del gran esquema; formar y conducir planes de vida y proyectos personales; y, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades. Este escenario plantea la necesidad de incorporar estas *Competencias* claves como facultades necesarias que deben desarrollar los sujetos, pues, según el Proyecto DeSeCo el contexto político, económico y social requiere de sujetos capaces de dominar las tecnologías, de maniobrar la información y resolver eficazmente los problemas que establece el sistema económico y social.

*La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, –tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. (DeSeCo, s.f., p. 3)*

La Comisión Europea también ha realizado aportes a la noción de *Competencia*, desde el 2000 en adelante ha establecido un campo de destrezas necesarias para permitir su desarrollo económico, las que serán profundizadas en su informe: *Competencias claves para el aprendizaje a lo largo de la vida* (2004). Este informe define las *Competencias* como “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes” (p. 5) facultades que son relacionadas directamente con las intenciones y necesidades económicas que posee la Comisión Europea para sus países miembros.

*Llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”. Para lograr esto, los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. (Comisión Europea, 2004, p. 3).*

La Comisión Europea, establece ocho *Competencias* claves para llevar a cabo sus políticas educativas y económicas, estas son: Comunicación de lengua materna; Comunicación en una lengua extranjera; Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología; Competencia digital, Aprender a aprender; Competencias interpersonales y cívicas; Espíritu emprendedor; y, Expresión corporal. Todas ellas van en búsqueda de tres aspectos esenciales para la vida: Capital cultural, expresado en el desarrollo e intereses personales; Capital social, acentuado en el desarrollo de una ciudadanía activa; y, Capital humano, pensado en la capacidad para encontrar empleo “decente” (Comisión Europea, 2004).

En definitiva, como podemos observar, los planteamientos de la OCDE no son muy distintos a los generados por la Comisión Europea, sino más bien son complementarios, pues, ambos consideran la *Competencia* como sinónimo de habilidad y trascendentes para la vida, no obstante, no han realizado una significación explícita que represente cabalmente la noción de *Competencias*. Frente a ello, coincidimos con los postulados de Cesar Coll (2006) quien plantea que ambas organizaciones no logran complejizar el concepto de *Competencia*, haciendo hincapié en que los aspectos señalados, relacionados con la necesidad de que los aprendizajes sean para la vida, son reiterativos y no logran erradicar el sesgo economicista que limita el desarrollo humano a intereses económicos que no representan la complejidad del área educativa.

- *Paradigma Humanista:*

Este paradigma, a diferencia del anterior, se preocupará por el desarrollo de los sujetos desde un punto de vista integral tomando en consideración aspectos reflexivos, críticos, autónomos, entre otros. Para esto, la educación necesita ser “*orientada a nuevos y mejores modos de pensar y de actuar*” (Montenegro, 2005, p. 13). Desde este punto de vista, el *Enfoque por Competencias* surge como una propuesta para dar solución a los retos pendientes en los procesos educativos, dicho de otro modo, la *Competencia* es “*una propuesta que pretende solucionar las carencias de los procesos educativos*” (Montenegro, 2005, p. 11).

Los retos pendientes se pueden clasificar en un gran escenario de fragmentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. “*Los sistemas educativos, en general, están produciendo seres parciales, hombres fragmentados. La soñada educación integral prevista en la mayoría de constituciones políticas, está lejos de alcanzarse*” (Montenegro, 2005, p. 13). De esta manera las *Competencias* colaboran con el desarrollo de una educación integral, a partir de tres aspectos relevantes: el primero de ellos, apunta a la integración de los saberes entendidos desde la tridimensionalidad (saber saber, saber hacer, saber ser); el segundo, permite que los estudiantes logren apropiarse, movilizar y manejar sus propios aprendizajes; y el tercer y último aspecto, busca que los aprendizajes construidos en la escuela sean significativos para los estudiantes y puedan ser relevantes para convertirse en sujetos partícipes de la sociedad.

*Las competencias [son] procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer*

*(desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (Tobón, 2008, p. 49).*

Las *Competencias*, como señala Perrenoud (1997) vienen a enmendar la brecha entre la escuela y la vida cotidiana de los sujetos, pues, su construcción interviene en los diferentes escenarios de la vida, a través de la movilización de componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Zabala y Arnau, 2007). Similar es lo que propone Pagés (2007) al señalar que las *Competencias* hacen referencia a capacidades que, de manera integrada, permiten resolver problemas y enfrentar situaciones a lo largo de la vida. Por tanto, *“Pareciera que la noción del aprendizaje por competencias ha llegado para resolver el problema de la integración de diversos aspectos del aprendizaje”* (Osandón y Ayala, 2007, p. 73). En definitiva, la *Competencia* permite que los estudiantes sepan maniobrar el conocimiento y los distintos aprendizajes que han tenido en la escuela para enfrentar las problemáticas y abordar los conflictos que enfrentarán en el transcurso de su vida.

Ahora bien, focalizarnos en el *Enfoque por Competencias* es ir más allá de comprender una disciplina o una temática, las *Competencias* permiten dejar el sesgo de la escuela academicista tradicional, para focalizarnos en el desarrollo de un sujeto más integral, pues, el desarrollo de las *Competencias* significa *“que los conocimientos académicos recuperen su verdadero sentido, al ser enseñados no sólo para ser reproducidos con mayor o menos literalidad, sino que como instrumentos para la acción, es decir, conocimientos e intervención en situaciones reales”* (Zabala, 2009, p. 20). De esta manera, las *Competencias* también permiten transformar los contextos, pues, movilizar y manejar nuestros conocimientos en un escenario determinado, limita a los sujetos la capacidad de construir nuevas realidades

y otorgarle una mayor significancia a los espacios en que nos desenvolvemos. Montenegro (2005) enfatizará en la conciencia que debe desarrollar el *Enfoque por Competencias*, ya que un sujeto íntegro, no sólo debe saber cómo proceder en los diversos contextos, sino que también debe saber el por qué y para qué de las decisiones y acciones que realiza, asumiendo con ello, las consecuencias que ellas generen, de manera, que podamos responsabilizarnos de nuestro bienestar y el bienestar humano.

En síntesis, tanto el paradigma economicista como el humanista, realizan sus aportes en la noción de *Competencias*, claramente tienen diferencias entre sí, mientras una lo aprecia desde las problemáticas económicas, la otra, se enfoca en el desarrollo de un ser humano de manera íntegra, donde lo más importante es que los aprendizajes que los jóvenes construyan en la escuela, sean útiles para desenvolverse como personas autónomas y sean capaces de integrarse como sujetos participes de la sociedad.

b) Críticas a la incorporación de las Competencias en la educación.

Frente a la noción de *Competencias*, como ya se ha señalado, han surgido fuertes cuestionamientos y críticas, en su inclusión al ámbito educativo. Estas controversias se pueden agrupar en cuatro interrogantes: Falta de claridad y precisión en la definición del concepto; Relación con el mundo empresarial; Connotación conceptual de “moda”; e, Implicancias metodológicas de aplicación.

- *Falta de claridad y precisión en la definición del concepto:*

La noción de *Competencia* se ha desarrollado bajo múltiples enfoques y significaciones, elemento que ha afectado a la construcción de una definición y delimitación semántica que pueda ser explícita, precisa, clara y consensuada. En conjunto con esta idea, se ponen en duda las propuestas que

plantean el desarrollo de diversas *Competencias*, ya que, “*si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son*” (Sacristán, 2009, p. 40). De esta manera, las inquietudes que se establecen, buscan delimitar los campos de acción que poseen las *Competencias* en los sistemas educativos, de forma, que pueda existir un camino al cual seguir.

*Si tan decisivo es el enfocar el mundo de la educación a través de este nuevo discurso de las competencias, deberíamos saber con claridad y con la mayor exactitud posible desde qué referencias partimos y, si se trata de competencias básicas, al menos tendríamos que conocer el mapa de las mismas, saber cuáles y cuántas son, cuál es su campo de aplicación y la extensión del mismo o si son independientes unas de otras. Si no establecemos un lenguaje común en torno a estos temas no nos entenderemos.* (Sacristán, 2009, p. 40)

- *Relación con el mundo empresarial:*

Otro de los cuestionamientos surge a partir de la relación que se establece entre el concepto de *Competencias* y el mundo empresarial: “*No perdamos de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas*” (Díaz Barriga, 2006, p. 13). Por consiguiente, un trabajador *competente* ejecuta una tarea determinada y desempeña su trabajo operando a través de sus capacidades y conocimientos. En este ámbito, se cuestiona la visión competitiva que reproduce el mundo empresarial, pues, las mediciones y evaluaciones que se realizan responden directamente a procesos más eficaces de productividad, por lo que se propone la exclusión de las personas que no responden a estas exigencias, *ethos* radicalmente opuesto al que se busca promover en educación, el cual establece la integración y cooperación de todos los integrantes para superar las complejidades. En este sentido, los principales cuestionamientos dirigen sus dardos al Proyecto DeSeCo y la Comisión Europea, debido a que han

surgido dentro de un paradigma economicista que pretende saciar las necesidades de origen capital, por sobre la de tipo humano y social.

*La importancia de su papel es doble. Por un lado, es un instrumento para pensar y desarrollar el proceso de convergencia de los países de la UE. Por el otro, pone la educación de la UE al servicio de la competencia (ahora en el sentido de competir) con las economías más potentes: los EE.UU. y Japón. (Sacristán, 2009, p. 31)*

- *Connotación conceptual de “moda”:*

Una de las interrogantes que envuelve a la noción de *Competencia* se representa a través de la pregunta: ¿La inclusión de las *Competencias* responden a un nuevo concepto de “moda” en la educación, o serán un verdadero aporte para resolver los desafíos pendientes? Esta pregunta surge debido a la constante incorporación de conceptos que se proponen como nociones revolucionarias para resolver los problemas que presentan la educación y finalmente terminan por ceder frente a las complejidades de los sistemas educativos al carecer de consistencia teórica, metodológica y práctica. Díaz Barriga (2006) señala que los planteamientos innovadores, tienen dos riesgos, por una parte son elementos desconocidos, por lo cual generan inquietudes en la comunidad educativa; mientras que por otra, tienden a menospreciar los elementos existentes, al presentar una visión de progreso, que supera los planteamientos preliminares. De esta manera, los discursos innovadores se ven obligados a proponer constantemente nuevos planteamientos “*sólo para justificar eso ‘que discursivamente se está innovando’*” (Díaz Barriga, 2006, p. 10).

- *Implicancias metodológicas de aplicación y el rol de los contenidos :*

Por último, se plantean las interrogantes que aquejan, ya no en sentido de su definición, sino en asuntos metodológicos, principalmente se presenta la



inquietud de saber cuáles son los procedimientos y las implicancias que tendrá el adoptar esta noción y, en conjunto con esto, el rol que cumplen los contenidos en un *Enfoque por Competencias*, específicamente, si los conocimientos propios de las disciplinas serán situados en un segundo lugar, desmereciendo su importancia.

*Que las próximas programaciones deben ser por competencias; que es preciso pensar, programar, intervenir y actuar con la mente puesta en las competencias. [...] Obvia por completo el debate del conocimiento, de los contenidos culturales que precisamos presentar al alumnado para que puedan entender nuestro pasado, el mundo de presente y, por tanto, prepararse en su paso por las aulas y centros escolares para una incorporación más informada y activa en su comunidad.* (Torres Santomé, en: Sacristán, 2009, p. 165)

Frente a los cuestionamientos e interrogantes que existen a la incorporación de *Competencias* en el ámbito educativo, y que aquí hemos señalado, es necesario poder responder a estas críticas de manera consistente, pues, la intención es representar los aportes que trae consigo su incorporación en los sistemas educativos y clarificar sus virtudes.

c) Las Competencias: Una vía de desarrollo integral de los sujetos.

*Construir competencias desde el principio de la escolarización no aleja – si se superan los malentendidos y los juicios de manera incisiva – de las finalidades fundamentales de la escuela, muy al contrario. En contrapartida, esa pasará por una transformación importante en su funcionamiento.* (Perrenoud, 2008, p. 7)

En relación a los cuestionamientos y críticas sobre la incorporación de las *Competencias* en la educación, que se han señalado, es necesario plantear fundamentos que puedan clarificar este enfoque educativo y con ello su implementación.

- *Una definición unívoca, niega el contexto:*

Es cierto que la noción de *Competencias* ha tenido interpretaciones de diferente índole, lo cual ha afectado a la construcción de una significación inequívoca, sin embargo, este elemento ha aportado y enriquecido su campo de estudio, pues, se vislumbra la manera en que cada disciplina y cada contexto ha significado la noción. Desde esta perspectiva, se puede entender la necesidad de consensuar una definición para la noción de *Competencias*, pero esto no significa que deba ser unívoca, pues, admitir estas condición inequívoca y determinante para todas las realidades, significa negar los propios contextos y llevar la educación a un campo uniforme y homogéneo, que se contradice con los preceptos de pluralidad e igualdad que busca preservar la educación. Debemos entender que “*en pedagogía, como en las demás ciencias humanas, no existe, desde luego, ninguna verdad absoluta*” (Denyer; Furnémon; Poulain y Vanloubbeeck, 2009, p. 9), por lo que desarrollar un patrón universal de la noción de *Competencias* conlleva en sí mismo a una importante incongruencia.

De esta manera, es fundamental que cada contexto, signifique las nociones desde su propia realidad, ya que, no se puede limitar a lo que ya se ha establecido en otro contexto, más aún cuando estamos hablando del desarrollo de *Competencias*, donde cada institución debiera reflexionar sobre cuáles son sus retos pendientes y cuál es el énfasis de la educación que buscan desarrollar. En definitiva, la construcción y el desarrollo de *Competencias* tiene que ser propia de cada contexto, integrando en su comprensión las necesidades y proyecciones que se esperan solventar en cada realidad, por lo que es fundamental que cada institución pueda relevar este carácter, entendiendo que “*las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican*” (Coll, 2007, p. 3).

- *Atribuir la noción a un paradigma determinado, limita su comprensión:*

Las relaciones que se establecen entre la noción de *Competencias* y el mundo empresarial, no es del todo aceptada, debido a que se excluye el sentido pedagógico humanista que tienen las *Competencias* en educación, a un *ethos* netamente economicista. Si hacemos un recorrido por las disciplinas que han usado el concepto, podemos señalar la Filosofía, la Lingüística, la Sociología, entre otras, las cuales se han desarrollado en esta investigación. Ahora bien, el área que ha contribuido a la integración de las *Competencias* en el plano educativo, ha sido la Psicología Cognitiva, por tanto, situar la *Competencia* en un plano exclusivamente económico, pareciera descontextualizar la noción desde su sentido y relevancia pedagógica. En resumen: “*La discusión sobre las competencias se aparta, a veces, del terreno estrictamente pedagógico, para invadir el campo de lo político y de lo social*” (Denyer, et al., 2009, p. 24).

- *Algo más que una moda y mucho menos que un remedio*<sup>17</sup>:

Si bien, es cierto que existen nociones que se han incorporado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como conceptos de “moda”, también es cierto que debemos ver el trasfondo de los términos, de manera que podamos comprender cuál es su propuesta.

*“Sin embargo, más allá de este componente de moda, el concepto de competencia y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad”.* (Coll, 2007, p. 34).

---

<sup>17</sup> Título extraído del artículo escrito por César Coll (2007) en la Revista *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161, p. 34-39.

Si las *Competencias* son consideradas una “moda”, dependerá de las significaciones y del trasfondo que le otorguemos a su incorporación en los diversos sistemas educativos que componen la educación a nivel mundial. De esta manera, la noción de *Competencias*, posee un trasfondo mayor que intenta ser materializado, pues, ésta pretende una “*intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales*” (Zabala y Arnau, 2007, p. 40) lo que no significa que es la exclusiva solución a los problemas que enfrenta la educación actual, empero nos orienta a la construcción de una educación cohesionada y significativa, que dependerá de la profundidad y seriedad con que se aplique para que alcance las intenciones que se propone.

- *La construcción de conocimientos tridimensionales no depende de una receta metodológica:*

Frente a las interrogantes planteadas respecto a cuáles son las implicancias metodológicas de la inclusión de la noción de *Competencias* en la educación y cuál es el rol de los contenidos en este enfoque, podemos señalar que los aspectos metodológicos, al igual que su definición, dependerán de las propuestas particulares que se desarrollen a nivel nacional e institucional, pues, como hemos explicado anteriormente, las propuestas educativas representan un escenario complejo, que debe considerar las características que albergan los diferentes contextos educativos. En este sentido, debemos partir de la premisa, que el *Enfoque por Competencias* representa una transformación de la escuela tradicional centrada en contenidos academicistas, hacia una escuela que busca el desarrollo de aprendizajes significativos para la vida, entendiendo que éstos se construyen a partir de la “*movilización consciente de conocimientos tridimensionales*”, por tanto, las

estrategias metodológico-didácticas que se configuren para alcanzar el desarrollo de *Competencias*, deben estar orientadas a resaltar esta cualidad. *Con* esto, no buscamos evadir la responsabilidad que significa observar la educación desde un enfoque distinto al existente y las orientaciones que se deben desarrollar al aplicar una nueva propuesta educativa, empero, no podemos elaborar un derrotero metodológico que permita llevar a cabo la noción de *Competencia*, pues, no existen recetas que aseguren el logro de determinados objetivos en diversos escenarios educacionales.

De esta manera, queremos resaltar el hecho que el desarrollo de *Competencias* no se opone a la comprensión e interpretación de los contenidos, sino que los integra dentro de un campo tridimensional, para alcanzar el desarrollo de aprendizajes significativos y con ello recuperar la importancia de la educación en la construcción de seres humanos integrales. Lo importante de la escuela, no es la acumulación de contenidos aislados, sino que, los estudiantes puedan accionarlos y movilizarlos, es decir, que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes les sean útiles para ser desarrollados en la vida, y con ello, que les permita desenvolverse como un ser humano íntegro.

*Intentar pasar de una enseñanza centrada en el aprendizaje de conocimientos académicos a otra basada en el desarrollo de competencias para la vida representa un envite de gran calado. Ya que ello significa, en primer lugar, que los conocimientos académicos recuperen su verdadero sentido, al ser enseñados no sólo para ser reproducidos con mayor o menor literalidad, sino como instrumentos para la acción, es decir, conocimientos para la comprensión e intervención en situaciones reales; y, en segundo lugar, su ampliación con otros conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con los ámbitos personal, interpersonal y social. (Zabala, 2009, p. 20)*

### 6.3.3 Conceptualización de Competencias.

La noción de *Competencia* en el contexto educativo, como hemos señalado, no ha estado exenta de polémicas, ha sido una inclusión llena de controversias que reflejan la falta de claridad en aspectos *semánticos*, que nos indiquen cuál es la interpretación y significación que se otorga al concepto; *epistemológicos*, que develen los conocimientos que puede generar la noción; y *metodológicos*, que expresen cuales son los procedimientos implicados en la incorporación de la noción. Esta situación, en la actualidad, no ha permitido concretar sus implicancias y desarrollos en la pedagogía; sin embargo, han permitido abrir su campo a un proceso investigativo mayor, del cual se han desprendidos diversos análisis, dotando de significados pedagógicos su utilización.

Para efectos de contribuir a una mayor claridad de la *Competencia*, surgió la necesidad de estudiar los diversos campos de estudios y líneas de influencia que colaboran con esta noción. Ahora bien, para el caso de conceptualizar la *Competencia*, es necesario priorizar en los enunciados que han aportado mayor profundidad al concepto, de esta manera, abordaremos a los principales autores que trabajan con esta noción, quienes serán organizados desde sus diferentes áreas de estudio para poder integrarlos dentro de una definición más compleja, que nos permita incorporar las distintas aristas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tras revisar las contribuciones que se han otorgado a la noción de *Competencia*, desde los autores mencionados y sus propias áreas de estudio, se han rescatado algunos de sus planteamientos, los cuales han sido significados para elaborar nuestra definición de *Competencia*.

## Lámina N° 2

Noción Autores	Significación de los Aportes de Competencias	Definición Propia
<b>Chomsky</b> (Lingüista)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ideal de Logro:</b> La competencia requiere delimitar un determinado logro, que pueda dar cuenta del desarrollo de la competencia, en este sentido, no puede existir una competencia sin la existencia de un “<i>Logro Ideal</i>”. Chomsky lo propone como un “<i>hablante-oyente ideal</i>”.</li> <li>• <b>Universalidad de los Logros:</b> La competencia no puede ser particular y contextual, pues, el “<i>Logro Ideal</i>” quedaría sujeto a un contexto determinado, omitiendo la multidimensionalidad de actores y escenarios, con los que nos vemos enfrentados. Chomsky lo plantea como “<i>una comunidad lingüística del todo homogénea</i>”.</li> </ul>	<p><i>La <b>Competencia</b> es el desarrollo consciente de desempeños y logros cognoscitivos que favorecen el crecimiento transversal del ser humano, a través de la movilización e integración de distintos recursos, los cuales, deberán ser seleccionados y ordenados por el sujeto para permitir la utilización, la creación y la integración de conocimientos tridimensionales, de manera tal, que permitan integrarse dentro de un contexto histórico-social, en el que se presentan múltiples escenarios y relaciones, que se pueden transformar a favor del bienestar social.</i></p>
<b>Verón</b> (Sociólogo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Selección y Orden:</b> La competencia necesita de procesos cognitivos que “<i>Seleccionen y Ordenen</i>” los diferentes conocimientos que se poseen, cómo se les utiliza y cómo a través de ellos, se representa el mundo. Verón lo entiende como una “<i>selección y ordenamiento de ciertos términos y elementos, que denotan un pensamiento ideológico</i>”.</li> <li>• <b>Inserción Histórico-Social:</b> La competencia no puede despreocuparse de la “<i>Inserción Histórico-Social de los Sujetos</i>” dentro de un contexto, es decir, de presentar las facultades para que los sujetos puedan desenvolverse dentro de un tiempo y un espacio determinado, y a su vez, transformarlo. Verón lo plantea como “<i>la inserción social, histórica, ideológica, política del sujeto</i>”.</li> </ul>	
<b>Habermas</b> (Filósofo y Sociólogo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Universalidad de la Competencia:</b> La competencia debe ser un elemento transversal para el desarrollo humano, ya que, a través de su logro los seres humanos sean capaces no solo de comprender el mundo en el que viven, sino además desenvolverse en él y transformarlo, en función de una mayor colaboración y acuerdos que permitan un mejor bienestar social e individual. Habermas lo propone como “<i>estructuras universales</i>”, independientes de una u otra cultura, capaces de transformar la “<i>realidad simbólicamente preestructurada</i>”.</li> </ul>	
<b>Perrenoud</b> (Antropólogo y Sociólogo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uso Complementario de los Recursos Cognitivos:</b> La noción por competencias debe asumir que los recursos cognitivos no deben ser aislados, por el contrario, se deben integrar y hacerlos parte de un todo, para que sean activados en su conjunto y operen de manera complementaria.</li> <li>• <b>Triple Dimensionalidad del Conocimiento:</b> Las competencias deben tener un enfoque integrador de los distintos saberes; Declarativo, Procedimental y Actitudinal. Estos tres saberes articulados es lo que llamaremos la tridimensionalidad del conocimiento, la cual es necesaria para fortalecer el desarrollo de las competencias.</li> </ul>	
<b>Montenegro</b> (Pedagogo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Accionar Consciente:</b> Las competencias deben permitir que los sujetos evalúen conscientemente las decisiones que favorezcan el bienestar social, por lo tanto, no pueden ser mecanismos que sólo nos permitan desarrollar eficazmente una acción, sin medir las consecuencias que ello implica, en el entorno natural, histórico y social.</li> <li>• <b>Multirelacionalidad del sujeto:</b> Las competencias deben albergar las relaciones que el sujeto pueda desplegar dentro de un medio natural y material, así como dentro de un medio histórico y social, en donde se enfrentará a objetos y sujetos distintos de sí.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración Propia.

### **6.3.4 Mapas de Progreso del Aprendizaje: Una noción por Competencias en la realidad chilena.**

El diseño e implementación de los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA), presentado en los ajustes curriculares aprobados el 2009, surge de la actualización de las nociones del aprendizaje, que ponen a este proceso como un transcurso continuo, integrado y progresivo (Mineduc, 2007), así como de las recomendaciones realizadas por organismos nacionales e internacionales<sup>18</sup>, que amparados en los resultados arrojados por sus estudios a la educación nacional, planteaban la necesidad de renovar el currículum nacional, de manera, que éste fuera cohesionado, gradual y significativo, es decir, que las diferentes disciplinas que lo componen puedan complementarse para desarrollar los aprendizajes esperados, que los doce años de escolaridad representen un proceso escalonado que permita ir complejizando los conocimientos, y que los aprendizajes sean significativos para la vida de los estudiantes.

*Se trata de un ajuste que mantiene el enfoque del Currículum vigente, orientado al desarrollo de competencias para la vida personal y social de cada estudiante. [De esta manera, los Mapas de Progreso representan] el crecimiento de las competencias centrales de cada sector curricular, en siete niveles, para la trayectoria de alumnos y alumnas en los 12 años de escolaridad obligatoria. (Mineduc, s.f., p. 2-10)*

De esta manera, los Mapas de Progreso del Aprendizaje, representan un dispositivo curricular que permite orientar la materialización en la sala de clases de los cambios propuestos en la última actualización del Marco Curricular; es a través de ellos, que docentes, estudiantes y apoderados, pueden dialogar sobre los aprendizajes que se pretenden lograr durante los doce años de escolaridad; es a través de ellos, que se pueden delimitar los niveles de progreso que desarrolla cada estudiante, y saber cuáles son las falencias que se deben mejorar y aciertos que se deban acentuar

---

<sup>18</sup> Consejo Asesor del Estado; Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación; Comisión SIMCE; y, OCDE (2004).



dentro de cada proceso de aprendizaje. (Mineduc, 2007). Por tanto, consideramos trascendental poder acercarnos a su configuración y abordar sus fundamentos, de manera tal, de comprender con más detalle las implicancias y mejoras que éste genera en la educación nacional.

- a) Fundamentos que respaldan la elaboración de los Mapas de Progreso del Aprendizaje.

Una de las maneras más significativas para comprender las innovaciones que se realizan en el campo curricular, es introducirnos en los fundamentos que generan los organismos pertinentes al llevar a cabo estos cambios. En esa lógica, los fundamentos que entrega la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc para el desarrollo de los Mapas de Progreso, tienen relación con tres áreas:

- *Progresión del Aprendizaje:*

Como se ha reconocido con antelación, la visión actual que la comunidad académica establece para los procesos de aprendizaje se ha modificado, dando pie para la fundación de nuevas nociones del aprendizaje, que permiten evidenciar la complejidad y trascendencia de este proceso. Es por ello, que hoy se observa el aprendizaje como una construcción progresiva y continua, capaz de generar significancias importante en la vida de las personas. Observaciones que la UCE hace propias, a través de tres nomenclaturas que permiten su explicación.

- Aprendizaje que evoluciona de modo continuo: El aprendizaje a partir de este principio, se asume como un proceso dinámico, que está en constante transformación, construcción y expansión, trasladándose de lo más sencillo a lo más complejo. Este escenario pone de manifiesto, que para ayudar a los estudiantes dentro de sus

aprendizajes es necesario “*comprender la naturaleza del crecimiento –o progresión– dentro de un área de aprendizaje*” (Mineduc, 2007, p 9), ya que a través de esta comprensión, podremos saber en qué situación se encuentra cada estudiante y delimitar las acciones más pertinentes para su ayuda.

- Aprendizaje diverso: Esta noción, permite comprender que los estudiantes poseen diferentes maneras y velocidades para construir los diferentes conocimientos que se pretenden desarrollar en la escuela, así como distintas habilidades y formas para expresarlo. De esta forma, para que la escuela se transforme en un espacio que incentive el aprendizaje y permita a cada uno de sus miembros desarrollarse en este proceso, debemos asumir que el “*aprendizaje progresa desde donde efectivamente se encuentra cada alumno en su propio recorrido, [y] no desde donde se supone que debería estar según el grado de escolaridad que está cursando*” (Mineduc, 2007, p. 9) por lo que es preciso comprender que los fines educativos se enmarcan en aprendizajes más amplios y flexibles.
  
- Aprendizaje Significativo: El aprendizaje desde esta perspectiva, se observa, como un aprendizaje capaz de entregar las facultades necesarias a los estudiantes para que estos actúen en el mundo, en este sentido, el aprendizaje que busca desarrollar no se fundamenta “*únicamente en la adquisición de conocimientos o el desarrollo de habilidades aisladas, sino que busca el desarrollo de conocimientos, comprensiones, habilidades, actitudes y valores que puedan ser interrelacionados y puestos en acción en distintos contextos, de creciente complejidad*” (Mineduc, 2007, p. 9)

En este escenario, los Mapas de Progreso, tienen la intención de definir el desarrollo de los aprendizajes como *Competencias*, las cuales son entendidas como “*la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos determinados*” (Mineduc, 2007, p 10) y que al término del proceso escolar deben estar integrados en los estudiantes, de tal manera, que les permitan resolver problemas, interactuar y actuar en un mundo cada vez más complejo.

- *Monitoreo del Aprendizaje:*

Al igual que la noción de progresión en el aprendizaje, el monitoreo, surge de las mismas innovaciones realizadas por la comunidad académica, pues, al concebirse el aprendizaje como un proceso continuo, dinámico y en constante construcción, se hace ineludible poder monitorear los avances y retrocesos que los estudiantes puedan tener a lo largo de los diferentes años de escolaridad, es a través de este proceso que podremos como docentes proponer estrategias de enseñanza más certeras y focalizadas en las necesidades de los estudiantes, para así, permitir aprendizajes más significativos.

*Para mejorar el aprendizaje es imprescindible observarlo y monitorearlo, de modo de poder conocer y analizar los logros que se están obteniendo, contrastarlos con lo que se quiere alcanzar, y reflexionar acerca de la propia práctica pedagógica, para tomar decisiones que se orienten a promover mayores logros de aprendizaje de todos los estudiantes (Mineduc, 2007, p 10)*

De esta manera, se plantea que para desarrollar aprendizajes significativos, es necesario evaluar, monitorear y observar constantemente los procesos de aprendizajes. Las Orientaciones realizadas por el Ministerio de Educación para el uso de los Mapas de Progreso (2007), establecen cinco componentes

fundamentales para llevar a cabo este proceso, los que se condicen con el establecimiento de los Niveles de Logro: en primer lugar, es necesario *delimitar los aprendizajes a observar*, es decir, saber qué es lo que se desea lograr con los estudiantes y a partir de esos límites monitorear sus avances; en segundo lugar, *usar y recolectar diferentes instrumentos de evidencia*, en otras palabras, diversificar la evaluación en función de los aprendizajes que se desean potenciar, al igual que, permitir a los estudiantes poder expresarlos de diferentes formas; en tercer lugar, *contrastar las evidencias con las expectativas docentes*, de tal manera, que se permita realizar un análisis detallado del proceso de enseñanza-aprendizaje, abriendo, por tanto, el espacio a una retroalimentación más rigurosa; en cuarto lugar, se propone un *análisis y revisión de las estrategias pedagógicas*, debido a la influencia directa que éstas tienen con los aprendizajes de los estudiantes; finalmente se propone un quinto componente relacionado con la *implementación de acciones para mejorar la práctica pedagógica*, como abrir espacios de diálogo con los estudiantes, realizar tutorías, entre otras.

- *Relación con el Marco Curricular:*

Las relaciones que se establecen entre Mapas de Progreso del Aprendizaje y el Marco Curricular, tienen consonancia, a través de una propuesta armónica de los elementos y materiales que componen el proceso de materialización de las disposiciones curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación. En este sentido, existe una directa relación entre todos sus componentes, hablamos aquí, de los Marcos Curriculares, de los Programas de Estudio y de los Mapas de Progreso del Aprendizaje, asimismo, como de sus funciones al interior del sistema educacional, las que son definidas de la siguiente manera:

*El Marco Curricular, a través de los Objetivos Fundamentales (OF) define lo que los alumnos deben conocer, poder hacer y valorar, y de los Contenidos Mínimos Obligatorios, (CMO) los conocimientos y habilidades que deben enseñarse en la escuela. Por su parte, los Programas de Estudio definen la propuesta pedagógica para el logro de estos aprendizajes. Los Mapas de Progreso complementan estas definiciones, con una descripción de la progresión del aprendizaje en las competencias clave de cada uno de los sectores curriculares, a lo largo de toda la trayectoria escolar. (Mineduc, 2007, p. 15)*

b) Configuración de los Mapas de Progreso del Aprendizaje.

La configuración de los Mapas de Progreso del Aprendizaje, establece dentro de su estructura dos componentes fundamentales, que le permiten enarbolar su propuesta pedagógica, y transformarse así, en un material curricular indispensable para comprender los fines de la educación nacional, por consiguiente, en una herramienta de apoyo al docente, ya que, orienta su quehacer y le permite focalizar sus estrategias en el logro de determinadas *Competencias*. Estos componentes son los siguientes:

- *Niveles de Logro o de Aprendizaje:*

Los Mapas de Progreso del Aprendizaje, establecen una secuencia progresiva y flexible de las *Competencias* que los estudiantes deben alcanzar en los diferentes sectores curriculares, al paso de determinados grados de sus 12 años de escolaridad. Específicamente se edifican 7 niveles para cada *Competencia clave* diseñada dentro de los sectores disciplinarios, la que se debe desarrollar desde Primero Básico hasta Cuarto Medio. En este sentido, se plantea una expectativa para el cumplimiento de cada nivel, que corresponde al paso satisfactorio de dos años de escolaridad, es decir, que el logro del primer nivel debe alcanzarse finalizando Segundo Básico, que el logro del segundo nivel debe alcanzarse finalizando Cuarto Básico, y así

sucesivamente hasta Cuarto Medio en donde la esperanza promedio es el logro del nivel 6, dejando un séptimo nivel sobresaliente, que corresponde a la realización de un aprendizaje ideal.

- *Desempeño de los Aprendizajes:*

Como en todo proceso educativo, la evaluación es fundamental para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes, en este sentido, los Mapas de Progreso, proponen una noción de desempeño para cada nivel, es decir, “*aquello que los alumnos realizan cuando están en ese nivel*” (Mineduc, 2007, p. 18), acompañado de ejemplos de desempeños, que “*no son exhaustivos, ni tampoco son listas de cotejo, sino que ilustran el tipo de actividades que los alumnos que se encuentran en un determinado nivel pueden hacer*” (Mineduc, 2007, p. 18).

De esta forma, los Mapas de Progreso del Aprendizaje se presentan como una posibilidad para llevar a cabo la noción por *Competencias*, la cual se ha ajustado a la realidad nacional y las falencias que se venían presentando. No obstante, cabe señalar que su aplicación posee dos importantes falencias que es necesario mencionar: en primer lugar, existe un débil posicionamiento teórico que represente una definición genérica de la noción de *Competencias* para su comprensión en la educación nacional, pues, en muchas situaciones se presenta como sinónimo de capacidad o habilidad, hecho que genera un escenario de confusión en la comunidad educativa; y, en segundo lugar, la conformación de procesos de capacitación docente que permita al profesorado empoderarse de la noción, de manera, que éstos puedan reflexionar, criticar y proponer campos teóricos, metodológicos y prácticos respecto al desarrollo y construcción de un modelo que permita llevar a cabo un *Enfoque por Competencias*.

Por consiguiente, la noción de *Competencias* debe permitir la construcción de diversos modelos de acción para llevar a cabo sus planteamientos, pues, como hemos señalado hasta acá, la educación es un escenario complejo e influenciado por los diversos contextos en los que se encuentra inmerso, por lo cual, si bien es necesario definir a modo general lo que entenderemos por *Competencias*, esto no quiere decir, que se deba elaborar un campo de acción unívoco y definitivo para toda la educación, sino que todo lo contrario, permitir a los actores de la educación plantear y configurar sus procesos educativos debe transformarse en un espacio fundamental para poder solucionar las falencias que hoy aquejan a los diversos sistemas educativos a nivel mundial. En este sentido, el enfoque por *Competencias*, se presenta como una salida a la fragmentación educativa que se ha desarrollado en la educación a nivel mundial, pues, es una noción que viene a integrar y complementar las diversas áreas y tipos de conocimientos, entregando con ello posibilidades de acción, pero esto no significa, que sea una receta que determine la cantidad de cada ingrediente y cuanto tiempo de cocción se necesita para lograr lo que esperamos. Observar la educación y las *Competencias* bajo ese prisma nos lleva a una dirección equivocada, que es necesario cuestionar.

#### 6.4 Argumentación: Una búsqueda formal de razonamiento.

La argumentación, al igual que muchos otros conceptos y nociones, está inmersa dentro de múltiples interpretaciones que permiten enriquecer su comprensión y utilización. En este sentido, es necesario realizar una aproximación al concepto de argumentación, partiendo desde su manipulación consciente, es decir, desde que su práctica, se estudia y enseña como un área más de conocimiento, hasta los planteamientos que hoy se promueven sobre la noción de argumentación y sus implicancias. De esta manera, se pretende hacer un recorrido por los planteamientos que explican los alcances de la argumentación en su complejidad, iniciando este camino en la antigua Grecia, pasando por la filosofía moderna y las teorías de la argumentación, para finalizar en los fundamentos que sostiene la pragmadialéctica<sup>19</sup>. Este escenario nos introduce dentro de un amplio periodo histórico, en el cual, se han desarrollado transformaciones y revoluciones considerables dentro de la epistemología, tanto de las ciencias sociales, como de las ciencias naturales, situación que diversifica los juicios que se realizan dentro de la historia de un concepto, como a su vez los limita dentro de un periodo determinado, circunstancias de la cual, la argumentación no se exime.

Sin embargo, iniciamos este trayecto, partiendo de la premisa, que la argumentación no emerge desde su propio estudio y enseñanza, sino que trasciende este espacio, pues, su uso radica en la necesidad humana de afirmar, negar o discutir sobre nuestras propias acciones, las cuales, son transversales, temporal, económica, política, social y culturalmente a los sujetos, como plantea García (2005), político español y escritor de “*Uso de Razón*”:

*La tarea de inventar argumentos no precisa reglas. Brotan alegremente de nuestra imaginación tan pronto como conocemos el asunto que deseamos discutir. Cosa distinta es que resulten acertados o erróneos. Para pensar correctamente (como para hablar con propiedad) necesitamos reglas que*

---

<sup>19</sup> La pragmadialéctica es una propuesta teórica llevada a cabo por los profesores de comunicación de la Universidad de Ámsterdam, Van Eemeren y Grootendorst (1984) en *Discurso. Actos argumentativos en las discusiones de un modelo teórico para el análisis de las conversaciones dirigidas a resolver los conflictos de opinión*.



*aporten rigor a nuestros razonamientos habituales, pero no las necesitamos para construirlos. [...] Todos los debates parlamentarios, por ejemplo, como todos los razonamientos de los periódicos, de la medicina, de los tribunales, de la publicidad... son de sentido común. No hay diferencias entre los argumentos de un niño y los del presidente del Tribunal Constitucional. Por supuesto que el contenido y la fuerza de los argumentos son muy distintos en un caso y en otro, pero los recursos lógicos y el esqueleto de las demostraciones son los mismos tanto si fundamentan una sentencia como si reflejan la ingenua visión del mundo infantil. (p. 3)*

Por consiguiente, podemos inferir que el estudio y la enseñanza de la argumentación están orientados a enriquecer los argumentos que esbozamos, de manera tal, que éstos puedan ser más acertados y convincentes. No obstante, esto no significa que las orientaciones que se formen respecto a las reglas argumentales nos lleven a un punto común de la reflexión humana, ni al establecimiento de un consenso universal en el cual no hayan disputas, sino que todo lo contrario, poder, a través de la constante crítica y autocrítica, enfrentar los problemas que surgen de nuestro propio andar como sociedad, y ver a través de la reflexión y nuestros argumentos, la posibilidad de comunicarnos, entendernos, respetarnos y acercarnos al establecimiento de una sociedad más justa e igualitaria.

*Tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública como en el ámbito privado, la argumentación ofrece una alternativa a las formas directas de la imposición o la violencia para resolver situaciones problemáticas en las que no existe consenso. Desde un punto de vista pragmático, la argumentación es, entonces, un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren, en: Silvestri, 2001, p. 31)*

De esta manera, la argumentación debe cumplir un rol fundamental dentro de las sociedades democráticas, Córax y Tisias, en la antigua Grecia entablaron los primeros procesos de estudio y enseñanza de la retórica, que posteriormente ocuparían grandes debates filosóficos respecto a su comprensión e incorporación en la escuela de Grecia y Roma, sin embargo, esta asociación entre retórica, entendida actualmente como argumentación, y la escuela, perderían su comunión en 1555 de manos de Petrus Ramus, quien llevaría la retórica a un campo de “ornamentación del lenguaje” (Pérez, 2008, p. 34),

perdiendo con ello la importancia que posee en la composición discursiva de los seres humanos, y que sólo alcanzará nuevamente su función, con los postulados de Perelman y Olbrechts-Tyteca, durante la segunda mitad del siglo XX, permitiendo con ello, que la argumentación y la escuela puedan vincularse nuevamente.

En este sentido, damos paso a una revisión que nos permita comprender las transformaciones que ha tenido la noción de argumentación a lo largo de su historia y las implicaciones que tiene con la escuela y el desarrollo de sociedades capaces de enfrentar las dificultades, conflictos y problemas que las atañen.

### 6.4.1 La noción de Argumentación: Una mirada histórica.

Como se ha señalado la argumentación ha pasado por diversas conceptualizaciones que nos permiten comprender las nociones del pensamiento humano en determinado periodo histórico y las aproximaciones que han existido, de manera particular, para el estudio y la enseñanza de la argumentación, en esta línea, haremos una revisión por los principales escenarios históricos que han reconocido en la argumentación un espacio de conocimiento, teorización y práctica.

#### a) Aportes de la Filosofía Clásica.

La argumentación como disciplina nace en la antigua Grecia amparada en el campo judicial, es dentro de esta área, que emerge la necesidad de convencer a la audiencia y a la asamblea de la inocencia o culpabilidad de un acto, del cual no se tiene más evidencias que las que presentan y comunican los involucrados en el juicio. En este sentido, y amparados en esta necesidad, comenzarán a aparecer los primeros autores en hablar y enseñar la retórica como una metodología comunicativa capaz de persuadir y convencer indiferentemente de la veracidad de los enunciados. Estos autores, conocidos como *Sofistas*, llevarán el estudio y la enseñanza de la retórica a un campo intelectual ascendente, que posteriormente, se tomaría un espacio en los grandes debates filosóficos del periodo clásico de la historia occidental y que pasamos a revisar a continuación.

#### ▪ *Los Sofistas:*

Corresponden a una corriente intelectual de la Grecia clásica, que en un comienzo contaba con la devoción de la sociedad griega, pues, eran considerados como los educadores de la sabiduría, fueron ellos, los primeros en estudiar y enseñar la elocuencia en el discurso, la controvertida retórica, sin embargo, no tardarían en caer en el desprestigio, que Platón propagó

frente a su figura. Este último consideraba “*éticamente despreciable*” (Pérez, 2008, p. 26) el hecho que los sofistas apelaran al convencimiento en desmedro de la verdad. A pesar de estas críticas, los sofistas, enriquecieron la filosofía con sus aportes, para ellos la verdad no era absoluta y única, sino más bien relativa, consideraban que las palabras construían el mundo, por lo que nombrar las cosas de diferente manera transformaba la realidad, situación que les permitió distanciarse del método filosófico que lo precedió.

*Aunque el método de la vieja filosofía no excluyó en modo alguno la observación empírica, sin embargo era característicamente deductivo: una vez que el filósofo había establecido su principio general del mundo, su último principio constitutivo, no le quedaba otra cosa por hacer sino explicar conforme a aquella teoría los fenómenos concretos. En cambio, los sofistas procuraban reunir primero un gran acervo de observaciones sobre hechos particulares: eran enciclopedistas, polymathai; luego, de aquellos datos que habían acumulado, sacaban conclusiones, en parte teóricas y en parte prácticas. (Copleston, 2007, p 78)*

Los sofistas poseían una importante claridad de los acontecimientos, sabían perfectamente como mencionar la realidad para que fuese entendida de una u otra manera, en este sentido, otorgaban un espacio importante a la interpretación, pero por sobre todo al buen uso de la palabra, a la retórica.

- *Platón:*

Como hemos dicho, los aportes que Platón realiza al estudio y enseñanza de la retórica, nacen en oposición a la corriente sofista que lo antecede, su principal preocupación es la búsqueda de la verdad, la que se logra a través de un proceso dialéctico que desecha hipótesis erróneas o falseadas, por hipótesis superiores e irreductibles, escenario que permite la realización de un acuerdo universal, que se opone a la existencia del relativismo propuesto por los sofistas.

*Platón rechaza abiertamente una perspectiva sofística, retórica y erística de la dialéctica porque para él la dialéctica no es sólo una técnica argumentativa desvinculada de la referencia a la verdad del asunto en cuestión sino que es, por el contrario, un método riguroso de búsqueda de la verdad. (Pallas, 2006, p. 15)*

De esta manera, Platón, en su escrito *Gorgias seu de Rethorica* (385 a. C.) da cuenta de sus planteamientos relacionados con la retórica, la cual según sus ideas se divide en dos corrientes: La Retórica Sofista y la Retórica Verdadera. La Retórica Sofista “*Consistía en escribir no importa qué discurso. El objetivo de esta retórica era convencer; para ello puede usar todo tipo de argumentos, sean ciertos o no. Para este tipo de retórica, es preferible una mentira convincente a una verdad increíble*” (Pérez, 2008, p. 26). En cambio, la Retórica Verdadera, consistía en llegar a la verdad mediante el uso de la palabra, pues, su intención no era convencer, sino que hallar la verdad mediante interlocuciones personales (Pérez, 2008, p. 26), que se desarrollen entre el poseedor de la verdad, el maestro, y quien acepta y concede la verdad a su locutor, el discípulo.

- *Aristóteles:*

Si bien, es discípulo de Platón, los planteamientos que realiza Aristóteles, en su obra *La Retórica*, se acercan a la corriente que tanto denostó su maestro. En este sentido, Aristóteles presenta una propuesta que une las ideas desarrolladas por sofistas y las desarrolladas por Platón.

*Lo más genial del tratado aristotélico es que su autor con él no niega el pan y la sal a la retórica, sino que la acepta empíricamente y además la platoniza, es decir, la pone al nivel de los universales, de las ideas que se abstraen de las experiencias, y la moraliza. (López Eire, p. 3)*

Precisamente, es a partir de su particular forma de observar la realidad, una comunión entre experiencia y razón, que le permiten realizar “*conocimientos*

*universales teórico-prácticos”* (López Eire, p. 1) y que sobrepasan la consistencia de cada uno por si solos. Aristóteles, integra y sintetiza en su obra, los principales aportes de la filosofía griega, la noción de *lógica*, *dialéctica* y *retórica*, nociones que contextualiza a escenarios particulares, pero que transversaliza, a partir de una construcción de verdad. De esta manera, Aristóteles, planteara la existencia de Razonamientos analíticos y Razonamientos dialécticos y retóricos. El Razonamiento analítico es utilizado para la construcción de evidencias materiales, que a través de la lógica formal, permiten a las ciencias naturales corroborar mediante el método científico sus estudios, en este sentido, los razonamientos analíticos están amparados en *“premisas indiscutiblemente verdaderas y conducen, gracias a inferencias válidas, a conclusiones necesarias o verdaderas”* (Pérez, 2008, p. 27). En oposición se encuentran los razonamientos dialécticos y retóricos, los cuales, permiten la construcción de acuerdos, a través de la integración y confrontación de múltiples ideas frente a un conflicto, de esta manera, los interlocutores disputaran las tesis propuestas mediante la crítica y la defensa de sus *Argumentos*, pues, para el autor, la dialéctica en sí misma responde a un constante proceso *Argumentativo* que busca la persuasión, el convencimiento y finalmente la formación de consensos que configuren la verdad.

*Retórica, dialéctica y ciencia [esta última entendida como lógica] tienen en común el hecho de ser técnicas discursivas de verdad. En tanto tales no se reservan a ciertos individuos excepcionales sino que se definen porque son transmisibles. Lo que las distingue es el sitio de inscripción institucional de esas verdades y ello determina el modo de interlocución del intercambio discursivo. Pero, como son discursivas, encaran esa verdad desde el discurso. Las diferencias entre los distintos géneros se explican también por las diferencias institucionales. Ello mostrará que los distintos tipos de argumentación difieren esencialmente no por la forma, ni según el grado de validez, ni la modalidad lógica, sino por sus lugares de inscripción y la figura de sus destinatarios* (Pallas, 2006, p. 23)

- *Quintiliano:*

Retórico romano, presenta una visión ineludible de considerar en este recorrido, pues, sus planteamientos hacen alusión a la construcción de una retórica universal, capaz de atravesar las diferentes áreas del conocimiento a partir de la elaboración de reglas que permitan generar un marco epistemológico y discursivo, que prevea múltiples escenarios.

*Por lo tanto, implícito en el carácter central de la educación, la incidencia de la argumentación en cada uno de los componentes de los campos disciplinares que se imparten, Pennacini (1989; 233), nos dice que la retórica tiene el don de «traducir en los términos de un discurso general la adquisición de las disciplinas particulares», y es particularmente desde esta perspectiva que Quintiliano, visiona su aspiración a constituir de una retórica universalista. (López Noreña, 2010, p.166)*

Para finalizar, cabe señalar, que cada una de las visiones que griegos y romanos realizaron respecto al estudio de la retórica, tenían una posición que refleja en sí mismo, el proyecto educativo que cada sociedad debía seguir, según sus planteamientos. En este sentido, las propuestas desarrolladas por estos autores, reflejan las necesidades que el ciudadano griego, como el romano, debían solventar a través de la educación, para así, convertirse a lo largo de su formación en un sujeto integral para cada sociedad.

- b) Aportes de la Filosofía Moderna.

Como hemos mencionado anteriormente, la retórica, con el andar del tiempo irá perdiendo terreno en el campo de la filosofía y de las distintas áreas del conocimiento, comenzando a ser vista como ornamentación del discurso, situación que Petrus Ramus consolidará a través de la promulgación del *Trivium*, esquema que dividía el pensamiento y el lenguaje en tres aristas: por un lado, sitúo a la gramática como el arte del buen decir, por otro, a la dialéctica, como el arte del buen

razonar, y finalmente, a la retórica como el uso adornado y elocuente del lenguaje (Pérez, 2008). Este contexto permitió que la retórica quedara relegada a un último plano del pensamiento, privilegiando con ello, principalmente a la lógica formal y en segundo lugar a la dialéctica. Sin embargo, no será hasta la segunda mitad del siglo XX, que la retórica y la argumentación buscarán recuperar terreno de la mano de Perelman y Olbrechts-Tyteca, a través de su obra *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica* (1958), y de Stephen Toulmin, con *Los usos de la argumentación*, obras que facultaron el desarrollo de nuevos estudios sobre retórica y argumentación, permitiendo con ello la formación de Las Teorías de la Argumentación.

- *Clásicos de la filosofía moderna:*

Tras varios siglos en donde la actividad filosófica quedó sometida al oscurantismo de la iglesia Católica, bajo la escolástica, surgió un nuevo proceso de reflexión que permitió abrir las cerraduras del pensamiento, este proceso comandado por Descartes y su obra *Discurso del Método* (1637), y posteriormente por Kant y su obra *Crítica de la razón pura* (1781) se ampararon en el rescate de la lógica y la razón, como fuentes esenciales del conocimiento, relegando la dialéctica y la retórica a un campo de ilusión que alejan al hombre de la construcción de conocimientos verdaderos, Kant, en particular, hablará de *dialéctica trascendental*, en donde entiende el proceso dialéctico como la “*pretensión de ir más allá del uso empírico de las categorías*” (Pallas, 2006, p. 40), es decir, como algo que no se puede comprobar, por su parte, Pérez (2008), profesor de lingüística de la Universidad de la Salle, afirmará, este alejamiento entre la lógica y la dialéctica, “*bajo la influencia de Kant y de los lógicos matemáticos, [quienes] identifican la lógica, no con la dialéctica sino con la lógica formal, es decir, con los razonamientos analíticos de Aristóteles y se olvidaron completamente de los razonamientos dialécticos*”. (p. 29)



No obstante, no será hasta la aparición de Hegel, que la dialéctica se verá como una fuente de conocimiento y no de mera ilusión, pues, los planteamientos que este autor genera, llevan a la dialéctica a un campo superior, inclusive, que los propuestos por los filósofos griegos, Hegel entenderá a la dialéctica como el motor de la acción humana, es través de la constante contradicción, que en esencia conlleva el proceso dialéctico, que los seres humanos se movilizan y buscan llegar al estado ideal, en palabras de Hegel, llegar a la libertad, el fin último del espíritu.

*La idea de la dialéctica hegeliana, [...] tuvo un éxito y una difusión respetables, a punto de convertirse no sólo en un sistema filosófico sino también en una verdadera visión del mundo. Hasta hoy, cuando en filosofía se habla de dialéctica se piensa en la concepción de Hegel y en sus ramificaciones en el marxismo. La dialéctica es entendida como una estructura del pensamiento y una forma de conocimiento de la realidad. (Pallas, 2006, p. 47)*

Hegel, de esta manera, rescató a la dialéctica como una forma de construcción de conocimientos, que no ha estado exenta de críticas, debido a su marcado cariz eurocentrista, pero que sin duda, han permitido comprender la realidad desde otro punto de vista.

- *La nueva retórica:*

La nueva retórica como se ha señalado en reiteradas ocasiones, nace de los estudios realizados por los filósofos Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1958). Son ellos, quienes amparados en el legado aristotélico, revitalizan el concepto de retórica, incorporando y enalteciendo particularidades propias del desarrollo de la retórica, como lo son la búsqueda del consenso, de la justicia y la equidad.

*Combatimos las opiniones filosóficas tajantes e irreductibles que nos presentan los absolutismos de cualquier índole: el dualismo de la razón y la imaginación, de la ciencia y de la opinión, de la evidencia irresistible y la voluntad engañosa, de la objetividad universalmente admitida y la subjetividad incomunicable, de la realidad que se impone a todos y de los valores puramente individuales. [...] Nuestra postura será muy diferente. En lugar de fundamentar nuestras teorías filosóficas en verdades definitivas e indiscutibles, tomaremos como punto de partida el hecho de que los hombres y los grupos humanos se adhieren a toda clase de opiniones con una intensidad variable, que sólo se puede conocer al ponerla a prueba. (Perelman y Olbrechts-Tyteca, en: Pallas, 2006, p. 65)*

En este sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca, consideran la realidad como una construcción variable, que se debe apoyar en lo empírico, pero que está sujeta en última instancia al escrutinio y decisión del auditorio, es en el espacio público donde los planteamientos de uno o de otro se ponen a prueba, de esta manera, la concepción de estos autores respecto a la retórica, permite el desarrollo de la integración entre conocimiento y acción, pues, a medida que elaboramos nuestros argumentos para el convencimiento del auditorio, los llevamos a la acción, no al punto de convertirnos en juristas, pero si en función de poder establecer consensos que nos permitan comprender los argumentos que diseñamos.

En consecuencia, con esta idea, Perelman y Olbrechts-Tyteca, plantean la existencia de tres tipos de auditorio: *auditorio particular* que representa un contexto de interlocutores determinado; *auditorio universal* representado por interlocutores que adhieren a los argumentos sin necesidad de estar siendo aludidos; y finalmente proponen la existencia de un *auditorio de elite*, relacionado directamente con el de carácter universal, en función de un modelo a seguir por los hombres para alcanzar el entendimiento, este marco presupone, que los hombres posean capacidades y formaciones homogéneas, que les permitan llegar a acuerdos, por lo tanto, a las mismas conclusiones.

Si bien, esta última propuesta, ha sido criticada y podrá generar controversias, el diseño retórico realizado por estos autores, no deja de otorgar al estudio de la argumentación, un espacio, que había sido olvidado, y que hoy nos permite ver en la argumentación una posibilidad de construir conocimientos ligados a la formación de una sociedad crítica y participativa.

- *Teoría de Toulmin:*

La teoría o modelo de Toulmin, es la denominación que los estudiosos de la comunicación, otorgaron a los planteamientos del filósofo inglés de las ciencias Stephen Toulmin, en su obra *Los usos de la argumentación* (1958). Sin embargo, en palabras del propio autor (2002), esta categorización de sus postulados, no era el objetivo de su publicación, pues, la intención de su estudio era hacer una revisión de la epistemología del siglo XX y cuestionar cómo los descubrimientos de la ciencia y su método lógico formal se aplican en la práctica y cotidianeidad de los seres humanos. En este sentido, Toulmin busca explicar que la lógica, antes de establecerse como un método excluyente para llegar a conclusiones científicas o lógicas formales, pasa por la elaboración de un argumento convincente capaz de justificar las afirmaciones que se realizan en los diferentes estudios científicos.

*Efectivamente, la lógica trata no de la manera en que inferimos ni sobre cuestiones de técnica: su objetivo principal es de tipo retrospectivo y justificatorio, pues trata de los argumentos que pueden esgrimirse a posteriori con el fin de apoyar nuestra pretensión de que las conclusiones a las que hemos llegado son conclusiones aceptables porque pueden justificarse. (Toulmin, 2007, p. 23)*

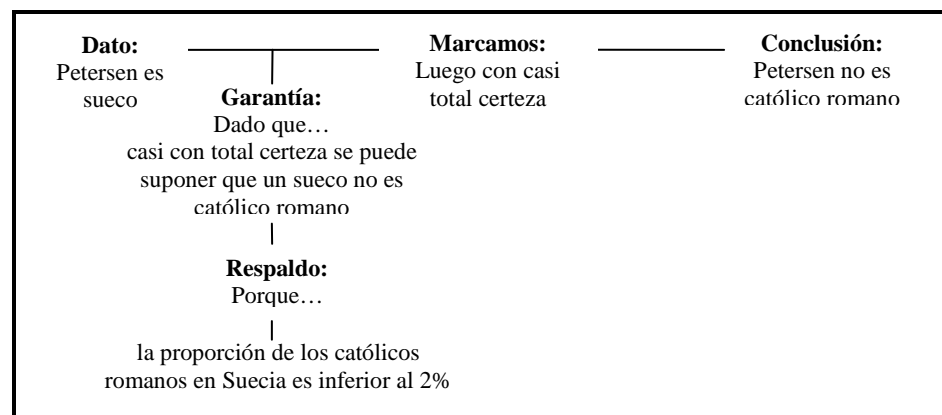
En consecuencia, Toulmin, afirmará que la lógica, entendida como proceso argumentativo, a pesar de que es un acto cotidiano del habla, se ha mantenido dentro de un campo científico matemático, que ha limitado su integración en otros campos prácticos de la cotidianeidad de las personas,

además, reclama que la lógica no se desprende exclusivamente de la matemáticas, sino que más bien es una secuencia racional, que se realiza a partir de diferentes situaciones sociales, que nos permiten inferir y pensar racionalmente, pues, la actividad central del hombre es razonar y en esa función elabora argumentos que le permitan certificar sus acciones.

*En todos los casos se puede poner en entredicho la afirmación y exigir que nuestra atención se centre en los aspectos básicos (fundamento o razones en los que se apoya, datos, hechos, pruebas, consideraciones, componentes) de los que depende el valor de la afirmación. (Toulmin, 2007, p. 30)*

De esta manera, Toulmin plantea que existen diferentes campos en los cuales los argumentos se desarrollan y que depende de cada uno de esos campos la pertinencia y veracidad o no de los argumentos. Los campos que el filósofo inglés propone son los siguientes: la ciencia, el derecho, la ética, el arte y los negocios, para los cuales plantea un modelo único de argumentación, que empero se expresa de diversas formas para cada campo y esquema de análisis. El modelo que Toulmin se basa en tres elementos: por un lado se encuentran los *datos*, entendidos por la lógica clásica como premisas, por otro la *justificación* o *garante*, y finalmente la *conclusión*, que se infiere de los datos y que se justifica con las garantías.

Lamina N° 1



Fuente: Toulmin (2007) *Los usos de la argumentación*, p. 150.

Como hemos vistos, los aportes entregados por la filosofía moderna, principalmente por la filosofía de la segunda mitad del siglo XX, amparados en las figuras de Perelman, Olbrechts-Tyteca y Toulmin, han permitido rescatar la importancia de la retórica y la trascendencia que ésta tiene, en la construcción del conocimiento y la formación de sujetos más activos, capaces de enfrentar y comprender las complejidades de la sociedad en la que están inmersos.

c) Aportes de la Lingüística.

Hemos indicado, anteriormente, que a partir de Perelman, Olbrechts-Tyteca y Toulmin, se generó una apertura dentro del estudio de la retórica, dando paso a la creación de Las Teorías de la Argumentación, en las que sus propias obras se enmarcan, y las cuales trascienden el propio estudio de la filosofía, llegando a ocupar un espacio en otras áreas del conocimiento, que ven en el estudio de la argumentación una posibilidad de enriquecimiento dentro de sus propios planteamientos. Caso particular, concierne a los aportes entregados por la lingüística al estudio de la argumentación, pues en esencia, el foco de estudio de la lingüística, es la creación y utilización de formas discursivas elaboradas por las personas, hecho que pone a la argumentación como eje principal dentro de sus trabajos, de esta forma, es menester revisar sus planteamientos y las visiones que nos entregan para comprender y utilizar la argumentación.

▪ *La argumentación en la lengua:*

La argumentación en la lengua, desarrollada por J. C. Anscombe y O. Ducrot en 1983, a diferencia de las propuestas que le preceden, se focaliza en la semántica que posee cada argumento, en este sentido, se pondrá principal énfasis en cada palabra presentada en el discurso, según Ducrot (1990), “*el valor argumentativo de una palabra es por definición la*

*orientación que esa palabra confiere al discurso”* (Pérez, 2008, p. 47), esta concepción, llevará al análisis del discurso a la clasificación de *palabras vacías*, conectores que indican la trayectoria del discurso argumentativo y *palabras llenas*, que son en sí mismas el discurso argumentativo.

De igual manera, Ducrot, sostendrá que la semántica de cada enunciación asignará unos modos de argumentación y no otros, diferenciándose, con ello, de la concepción clásica, que asume en los hechos determinan las posibilidades de argumentación, ejemplo de los postulados entregados por Ducrot, es el hecho económico que caracteriza el argumento que invita a comprar un producto, en este sentido, la palabra “barato” juega un rol fundamental y determinante que es ineludible de precisar, asimismo, significará el *topos* aristotélico, llevándolo desde toda clase de argumentos, a una relación escalar, que permite la comparación entre el argumento y la conclusión a la que queremos llegar, para el ejemplo otorgado, sería la relación “buen precio” con “comprable” (Pérez, 2008).

En consecuencia, el diseño argumentativo generado por la argumentación en la lengua, permite concebir el discurso argumentativo, como un proceso semántico minucioso, en donde las palabras y los tópicos vienen a cumplir un rol fundamental al momento de comprender los argumentos que nos quiere dar a conocer nuestro locutor.

- *La argumentación como comunicación:*

La argumentación como comunicación, nace de los planteamientos de variados autores, principalmente de los filósofos del lenguaje, John L. Austin (1962) *Como hacer cosas con palabras*; John Searle (1969) *Actos de habla*; Paul Grice (1975) *Lógica y conversación*; y, Georges Vignaux (1976) *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. No obstante y debido a que los

planteamientos que genera sitúan el proceso argumentativo como un acto comunicativo y social, incorporaremos en este acápite al filósofo y sociólogo Jürgen Habermas, con su obra *Teoría de la acción comunicativa* (1981).

A partir de los primeros autores (Austin, 1962; Searle, 1969; Grice, 1975; y Vignaux, 1976) la argumentación comenzará a ser entendida con mayor profundidad y cuidado, los procesos argumentativos se observarán como actos cotidianos que buscan convencer a la audiencia de nuestras afirmaciones o negaciones. En este sentido, y de acuerdo con sus planteamientos, todo acto comunicativo es considerado como argumentativo, pues, como señalamos, en todo momento, pretendemos convencer a nuestros destinatarios de nuestras opiniones o acciones.

*Nos vemos tentados a asimilar la argumentación al discurso y a justificar esto declarando que las operaciones de la vida social implican que no existe ningún discurso que, insertado en un contexto humano, no sea argumentativo, es decir que no detente intenciones y procesos persuasivos. El discurso es presentado entonces, como un conjunto de estrategias que apuntan a convencer a otro... (Vignaux, en Pérez, 2008, p. 51)*

De esta manera, el hablante siempre estará ubicado dentro de un contexto social, desde donde comunicará sus opiniones y visiones e intentará convencer; a su vez, el oyente se encontrará en la misma situación contextual, en la cual escuchará y buscará asimilar bajo sus opiniones y visiones los planteamientos entregados. Este escenario, permite comprender a su vez, que el acto argumentativo, también tiene incidencias, políticas, sociales y culturales.

Finalmente tomaremos los planteamientos de Habermas (1981), quien entenderá la argumentación como un proceso de trascendencia valórica y democrática que se fundamenta en tres partes:

- Situación Ideal de Habla: pues la situación ideal de habla según Habermas (2003) es en donde los participantes deben comprender que el acto comunicativo de entendimiento, se asume a partir de prácticas formales de la comunicación y la búsqueda de la verdad y el entendimiento, ya que, la argumentación es la *“continuación con otros medios, ahora de tipo reflexivo, de la acción orientada al entendimiento”* (Habermas, 2003, p. 46)
  
- Proceso Discursivo de Entendimiento: Para el autor el proceso discursivo debe responder exclusivamente a la razón, reconociendo o no las pretensiones opuestas, dejando exenta a la experiencia y a la presión de la acción, en este sentido, Habermas verá la experiencia como una limitante en el entendimiento, debido a su característica indiscutible, asimismo, como su alejamiento de la pretensión de validez.
  
- Producción de Argumentos Pertinentes: Este punto estará ligado con las virtudes de los argumentos que elevemos para defender nuestras posturas, ya que, la intención es poder hacer de los argumentos esbozados por las distintas partes un consenso, una pretensión de validez, pues, los argumentos *“son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea por de pronto de forma hipotética, y con lo que, por tanto, una opinión puede transformarse en un saber”* (Habermas, 2003, p. 47)

El proceso argumentativo por consiguiente tendrá la intención de construir o reconstruir saberes, pues, a partir de estos saberes podremos acercarnos a las distintas realidades de la cual somos parte, a la “verdad”, la cual según Habermas, no se construye exclusivamente a partir de la aceptación



colectiva, ya que, lo colectivamente válido se puede transformar en una negación y un alejamiento de la veracidad, la verdad debe ser y nacer exclusivamente de la razón nos guste o no.

En síntesis, la argumentación como comunicación, viene a evidenciar que en los procesos cotidianos del habla, se presentan procesos argumentativos, los cuales buscan establecer un convencimiento y afirmación de nuestras acciones, de esta manera, a través de este proceso se permite una intencionalidad del acuerdo, no pensamos argumentar para enfrascarnos en disputas que nos dividan, sino más bien, para hacernos entender, en este sentido, y amparados en la mirada que nos entrega Habermas, podemos acercarnos a las diversas realidades enmarcadas en los contextos de cada hablante y oyente y consensuar colectiva, pero por sobre todo racionalmente las representaciones que poseemos de la realidad.

- *La pragmadialéctica:*

La pragmadialéctica, teoría planteada por los académicos de la Universidad de Ámsterdam, Van Eemeren y Grootendorst (1984) en su obra conjunto, *Discurso. Actos argumentativos en las discusiones de un modelo teórico para el análisis de las conversaciones dirigidas a resolver los conflictos de opinión*, tiene como finalidad resolver a través de la práctica argumentativa conflictos de opinión, en este sentido, busca generar un modelo capaz de orientar a las personas en la práctica cotidiana como resolver los conflictos por medio de la comunicación, específicamente por medio de los argumentos. Es así, como se asume que intrínsecamente en la diferencias de opinión se produce un proceso dialéctico que contrapone dos visiones, que su búsqueda de solución, conllevan a una síntesis a través del consenso entre las partes

*Para la pragmadialéctica, la argumentación tiene por objeto la resolución de diferencias de opinión. El interés está en llegar a un acuerdo con el antagonista y no en la persuasión. En este enfoque se trata de crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a concordar en la toma de decisiones (Van Eemeren y Grootendorst, en Cademártori y Parra, 2000, p. 72)*

Para finalizar, cabe mencionar, la necesidad de la realización de este recorrido, ya que, es a través de él que se pueden comprender las transformaciones que ha tenido el concepto de argumentación y evidenciar con ello, la complejidad de su estudio, asimismo, como su relación directa con la educación y la idea de promover procesos argumentativos capaces de orientarnos a ser personas más críticas y participativas, que por consiguiente, tienen la intención de promoción de sociedades más justas y equitativas.

#### **6.4.2 Argumentación en Educación: Las miradas recientes.**

La argumentación desde su nacimiento, en la Antigua Grecia, ha estado ligada a la educación. Como hemos señalado anteriormente, su estudio y enseñanza, fueron motivo de profundos debates que confrontaron a las diferentes corrientes filosóficas del periodo clásico de la historia occidental. No obstante, la relevancia alcanzada por la argumentación entraría dentro de un espacio oscurantista. Los postulados desarrollados por Petrus Ramus (1555), relegarían su ejercicio a un campo decorativo del lenguaje, perdiendo con ello, la trascendencia que posee al interior de los procesos comunicativos y reflexivos que realizan los seres humanos. Este escenario, permitió que la argumentación se distanciara del ámbito educativo durante largo tiempo, impidiendo, por consiguiente, la profundización de sus planteamientos, los que sólo fueron retomados a partir de la propuesta llevada cabo por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), que posicionaba nuevamente a la argumentación como parte fundamental del pensamiento humano.

En consecuencia, la argumentación y la educación han comenzado un nuevo proceso de comunión, que si bien no se ha logrado materializar enérgicamente en los diferentes sistemas educativos a nivel mundial, si ha permitido complementar los fundamentos de ambas áreas con el fin de enriquecer la formación de los sujetos. Actualmente, la propuesta educativa que promueve la OCDE, ha incorporado la argumentación como parte fundamental de la alfabetización científica, orientando su desarrollo hacia la construcción de capital humano (Larraín, 2009). Chile dentro de este contexto no ha realizado mayores transformaciones, la argumentación en el currículum nacional, sólo se incorpora en el sector de Lenguaje y Comunicación, específicamente, en tercer año de enseñanza media. Este hecho conlleva a que las diferentes habilidades argumentativas (que en su complemento y movilización consciente permiten el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*) en los estudiantes chilenos sean escasas (Larraín, 2009).

En este sentido, consideramos necesario desarrollar los planteamientos que describen las facultades que promueven los procesos de construcción argumentativa en la educación de los sujetos, pues, “*es de creciente consenso la importancia que tiene el desarrollo de habilidades argumentativas en la promoción del pensamiento y la construcción de conocimiento*” (Larraín, 2009, p. 183). De igual manera, realizaremos una revisión a los peligros que trae consigo el desarrollo de la argumentación, los cuales son expresados, por el doctor en filosofía Carlos Pereda en su obra *Vértigos argumentales* (1994), y que tienen relación con las condiciones de autoridad y arbitrariedad que pueden tender los procesos argumentativos.

De esta manera, pretendemos revisar los lineamientos desplegados en el último tiempo en el área de la argumentación, y su relación con la educación. La intención es poder conocer los riesgos que existen en el fortalecimiento de estos procesos, así como, las facultades que otorgan a la formación de los sujetos, las cuales se relacionan con el enriquecimiento de las disciplinas científicas y humanistas.

*La argumentación razonada comparte operaciones de pensamiento con ambas modalidades y tiene características propias que la constituyen como una tercera modalidad. Se aproxima al pensamiento paradigmático en tanto exige un desarrollo discursivo asentado sobre una secuencia lógica, que en la argumentación no se asienta sobre principios de coherencia y no contradicción, sino en criterios de pertinencia y compatibilidad. [...] A su vez, se identifica con la modalidad narrativa en la necesidad de tener en cuenta el horizonte de la conciencia humana. Esta necesidad se origina en la función persuasiva o justificatoria de la argumentación: para lograr el efecto perlocucionario de incidir en la creencia del receptor, debe construirse mentalmente una representación adecuada de su universo psicológico.* (Silvestri, en: Martínez, 2009, p. 33-34)

a) La necesidad del desarrollo de la argumentación.

La argumentación ha desplegado, a lo largo de su historia, fundamentos que permiten ver su aprendizaje, como una instancia capaz de promover la construcción de sujetos integrales preparados para enfrentar las complejidades que presenta la

vida en sociedad. En este sentido, la elaboración de argumentos fundados empodera a los sujetos a concebir la realidad desde un punto de vista reflexivo, crítico y autónomo, pues, los argumentos necesitan ampararse en proposiciones lógicas que complementen la razón, situaciones abstractas, y la experiencia, situaciones concretas, dentro de un proceso interpretativo, en otras palabras, los argumentos emergen de la relación existente entre los sujetos con los objetos, por lo que el desarrollo argumentativo se funda en una interpretación racional, individual y/o colectiva, de la realidad.

*Mediante el pensamiento formal el sujeto concibe a lo real como un subconjunto de lo posible y puede, por lo tanto, formular y comprobar hipótesis de manera sistemática, a través del control de variables. Las operaciones mentales no se realizan directamente sobre la realidad o la representación concreta de la realidad (característica del pensamiento concreto del niño), sino sobre proposiciones abstractas, dando lugar al razonamiento formal propiamente dicho. (Silvestri, en: Martínez, 2009, p. 36-37)*

Por consiguiente, la argumentación permitirá la construcción autónoma y colectiva de los conocimientos, donde lo que entra en juego no son exclusivamente los contenidos curriculares, sino que más bien su cuestionamiento y transformación. De esta manera, los argumentos no se limitan específicamente a la configuración discursiva de los sujetos, sino que también a la edificación consciente de nuestros pensamientos, sentimientos y conocimientos, los que reconfiguramos con los otros a través de la comunicación.

*La construcción y reconstrucción de perspectivas que acompañan la argumentación promueven un tipo de aprendizaje de los contenidos curriculares socio-constructivo, es decir, donde más que memorizar y repetir, lo que el niño, niña o joven hace es procesar los contenidos de manera de comprenderlos o de incorporarlos a su sistema conceptual. Esto trae como consecuencia, más que un almacenamiento de contenidos, un desarrollo cognitivo y conceptual que no se olvida, que permite continuar construyendo conocimiento sobre esta nueva base. (Larraín, 2009, p. 184)*

Bajo estos lineamientos, la argumentación ha sido orientada al desarrollo de procesos cognitivos en diferentes áreas disciplinares, particularmente Ciencias, Matemáticas y Lenguaje, sectores que la evaluación internacional PISA considera, fundamentales para el desarrollo de sujetos capaces de involucrarse eficientemente con los procesos sociales y productivos (Deseco, 1999).

Sin embargo, reafirmamos que la preocupación de la educación, se debe sobreponer a los intereses económicos y políticos, pues, la finalidad que le corresponde perseguir a la educación tiene que estar en directa relación con las necesidades e intereses que poseen los sujetos. En otras palabras, el fin primero y último de la educación debe procurar la formación de sujetos autónomos capaces de resolver los problemas que le depara vivir en sociedad, a partir de construcciones éticas y morales, individuales y/o colectivas, que le permitan orientar sus decisiones.

En este sentido, debemos mencionar, que los planteamientos de la OCDE asumen premisas economicistas, que conllevan a los fines de la educación a un campo dual, que busca desarrollar un escenario social y productivo acorde con los problemas que enfrenta la sociedad actualmente. No obstante, omiten los aportes que el sector de Historia y Ciencias Sociales puede otorgar a estos procesos reflexivos y críticos, que dicen defender. Esta situación ha llevado a un cuestionamiento total, por parte de varios académicos, a las propuestas desarrolladas por OCDE, contexto desmedido, que no logra significar ni profundizar en la relevancia humanista que éstas pueden albergar, pues, no hay que desconocer que algunos de sus postulados han permitido orientar la educación a construcciones significativas para los estudiantes.

*Las competencias fundamentales que la escolaridad debe desarrollar se relacionan con habilidades que reflejen desarrollo cognitivo avanzado y meta-cognición (pensar, elaborar, criticar, discriminar, crear y producir nueva información) que asegure que el individuo podrá, fuera de la escuela, cumplir con las demandas mínimas de la sociedad, la argumentación aparece como una habilidad fundamental a desarrollar en la etapa de escolarización. (OCDE, en: Larraín, 2009, p. 185)*

En consecuencia, la argumentación se presenta como un área del conocimiento primordial para generar procesos que facultan la construcción de conocimientos significativos, flexibles y complejos, así como, fundamentos esenciales para resolver los conflictos personales y sociales, no debemos olvidar que una de las características que promueve la argumentación es el diálogo plural y democrático entre los sujetos, hecho que permite edificar sociedades más tolerantes y capaces de integrar, en vez de excluir, a sus diversos componentes.

b) Los peligros de la argumentación.

Las facultades que la argumentación permite desarrollar en las personas, representan para la sociedad actual una importante posibilidad de sobrellevar los conflictos de manera pacífica. No obstante, existen escenarios que orientan su desarrollo bajo trayectorias que desvirtúan su propuesta esencial. Carlos Pereda (1994), plantea que la argumentación, si bien desarrolla habilidades dialógicas que pretenden erradicar la violencia física, existen situaciones, que dificultan la comunicación y los consensos que se buscan promover.

*Casi diría, lamentablemente, que quien argumenta no está, por el sólo hecho de argumentar, dando la espalda a la violencia, hay también una «violencia interna» a la argumentación: no pocas veces se desarrollan «argumentaciones violentas», argumentaciones en las que, falsificando argumentos [se producen] los convencimientos. Por eso, al comenzar a argumentar despedimos [...] la violencia en «estado bruto» pero no despedimos aquella violencia que no se encuentra fuera de los debates, sino en su interior, conformándolos, dirigiéndolos. (Pereda, 1994, p.8)*

De esta manera, la argumentación debe enfrentar la construcción, consciente o inconsciente, de argumentos falaces, así como totalitarios, pues, muchas veces los procesos argumentativos, se entienden exclusivamente como espacios de convencimiento. Esto conlleva a que las personas tengan como principal finalidad persuadir a la audiencia a través de sus planteamientos, empero no conciben este

escenario como un ambiente constructivo que les permita en conjunto ir edificando sus conocimientos y propuestas. Por consiguiente, caemos en lo que Pereda (1994) denomina *vértigos argumentales*, circunstancias que impiden enriquecer los diferentes puntos de vistas, amparándonos en la autoridad que le otorgamos a los propios argumentos.

*Debido a que cada punto de vista tiende a absolutizarse, esto es, que no hay atención sin entrega al objeto atendido, de hecho suele suceder que cuanto más importante sea lo que se atienda tanto más se tenderá a borrar aquello que no capte el foco de ese atender, y más a menudo, lo que se encuentra en el polo opuesto. (Aguilar, 2006, p. 1467)*

Los *vértigos argumentales* serán entonces, en palabras simples, procesos conscientes o inconscientes que impiden el entendimiento entre las partes que dialogan. Pereda (1994), delimitará tres tipos de *vértigos argumentales*:

- *Hermenéutico*: Este tipo de *vértigo argumental* se desarrolla a partir de la simplificación o complejización excesiva de los argumentos que construimos y presentamos al interior de un proceso comunicativo. Simplificar los planteamientos banalizaría la confrontación discursiva, mientras, que complejizarlos la haría inentendible.
- *Ontológico*: Los *vértigos argumentales* de carácter ontológico, se producen por la fragmentación e incompatibilidad que le otorgamos a lo subjetivo y objetivo. De esta manera, lo expresamente empírico y lo expresamente racional, conformarían escenarios de deslegitimación de la esencia de los argumentos que construimos.
- *Valorativo*: Este *vértigo argumental* emerge de la valoración inminente que realizamos sobre los temas que se nos presentan, ya sea positiva/confiada o negativa/desconfiada. Articular una opinión apresurada de los asuntos en discusión incurre en planteamientos



superficiales que carecen de fundamentos, mientras, que la constante duda pone en riesgo el uso de la razón.

No obstante, estas condiciones argumentativas proponen un espacio que permita sobrellevar los peligros discursivos y epistemológicos que constituyen la existencia de los *vértigos argumentales*. En este sentido, Pereda planteará, amparado en las máximas kantianas de la razón, tres premisas que se elevan como facultades para que los sujetos puedan evitar incurrir en construcciones argumentativas vertiginosas.

- *La Integridad Epistémica*: Representa la construcción de conocimientos desde una perspectiva holística e integradora, es decir la “*capacidad que tienen las personas de pensar por sí mismas [...] no hay integridad epistémica sin independencia intelectual, en este sentido la integridad epistémica se opone, por efecto, a la heteronomía o dependencia intelectual*” (Pereda, 1994, p. 28)
- *El Rigor*: Propone la elaboración de argumentos justos, capaces de ser empáticos con las propuestas que nos plantean los otros y entenderlas como procesos genuinos de comunicación, en este sentido, “*cultivar la atención curiosa y flexible en tanto no sólo debe ser capaz de informarse de los pensamientos de los otros, sino que también debe ser capaz de explorarlos con seriedad, [...] como alternativas genuinas al propio pensar*” (Pereda, 1994, p. 33)
- *El Espíritu de Rescate*: Plantea la necesidad de recolectar la mayor cantidad de argumentos y datos que permitan contraponer las visiones, de manera, que se pueda ir esbozando de manera individual o colectiva, nuevos procesos epistemológicos y discursivos, “*una vez recolectados los datos, hay que reconocerlos en tanto lo que son, pretendientes a datos, y*

*en tanto tales, hay que atacarlos sin piedad para retener sólo a quienes lo resisten” (Pereda, 1994, p. 33)*

En consecuencia, desarrollar procesos argumentativos significativos y consensuados, requiere comprender que éstos, no representan disputas que deben establecer ganadores y perdedores, sino que más bien, deben ser entendidos como espacios socio-constructivos, que amparados en la pluralidad, la gradualidad y el antifundamentalismo (Aguilar, 2006), permiten enriquecernos como personas, así como desarrollar conocimientos reflexivos y críticos.

*La argumentación continúa siendo el único medio disponible para cerciorarse de la verdad, ya que las pretensiones de verdad que devienen problemáticas no pueden examinarse de otra forma. No hay ningún acceso inmediato, ningún acceso que no esté filtrado discursivamente, a las condiciones de verdad de las creencias empíricas. (Habermas, 2007, p. 50)*

### 6.4.3 Conceptualización de Argumentación.

La *Argumentación*, como hemos señalado, no posee una definición consensuada. En este sentido, existen variadas nociones respecto a su utilización más que a su conceptualización. Dicho de otra manera, las discusiones que se generan en el ámbito académico, están relacionadas directamente con el rol que cumple la *Argumentación* dentro de la acción comunicativa, situación que da por sabido lo que es *Argumentar*. Por tanto, a efectos de brindar una conceptualización, abordaremos los diferentes roles que los autores han otorgado a la acción de la *Argumentación*, de los cuales, desprenderemos nociones que consideramos pertinentes para la enunciación de nuestra definición para el concepto.

Para un primer abordaje, nos remontamos a sus raíces en Grecia y su “*Retórica*”, la cual sustenta las bases de la *Argumentación*, para continuar con las diferentes teorías, como lo son la “*Nueva Retórica*”, la “*Argumentación en la Lengua*”, la “*Argumentación como Comunicación*” y la “*Argumentación Pragma-dialéctica*”. Sin embargo, para efectos de nuestra definición de *Argumentación*, necesitamos priorizar con las nociones que han sido más relevantes y las que consideramos han aportado mayor profundidad a su utilización, para esto, abordaremos a los principales autores y sus respectivas áreas de estudios, con la intención de poder representar los distintos componentes que han aportado las diferentes áreas intelectuales a su utilización, de manera tal, de poder integrarlos dentro de una definición más compleja, que nos permita incorporar las distintas aristas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tras la revisión de los aportes y aproximaciones y con la intención de realizar nuestra propia definición de *Argumentación*, hemos rescatado los planteamientos propuestos por los distintos autores trabajados, los cuales se sintetizan en el siguiente cuadro:

Lamina N° 3

Noción Autores	Significación de los Aportes de Argumentación	Definición Propia
<b>Platón</b> (Filósofo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>Argumentación como modo de prueba:</b> La argumentación es la facultad que permite dar a conocer las pruebas que poseemos para corroborar una afirmación o una tesis, pruebas que no son exclusivamente materiales. De esta manera, la argumentación debe generar el espacio y la apertura a todo tipo de pruebas, como reflexiones lógicas, experiencias personales, entre otras. Para Platón, las pruebas deben ser verdaderas y ciertas.</li> <li>· <b>Finalidad de la Argumentación:</b> La argumentación tiene que ir en búsqueda de acuerdos y consensos que se aproximen a lo verdadero, orientando a partir de esta noción, el desarrollo humano. Para Platón la finalidad de la retórica tiene relación con la búsqueda directa de la verdad, la cual, está fuera del sujeto.</li> </ul>	<p><i>L La Argumentación es el desarrollo comprensivo de justificaciones que pretenden otorgar valor a una afirmación o conocimientos que se confrontan con tesis opuestas, a través, de la presentación de sustentos materiales, reflexivos, o empíricos, entre otros, que permitan persuadir y convencer a interlocutores, para establecer consensos que alcancen el entendimiento y la integración de todos los sujetos, de manera tal, de transformar y construir saberes de forma individual y colectiva.</i></p>
<b>Aristóteles</b> (Filósofo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>La Argumentación como confrontación:</b> La argumentación nace a partir de la confrontación de ideas, por lo cual, no podemos evitar la existencia de un conflicto, sino más bien, enfrentar la disputa de ideas como una posibilidad para acercarnos al bienestar social, pues, a partir de la discrepancia surge el entendimiento y la comprensión. Aristóteles lo entenderá como la crítica y la defensa.</li> <li>· <b>La Argumentación como consenso:</b> La argumentación debe ir en búsqueda de la integración de ideas frente a una misma problemática, generando la apertura a conclusiones, que se conciliaran mediante acuerdos y consensos. La argumentación necesita de la tolerancia de los sujetos frente a los argumentos de sus interlocutores, para aceptar la construcción de opiniones realizadas por los sujetos. Según Aristóteles, esta visión emana desde los razonamientos dialécticos y retóricos.</li> </ul>	
<b>Toulmin</b> (Filósofo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>La Argumentación como justificación:</b> Como hemos dicho la argumentación siempre nace como justificación de las afirmaciones que realizamos, de manera tal, que nuestros planteamientos tengan el valor necesario para mantenerse en el tiempo o de lo contrario, modificarlos en función de afirmaciones que justifiquen sus opiniones más convincente y significativamente. Toulmin lo entenderá como “Garante”.</li> </ul>	
<b>Vignaux</b> (Psicólogo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>La Argumentación como persuasión y convencimiento:</b> La argumentación al ser un acto cotidiano, presente en toda interacción social, adquiere significancia transversal al desarrollo del ser humano, pues, en todo momento cada sujeto pretende convencer de sus afirmaciones, opiniones y postulados a sus interlocutores, en este sentido, la argumentación, no puede contemplar la persuasión y el convencimiento como acciones ajenas a ella, sino como un componente esencial para su desarrollo.</li> </ul>	
<b>Habermas</b> (Filósofo y Sociólogo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· <b>La argumentación como entendimiento:</b> La argumentación debe permitir el entendimiento humano mediante la búsqueda del consenso, por tanto, es una posibilidad para conocernos y entendernos a través del diálogo, en el que se integran la razón y la experiencia para acercarnos a la verdad y el bienestar social. En este sentido, la construcción argumentativa también es histórica. Habermas asume que el entendimiento está sujeto a la razón.</li> <li>· <b>La Argumentación como construcción de saberes:</b> La argumentación permite la elaboración y construcción de saberes que se desprenden del proceso comunicativo, pues, como hemos dicho la argumentación nos sirve para complementar y transformar nuestras preconcepciones por concepciones más precisas en relación a las temáticas que se disputan, asimismo, como a la formación de nuevas controversias y saberes. Habermas entenderá la construcción del saber, exclusivamente como la búsqueda de pretensión de validez.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración Propia.

## 6.5 Competencia Argumentativa: Una Conceptualización Compuesta.

La *Competencia Argumentativa*, como concepto compuesto posee escasa referencia teórica, a diferencia de los conceptos que la componen, es un tema desconocido que sólo se ha trabajado en algunos países. La bibliografía principalmente radica en España y Colombia, contextos donde la evaluación por *Competencias* y la incorporación de la *Argumentación* se presentan como elementos fundamentales para el desarrollo de los estudiantes. No obstante, los tres principales referentes teóricos, el investigador colombiano Julián De Zubiría (2006); la docente uruguaya Lilián Bentancur (2009); y la docente española María Jiménez (2010), si bien, manifiestan la importancia de la *Competencia Argumentativa* en la formación de las personas, sólo se remiten de forma separada a los conceptos, sin realizar una conceptualización articulada de la noción que permita su comprensión. Este escenario, nos permite señalar que la *Competencia Argumentativa* carece de una definición explícita y articulada, que pueda profundizar en la noción.

En este sentido, la intención que buscamos desplegar a lo largo de este acápite, tiene relación con la edificación de sustentos teóricos y metodológicos que nos permitan, por un lado definir y complejizar la comprensión que existe de la noción; mientras que por otros pretendemos elevar la *Competencia Argumentativa* como una propuesta integral, que contribuya a la materialización de la esencia de la educación humanista, la constitución de un Sujeto Integral.

Por consiguiente, consideramos necesario enfatizar en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, como un proyecto educativo que busca consolidar la interpretación, la reflexión y la autonomía, dentro de un marco plural de participación que nos permita valorar el diálogo como una forma de resolver los problemas individuales y colectivos. En este sentido, plantaremos la contribución que genera en la esfera educativa y la esfera social, abordaremos las implicancias que tiene la propuesta en los procesos didácticos y evaluativos de la educación y finalmente, revisaremos el rol que despliega la Historia y las Ciencias Sociales en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

De esta manera, desarrollamos una mixtura entre *Competencia* y *Argumentación*, que nos permite complementar los procesos que busca desarrollar el *Enfoque por Competencias* y las cualidades que presenta la *Argumentación* en la formación de las personas, en la presentación de una definición propia para la noción de *Competencia Argumentativa*, la cual establecemos de la siguiente manera:

*La **Competencia Argumentativa** es el desarrollo consciente y comprensivo de justificaciones que otorgan valor a las afirmaciones y conocimientos, mediante la selección y el orden de los sustentos que se deberán utilizar, de manera tal, que permitan la integración de saberes tridimensionales, los cuales buscarán la construcción de consensos socio-culturales, a través del diálogo comprensivo entre los sujetos, que les permitan su desarrollo dentro de un contexto histórico social, con múltiples escenarios y relaciones que deben entender y transformar en función del bienestar social.*

### 6.5.1. Competencias Argumentativas: Una propuesta integral.

La *Competencia Argumentativa* representa una noción que en el último tiempo ha tomado gran fuerza dentro de las propuestas educativas que plantea la OCDE (2006). Sin embargo, como hemos señalado, su composición posee insuficientes aportes bibliográficos que permitan obtener referencias teóricas y metodológicas que orienten su articulación y trascendencia. En este sentido, nos tomamos de las facultades que desarrolla el *Enfoque por Competencias* y la *Argumentación*, para establecer la base teórica y metodológica de la *Competencia Argumentativa*; la cual, fundamentamos a través de posicionamientos teóricos (*Subjetivismo* y *Pensamiento Crítico*) y acciones (*Autonomía*) que potencian y enriquecen las capacidades *Interpretativa*, *Reflexivas* y *Participativas* que respectivamente se generan, y que tienen estrecha relación con la configuración de un *Sujeto Integral* capaz de desenvolverse conscientemente en los distintos escenarios y contextos en el que se desarrolla.

Por consiguiente, articulamos la base teórica de la *Competencia Argumentativa*, a partir de la vinculación entre *Subjetivismo – Interpretación*; *Pensamiento Crítico – Reflexión*; y *Autonomía – Participación*, relaciones que en su conjunto potencian el desarrollo de un *Sujeto Integral*.

#### a) Subjetivismo – Interpretación.

El *Subjetivismo* emerge desde la Teoría del Conocimiento, como una aprehensión más sobre la esencia de los fenómenos, debemos recordar que esta teoría se preocupa de establecer filosóficamente las formas que tiene el conocimiento humano y los problemas que de él se derivan. En este sentido, el *Subjetivismo* propone que el conocimiento humano depende de la comprensión del sujeto y de cómo éste lo construye, por lo tanto, de la *Interpretación* que el sujeto o los sujetos realicen de los fenómenos. De esta forma, la verdad no debemos concebirla como

un dogma, sino que todo lo contrario, como una construcción consensuada por los sujetos.

*El subjetivismo[...] trata de fundar el conocimiento humano en el sujeto. Para ello coloca el mundo de las Ideas, el conjunto de los principios del conocimiento, en un sujeto. Este se presenta como el punto de que pende, por decirlo así, la verdad del conocimiento humano. (Hessen, 1971, p. 73)*

Por consiguiente, la dependencia que posee la verdad respecto al sujeto, dota de historicidad a la construcción del conocimiento, pues no existe una verdad universalmente válida, a pesar de que se vaya en su búsqueda. Por ello, debemos considerar que si la verdad es construida, también puede ser transformada, por lo cual, tras cada verdad existe un consenso previo que no impide su convivencia con los disensos.

*El subjetivismo, como ya indica su nombre, limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. Éste puede ser tanto el sujeto individual o el individuo humano, como el sujeto general o el género humano. En el primer caso tenemos un subjetivismo individual; en el segundo, un subjetivismo general. (Hessen, 1971, p. 41)*

Es así como el *Subjetivismo* se dota de la *Interpretación* que realizan los sujetos de forma individual o colectiva sobre cualquier fenómeno. Esta situación da cuenta que frente a un hecho se hallan múltiples visiones, las que son construidas en base a la significación y el sentido que se le otorgan, pues, debemos entender que la *Interpretación* es inherente al ser humano.

En este sentido, la *Competencia Argumentativa*, pretende rescatar el *Subjetivismo* y la *Interpretación* como facultades esenciales para la comprensión, pues, a partir de la premisa que todo es *Interpretativo* y *Subjetivo*, podemos fortalecer el diálogo, como una forma de entendimiento y conocimiento de sí mismos y de las cosas, evitando así, la instauración de dogmas que busquen la dominación arbitraria y que priven a las personas de *Reflexionar* y *Participar*.



b) Pensamiento Crítico – Reflexión.

El *Pensamiento Crítico* tiene sus raíces en el *Criticismo*, que al igual que el *Subjetivismo*, se desprende de la Teoría del Conocimiento, en este sentido, representa otra posibilidad para acercarnos a los fenómenos, la cual, no es contradictoria al *Subjetivismo*, ya que, su principal planteamiento alude al cuestionamiento de las cosas y las nociones que se tienen de ella, situación que responderá a un proceso *Reflexivo*, personal y/o colectivo, que tiene estrecha relación con el carácter *Interpretativo* del *Subjetivismo*.

*El criticismo examina todas las afirmaciones de la razón humana y no acepta nada despreocupadamente. Dondequiera pregunta por los motivos y pide cuentas a la razón humana. Su conducta no es dogmática ni escéptica sino reflexiva y crítica. Es un término medio entre la temeridad dogmática y la desesperación escéptica.* (Hessen, 1971, p. 47)

Consecuentemente, el *Pensamiento Crítico*, intentará hacer un equilibrio entre la construcción consensuada de la verdad y la negación absoluta de ésta, pues siempre pondrá en duda la veracidad de las afirmaciones, exigiendo razones y motivos que fundamenten su validez. Por tanto, “*el criticismo es ‘aquél método de filosofar que consiste en investigar las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones y las razones en que las mismas descansan, método que da la esperanza de llegar a la certeza’*”. (Hessen, 1971, p. 47-48).

En este sentido, la *Reflexión* dota al *Pensamiento Crítico* de razón, debido a que el proceso de objeción necesita de razonamientos que previamente delimiten y fundamenten los cuestionamientos. Desde esta perspectiva el proceso de *Reflexión*, permite evaluar, construir y transformar nuestros pensamientos, convertirnos en un sujeto *Crítico* capaz de articular nuestras inquietudes y preocupaciones, así como, de sustentar nuestras afirmaciones.

Finalmente, podemos señalar que la *Competencia Argumentativa*, reafirmará las capacidades *Reflexivas* y *Críticas* de los sujetos, a partir de la construcción de sustentos que nos permitan persuadir y convencer de nuestras afirmaciones a la audiencia. Por ende, el *Pensamiento Crítico* y la *Reflexión* son piezas esenciales para lograr la construcción de un sujeto, que a través de su constante cuestionamiento busque desarrollarse *Integralmente*.

c) Autonomía – Participación.

Para conceptualizar la *Autonomía*, debemos remontarnos a las nociones que han tenido las sociedades a lo largo de la historia para explicar y dar cuenta de las complejidades que tienen las decisiones humanas, pues, la característica fundamental que desarrolla la *Autonomía*, tiene estrecha relación con la capacidad que tiene el ser humano para tomar sus propias decisiones. En este sentido, la filosofía y la psicología, principales disciplinas que ha trabajado con esta noción, han ligado la *Autonomía* al fortalecimiento de la ética y la moral como garantes fundamentales para alcanzar su desarrollo.

Debemos recordar, que la filosofía en la Antigua Grecia, proponía a la ética como el estudio de los propósitos que debían conseguir los hombres, relacionados directamente con ser libres y alcanzar la felicidad. Condiciones sujetas a la moral como la principal cualidad que debían poseer los ciudadanos para lograr estos propósitos. Este escenario, se ha visto transformado a lo largo de la historia, sin embargo los fines que en un comienzo eran de carácter colectivo, poniendo la decisión y la acción de las personas bajo derroteros comunes para sus ciudadanos, a partir de Boecio (480-524) filósofo de la corriente escolástica, tendrán relación directa con el sujeto como persona individual, independiente de su colectividad. Estos planteamientos serán profundizados al interior de la filosofía moderna por

Kant (1781, 1784, 1785)<sup>20</sup>, quien postula que la *Autonomía*, es el acto en sí mismo de autodeterminación personal que se ampara en la razón para llegar a la perfección, ésta última entendida como la materialización total de la moral, es decir, realizar el bien a través del pensamiento y la acción<sup>21</sup>. Por el contrario, si la decisión que tomamos está condicionada por otros sujetos, independiente de que sea positiva o negativa, estaremos cayendo en la *heteronomía*, en palabras de Kant (1784), nos mantendríamos inmersos en una “*minoría de edad*”.

*La autonomía es darse a sí mismo leyes derivadas de la razón que obligan a la voluntad y son válidas para todos. La dignidad humana deriva precisamente de reconocer en los seres humanos esta capacidad de conducirse por normas que su propia conciencia acepta como universales. La autonomía es la más alta cualidad humana que eleva a las personas más allá de las cosas, las convierte en protagonistas irrepetibles de sus vidas y las hace sujetos con dignidad.* (Puig y Martín, 2007, p. 28)

De esta manera, el desarrollo de la *Autonomía*, representa a su vez un proceso consciente de *Participación*, como hemos señalado, las decisiones que se toman personalmente constituyen una acción que beneficia a la comunidad, pues, las decisiones dominadas por los instintos o sujetas a la opinión pública, no representan el beneficio común, sino que buscan la satisfacción o la gloria personal. Por consiguiente, un sujeto que logra fortalecer su *Autonomía*, es capaz de *Participar* activamente en el curso de su vida personal y social, ya que ha logrado afianzar sus decisiones y pensamientos, a través de la *Interpretación* y *Reflexión*, actos propios de la razón.

*La autonomía supone un sujeto con poder para intervenir por sí mismo en su vida personal y en las formas de convivir que adopta su comunidad. Tanto en la vida personal como en la ciudadanía, la autonomía nos*

---

<sup>20</sup> Hacemos referencia a las obras de Kant que hacen alusión a la noción de *Autonomía*, en sus primeras ediciones. *Crítica de la razón pura* (1781); *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* (1784); y *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785).

<sup>21</sup> Kant, entiende que la moral es la ley universal que dicta la razón humana para alcanzar la felicidad, en palabras coloquiales “*no debemos, por placer, satisfacción o gusto personal, realizar lo que no nos gustaría que nos hicieran*”.

*convierte en autores y protagonistas. Nos permite escribir el guión, decidir el curso que pretendemos dar a las cosas, y nos da también la posibilidad de participar en la acción, llevar a cabo con nuestro propio esfuerzo lo que hemos propuesto. (Puig y Martín, 2007, p. 14)*

Para finalizar, debemos señalar que la *Competencia Argumentativa*, busca a través de la construcción de *Argumentos*, fortalecer la *Autonomía*, entregar los sustentos necesarios que permitan, amparados en el *Subjetivismo* y la *Interpretación*; y en el *Pensamiento Crítico* y la *Reflexión*, explicar las decisiones personales que desarrollamos, el por qué de ellas, el por qué de nuestras acciones, el por qué de nuestra *Participación*.

d) Sujeto Integral.

Actualmente las distintas *Disciplinas* del conocimiento, y en especial los planteamientos de la psicología (Mayer y Salovey, 1990, 1993), han manifestado que el desarrollo de los seres humanos, no responde exclusivamente al fortalecimiento académico, sino que también necesita un enriquecimiento emocional, que le permita sobrellevar frustraciones, vigorizar las motivaciones y acentuar la empatía, entre otros elementos, que en conjunto con el crecimiento intelectual faculten a los *Sujetos* para desarrollarse *Integralmente* de forma personal y social.

*Las emociones ejercen una clara influencia en la voluntad de acción, es decir, en la motivación. Cada emoción nos predispone de un modo diferente desde la experiencia, indica una dirección que en el pasado nos ayudó a resolver una situación concreta o nos advirtió y ayudó a interpretarla. Son las emociones las que alertan del riesgo inmediato de una situación o de las posibilidades de éxito o fracaso cuando se afronte, incluso del estado biológico del organismo. Las emociones forman parte de nuestra vida psíquica junto con las cogniciones y no puede hablarse de dos formas distintas de interpretación de la experiencia de la realidad, pues están íntimamente relacionadas. (Conselleria de Cultura i Educació, 2002, p. 8)*

En este sentido, la noción que se pretende desarrollar de *Sujeto Integral*, está en íntima relación con el fortalecimiento y la construcción de las facultades cognitivas y emocionales de los sujetos, de manera, que éstos puedan desenvolverse con total *Autonomía* en las diversas áreas de la vida en sociedad. No queremos decir con esto que las personas deban transformarse en expertos de todas las áreas del conocimiento, sino que puedan ser capaces de *Interpretar, Reflexionar y Participar* conscientemente de su vida, que sean capaces de comunicar sus pensamientos, de justificar sus acciones, en otras palabras de dialogar y transformar su realidad para hacer de ésta un espacio de justicia e igualdad.

*Un proceso, pues, largo y ciertamente complejo, llamado a «tejer» la identidad humana, entendida ésta como origen y esperanza de una tarea: la de decidir y conducir la integralidad humana a través de la diversidad en la que debe moverse. Comprensión (verstehen), reconciliación («en» y «desde» subjetividad integral)... e interpretación (auslehen); es decir, rehacer lo que somos (reinstalarnos) a través de los que mostramos y de los que hacemos: lo cual equivale a recomponer lo que «ya» somos (lo comprendido) a través del lenguaje (que nos da muestras simbólicas) y de la acción (que nos compromete como sujetos agentes). (Llorca, 1999, p. 319)*

El desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, por tanto, se presenta como una *Competencia* capaz de fortalecer las facultades cognitivas y emocionales de los sujetos, y con ello, enriquecer las capacidades y habilidades que estas facultades despliegan, pues, a través de la comunicación logramos conocernos, vigorizar la empatía, canalizar la frustración y los miedos, así como expresar nuestros proyectos y motivaciones.

Finalmente, debemos señalar, que la constitución de un *Sujeto Integral* ha comenzado a concebirse como una de las principales tareas que posee la escuela en el desarrollo de las personas, pues, la sociedad del conocimiento ha focalizado sus demandas en la formación de *Sujetos* capaces de afrontar los desafíos que les deparará vivir en sociedad, que puedan desenvolverse consciente y *Autónomamente* en los múltiples escenarios de la vida, resolviendo *Reflexiva* y *Constructivamente*

sus problemas; En otras palabras, la sociedad del conocimiento, ha planteado la necesidad de formar *Sujetos Integrales*.

*Las características de los cambios en los distintos ámbitos convergen en requerir sujetos flexibles, con gran capacidad para adaptarse al cambio y para innovar y buscar nuevas respuestas a los desafíos que enfrentan; sujetos críticos que puedan utilizar efectivamente la información y el conocimiento para enfrentar situaciones problemáticas, desenvolverse autónomamente y tomar decisiones; sujetos capaces de trabajar en equipo y convivir con otros en el ámbito personal, comunitario y societal (Gysling, en: Cox, 2005, p. 218)*

### 6.5.2 Competencia Argumentativa: Un Desafío Educativo.

A través de la definición realizada de la noción de *Competencia Argumentativa*, pretendemos sentar las bases metodológicas necesarias para incorporar esta propuesta al ámbito educativo, para ello, fragmentaremos sus enunciados y los relacionaremos al desarrollo cognitivo que se debe emplear para lograr su construcción. En este sentido, consideramos que la *Competencia Argumentativa* representa un directo enriquecimiento de las capacidades cognitivas y emocionales que utilizan los sujetos a lo largo de su vida, en otras palabras, la noción de *Competencia Argumentativa* se presenta como una propuesta integral que asume la necesidad de relacionar, en sí mismo, diferentes perspectivas disciplinares que permitan dar cuenta de su armonía. Bajo esta premisa la *Competencia Argumentativa*, a diferencia de otras *Competencias*, logra desarrollar la comunión entre las diversas áreas del pensamiento, principalmente consigue articular la ciencias naturales con las ciencias humanas, pues, su enriquecimiento subjetivo-interpretativo, crítico-reflexivo y autónomo-activo, facultan a las personas para que puedan ligar ambas áreas del conocimiento y desenvolverse dentro de ellas.

Si nos remontamos a los planteamientos desplegados por Jerome Bruner (1988) podemos dar cuenta de la existencia de dos modelos que permiten construir el conocimiento, el modelo paradigmático relacionado con las ciencias fácticas y el modelo narrativo ligado a las ciencias sociales. No obstante, los procesos argumentativos, sujetos al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, vienen a establecer un tercer modelo, que tiene por finalidad hacer dialogar a las formas de pensamiento que la anteceden.

*La argumentación configura, entonces, una tercera forma de pensamiento, pero las coincidencias parciales con otras modalidades en las exigencias cognitivas hace que no exista una división tajante entre los géneros que las implementan. Así, la demostración, la explicación lógica y la argumentación pueden concebirse como polos de un continuum, sin separación neta. (Silvestri, en: Martínez, 2009, p. 35)*

De esta manera, es necesario resaltar que si bien la *Argumentación* es fundamental para el desarrollo humano y la comunión entre ambas ciencias, su desarrollo educativo debe estar estrictamente ligado a la edificación de un *Enfoque por Competencias*, pues, de lo contrario su construcción se limitará a la reproducción de conocimientos estrictamente lingüísticos que permitan la elaboración de argumentos correctos, empero no profundizarán en la complejidad de sus propios procesos.

En este sentido, debemos señalar que los principales autores que se refieren a la noción de *Competencia Argumentativa*, De Zubiría (2006); Bentancur (2009); Jiménez (2010), relacionan la importancia de la *Competencia Argumentativa* exclusivamente a la trascendencia que posee la *Argumentación* en los procesos cognitivos, omitiendo y desintegrando, con ello, el papel fundamental que cumple la noción de *Competencia* al momento de llevar a cabo la propuesta educativa. Si bien mencionan las características de las *Competencias* no realizan una articulación profunda entre ambas nociones que permita representar su complejidad.

Por consiguiente, tomaremos, de estos autores, los planteamientos que develen la importancia que posee el desarrollo de los procesos *Argumentativos* en el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, para poder significarlos y articularlos en función de los enunciados que desarrollamos en nuestra definición de *Competencia Argumentativa*, de manera, que podamos establecer las bases conceptuales, teóricas y metodológicas que permitan la integración de la noción de *Competencia Argumentativa* y con ello materializar su propuesta educativa.

a) Integración de la *Competencia Argumentativa*.

La integración de la *Competencia Argumentativa*, en el contexto educativo, se plantea como una posibilidad que permite construir conocimientos significativos, diversos y complejos, en las diferentes áreas del conocimiento, pues, su elaboración



requiere de procesos reflexivos que permitan la comunión de pensamientos concretos y abstractos, a través de un proceso selectivo que faculte a los sujetos a elaborar, utilizar y transformar sus conocimientos de manera consciente.

Amparados bajo estos planteamientos, como hemos señalado anteriormente, significaremos los aportes realizados por De Zubiría (2006); Bentancur (2009); y, Jiménez (2010), para relacionarlos con nuestra definición sobre la noción de *Competencia Argumentativa*. Para ello dividiremos nuestros enunciados en cinco premisas que nos permitan organizar y explicar nuestros planteamientos de manera más explícita y comprendiendo la *Competencia Argumentativa* como:

- *Un desarrollo consciente y comprensivo de justificaciones que otorgan valor a nuestras afirmaciones y conocimientos:* Esta premisa, plantea que la *Competencia Argumentativa*, representa un proceso de orquestación que busca a partir de su conciencia y comprensión, elaborar justificaciones que permitan sustentar y fundamentar, nuestras ideas y conocimientos. La finalidad, no se limita exclusivamente a convencer a la audiencia, sino que más bien a desarrollar un proceso reflexivo y autónomo que permita dar consistencia a las afirmaciones que se manifiestan. De esta manera, la *Competencia Argumentativa* permitirá a los sujetos fortalecer las capacidades cognitivas relacionadas con la lógica, entendida esta última como un proceso coherente de abstracción, el cual no limita la relevancia de los conocimientos empíricos, sino que más bien busca organizarlos a partir de lo más adecuado.
  
- *La selección y el orden de los sustentos, de manera tal, que permitan la integración de saberes tridimensionales:* En consecuencia, con los procesos lógicos que retratábamos en el punto anterior, la selección y el orden que establecemos a los sustentos que desarrollamos para profundizar nuestra reflexión, requieren de la movilización consciente y comprensiva de los

saberes tridimensionales, pues, la intención es poder integrarlos, en función de las necesidades que se nos presenten en los diferentes escenarios que nos desenvolvemos. Esta situación conlleva al fortalecimiento de la autonomía, pues, a través de las decisiones organizativas que elaboramos podemos diferenciarnos del resto reafirmando nuestra identidad y nuestras decisiones; de igual manera, podemos complementar nuestros pensamientos a través de la comunión que establezcamos con los planteamientos que desarrollan los otros.

- *La construcción de consensos socio-culturales, que permitan acercarnos a la validación de conocimientos, a través del diálogo comprensivo entre los sujetos:* Como hemos mencionado hasta acá, la *Competencia Argumentativa* representa un proceso complejo y virtuoso, que mientras permite enriquecer nuestra autonomía y los procesos reflexivos que desarrollamos, también nos faculta para poder en conjunto con los otros construir consensos socio-culturales, que a través de la comparación y contrastación podamos acercarnos a la validación de los conocimientos que desarrollamos individual y colectivamente. Por consiguiente, la *Competencia Argumentativa* debe procurar sentar las bases de un diálogo comprensivo entre los sujetos, comprendiendo que la veracidad de las situaciones a las que nos enfrentamos necesitan ser cuestionadas, transformadas y corroboradas a partir de los discernimientos que entre todos realicemos, para así, poder establecer marcos contextuales que nos permitan desenvolvemos positivamente en sus diversos ámbitos.
- *El desarrollo dentro de un contexto histórico social, con múltiples escenarios y relaciones:* De esta manera, la *Competencia Argumentativa*, en su función reflexivo-crítica, permite que los sujetos puedan interpretar la realidad a partir de comprensiones más holísticas y propositivas. En otras palabras, la *Competencia Argumentativa* en su desarrollo, permite ampliar el horizonte de los sujetos, de manera, que éstos puedan seleccionar y ordenar

conscientemente las implicancias que pueden tener sus decisiones en contextos y escenarios desconocidos, así como en contextos con múltiples relaciones sociales. Este escenario interpretativo y reflexivo faculta a los sujetos para que puedan actuar responsablemente, asumiendo con ello las consecuencias de sus decisiones, sean positivas o negativas, de tal manera, que puedan comprender que sus disposiciones no sólo interfieren en su vida, sino que también afectan a los otros, por lo cual, sea necesario asumir que nuestros discernimientos deben estar sujetos al bienestar social, por sobre el individual.

- *El entendimiento y transformación del contexto histórico social, en función del bienestar social:* Finalmente la *Competencia Argumentativa*, a través de la integración de sus componentes, debe facultar a los sujetos, de manera, que estos puedan comprender los contextos históricos en función de realizar las transformaciones necesarias que permitan la materialización del bienestar social.

*La argumentación nos permite valorar los conocimientos a la luz de las pruebas disponibles, superando los argumentos basados en la autoridad de otros, sean libros u otras personas. No es válido, desde esta perspectiva, afirmar que algo es cierto porque está escrito en la Biblia o porque lo dijo Galeno: es necesario aportar pruebas [fundamentos]. La evaluación, al ser un proceso social, está sometida a la influencia de las ideas y poderes dominantes de cada sociedad. Estos condicionantes hacen aún más importantes desarrollar criterios que permitan evaluar las pruebas de la mejor forma posible. (Jiménez, 2010, p. 23-24)*

b) Didáctica y Evaluación por Competencias: ¿Un proceso distinto?

Hemos señalado anteriormente que la didáctica y la evaluación han estado sujetas a transformaciones que han focalizado su preocupación en los procesos educativos que despliegan los estudiantes. Bajo esta premisa, uno de los principales cuestionamientos que se le ha realizado al *Enfoque por Competencias* responde a las

transformaciones que éste puede generar al interior de estas concepciones pedagógicas. No obstante, es necesario mencionar que si bien este enfoque produce transformaciones importantes al interior de los procesos educativos, esto no significa que sus planteamientos vayan en contra de lo que hasta ahora se ha desarrollado en beneficio de los estudiantes, es más, la intención que busca desplegar pretende promover espacios de aprendizajes más participativos, socio-constructivos y significativos para los educandos.

*Impulsar y desarrollar un enfoque por competencias, plantea el desafío de una verdadera ‘revolución didáctica’ para una buena parte de los docentes, ya que exige, en efecto, cambios profundos, tales como: considerar los ‘saberes’ como recursos a movilizar; trabajar regularmente en base a resolución de problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza; negociar y conducir la realización de proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa; implementar y explicitar un nuevo contrato didáctico; practicar una evaluación formativa en situaciones de trabajo; ir hacia una menor compartimentación disciplinaria (Bosman, Gerard y Roegiers, en: Milos, Osandón y Bravos, p.101).*

De esta manera, las propuestas didácticas y evaluativas al interior del *Enfoque por Competencias* no representan la materialización de un proceso distinto al que se buscaba desarrollar con la tridimensionalidad del contenido, sino que más bien pretende llevar a cabo estos planteamientos a partir de la movilización conscientes de éstos saberes, de manera tal, que lo estudiantes tengan la capacidad de poder orquestarlos en escenario múltiples. En consecuencia, el *Enfoque por Competencias* se presenta como un espacio que permite realizar la integración de ambos procesos educativos de manera coherente y focalizada principalmente en la construcción de escenarios situacionales que faculten a los educandos a movilizar y resolver los problemas que se le presenten.

*Así, la opción por el desarrollo de competencias modifica considerablemente el objeto de la evaluación. La mirada evaluativa debiera orientarse más hacia “la manera en la cual el alumno explota, moviliza, integra un conjunto de saberes y capacidades para resolver una situación problema”. La forma de evaluación consistirá, entonces -al igual que la*

*metodología para el desarrollo de las competencias- en presentar al alumno “una situación de integración y estimar la calidad de la producción que para resolverla realice”.* (Bouhon y Dambroise, en: Milos, Osandón y Bravo, p. 101-102).

Por consiguiente, debemos reafirmar que el *Enfoque por Competencias* debe ser entendido como una propuesta que permite orientar los procesos educativos a la realización de la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes, y no así, como un escenario que viene a fragmentar y simplificar los procesos educativos.

En relación al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, podemos señalar que las propuestas didácticas y evaluativas, están sujetas a la puesta en marcha de un proceso continuo y progresivo que trasciende los contenidos disciplinares y los niveles educativos en los cuales se presentan los estudiantes. De esta manera, queremos reafirmar que la educación no es un recetario que permita incorporar más condimentos de un sabor que de otros, pues, la intención es poder construir y reconstruir procesos educativos de manera consciente, que permitan transformar las situaciones en función de las demandas y contextos particulares de los estudiantes. Solamente se pueden presentar elementos que se pueden considerar al momento de plantear propuestas relacionadas con el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, amparados en lo que hemos sostenido a lo largo de este estudio: como una propuesta integral, sería una irresponsabilidad plantear situaciones que no han estado sujetas a la validación que buscamos realizar a lo largo de esta investigación.

En consecuencia, con lo que hemos señalado hasta acá, sólo podemos reconocer que teóricamente los escenarios que permitirán llevar a cabo esta propuesta deben contemplar a los estudiantes como actores principales de sus propios conocimientos. En otras palabras, las relaciones entre docentes y estudiantes deben estar caracterizadas por procesos democráticos en la toma de decisiones, así como en las

propuestas educativas que se pretenden desarrollar. En este sentido, debemos recordar que las propuestas no deben transformarse exclusivamente en discursos, sino que deben ser vividos en su máxima complejidad.

c) Disenso – Diálogo – Consenso – Resolución de Problemas.

Cuando somos conscientes de la importancia que posee el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, hemos reconocido también que el conflicto, precisamente el disenso, no representa un elemento negativo al interior de la comunicación, sino que todo lo contrario. La *Competencia Argumentativa* también nos propone dotar positivamente el conflicto y hacernos cargo de él en su totalidad, pues, a partir del disenso emerge el diálogo, la búsqueda que nos permite establecer acuerdos y poder en su materialización resolver los problemas que enfrentamos. De esta manera, Disenso, Diálogo, Consenso y Resolución de Problemas, presentan un círculo virtuoso de la *Competencia Argumentativa* que nos permite afrontar los problemas y no evadirlos. “*Se argumenta porque se necesita discernir; y se necesita argumentar porque hay interpretaciones diferentes, algunas más cercanas y algunas más lejanas a la postura que voy a defender*” (De Zubiría, 2006, p. 123)

No obstante, para poder significar positivamente el conflicto y la discrepancia de las ideas, debemos considerar tres elementos fundamentales al momento de fortalecer la *Competencia Argumentativa*:

- *Relaciones amparadas en el Respeto:*

El desarrollo del respeto tiene que ver con el aprender a convivir dentro de la heterogeneidad presente en las escuelas y en el mundo, es por ello, que el respeto incluye, tanto el respeto a sí mismo, como, el respeto y aceptación del otro. “*El derecho de cada alumno a ser uno mismo requiere un compromiso previo de todo el grupo: el respeto ante las diferencias entre*

*ellos y la cálida aceptación del otro*” (Martín y Puig, 2009, p. 30). De esta manera, el respeto es la base para forjar aulas de convivencia democrática y precisamente el sector de Historia y Ciencias Sociales es fundamental en ello, ya que, por medio de esta asignatura, podemos reconocer y aceptar que vivimos en un mundo heterogéneo, donde todos pensamos de forma diferente.

Para alcanzar el respeto no basta con expresarlo constantemente a través de nuestros discursos, sino debemos observar el respeto como una experiencia más de nuestro vivir. Las escuelas, para ello deben fortalecer ambientes democráticos y abiertos al diálogo de su parte para que no sólo exista un solo sector que se encuentre pasivo frente a las decisiones del resto, sino que respetar significa una viabilidad para enfrentar de mejor manera, los elementos que necesitemos cuestionar o criticar.

- *Los distintos tipos de participación:*

El concepto de participación es bastante amplio, sin embargo, debemos partir de la premisa, que participar, ya sea, activa o pasivamente, significa formar parte de algo. En este sentido, nos tomamos de los planteamientos de Trilla y Novella (2001), docentes del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, quienes plantean la existencia de cuatro modos de participación: *Participación simple*, la cual se limita a la ejecución de una tarea determinada por el profesor; *Participación consultiva*, donde se escuchan las opiniones de los estudiantes, las cuales tienden a ser consideradas para las decisiones; *Participación proyectiva*, en la que los estudiantes se sienten parte de los proyectos que están realizando; y, *Metaparticipación*, donde los estudiantes tienen el protagonismo, son ellos quienes gestionan y, a su vez, exigen más instancias de participación, “*Es la*

*que consiste en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación” (Trilla y Novella, 2001, p. 150).*

Cabe señalar, que estos modos de participar no son excluyentes entre sí e incluso en una misma actividad se pueden dar todos a la vez, la idea, es lograr identificar y comprender cuál es la modalidad que se está desarrollando en clases y cómo podemos lograr otros tipos de participación, de manera, que los estudiantes puedan desenvolverse activamente en sus propios procesos educativos. De esta manera, si deseamos fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, necesariamente, debemos ceder nuestro protagonismo, limitándonos exclusivamente a la orientación y motivación de su participación, pues, “...*resulta imprescindible que los maestros cedan protagonismo a los alumnos y dejen en sus manos todo aquello que se les pueda dejar, hecho que multiplica las posibilidades reales de implicación de los alumnos en la dinámica colectiva” (Martín y Puig, 2009, p. 88)*

- *Una visión para la resolución de conflictos:*

La resolución de conflicto se presenta en la actualidad como un proceso trascendental en la educación de los niños y jóvenes, pues, “*en todo grupo social inevitablemente se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tiene cada persona o grupo riñen frecuentemente con los intereses de los demás.* (Chaux y otros, 2004, p. 19). Por consiguiente, fortalecer las instancias de diálogo, es fundamental al momento de resolver los conflictos, no obstante, debemos entender que los conflictos son situaciones inherentes al ser humano, por lo cual, no podemos ver los disensos como negativos, sino que todo lo contrario, tenemos que reconocer las discrepancias como parte de la cotidianidad, como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento. De esta manera, no debemos evitar los conflictos, sino que asumirlos de la mejor manera posible.



Para llevar a cabo estos procesos debemos considerar los siguientes elementos: En primer lugar, debemos tomarnos el tiempo de pensar antes de cometer cualquier otro tipo de acción que pueda enaltecer la discrepancia; Segundo, es imprescindible generar espacios de diálogos para conocer las perspectivas de todos los actores implicado al interior del conflicto; En tercer lugar, corresponde orientar a las personas involucradas para que éstas lleguen a los consensos que estimen convenientes y permitan, con ello, solucionar los problemas existentes; Finalmente, en el caso de que las discrepancias persistan es importante pedir la colaboración de otras personas que puedan ayudar a resolver los conflictos (Chaux y otros, 2004).

En consecuencia, fortalecer el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, requiere de condiciones que puedan evitar todo tipo de violencia y permitan a los sujetos comunicarse dentro de marcos de respeto, participación y pluralidad. La intención es poder brindar espacios educativos donde los estudiantes puedan expresar autónoma, fundamentada y democráticamente sus opiniones y perspectivas, como plantea Pereda (1994) evitar los *vértigos argumentales* a través de la integración holística del conocimiento, de la construcción de juicios empáticos, y del constante contraste de los testimonios, pues, estas orientaciones representan procesos educativos que facultan la construcción de conocimientos interpretativos, reflexivos, críticos y significativos.

Por consiguiente, cuando afirmamos que el sector de Historia y Ciencias Sociales representa un escenario propicio para desarrollar la *Competencia Argumentativa*, nos aferramos al hecho de que esta disciplina posee un carácter diametralmente interpretativo, debemos recordar, que la Historia, representa en sí mismo, un espacio que da cuenta de las controversias acontecidas a lo largo de la existencia humana y cómo han sido solucionadas. De esta forma, la Historia se presenta como una posibilidad concreta para enriquecer la *Competencia Argumentativa*, competencia

que no sólo desarrolla capacidades cognitivas, sino que también permite canalizar las emociones, “*aprender a darse cuenta de qué siente uno, qué es lo que genera esa emoción, por qué se siente de esa forma, cómo uno puede calmarse, y expresar lo que siente sin agredir o hacer daño a los otros.* (Chaux y otros, 2004, p. 37).

En conclusión, es necesario señalar, que la *Competencia Argumentativa*, sólo podrá desarrollarse a través de entornos que faciliten el diálogo entre los sujetos, que asuman los disensos como espacios de aprendizaje y crecimiento personal, así como de ambientes flexibles que permitan plantear problemas que pongan en tensión a los estudiantes, de manera que éstos, puedan resolver las discrepancias que se presentan en el proceso educativo y en sus vidas cotidianas, mediante la reflexión y el diálogo.

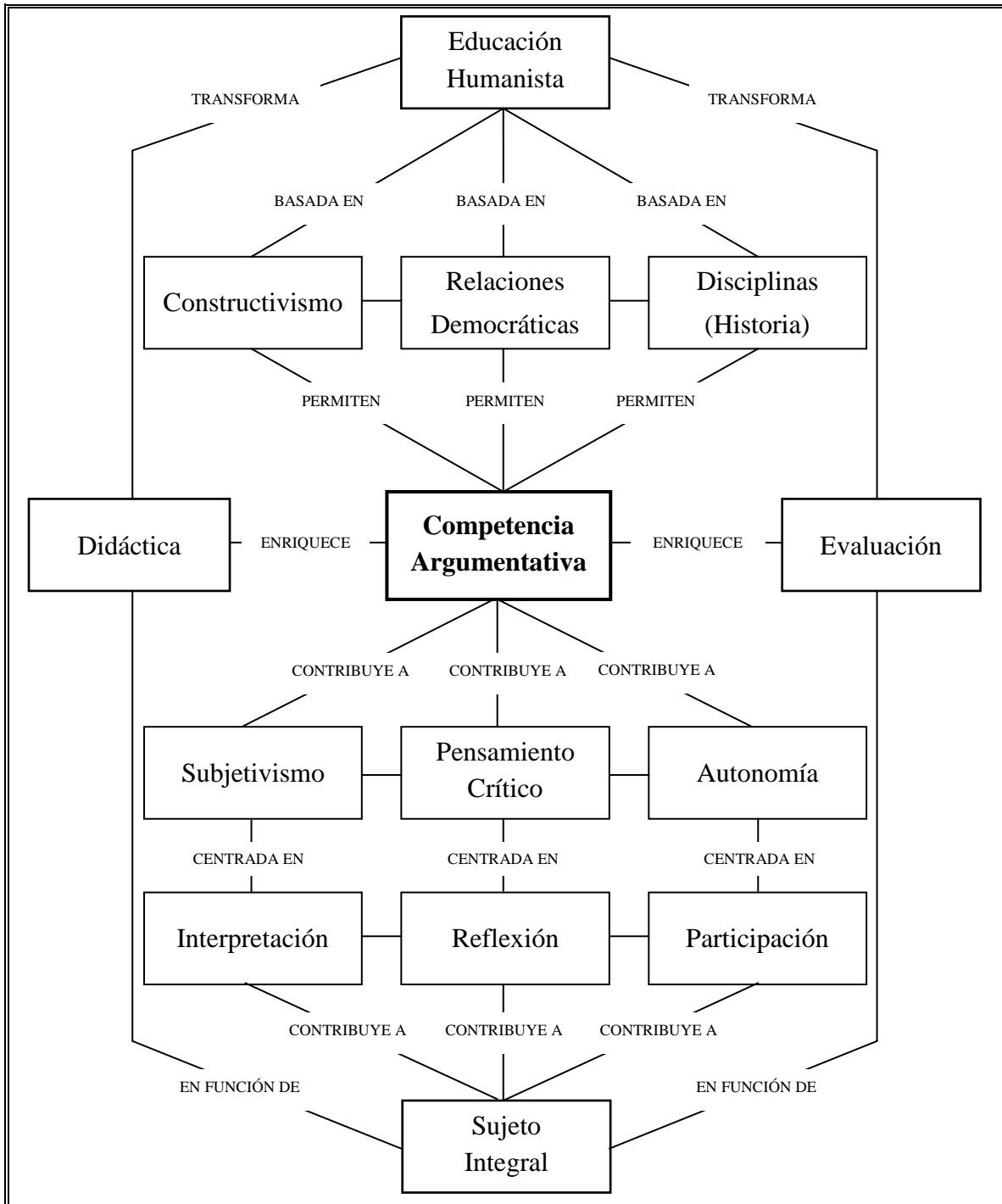
*Una escuela abierta a la participación resulta educativamente deseable por diversos motivos. [...] porque parece bastante claro que una sociedad sólo puede enseñar a vivir democráticamente. Los valores de igualdad, libertad, autonomía, solidaridad, participación y justicia se aprenden correctamente en la escuela en la medida en que se viven encarnados en las maneras de organizar el trabajo y la convivencia.* (Puig y Martín, 2007, p. 97)

## 6.6 Árbol Conceptual.

Hemos considerado dentro de la investigación, conceptos que den cuenta de nuestras intenciones y de los lineamientos que seguimos para elaborar nuestros planeamientos, los que se han organizado y relacionados entre sí, al interior del árbol conceptual, que se presenta a continuación. La organización que se establece de los contenidos y sus relaciones, representan el encadenamiento necesario para incluir la noción de *Competencia Argumentativa* al interior de las prácticas docentes y las implicancias de su incorporación, así como las complejidades existentes al momento de integrar una nueva noción, enfoque, modelo o política educativa dentro del sistema educacional, pues, existen relaciones propias al interior de los diversos escenarios del conocimiento y de la propia sociedad que no se pueden obviar y que se deben considerar.

En este sentido, el orden para definir los conceptos claves de la investigación se fundamentan en la materialización de un proceso progresivo que requiere de la construcción de un ambiente basado en una *Educación Humanista*, amparada en el *Constructivismo*, en *Relaciones Democráticas* y el desarrollo de múltiples *Disciplinas*; elementos que en su conjunto han transformado la noción de *Didáctica* y de los procesos de *Evaluación*, volcando su preocupación hacia el desarrollo de aprendizajes significativos, que la *Competencia Argumentativa* busca desarrollar, a partir de la construcción del *Subjetivismo* (centrado en la *Interpretación*); del *Pensamiento Crítico* (centrado en la *Reflexión*); y la *Autonomía* (centrada en la *Participación*); todos procesos educativos que tienen como finalidad elevar la constitución de un *Sujeto Integral*.

Lámina N° 4



Fuente: Elaboración Propia.

## VII. MARCO METODOLÓGICO.

---

---

### 7.1 Paradigma cualitativo y enfoque fenomenológico.

*El análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo. Como se puede deducir de lo indicado, el análisis de la realidad implica un proceso metodológico que es necesario conocer. (Pérez Serrano, 1998a, p. 15)*

Considerando las características de nuestra investigación, surge la necesidad de presentar un marco metodológico que respete el contexto de los antecedentes recogidos y pueda otorgar rasgos científicos necesarios a la investigación. De esta forma, se ha decidido optar por un paradigma *cualitativo* y un enfoque *fenomenológico*, debido a que ambas están orientadas a la comprensión y además logran relevar el carácter subjetivo que tiene el estudio en cuestión. El marco metodológico que se propone se encuentra en oposición a la lógica tradicional y su paradigma positivista cuantitativo, ya que, nuestra investigación se orienta al proceso y la relevancia de los fenómenos en su propio contexto, asumiendo una realidad dinámica. Rechaza el “monismo metodológico” debido a que *“no se puede conocer el mundo social del mismo modo que el mundo físico natural. Así se aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación específicas, singulares y propias de la acción humana”* (Pérez Serrano, 1998a, p. 29), Por tanto, la elección de esta metodología *cualitativa* y *fenomenológica*, permitirá la comprensión en cuanto al carácter pluralista de las cosas, y con ello, propondrá elementos prácticos que serán configurados desde su propio contexto y no con un carácter universal. No debemos olvidar que las investigaciones tienen su propio valor y significancia al interior del contexto estudiado, lo que no quiere decir, que las investigaciones develen la realidad universal, ni que pueden ser aplicadas de igual forma en otro contexto.

*La práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza. [...] Los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. (Pérez Serrano, 1998a, p. 26-28)*

De esta manera, el paradigma *cualitativo*, también llamado naturista, va en búsqueda de la comprensión de la realidad, valorando el carácter subjetivo de las cosas y contribuyendo tanto a la reflexión, como a la práctica. Éste se encuentra fundamentado en relación con el carácter social, cultural, educativo, político, entre otros, que tiene tanto el sujeto de estudio como el investigador, pues, entendemos que ambos se desarrollan en un contexto en particular, representativo de un fenómeno en específico, el cual, no se puede generalizar. Por tanto, “*toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y ambientes relacionados con ellas*” (Flick, 2004, p. 20), rescatando el contexto histórico-social de los sujetos de estudio, comprendiendo que éste se encuentra mediado por las representaciones que ellos tienen de la realidad.

Asimismo, el enfoque *fenomenológico*, en coherencia con el paradigma *cualitativo*, favorece a la subjetividad, intentando comprender a los sujetos y las motivaciones que tienen en cada una de sus acciones, omitiendo los prejuicios que se puedan generar. A través de la *fenomenología* se busca comprender la construcción de la realidad, teniendo en cuenta, que ésta se construye en base a las representaciones sociales y experiencias personales de los sujetos, que confluyen dentro de un mismo contexto multicultural. Aportando a la investigación rasgos particulares que llevan a realizar múltiples interpretaciones sobre un mismo hecho que permitan acercarnos a la comprensión.

La articulación de los planteamientos del paradigma *cualitativo* y del enfoque *fenomenológico*, orientarán los diferentes procesos del estudio, contribuyendo principalmente a la selección de las técnicas de recolección de información y análisis, por un lado; mientras que por otro, a su propia aplicación. De esta manera, la investigación al

estar centrada en un establecimiento en particular, representa la materialización de un *estudio de casos*, entendiéndolo que es una muestra específica de la realidad que debe ser analizada en profundidad, que necesita de un diagnóstico detallado, sistemático y comprensivo del campo de estudio. En este sentido, el *estudio de caso* nos permitirá esgrimir reflexiones que sean significativas para comprender el campo pedagógico y sus múltiples complejidades, a través de la integración de elementos naturalistas, holísticos y etnográficos (Stake, 2005).

Por consiguiente, las formas de llevar a cabo el *estudio de caso* no pueden ser las mismas para diferentes contextos, el objetivo se basa en llegar a conocer la forma de comprender el mundo del sujeto de investigación con su propio contexto, y en algún sentido, presentar orientaciones que puedan colaborar con el campo a investigar, en este caso, en la institución educativa.

*Pensar lo cualitativo es reconstruir la trama opaca de la urdimbre que constituye el mundo social. En la interacción social los agentes, en tanto sujetos capaces de brindar una narración de sus propias vivencias, tejen un conjunto de “explicaciones” acerca del sentido de su acción y sobre la acción de los otros. En este contexto, las ciencias sociales intentan comprender los mecanismos que particularizan los diversos tipos y diseños, que caracterizan las diferencias en los colores seleccionados y las habilidades individuales y/o colectivas puestas en juego, que imputan a ese tejido de sentido que se presenta como único e irrepetible. (Scribano, 2008, p.14)*

## 7.2 Diseño Muestral<sup>22</sup>.

### 7.2.1 Establecimiento.

Para la selección del establecimiento, se debieron contemplar algunos requisitos esenciales que otorguen viabilidad a la investigación. No obstante, los requisitos que se delimitaron responden a condiciones sencillas, que más que coartar las alternativas de un establecimiento, generaron un amplio campo de posibilidades de elección.

De esta manera, uno de los requisitos que debía poseer el establecimiento, se basaba en la necesidad de que éste ofreciera educación que contemplará los niveles de enseñanza media, pues, como es sabido, nuestro estudio se focaliza en la comprensión de un proceso educativo centrado en la formación de estudiantes de primer a cuarto año medio. De igual forma, era fundamental que la institución educativa brindara una modalidad de enseñanza Científico-humanista, ya que la investigación considera el plan común del sector de Historia y Ciencias Sociales. Por otro lado, las exigencias que el establecimiento debía cumplir, se relacionan con la dependencia administrativa, la cual precisaba ser Particular-subvencionada, debido a la amplitud de posibilidades de elección que este sector educativo presenta.

Finalmente, era necesario que la institución escolar dispusiera de una jornada escolar diurna, además de encontrarse inserto dentro de una zona urbano-residencial con fácil acceso; estas condiciones responden directamente a la comodidad horaria y espacial de los investigadores.

---

<sup>22</sup> En este acápite se contemplarán los requisitos mínimos que debe poseer el establecimiento educacional, los sujetos de estudio y los documentos recopilados para realizar la investigación. Para conocer las características contextuales de la Población que representa la muestra, consulte los Cuadros de Anexo N° 6, 7, 8, 9 y 10, p. 387 y 388.



### **7.2.2 Sujetos de Estudio.**

#### a) Docentes.

Los requisitos que debían poseer los docentes, si bien se ampararon en condiciones sencillas, no dejaron de ser trascendentales al momento de llevar a cabo el proceso investigativo. En este sentido, una de las exigencias que debían cumplir los profesores de la muestra se fundamentó en la necesidad de que éstos fueran titulados en pedagogía, específicamente en el sector de Historia y Ciencias Sociales, ya que, a partir de esta disposición nos asesoramos que tienen los conocimientos mínimos para realizar clases en este sector disciplinar. De igual forma, era substancial que los docentes se desempeñaran en los niveles educativos correspondientes a enseñanza media, pues, como hemos señalado, el estudio se focaliza en la comprensión de un proceso educativo que va desde primer a cuarto año medio.

Asimismo, la selección de los docentes debía contemplar los años de ejercicio laboral que los profesores han desarrollado al interior del establecimiento, fijando como mínimo cinco años. Este requerimiento se ampara bajo la premisa que esta cantidad de años, les permite a los docentes tener la experiencia suficiente para conocer el contexto socio-educativo en el que están inmersos, así como también para desenvolverse en él. Por otro lado, esta trayectoria docente, les permite, no tan sólo conocer en profundidad los contenidos y objetivos disciplinares con los que trabajan, sino que también tomar decisiones de carácter curricular, pedagógico y evaluativo.

Finalmente, era importante que dos docentes constituyeran la muestra y que realizaran clases a dos niveles de enseñanza media distintos, ya que, se hacía significativo presentar dos implementaciones curriculares en dos escenarios educativos diferentes.

b) Estudiantes.

Los requisitos que los estudiantes de la muestra debían poseer, se amparaban en la necesidad de presentar un número equilibrado de educandos, que por un lado nos permitiera involucrar a diversos sujetos, que representaran de algún modo, las múltiples realidades que se dan al interior del aula escolar; mientras que por otro, nos impulsara a definir un número limitado de sujetos, que hicieran viable el estudio y con ello, las comprensiones que buscamos desarrollar.

Por consiguiente, la elección de estudiantes debió contemplar un curso por nivel de enseñanza media, pues, las pretensiones del estudio se basan en la comprensión de un proceso educativo complejo, que no se puede limitar a un nivel escolar en particular y que debe ser capaz de dar cuenta del desarrollo que este proceso tiene a lo largo de la formación Científico-humanista que otorga el plan común de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media. De igual manera, se consideró necesario delimitar tres rangos de selección que permitieran escoger tres estudiantes por nivel; esta decisión se fundamenta a partir de la factibilidad del estudio, pues, definir una menor cantidad de categorías nos limitaba a presentar una muestra univoca y/o polarizada; por el contrario, si se estimaba una mayor cantidad, la viabilidad de la investigación se ponía en riesgo, tomando en cuenta la amplitud de los niveles observados.

Bajo la premisa que los procesos argumentativos se expresan a través del lenguaje, principalmente oral y escrito, la definición de los rangos se basó en la materialización de una participación oral que presentara características formales, ya que, utilizar otros espacios que permitieran develar el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, ocuparían extensiones de tiempo que para el estudio no son viables. De esta forma, considerando que la participación “*requiere implicarse, formar parte, intervenir en una actividad o proyecto*” (Martín y Puig, 2009, p. 87), elaboramos los siguientes rangos: Participación Alta (PA), Participación Media

(PM) y Participación Baja (PB). Pues, debemos entender que “*no puede participarse en el vacío*” (Martín y Puig, 2009, p. 87) y que cuando lo hacemos se presentan posibilidades concretas de expresar nuestros intereses y opiniones. En consecuencia, contemplamos la observación no participante como medio para la selección y categorización de los estudiantes bajo estos rangos.

- *Participación Alta (P.A)*: Este rango corresponde a la selección de un estudiante por cada curso observado, que represente un grado constante de participación oral en las clases de Historia y Ciencias Sociales, el cual se ampara, en la materialización de respuestas formales que presentan una clara utilización de los espacios de comunicación que abren los docentes.
- *Participación Media (P.M)*: Este rango corresponde a la selección de un estudiante por cada curso observado, que represente grados discontinuos de participación oral en las clases de Historia y Ciencias Sociales, los cuales, se amparan, en la materialización de respuestas formales que presentan una dispada utilización de los espacios de comunicación que abren los docentes.
- *Participación Baja (P.B)*: Este rango corresponde a la selección de un estudiante por cada curso observado, que represente un grado inconstante o inexistente de participación oral en las clases de Historia y Ciencias Sociales, el cual, se ampara en la materialización de respuestas formales que son exigidas por los docentes en los espacios de comunicación que éstos otorgan.

### 7.2.3 Documentos Recopilados.

La investigación debió considerar la recopilación de dos documentos que en su análisis permiten alcanzar los objetivos del estudio. El primero, corresponde al *Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media*, debido a la trascendencia que éste cumple en la educación como rector de los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar, indistintamente del establecimiento al que asistan. Por su parte, el segundo documento recopilado, comprende las *Evaluaciones* realizadas durante el proceso investigativo, pues, a través de ellas, podemos observar el desempeño de los estudiantes.

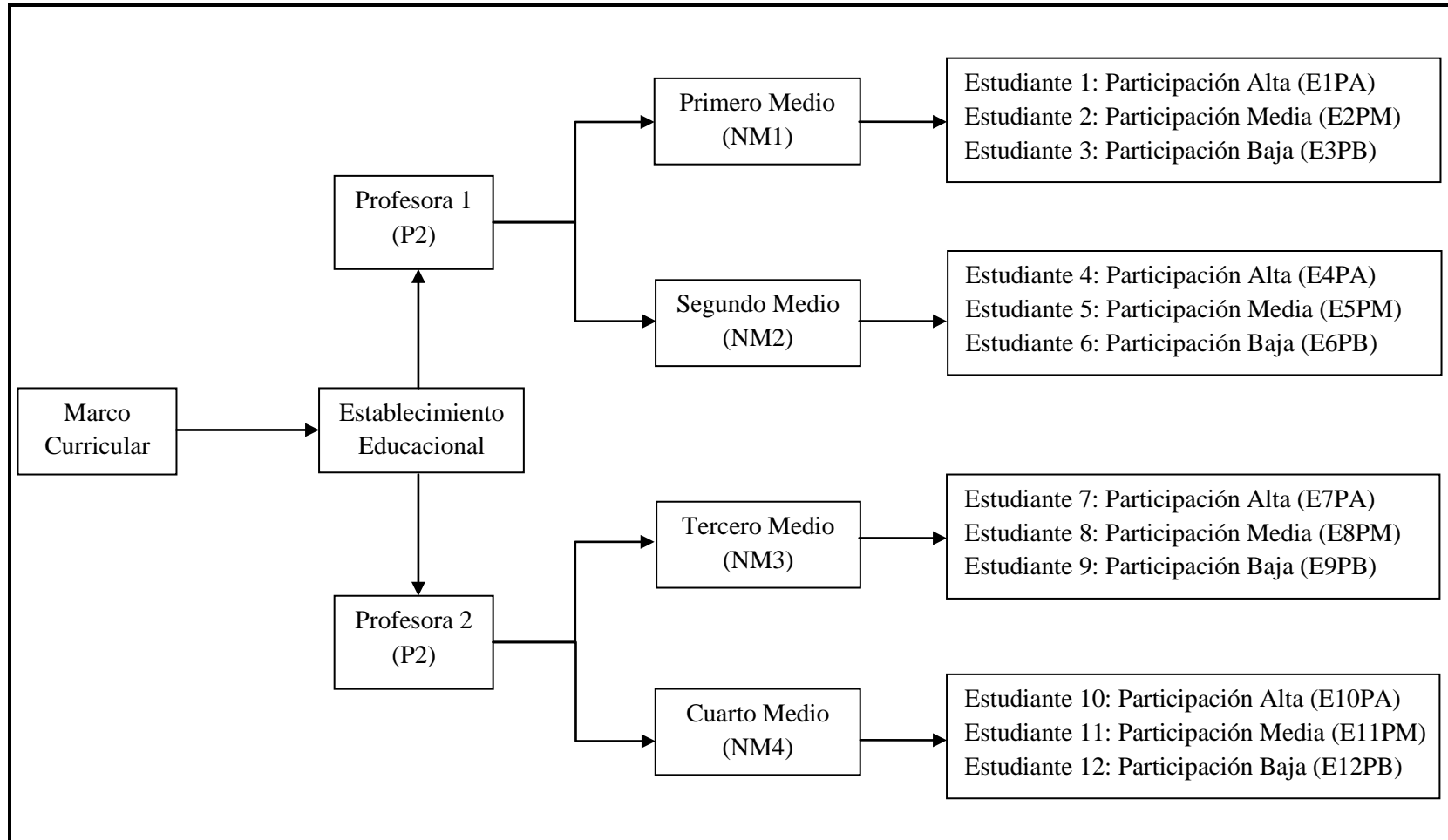
En relación al primer documento, los requisitos que contemplamos para su recopilación, se basaron específicamente en que los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y los Objetivos Fundamentales (OF) correspondieran al plan común de Historia y Ciencias Sociales y respetaran el proceso de transición que el Marco Curricular vigente atraviesa<sup>23</sup>. En este sentido, para primer año medio utilizamos los últimos Ajustes Curriculares; mientras que para segundo, tercero y cuarto año medio se analiza la antigua actualización. De igual manera, hemos considerado los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA), como la principal propuesta curricular que el Mineduc despliega para abordar la noción de *Competencia*.

Finalmente, para la recopilación de las *Evaluaciones* no se realizaron exigencias, debido a que la conformación de requisitos podría haber perturbado la normalidad del proceso educativo. De esta manera, solamente nos cercioramos de que las evaluaciones fueran aplicadas por los docentes de la muestra a los niveles observados.

---

<sup>23</sup> Este periodo transitorio se debe al ingreso paulatino de los últimos Ajustes Curriculares aprobados el 2009.

Lamina N° 5



Fuente: Elaboración Propia

### 7.3 Fundamentación de técnicas e instrumentos de recolección de la información.

*El estudio cualitativo se aprovecha de las formas habituales de conocer las cosas. [...] Una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos, es la experiencia. Además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones. (Stake, 2005, p. 51)*

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información deben permitir rescatar y representar la realidad de la manera más fiel posible, evitando interferir en el contexto que nos internamos, de manera tal, que la comprensión que se genere del escenario educativo, pueda ser una información válida y significativa. Bajo esta premisa hemos contemplado dos técnicas de recolección de información que nos permitan presentar la realidad de manera fidedigna. En primer lugar, y bajo la necesidad de acercarnos al objeto de estudio, decidimos ampararnos en las posibilidades de acción que nos generó la *observación no participante*, entendida como el seguimiento de los acontecimientos e interacciones, sin realizar interrupciones mayores que puedan modificar las conductas (Adler y Adler, en: Flick, 2004). En segundo lugar, y con la intención de indagar y descubrir las motivaciones que subyacen a las acciones, hemos escogido la *entrevista en profundidad*, la cual nos permite realizar una indagación exhaustiva sobre los sujetos que componen la muestra, para que ellos puedan expresar sus motivaciones, creencias y perspectivas libremente (Mejía, en: Scribano, 2008)

### 7.3.1 Observación no participante.

Tomando en consideración que las investigaciones poseen objetivos e intenciones que se buscan alcanzar, la observación de un contexto o grupo de personas, requiere orientarse bajo los intereses que persigue el estudio, pues llevar a cabo una observación indiscriminada pierde por completo el objeto de investigación que se quiere trabajar (Pérez Serrano, 1998b). En este sentido, la observación debe rescatar de la realidad los acontecimientos necesarios por los que se preocupa el estudio, los cuales, requieren ser presentados de la manera más fiel posible, respetando con ello sus propias manifestaciones.

Por consiguiente, la observación necesita de cuatro premisas para convertirse en una técnica que permita llevar a cabo un proceso investigativo apropiado. En primer lugar, y como hemos señalado, la observación requiere tener una orientación hacia el objeto de estudio, el cual, se ha formulado previamente. En segundo lugar, necesita de una planificación que considere fases, lugares y personas. En tercer lugar, debe procurar relacionarse con proposiciones generales y no curiosidades interesantes. Y en cuarto lugar, debe someterse a la comprobación de fiabilidad y validez (Pérez Serrano, 1998b).

*La observación entendida en sentido amplio [...] engloba todos los procedimientos utilizados en las ciencias sociales no solo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que nos faciliten el conocimiento de la realidad (Sierra Bravo, en: Pérez Serrano, 1998b, p. 24).*

De esta manera, hemos escogido la *observación no participante*, como una técnica que nos permite recolectar información sin interferir trascendentalmente en los procesos cotidianos que se desarrollan en el escenario muestral, internándonos en él, pero respetando su propia naturaleza. De igual forma, esta técnica, si bien requiere de una planificación, no es estrictamente cerrada, por lo cual, permite la flexibilidad al momento de llevarse a cabo.

*Al no verse afectado directamente por las exigencias de los sucesos mismos [...] el observador puede dedicar toda su atención a la observación y realizar anotaciones a medida y al mismo tiempo que se originan los fenómenos” (Mayntz, Holm y Hübner, 1996, p. 128-129)*

No debemos dejar de señalar que las observaciones necesitan ser descritas a través de registros narrativos que nos permitan materializar los incidentes, acontecimientos y actitudes que se desarrollan al interior del escenario investigado, “*tal y como han ocurrido, intentando describir la conducta objetivamente en su contexto y de forma suficientemente comprensiva*” (Pérez Serrano, 1998b, p. 48). En consecuencia, nos hemos tomado del formato denominado *notas de campo*, las cuales en su tipo *descriptivo*, consiste en representar lo que se ve y oye lo más fielmente posible sin realizar enunciados interpretativos sobre lo que pensamos, lo que sabemos o sentimos sobre los acontecimientos que observamos (Pérez Serrano, 1998b).

En coherencia con la orientación de nuestra investigación, los tópicos principales que buscamos observar al interior del contexto educativo estudiado, podemos decir que éstos se enfocan a la búsqueda de situaciones que develen la complejidad del escenario en su relación con el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*:

- Los espacios de participación que se generan al interior de las clases de Historia y Ciencias Sociales.
- La apropiación que desarrollan los estudiantes de los espacios de participación que se le otorgan. Considerando quienes realizan una apropiación activa, como pasiva.
- Las opiniones que expresan los estudiantes al interior de las clases de Historia y Ciencias Sociales.



### 7.3.2 Entrevista en profundidad.

Considerando que para llevar a cabo el proceso investigativo, es necesario contemplar técnicas que puedan describir y representar la complejidad de la realidad, en un contexto delimitado, debemos utilizar técnicas, que en esta función informativa, puedan complementarse para lograr con ello, comprender profundamente lo que estamos estudiando. En este sentido, escogemos a la *entrevista en profundidad* como una técnica capaz de acercarnos directamente a las motivaciones, perspectivas y creencias que influyen directamente en las acciones de los sujetos, que se describen en la *observación no participante*, pero que sin el complemento de ambas técnicas, no resultan significativas para ser interpretadas y analizadas en relación a los objetivos de la investigación.

De esta manera, la elección de la *entrevista en profundidad* se sustenta a partir de sus características, las cuales son flexibles y permiten al entrevistador tomar un rol secundario dentro de la entrevista y ahondar en el problema de investigación, pues, al no ser directiva, no posee un guión estructurado que la condicione. Estas características, según el investigador en metodología Adrián Scribano (2008) son las siguientes:

- *Interacción verbal cara a cara*: Esta característica permite desarrollar una comunicación directa con los sujetos/objetos de estudio, es decir, poder realizar un proceso de intersubjetividad que nos aproxime a la comprensión de las acciones de los sujetos.
- *Indagación exhaustiva*: Este elemento permitirá aproximarnos a las raíces de la problemática que se trabaja, poder agotar las posibilidades de profundizar en el problema de investigación, con la finalidad de poder recolectar la mayor cantidad de información.

- *Acercamiento al objeto de estudio*: Esta particularidad permite orientar la entrevista a los objetivos que se propone la investigación, pues “*en la entrevista no hablamos porque sí; se trata de una interacción con finalidades*” (Scribano, 2008, p. 72), las cuales deben permitirnos acercarnos al objeto de estudio.
- *Hablar libremente*: Esta característica, permite que los entrevistados puedan expresarse sin limitaciones, pues, la estandarización de la *entrevista en profundidad* es mínima, hecho que contribuye a la flexibilidad de las preguntas, brindando con ello, una apertura al diálogo, que nos facilite escuchar y comprender las diversas opiniones que tengan los sujetos.
- *Motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema*: Este componente propone establecer una relación con los entrevistados basada en la “*confianza y buena relación entre ambos [para poder lograr] el éxito de la entrevista*” (Scribano, 2008, p. 74). Pues, la finalidad es comprender las posibles directrices que estén ligadas con nuestro problema de investigación.

En consecuencia, con los planteamientos que propone la *entrevista en profundidad*, el entrevistador cual sólo debe orientarse a través de “*un guión flexible de las principales variables que le interesa conocer*” (Scribano, 2008, p. 73) y no de preguntas preestablecidas. De esta manera, los tópicos que orientaron la entrevista realizada a docentes y estudiantes fueron los siguientes:

- Los espacios de participación y opinión en las clases de Historia y Ciencias Sociales.
- La importancia del sector de Historia y Ciencias Sociales en la contribución de espacios de participación y opinión.
- La importancia de la evaluación en el fortalecimiento de espacios de participación y opinión.

#### **7.4 Plan de Análisis de la Información.**

Con motivo de presentar un plan de análisis de la información, que sea coherente con las orientaciones que posee la investigación, se optará por el *análisis de contenido* como una estrategia metodológica que permita la construcción de categorías para ordenar dicho análisis y su posterior interpretación. De esta manera, nos tomaremos de los aportes elevados por los profesores e investigadores, Gloria Pérez Serrano (1998) y Alexander Ruiz Silva (2006), quienes indican que la realización de un análisis, corresponde a una estrategia que permite integrar y complementar distintos elementos, en relación a lo que la investigación y los investigadores encuentren necesario.

*El análisis de contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. [...] En los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc. (Pérez Serrano, 1998b, p. 133).*

Desde este punto de vista, lo positivo de este tipo de análisis, es que no poseen un esquema a seguir en concreto, por lo cual, podemos contemplar las características generales, pero siempre en búsqueda de la coherencia de los distintos elementos que comprende la investigación. Por lo tanto, con la finalidad de lograr dar a conocer cuál será nuestra propuesta metodológica, a continuación explicaremos cuales son los elementos que se abordarán para ir en búsqueda de cómo el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular realizada por los docentes de la especialidad desarrolla *Competencia Argumentativa*.

#### 7.4.1 Análisis de Contenido.

Con la intención de desarrollar un análisis acorde con la investigación y con los objetivos que han sido propuestos, se ha escogido, bajo el paradigma *cualitativo*, la herramienta de *análisis de contenido* (AC), debido a que permite indagar sobre el escenario complejo en el que se encuentra la problemática, ofreciendo una perspectiva analítica que permita, comprender de qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular realizada por los docentes de la especialidad, contribuyen al desarrollo de *Competencia Argumentativa*.

El *análisis de contenido*, fija su atención en el lenguaje, como el principal “*acto productor de sentido*”, ya que, todas las acciones por más comunes o cotidianas que sean, son expresiones transmitidas, en su mayoría, por medio del lenguaje. Por consiguiente, se entenderá el *contenido*, como el sentido que tienen las cosas, y la significación que los sujetos estudiados y los investigadores realizan de él, pues, el *análisis de contenido*, permite buscar la naturaleza y significancia de los propios discursos (Pérez Serrano, 1998b) y de los acontecimientos.

*A través de nuestras acciones y de nuestro lenguaje expresamos no sólo ideas, sino también deseos, expectativas, intenciones. Vale la pena destacar que el AC es apenas una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información. (Ruiz, en: Jiménez y Torres, 2006, p. 48).*

En este sentido, debemos tener en cuenta, que la información recolectada comienza a adquirir sentido, cuando más que organizarla, los investigadores podamos integrar nuestra propia visión de las cosas, es decir, cuando logremos interpretar dicha información. Para esto, se postula que existen dos dimensiones del contexto: *Contexto cultural*, que tiene que ver con los elementos propios que influyen en los sujetos estudiados, estudiantes y docentes, ya sean, sus condiciones de vida, sus

propias experiencias, acciones, etc. En su integridad se encuentra el *Contexto relacional*, que se deriva directamente del acto comunicativo que se desprende, el cual rescatamos a través de la *entrevista en profundidad*, realizada a estudiantes y docentes de la muestra especificada, para conocer elementos que los propios sujetos dan a conocer, ya sean sus formas de expresión, sus diferentes estados de ánimos, entre otros. El *contexto cultural* y el *contexto relacional*, son complementarios, ya que, todo análisis debe representar una relación de diálogo entre ambas dimensiones.

Para realizar un *análisis de contenido*, debemos tener en consideración que existen elementos estructurales para su aplicación, por una parte se encuentra las *Referencias* que son los testimonios e información recopilada mediante las técnicas como la *observación no participante* y *entrevista en profundidad*, las cuales están sujetas al análisis y posterior interpretación que se realizará, en conjunto con esto se agregara una *evaluación* por curso observado, con la finalidad de comprender que implicancias tiene ésta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Y por otra parte, se encuentran los *Rasgos*, que corresponden a los elementos que los investigadores consideran como significativos, estos se extraen de las referencias y nos permiten develar los elementos que se pueden concebir como coincidencias, repetitivos u opuestos, diferenciales. Como podemos ver, tanto las *referencias*, como los *rasgos*, son componentes que se dan de forma complementaria, siendo de gran importancia para llevar a cabo el proceso de análisis de la investigación.

El *análisis de contenido*, establece la existencia de tres niveles, los que se interrelacionan para realizar una comprensión profunda de los fenómenos sociales, estos niveles son: Nivel superficial, caracterizado por la recolección y descripción de la información; Nivel analítico, que contempla la organización y clasificación de la información; y finalmente; Nivel interpretativo, que representa la capacidad de comprender el sentido de la información. En nuestra investigación el análisis

poseerá dos fases, la primera de ella, se basa en el nivel superficial y analítico, que contempla los objetivos específicos de la investigación a partir de un *análisis descriptivo*; mientras que la segunda contemplará un *análisis interpretativo*, que contempla el objetivo general.

En la primera fase se organizará y se analizará la información, teniendo en cuenta las siguientes estrategias:

- Estrategia de delimitación: “*Se hace énfasis en la manera como se amplían o restringen los elementos que se encuentran presentes en los testimonios de los informantes*” (Ruiz, en: Jiménez y Torres, 2006, p. 51) De los dos tipos de estrategias de delimitación, se ha optado por la de carácter *extensivo*, que hace referencia a nuestra gran cantidad de registros de *observación no participante* y de *entrevistas en profundidad*, los cuales tienden a reducirse respecto a los elementos que se analizarán, permitiendo un tratamiento exhaustivo y preciso de los aportes que tienen en relación al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Para esto se ocuparan tres representaciones,:

Símbolo	Representación
⊕	Aporta al desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> , a través de la construcción interpretativa, reflexiva y participativa de los estudiantes.
⊗	No aporta al desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> , debido a que la interpretación, reflexión y participación de los estudiantes está determinada por conocimientos disciplinares preestablecidos.
∅	No se puede delimitar.

- Estrategias de Determinación: “*Se refieren al modo como se establece el sentido de un testimonio [...] con base en la comparación que se lleva a cabo con los otros testimonios*” (Ruiz, en: Jiménez y Torres, 2006, p. 51-52)

Dentro de las dos tipos de estrategias de determinación, hemos escogido la *intertextual*, la cual nos puede permitir comparar la información, ya sean, las entrevistas, los registros de observación, las evaluaciones, entre otras. Las que se comparan, a través del método *agregativo*, que constituye las relaciones en función de una sola categoría, y a través, del método *discriminativo*, que organiza la información en categorías diferentes. Para comprender esta estrategia la ejemplificaremos de la siguiente manera:

Observación	Contenido
⊕	Análisis del impacto económico y social, en Europa y América, de la Gran Crisis de la economía capitalista.

En la segunda fase, nos enfocaremos en un *análisis interpretativo*, que se ampara en el siguiente criterio:

- Validación de la Información: Para otorgar la validez necesaria a la investigación, se hará uso de la técnica de *triangulación*, la cual, a través de la contraposición de la información permitirá, no tan sólo, construir y conseguir datos relevantes para la investigación, sino que también validar la información y la comprensión significativa que se realice.

*Los testimonios que revisemos (extraídos de algunos escritos) y los textos que construyamos (a partir de la transcripción de observaciones, entrevistas individuales y grupales) irán adquiriendo su verdadero sentido en la medida en que los organicemos, los clasifiquemos, nos familiaricemos con ellos, los ordenemos según categorías, pero, sobre todo, en la medida en que como investigadores podamos plasmar nuestro propio sello interpretativo, es decir, en la medida en que integremos nuestra propia perspectiva a la que se plantea en dichos testimonios (Ruiz, en: Jiménez y Torres, 2006, p. 49).*

#### 7.4.2 Categorías de análisis.

- a) Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

El primer objetivo propuesto para este estudio, pretende analizar la contribución del Marco Curricular del sector de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media, al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Para esto, se han construido tres categorías, las cuales en su conjunto abordarán el Marco Curricular vigente, contemplado los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), los Objetivos Fundamentales (OF), y los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA), de enseñanza media, del sector de Historia y Ciencias Sociales.

La primera categoría de análisis *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media* (DCAC) indagará en los Contenidos Mínimos Obligatorios para comprender la contribución que éstos realizan al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Su organización respetará el orden de los niveles y unidades temáticas que establece el Mineduc.

La segunda categoría de análisis *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los OF del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media* (DCAO) se centrará en los Objetivos Fundamentales (OF) de Enseñanza Media y su colaboración con el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. En su extensión, se presentan los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV) del sector de Historia y Ciencias Sociales. Su organización, respetará el orden que hemos presentado, por nivel y según la organización establecida por el Mineduc.



Finalmente, la tercera categoría de análisis *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los MPA del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media* (DCAM) propuesta para este objetivo, se centrará en las implicancias que poseen los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Esta propuesta se ha incorporado considerando que representa una aproximación teórica al desarrollo de *Competencias*, y si bien, su aplicación aún no presenta evaluaciones que permitan dar cuenta de las virtudes y falencias de su puesta en marcha, consideramos pertinente incorporarla en nuestro análisis, debido a su relación con nuestra investigación. Para su comprensión, se presentan los MPA de Historia y Ciencias Sociales, a partir de los niveles correspondientes a Enseñanza Media: Nivel 5, correspondiente al Primer y Segundo año Medio; Nivel 6, correspondiente a Tercer año y Cuarto año Medio; y, por último el Nivel 7, el cual representa el logro ideal de la *Competencia* que desean desarrollar.

Objetivo 1	Categorías	Códigos
Analizar, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) de enseñanza media del sector de Historia y Ciencias Sociales, a partir de la búsqueda de evidencias que posibiliten el desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i> en los dispositivos curriculares señalados	El Desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> en los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media	DCAC
	El Desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> en los OF del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media	DCAO
	El Desarrollo de <i>Competencia Argumentativa</i> en los MPA del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media	DCAM

- b) Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

El segundo objetivo propuesto en la investigación, está orientado a la interpretación de la implementación curricular realizada por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales y cómo ésta contribuye al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media. Para conseguir este objetivo, se han creado cinco categorías de análisis, que surgen a partir de los principales posicionamientos que los docentes deben poseer al momento de materializar un proceso educativo y su relación con el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Las categorías se han organizado de la siguiente manera: *Perspectiva Pedagógica Docente* (PPD); *Perspectiva Histórica Docente* (PHD); *Perspectiva Evaluativa Docente* (PED); *Espacios de Participación en la Implementación Curricular Docente* (EPICD); y, *Perspectiva Docente de la Competencia Argumentativa* (PDCA); y han considerado para su análisis la información entregada por las docentes en las entrevistas, los registros de observación no participante y las evaluaciones aplicadas en cada nivel de enseñanza

Objetivo 2	Categorías	Códigos
Interpretar, la implementación curricular desplegada por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media, a partir de la posibilidad que sus discursos, acciones y evaluaciones generan para el desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	Perspectiva Pedagógica Docente	PPD
	Perspectiva Histórica Docente	PHD
	Perspectiva Evaluativa Docente	PED
	Espacios de Participación en la Implementación Curricular Docente	EPICD
	Perspectiva Docente de la <i>Competencia Argumentativa</i>	PDCA

- c) El desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media.

El tercer objetivo que se ha formulado para el desarrollo de esta investigación, tiene relación con evaluar a través de los estudiantes de la muestra, de qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular realizada por los docentes de la especialidad, contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Para alcanzar este objetivo se han propuesto cuatro categorías, que surgen a partir de los elementos que constituyen un proceso educativo y que influyen en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Las categorías se han organizado de la siguiente manera: *Perspectiva Histórica de los Estudiantes* (PHE); *Perspectiva Participativa de los Estudiantes* (PPE); *Perspectiva Argumentativa de los Estudiantes* (PAE); y, *Perspectiva Evaluativa de los Estudiantes* (PEE), y han considerado para su análisis la información obtenida a través de las entrevistas realizada por cada estudiante y una de las respuestas que otorgan a las preguntas de desarrollo del instrumento evaluativo.

Objetivo 3	Categorías	Códigos
Evaluar, las acciones y discursos desplegados por los estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media, a partir de la contribución que el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular de los docentes de la especialidad, realizan al desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i>	Perspectiva Histórica de los Estudiantes	PHE
	Perspectiva Participativa de los Estudiantes	PPE
	Perspectiva Argumentativa de los Estudiantes	PAE
	Perspectiva Evaluativa de los Estudiantes	PEE

- d) Contribución del sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular que los docentes realizan de la especialidad, al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

Esta variable nominal se focaliza en analizar la contribución del sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular realizada por las docentes de la especialidad, al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en estudiantes de la muestra. A diferencia de las variables anteriores que se centran en la materialización de un análisis descriptivo, ésta presenta un carácter relacionado directamente con los procesos interpretativos que se pretenden desarrollar en la investigación.

Cabe señalar, que la organización de los objetivos específicos representan los pasos que debemos seguir para alcanzar nuestro objetivo general. De esta manera, esta variable representa la instancia que nos permitirá llegar a la comprensión del problema de investigación. Por medio de este análisis triangularemos la información recolectada y organizada bajo las representaciones que hemos formulado para determinar si representan un aporte o no al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Por consiguiente, y con la intención de llevar a cabo este proceso de validación, hemos formulado las siguientes categorías, que nacen a la luz de los posicionamientos teóricos que asumimos y de su relación con el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*:

Objetivo General	Sub categorías	Códigos
Comprender de qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular que los docentes realizan de la especialidad, contribuyen al desarrollo de la <i>Competencia Argumentativa</i> en estudiantes de primero a cuarto año de enseñanza media, en un establecimiento particular subvencionado, de la comuna de Estación Central.	El Desarrollo la <i>Competencia Argumentativa</i> a partir de la Interpretación Histórica	DCAIH
	El Desarrollo la <i>Competencia Argumentativa</i> a partir de la Construcción Histórica	DCACH

## VIII. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

---

---

### **8.1 Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.**

#### **8.1.1 El Desarrollo de *Competencia Argumentativa* en los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media.**

A través de esta categoría de análisis DCAC hemos develado la trascendencia que posee la estructura gramatical de los Contenidos Mínimos Obligatorios, delimitando la importancia que ésta tiene en la comprensión disciplinar del sector de Historia y Ciencias Sociales. A partir de esta premisa, hemos definido los CMO considerando los aportes que pueden permitir el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, así como, las limitaciones que éstos presentan. Como hemos señalado anteriormente, los aportes y limitaciones tienen relación con los espacios que éstos generan para que los estudiantes puedan interpretar, reflexionar y poner en acción los conocimientos que los facultan para desarrollar *Competencia Argumentativa*. No obstante, estas descripciones no consideran el nivel taxonómico, por sí sólo, que los contenidos proponen para su desarrollo, pues, si bien los CMO no expresan acciones determinadas para alcanzar sus logros, sí condicionan su interpretación, reflexión y comprensión a conocimientos prefijados; por lo cual, los aportes o limitaciones que los CMO generan al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, dependerán de la apertura interpretativa y constructiva que la sintaxis gramatical de los CMO en conjunto con los niveles taxonómicos permiten.

a) Primer Año de Enseñanza Media:

<b>UNIDAD 1: <i>La Primera Guerra Mundial y el mundo de entreguerras.</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Descripción del nuevo orden europeo de fin de siglo, la carrera imperialista y el reparto del mundo como antecedentes de la Primera Guerra Mundial.
⊗	Caracterización de los principales rasgos de la Primera Guerra Mundial: su extensión planetaria y alta capacidad destructiva; la alteración profunda de las sociedades orientadas al esfuerzo bélico; la participación de millones de hombres en los frentes de batalla y de mujeres en las industrias; su impacto en la Revolución Rusa.
⊗	Caracterización del nuevo orden geopolítico mundial que surge de la Gran Guerra: el rediseño del mapa de Europa; la URSS como una nueva forma de organización política, social y económica; la creciente influencia mundial de los Estados Unidos.
⊕	Análisis del impacto económico y social, en Europa y América, de la Gran Crisis de la economía capitalista.

Fuente: Mineduc (2009a).

<b>UNIDAD 2: <i>La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden político internacional</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Caracterización de los principales rasgos de los regímenes totalitarios de Stalin, Hitler y Mussolini.
⊗	Conceptualización del totalitarismo como fenómeno político en una sociedad de masas.
⊗	Caracterización de los principales rasgos de la Segunda Guerra Mundial: su extensión planetaria, el uso de la tecnología para fines de destrucción masiva, los genocidios y la política de exterminio de pueblos, las cifras superlativas de víctimas civiles, la participación de millones de combatientes.
⊗	Reconocimiento de los efectos de la derrota de las potencias del Eje en la valoración de la democracia y los derechos humanos, y en la creación de la Organización de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos como marco regulador del orden internacional

Fuente: Mineduc (2009a).

<b>UNIDAD 3: <i>El mundo en la segunda mitad del siglo XX</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Descripción de las principales características de la Guerra Fría: el enfrentamiento de los bloques de poder en distintas esferas y escenarios; la proliferación de las armas nucleares y el miedo de los ciudadanos.
⊗	Caracterización de las principales transformaciones sociales en el mundo de la posguerra: prosperidad económica y Estado de Bienestar; expansión de los medios de comunicación de masas; transformación del rol social de las mujeres y de los jóvenes; emergencia de minorías que demandan por sus derechos.
⊗	Identificación de nuevos actores en el escenario mundial en las dinámicas de la Guerra Fría: procesos de descolonización, desarrollo de movimientos revolucionarios en América Latina, periodos de distensión, las guerras en el Medio

	Oriente y la crisis del petróleo.
⊗	Descripción de los principales procesos económicos y políticos de fines de siglo: crisis del Estado de Bienestar e implementación de políticas neoliberales; terrorismo de Estado y violación de los DDHH en América Latina y en otras regiones; caída de los regímenes comunistas en la URSS y Europa del Este; fin de la Guerra Fría y hegemonía de Estados Unidos.
⊕	Balance del siglo, considerando los esfuerzos de la humanidad por construir un mundo de paz, igualdad y bienestar social.

Fuente: Mineduc (2009a).

<b>UNIDAD 4: <i>Los procesos de urbanización en el siglo XX</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Caracterización de la migración urbano-rural, el progresivo crecimiento de la población urbana y la expansión de las ciudades: proporción entre población urbana y rural a nivel mundial, latinoamericano y nacional en los últimos cien años.
⊕	Comparación del crecimiento urbano en países desarrollados y subdesarrollados a nivel mundial.
⊗	Descripción de las ventajas relacionadas a la vida en la ciudades, tales como acceso a la cultura, funciones administrativas y servicios especializados; y de los problemas asociados a las grandes ciudades, tales como el aumento de los tiempos de desplazamiento, la generación de residuos sólidos y líquidos, la contaminación atmosférica, acústica e hídrica y la segregación socioespacial.

Fuente: Mineduc (2009a).

<b>UNIDAD 5: <i>Geografía de la población mundial</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Comparación del volumen y distribución de la población mundial por continentes.
⊕	Descripción de problemas actuales vinculados a la dinámica y estructura poblacional, tales como: efectos de las grandes migraciones en las sociedades de origen y destino, explosión versus transición demográfica en países en vías de desarrollo y en países desarrollados.
⊕	Descripción de la diversidad cultural en el mundo utilizando mapas temáticos.
⊕	Descripción del impacto del desarrollo tecnológico en la salud, la esperanza de vida al nacer y en la calidad de vida de las personas.

Fuente: Mineduc (2009a).

<b>UNIDAD 6</b>	
<b><i>El mundo globalizado con sus logros y falencias:</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Caracterización de la creciente internacionalización de la economía: liberalización del comercio, internacionalización de los capitales y de la producción, interdependencia económica y estrategias de los Estados para posicionarse en la economía globalizada (tratados de libre comercio y conformación de bloques económicos).
⊕	Descripción del contraste entre el elevado desarrollo de algunas naciones y regiones, y la pobreza y abandono de otras.
⊗	Valoración del aporte de los organismos internacionales en regiones, que padecen

	conflictos bélicos, hambrunas, epidemias.
⊗	Caracterización de la sociedad de la información: instantaneidad, simultaneidad, abundancia y generación de información para y por los ciudadanos.
⊕	Evaluación del impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en las relaciones sociales, políticas y económicas.
⊕	Identificación del impacto de la interconectividad global en la transmisión de patrones culturales a escala mundial que hacen más próximo lo lejano, y reconocimiento de la tensión entre homogeneización cultural e identidades culturales locales y la valoración del multiculturalismo.
⊕	Análisis de los efectos de la globalización en el desarrollo y en el respeto y valoración de los derechos humanos.

Fuente: Mineduc (2009a).

<b>UNIDAD 7: Habilidades de indagación, análisis e interpretación</b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊕	Integración de información de diversas fuentes para indagar procesos y problemas sociales relacionados con los contenidos del nivel, considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social, política y cultural.
⊕	Lectura e interpretación de información para analizar cambios y tendencias en procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales.
⊕	Fundamentación de una posición propia ante procesos y problemas sociales relacionados con los contenidos del nivel.
⊕	Comunicación de los resultados de análisis e indagaciones, en forma sintética y organizada, expresando fundadamente una opinión propia y utilizando diversos formatos (recursos multimediales, informes escritos, exposiciones, etc.).

Fuente: Mineduc (2009a).

b) Segundo Año de Enseñanza Media:

<b>UNIDAD 1: Construcción de una identidad mestiza</b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	América pre-colombina. Las grandes civilizaciones precolombinas. Los pueblos pre-hispánicos en el actual territorio chileno.
⊗	La conquista española. Principales características y propósitos de la empresa de conquista de los españoles en América y sus efectos para los pueblos indígenas. La conquista de Chile: la ocupación del territorio.
⊕	Relaciones entre españoles e indígenas: trabajo obligatorio, mestizaje, evangelización, sincretismo cultural y resistencia mapuche.
⊗	El legado español nos inserta en Occidente: la herencia cultural de España. La institucionalidad española en América. La sociedad colonial en Chile.
⊕	Identificación de testimonios históricos en el entorno.

Fuente: Mineduc (2005).



<b>UNIDAD 2: <i>La creación de una Nación</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	La independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.
⊗	La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural. Dificultades para organizar la naciente república. Diversos ensayos de organización política. La solución portaliana.
⊗	La hegemonía liberal: el pensamiento liberal en Chile. La eclosión cultural de la década de 1840. El desarrollo educacional. La liberalización de las instituciones: conflictos con el autoritarismo presidencial. La secularización de las instituciones: conflictos entre la Iglesia y el Estado.
⊗	La expansión de la economía y del territorio: expansión y modernización de la economía chilena desde la Independencia hasta la Guerra del Pacífico. Las guerras del siglo XIX entre Chile y Perú-Bolivia. Incorporación de la Araucanía. Delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX.
⊕	Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia histórica de Chile en el siglo XIX.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 3: <i>La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	La economía del salitre: la riqueza salitrera dinamiza al conjunto de la economía. Rol del Estado en la distribución de la riqueza del salitre. Inversiones públicas en vías de comunicación, infraestructura y educación.
⊗	La “cuestión social”. Condiciones de vida de hombres y mujeres en las salitreras, los puertos, las ciudades y los campos. Las nuevas organizaciones de trabajadores. Preocupación entre intelectuales, universitarios, eclesiásticos y políticos por las condiciones de vida de los sectores populares. Soluciones propuestas.
⊕	Crisis política. La guerra civil de 1891 vista a través de interpretaciones historiográficas divergentes. El parlamentarismo: balance de virtudes y debilidades.
⊕	Las transformaciones culturales: avances en educación, vida urbana. Nuevas creaciones intelectuales.
⊕	Profundización en alguno de los temas tratados a través de la elaboración de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y precisión en el uso de conceptos.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 4: <i>El siglo XX. La búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales. Fin del ciclo del salitre. La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo. La crisis económica de 1929 y sus efectos en Chile. Nuevas corrientes de pensamiento disputan la hegemonía al liberalismo.
⊗	El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado Benefactor; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades. La

	crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales.
⊗	Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950. Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. Ampliación del sufragio.
⊕	Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.
⊕	Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad.

Fuente: Mineduc (2005).

c) Tercer Año de Enseñanza Media:

<b>UNIDAD 1: <i>La diversidad de civilizaciones.</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Las primeras expresiones culturales de la humanidad. Noción de evolución. Línea de tiempo con las grandes etapas e hitos de la historia cultural de la humanidad.
⊗	Mapa cultural mundial: identificación y localización espacial y temporal de las grandes civilizaciones de la historia.
⊕	Profundización, a través de proyectos grupales de investigación, en el conocimiento de una civilización no occidental; sus principales características y aportes al desarrollo de la humanidad.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 2: <i>La herencia clásica: Grecia y Roma como cuna de la civilización occidental.</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	El legado cultural del mundo clásico: la lengua, la filosofía, la ciencia y las expresiones artísticas.
⊕	Conceptos políticos fundamentales de la Grecia clásica aún vigentes; debate en torno a temas como ciudadanía, democracia, tiranía, política; papel de la ciudad en la configuración de la vida política occidental.
⊕	El Estado romano como modelo político y administrativo; conceptos de imperio e imperialismo. Investigación sobre conceptos fundamentales del Derecho Romano aún vigentes en el sistema jurídico chileno.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 3: <i>La Europa medieval y el cristianismo</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	La Edad Media y el origen de la idea de “Europa”; estudio político y lingüístico del mapa europeo actual y su correlación con la era medieval.
⊗	El cristianismo en la conformación religiosa y cultural de Europa; la visión cristiana de mundo como elemento unificador de la Europa medieval; la importancia política del Papado y la diferenciación del poder temporal y el poder espiritual; el conflicto entre la Cristiandad y el Islam, incluyendo sus proyecciones hacia el presente.
⊗	Organización social de Europa medieval: conceptos de feudalismo, vasallaje y servidumbre; la Europa medieval como modelo de sociedad rural. La ciudad y los orígenes del capitalismo.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 4: <i>El humanismo y el desarrollo del pensamiento científico</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	El humanismo: una nueva visión del ser humano. Sus fundamentos e implicancias: el ser humano como dominador de la naturaleza y como creador de la sociedad. La creatividad artística del Renacimiento.
⊕	Los descubrimientos científicos de los siglos XVI al XVIII y sus efectos en la vida material y cultural de Europa, considerando los cambios en la vida cotidiana y en las visiones de mundo; el concepto de “razón” y discusión sobre sus efectos en el mundo moderno.
⊗	Ruptura de la unidad religiosa: Reforma y Contrarreforma; secularización de la vida social y cultural.
⊕	La expansión colonial europea. La inserción de América en el mundo occidental: beneficios y problemas.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 5: <i>La era de las revoluciones y la conformación del mundo contemporáneo</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊕	La Revolución Industrial y la madurez del capitalismo; investigación, a través de diferentes fuentes, de sus efectos en la vida de las personas: oportunidades y contradicciones; las clases sociales y sus conflictos.
⊕	La Revolución Francesa como respuesta al absolutismo monárquico y origen de la política moderna: debate documentado de visiones e interpretaciones diversas; el legado políticoideológico de la Ilustración; proyecciones de la Revolución Francesa: las revoluciones liberales del siglo XIX y la formación de los estados nacionales en Europa; el pensamiento socialista y social-cristiano.
⊕	El nuevo imperialismo europeo como consecuencia de la Revolución Industrial: su expresión geográfica, económica y cultural; identificación y evaluación del impacto recíproco entre Europa y otras culturas no occidentales.
⊗	Vida cotidiana y cultura en Europa finisecular: explosión demográfica, urbanización y avance de la cultura ilustrada.
⊗	Europa en crisis: las guerras mundiales, la Revolución Rusa, el comunismo, el fascismo y la Gran Depresión.
⊕	Profundización de alguno de los temas tratados, a través de la elaboración de un ensayo que contemple una diversidad de fuentes, incluyendo la utilización de atlas y enciclopedias electrónicas, diferentes interpretaciones y precisión en el uso de los conceptos.

Fuente: Mineduc (2005).

d) Cuarto Año de Enseñanza Media:

<b>UNIDAD 1: <i>El mundo contemporáneo</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊕	Regiones del mundo: caracterización geográfica, demográfica, económica, política y cultural de las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual. Profundización en el conocimiento de una región a través de una investigación documental.
⊕	Relaciones de influencia, cooperación y conflicto entre regiones y naciones; análisis de casos.
⊗	La globalización de la economía: principales cambios experimentados en la economía mundial en las últimas décadas, con referencia al proceso de internacionalización de la producción y de las finanzas, la transnacionalización del capital, la liberalización del comercio de bienes y servicios. Interdependencia económica entre las naciones.
⊗	Revolución tecnológica e informática: el desarrollo de la tecnología y de los sistemas de comunicación y su impacto en la organización laboral y en la tendencia a la globalización mundial.
⊗	La sociedad contemporánea: análisis de algunos de sus principales rasgos, tales como la masificación y democratización, la transformación en la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad.
⊕	La pobreza y el deterioro medio ambiental como grandes problemas de orden mundial: caracterización del problema considerando diversas perspectivas y discusión de las resoluciones internacionales correspondientes.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 2: <i>El orden mundial entre la post-guerra y los años setenta. Antecedentes para la comprensión del orden mundial actual</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial: reordenamiento de los bloques políticos y descolonización.
⊗	La Guerra Fría: capitalismo y socialismo. Las relaciones entre EE.UU. y la Unión Soviética. La formación del bloque socialista. Las características del mundo bipolar.
⊗	De un mundo bipolar a un mundo multipolar: el papel de Europa, China y Japón. Los países no-alineados y el Tercer Mundo.
⊗	La caída del muro: el fin del bloque socialista, la transformación de los estados de Europa Oriental y el debate sobre el futuro del socialismo.
⊗	El ascenso del neoliberalismo en la década de 1980: Estados Unidos, Inglaterra y América Latina.
⊕	Identificación de los efectos de estos procesos históricos mundiales en Chile a través de la memoria de la comunidad.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 3: América Latina contemporánea</b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Geografía física y humana de América Latina: climas y relieves; regiones; población; zonas económicas.
⊗	América Latina en la segunda mitad del siglo XX: sus desafíos y frustraciones; la búsqueda del desarrollo y de la equidad; masificación y urbanización acelerada; cosmopolitismo e indigenismo; sus relaciones con Estados Unidos; revoluciones, reformas, gobiernos autoritarios y procesos de redemocratización.
⊕	Chile y América latina: identificación y discusión de elementos económicos, sociales, políticos y culturales comunes, a través de un ensayo que contemple diversas fuentes e interpretaciones y precisión en el uso de conceptos.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>UNIDAD 4: Chile en el mundo</b>	
<b>Observación</b>	<b>Contenidos</b>
⊗	Principales lineamientos de las relaciones exteriores del país. Intercambio y cooperación con los países vecinos, con los de América Latina y del resto del mundo.
⊗	Relaciones económicas internacionales de Chile y su participación en bloques económicos.
⊗	Tratados internacionales sobre derechos humanos, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, preservación del medio ambiente y superación de la pobreza.

Fuente: Mineduc (2005).

### 8.1.2 El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los OF del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media.

Esta categoría de análisis DCAO nos ha permitido develar que los OF poseen la intención de abordar la tridimensionalidad del conocimiento, considerando en su estructura gramatical, el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes movilizar sus diversos saberes. De esta manera, hemos definido los OF considerando los aportes y limitaciones que pueden influir en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, y al igual que los CMO, no consideran, por sí sólo, a los niveles taxonómicos, sino que en su complemento con los objetivos que se proponen. Para esta categoría primero se revisaran los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que contemplan la integración de las diferentes asignaturas en función de los objetivos que se propone la Educación Nacional para la Enseñanza Media, posteriormente, se revisaran los Objetivos Fundamentales Verticales (OFT) correspondientes a cada nivel de enseñanza.

#### a) Objetivos Fundamentales Transversales de Enseñanza Media:

<b>OFT: <i>Crecimiento y Autoafirmación Personal</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivos</b>
∅	El desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; cumplimiento de normas de prevención de riesgos
∅	El conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno
⊕	El reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa
∅	La autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida
⊕	El interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>OFT: <i>Desarrollo del pensamiento</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivos</b>
⊕	Las de investigación, que tienen relación con la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información

	suficiente
⊕	Las habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión
⊕	Las de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral
⊕	Las de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento

Fuente: Mineduc (2005).

<b>OFT: Formación ética</b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivos</b>
⊕	Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica
⊕	Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser
⊕	Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común
⊕	Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad

Fuente: Mineduc (2005).

<b>OFT: La persona y su entorno</b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivo</b>
∅	Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual
⊗	Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad
⊕	Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad
⊕	Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la

	persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático
∅	Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente
⊕	Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos
⊕	Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable
⊗	Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano
⊗	Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos
⊕	Apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural

Fuente: Mineduc (2005).

<b>OFT: Tecnologías de Información y Comunicación (TICs)</b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivo</b>
∅	Utilizar aplicaciones que resuelvan las necesidades de información y comunicación dentro del entorno social inmediato.
⊕	Buscar y acceder a información de diversas fuentes virtuales, incluyendo el acceso a la información de las organizaciones públicas.
⊕	Utilizar aplicaciones para representar, analizar y modelar información y situaciones para comprender y/o resolver problemas
⊕	Utilizar aplicaciones para presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video)
⊕	Evaluar la pertinencia y calidad de información de diversas fuentes virtuales
∅	Interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios
⊕	Interactuar en redes ciudadanas de participación e información
⊕	Hacer un uso consciente y responsable de las TICs
∅	Aplicar criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual

Fuente: Mineduc (2009a).



b) Objetivos Fundamentales Verticales de Enseñanza Media.

<b>OFV: Primer año Medio</b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivos</b>
⊗	Comprender que las Guerras Mundiales tuvieron características distintivas sin precedente dada su escala planetaria, la movilización de la población civil, el número de víctimas, la tecnología utilizada y los efectos en el reordenamiento político internacional.
⊗	Caracterizar la Guerra Fría como un período en el que se enfrentan, en distintas esferas y escenarios, dos grandes bloques de poder y en el que se producen profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.
⊗	Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.
⊕	Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.
⊗	Comprender que las transformaciones demográficas contemporáneas plantean desafíos económico-sociales, culturales, políticos y éticos.
⊕	Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales.
⊕	Indagar problemas históricos y contemporáneos considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural.
⊕	Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales.
⊕	Emitir opiniones fundadas sobre problemas de la sociedad contemporánea, considerando su complejidad.

Fuente: Mineduc (2009a).

<b>OFV: Segundo año Medio</b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivos</b>
⊕	Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.
⊕	Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.
⊕	Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.
⊕	Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.
⊕	Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.
⊗	Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.
⊕	Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.
⊕	Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de

	fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.
⊕	Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.
⊕	Explorar la historicidad del presente a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>OFV: Tercer año Medio</b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivos</b>
⊗	Identificar las grandes etapas de la historia de la humanidad.
⊗	Situar espacial y temporalmente la tradición histórico-cultural occidental en el contexto mundial.
⊕	Conocer los rasgos fundamentales y los procesos principales de cada uno de los períodos de la historia de Occidente, identificando elementos de continuidad y cambio.
⊗	Manejar una visión de conjunto de la historia del mundo occidental que permita una mejor comprensión del presente y su historicidad.
⊕	Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento, analizando algunas de sus interrelaciones.
⊕	Evaluar el impacto e influencia en América y en Chile del desarrollo histórico europeo.
⊕	Comprender que el conocimiento histórico se construye sobre la base de información de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.
⊕	Buscar información histórica, analizarla y comunicarla en forma oral, escrita y gráfica.
⊗	Valorar el esfuerzo desplegado por el ser humano en su desarrollo histórico, desde sus inicios hasta la actualidad.

Fuente: Mineduc (2005).

<b>OFV: Cuarto año Medio</b>	
<b>Observación</b>	<b>Objetivos</b>
⊗	Identificar las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual, conociendo sus principales rasgos geográficos, demográficos, económicos, políticos y culturales.
⊕	Analizar relaciones de influencia, cooperación y conflicto entre regiones y naciones; entender el carácter transnacional de la economía y el impacto de la tecnología en la globalización mundial.
⊕	Conocer y analizar, desde diversas perspectivas, algunas de las principales características de la sociedad contemporánea, comprendiendo su multicausalidad.
⊗	Entender la complejidad de algunos de los grandes problemas sociales del mundo

	contemporáneo, como son la pobreza y el deterioro medio ambiental; comprender que su resolución no es simple y que implica la acción conjunta de diversos actores sociales; valorar la solidaridad social y la importancia del cuidado del medio ambiente.
⊗	Conocer los grandes procesos históricos mundiales de la segunda mitad del siglo XX, como antecedente de la conformación del orden mundial actual, reconociendo que la sociedad contemporánea es fruto de procesos históricos.
⊕	Comprender la complejidad social y cultural actual de América Latina, identificando elementos de continuidad y cambio en los procesos históricos.
⊕	Analizar la inserción de Chile en América Latina y el mundo.
⊕	Seleccionar, interpretar y comunicar en forma oral, escrita y gráfica información histórica, geográfica y social, utilizando una pluralidad de fuentes, incluyendo información difundida por los medios de comunicación social.
⊕	Valorar su propia experiencia de vida como parte de una experiencia histórica mayor, continental y mundial.
⊕	Valorar la diversidad cultural de la humanidad.

Fuente: Mineduc (2005).

### 8.1.3 El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los MPA del sector de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media.

La categoría de análisis DCAM ha logrado dar cuenta que los MPA se configuran gramaticalmente a partir de un balance entre contenidos y habilidades que los estudiantes deben desarrollar al momento de egresar de la educación obligatoria. En este sentido, hemos definido sus elementos considerando los aportes y limitaciones que puedan condicionar el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, al igual que los CMO y OF, considerando el complemento entre los niveles taxonómicos y los logros que los estudiantes deben alcanzar. Estos se han organizado según los años de enseñanza y la *Competencia* que buscan desarrollar.

#### a) Primer y Segundo Año de Enseñanza Media:

<b>MPA: Democracia y Desarrollo</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 5</b>
⊗	Comprende que los sistemas políticos pueden diferenciarse según los derechos que otorgan a las personas, y los sistemas económicos según la importancia que le dan al rol del Estado y a la iniciativa individual, y en cómo enfrentan el desafío del desarrollo.
⊗	Valora la democracia como la forma de organización política que mejor asegura el respeto de los derechos humanos, y la existencia de un sistema internacional que los resguarda
⊕	Se involucra activamente en problemas de su entorno, participando de distintas formas.

Fuente: Mineduc (2010d).

<b>MPA: Sociedad en Perspectiva Histórica</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 5</b>
⊗	Reconoce que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales.
⊕	Identifica relaciones de continuidad y cambio entre distintos períodos históricos.
⊗	Comprende que el territorio nacional se ha ido construyendo en el tiempo.
⊗	Comprende que las sociedades se construyen históricamente con aportes provenientes de variadas culturas.
⊕	Indaga temas históricos seleccionando una diversidad de fuentes.
⊕	Comprende que distintas interpretaciones historiográficas seleccionan y ponderan de diversas maneras los factores que explicarían los procesos históricos.

Fuente: Mineduc (2009b).

<b>MPA: <i>Espacio Geográfico</i></b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 5</b>
⊗	Caracteriza la población mundial en términos de su distribución y diversidad cultural, y distintas regiones según indicadores de desarrollo y dinámica demográfica.
⊗	Comprende que los territorios se delimitan a través de procesos de colaboración y conflicto entre sociedades y que las dinámicas espaciales de un territorio se configuran históricamente.
⊕	Interpreta información de diversas fuentes para analizar cambios y tendencias en la configuración del espacio geográfico.
⊕	Caracteriza los problemas sociales y ambientales de las grandes ciudades y valora las medidas que buscan mejorar la calidad de vida de las personas.

Fuente: Mineduc (2009c).

b) Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media:

<b>MPA: Democracia y Desarrollo</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 6</b>
⊗	Comprende que la democracia requiere la existencia de un Estado de Derecho.
⊗	Comprende que el desafío actual del desarrollo es armonizar crecimiento económico, equidad social y sustentabilidad ambiental.
⊗	Reconoce que el Estado tiene responsabilidad en la satisfacción de las necesidades sociales.
⊗	Comprende que la democracia y el desarrollo son interdependientes, vulnerables y perfectibles.
⊗	Valora la participación y representación política para la existencia de la democracia y su propia participación para el funcionamiento político y la profundización de ella.
⊕	Confronta e integra elementos de distintas propuestas de solución a problemas sociales.
⊕	Se involucra en forma planificada en la solución de algún problema social.

Fuente: Mineduc (2010d).

<b>MPA: Sociedad en Perspectiva Histórica</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 6</b>
⊗	Comprende que a lo largo de la historia los procesos de cambio se suceden con ritmos distintos.
⊗	Comprende que los procesos históricos se manifiestan con características específicas en distintos lugares.
⊗	Comprende que forma parte de un mundo crecientemente interconectado, en el que hay desafíos comunes para toda la humanidad.
⊗	Reconoce que la mirada histórica es necesaria para una comprensión profunda de los problemas actuales.
⊕	Indaga sobre procesos históricos recurriendo a una diversidad de fuentes e interrelacionando dimensiones.
⊕	Evalúa críticamente interpretaciones historiográficas divergentes, emitiendo una opinión fundamentada frente a ellas.

Fuente: Mineduc (2009b).

<b>MPA: Espacio Geográfico</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 6</b>
⊕	Caracteriza la inserción del país y su región en el mundo y las transformaciones históricas en la configuración del espacio geográfico en Chile.
⊕	Comprende la interrelación entre los procesos económicos, la configuración del espacio geográfico y la dinámica de la población.
⊕	Interpreta e integra información de diversas fuentes y distintas escalas para analizar fenómenos y problemas espaciales, considerando variables sociales, históricas y económicas.
⊗	Reconoce los desafíos a la sustentabilidad ambiental que plantea la globalización y valora las políticas ambientales y la participación ciudadana en estas materias.

Fuente: Mineduc (2009c).

c) Ideal de Logro:

<b>MPA: Democracia y Desarrollo</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 7</b>
⊕	Reconoce desafíos que surgen de la interdependencia entre desarrollo y democracia.
⊕	Juzga el funcionamiento de la institucionalidad política y económica de Chile, a la luz de los principios de la democracia y el desarrollo.
⊗	Reconoce su responsabilidad en el perfeccionamiento de la democracia en Chile.
⊗	Se reconoce como ciudadano responsable y activo en la sociedad.
⊕	Evalúa propuestas políticas de solución a los problemas de la sociedad contemporánea, considerando su viabilidad y las consecuencias económicas, sociales y ambientales de su aplicación.

Fuente: Mineduc (2010d).

<b>MPA: Sociedad en Perspectiva Histórica</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 7</b>
⊗	Se reconoce como sujeto histórico en cuanto observador y protagonista de la historia actual.
⊗	Posee una visión integradora de los diferentes períodos y procesos de la historia de Chile y de Occidente.
⊕	Reconoce sincronías entre procesos históricos.
⊗	Comprende que las identidades sociales son una construcción histórica y que la propia se inserta en un contexto más amplio que abarca a la humanidad en su conjunto.
⊕	Desarrolla ensayos originales confrontando interpretaciones y considerando una diversidad de fuentes.

Fuente: Mineduc (2009b).

<b>MPA: Espacio Geográfico</b>	
<b>Observación</b>	<b>Nivel 7</b>
⊕	Establece relaciones entre diversas variables geográficas para explicar la dinámica espacial en un territorio determinado.
⊕	Interpreta e integra información de diversas fuentes y distintas escalas para analizar fenómenos y problemas espaciales, considerando variables sociales, históricas y económicas, y formulando hipótesis sobre sus causas y consecuencias.
⊗	Reconoce la importancia de la planificación territorial como instrumento de racionalización de la ocupación del espacio y evalúa el alcance de las políticas ambientales.

Fuente: Mineduc (2009c).

## 8.2 Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

### 8.2.1 Perspectiva Pedagógica de las Docentes.

Mediante esta categoría de análisis PPD logramos evidenciar en la Perspectiva Pedagógica de las Docentes, elementos que favorecen y limitan, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, asimismo, logramos observar algunas contradicciones entre teoría y práctica, las cuales se develan a partir del contraste realizado entre las entrevistas en profundidad y los registros de observación no participante. Con la articulación de ambas técnicas, podemos validar y dar cuenta de la visión pedagógica de cada una de las docentes y cómo éstas se materializan en su quehacer educativo.

#### a) Perspectiva Pedagógica P1:

ENTREVISTA P1	
Observación	Referencias
⊕	“Yo creo que la pedagogía ahora es casi como el tema de los psicólogos de la familia, porque más que la pedagogía como un método para enseñarle a los niños, la verdad es que la pedagogía, yo encuentro, que se ha convertido como un tema de cómo entender al niño para que le llegue mejor tu materia, porque para que el niño aprenda, tení que manejar sus falencias sociales ahora, o sea yo encuentro que las falencias sociales hoy día han sobrepasado al currículum, yo encuentro que hoy en día es mucho más importante para un niño ser escuchado, entendido, atendido y de ahí tu le podí enseñar, por eso para mí es importante crear el nexo con los alumnos, porque a las finales uno le enseña con experiencia, con otras cosas” (24)
⊗	“Pero acá es al revés está todo al servicio del niño, que en este caso es como el cliente, donde tú tienes que hacer todo para que no se vaya, ser flexible, darle una oportunidad, donde vamos a aguantar tus cinco hojas de anotaciones para que no te vayas y lamentablemente la educación ya se volvió un tema de mercado, ahora claro cuál era la función pedagógica ahí, la función pedagógica ahí es utilizar nuevas estrategias que a la larga no van a hacer nada (risas) porque si el niño no quiere aprender, no va a aprender y eso es un cuestión de voluntad, el niño igual va a aprender lo mínimo, igual va aprender a leer las palabras básicas o a lo mejor igual va a aprender que el 18 de septiembre, que el 21 de mayo, eso lo va a aprender, no es necesario tanta cuestión pedagógica para que aprenda el mínimo cachay, pero para lograr que los niños aprendan al nivel que se quiere tiene que haber voluntad y voluntad no hay” (26)



OBSERVACIÓN P1	
Observación	Referencias Primer año Medio
⊗	La profesora pide a los estudiantes que copien en su cuadernos lo que dirá como conclusión (12:45 Hrs.): <i>“Entre 1950-1970 se aplicará este nuevo modelo económico que permitirá, gracias a su intervención, solucionar los problemas generales (no los resuelve todos) de la población para que la dinámica de la economía siga funcionando. El Estado ofrecerá servicios públicos, al igual que será dueño de empresas que permitan recuperar la inversión social”</i> (8)

OBSERVACIÓN P1	
Observación	Referencias Segundo año Medio
⊗	La profesora pide a los estudiantes que anoten, como resumen, lo que va a dictar. P1: <i>“Todos los avances territoriales se relacionan a la estabilidad que dejó el período conservador y que durante el período liberal, se logran consolidar, dentro del territorio nacional. Los enfrentamientos militares de la época se deben a la poca claridad de los límites establecidos en la constitución, teniendo consecuencias hasta el día de hoy (Perú, Bolivia, Argentina) Los cuales se discuten legalmente en instancias internacionales.”</i> Los estudiantes escriben en silencio. (6)

b) Perspectiva Pedagógica P2:

ENTREVISTA P2	
Observación	Referencias
⊕	“En la sala de clases uno aprende a ser profe, ahí es donde tú ves hasta donde te da el cuero y también hasta donde tú tienes la capacidad o el criterio de flexibilizar, de modificar, hasta cuando llega tu espíritu real de profesor, de pedagogo o tu quieres quedarte con un modelo que algún momento tu viste que es bastante cómodo, arriesgarse y para los chiquillos la experiencia es vida, la viven, nosotros deberíamos orientar su experiencia o debatir sobre sus experiencias, deberíamos ir a eso un poco, porque por eso el tema de la crisis en términos de orientación, tú en orientación le hablas de los valores, la importancia del respeto y la importancia del respeto, pero ellos no viven respeto, no en el sentido que no lo vivan, pero yo no puedo hablar de respeto si por ejemplo no tengo cosas más prácticas”. (6)
⊗	“Nos ponemos a discutir de cosas en vez de hacer enriquecimiento pedagógico, no hay enriquecimiento pedagógico, por lo tanto, tampoco hay autocrítica pedagógica, no hay reflexión pedagógica, o sea, cuando sentamos a decirnos súper en buena, “sabes que yo esa clase que tú hiciste, yo la haría de esta manera”, “si voy a anotar”, no porque somos colegas, es mi clase y bla bla cachay. Falta la capacidad de decir oye sí, lo que tú me puedas decir, me puede ser útil, porque yo no soy dueño de la verdad” (8)

OBSERVACIÓN P2	
Observación	Referencias Tercer año Medio
⊗	Estudiante lee del cuaderno: <i>“Las Clases Sociales se diferencian por la cantidad de dinero que tiene cada una, en cambio en los Estamentos se diferenciaban por su acción, por lo que hacían, por ejemplo, proteger”</i> Ahora la profesora, pregunta por los aspectos positivos y negativos de tener una estructura así y los estudiantes aluden a que lo positivo es que <i>“los grupos tenían roles súper definidos y que se ayudaban entre sí, protegiendo a los más débiles”</i> . En relación a los aspectos negativos señalan <i>“Las diferencias sociales, sobre todo con los siervos de la gleba, desigualdad”</i> (8)

OBSERVACIÓN P2	
Observación	Referencias Cuarto año Medio
⊗	La docente continua con la explicación ahora marca énfasis en los cambios en las transformaciones demográficas que surgirán en esta época. P2: <i>“¿Por qué se habla de un aumento en las migraciones?”</i> E: <i>“Porque se va del campo a la ciudad”</i> P2: <i>“¿Y cómo se va a llamar ese proceso donde los europeos van a buscar materias primas en otros lugares?”</i> E: <i>“Colonización”</i> P2: <i>“Tenemos dos etapas en las transformaciones demográficas, la primera son las migraciones campo ciudad y la segunda es la saturación de materias primas, entonces me voy a explotar a otros países”</i> . (5)

### 8.2.2 Perspectiva Histórica de las Docentes.

Por medio de esta categoría de análisis PHD, se puede dilucidar la concepción histórica de las docentes, mediante la información proporcionada en las entrevistas y la información obtenida en las observaciones realizadas, por medio de ambas técnicas, se pueden establecer relaciones entre teoría y práctica, y con ello, contemplar cuáles pueden ser las contribuciones y limitaciones, que la Perspectiva Histórica de las Docentes tiene, en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

#### a) Perspectiva Histórica P1:

ENTREVISTA P1	
Observación	Referencias
⊕	“Yo creo que la historia es súper importante en el sentido en que la gente tiene que tener conciencia de su importancia, no solamente de una importancia política, sino que una importancia de cómo nosotros somos los que hacemos que las cosas sucedan, que nosotros somos los que participamos de la sociedad y desde ahí ir construyendo el tema de la historia, por eso se dice como el tema del sujeto, que el sujeto histórico va construyendo” (2)
⊗	“Ya no pasa solo por saberte las fechas ni los procesos ni el tema cultural, sino que el tema cultural pasa por de partida si tú tienes comprensión del medio en el cual vives, tú vas a tener la conciencia. Si tú no comprendes lo que lees, si no tienes comprensión de las cosas que pasan a tu alrededor y no te importa, no tienes esa conciencia, la verdad es que no tiene ninguna importancia para la gente común y corriente. Entonces ahí está como el tema de la labor que muchas veces hablamos, cómo nosotros podemos replantear este tema, porque ahora es mucho más difícil porque ahora los chiquillos nosotros les pasamos las cosas y ya no se están aprendiendo la fecha y ya no se están aprendiendo los procesos, entonces nuestra labor a lo mejor se ha ido volviendo aún más compleja porque tenemos que crear esa conciencia y es una conciencia que no se está creando ni en la casa ni como país” (4)

OBSEVACIÓN P1	
Observación	Referencias Primer año Medio
⊗	P1: “¿Alguien de acá valora el tema de los mapuches?” E: “Sí, pero no pescamos” P1: “¿Saben qué están en huelga de hambre?” E: “Más o menos, dan a cada rato los mineros, me tienen chato. Y a los mapuches los tienen ocultos” P1: “¿Creen que el Gobierno se preocupa de la causa mapuche?” E: “No está ni ahí”

	<p>P1: <i>“Pero nosotros también tenemos que estarlos, a veces nos burlamos y también los discriminamos...”</i></p> <p>E: <i>“Profe, todavía no entiendo qué tiene que ver esto con la globalización”</i></p> <p>La profesora contesta que esa relación se verá a continuación. (3)</p>
--	---

<b>OBSERVACIÓN P1</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias Segundo año Medio</b>
⊗	<p>P1: <i>“¿Qué permite la estabilidad política?”</i></p> <p>E5P1: <i>“La Constitución del 33”</i></p> <p>P1: <i>“¿Por qué es importante la Constitución del 33”</i></p> <p>E: <i>“Los límites de Chile”</i></p> <p>P1: <i>“Claro, a pesar de que no había un establecimiento formal de los límites, eso permitió una estabilidad política y económica para el país. Pasando a la Escuadra Nacional ¿Quién la crea?”</i></p> <p>E: <i>“Bernardo O’Higgins”</i></p> <p>P1: <i>“¿Con qué finalidad?”</i></p> <p>E: <i>“Para hacer la expedición libertadora hacia el Perú”</i></p> <p>P1: <i>“¿Por qué, cuál era la intención de la Confederación Perú-Boliviana?”</i></p> <p>E: <i>“Expandir el territorio del imperio Inca”</i></p> <p>La profesora comienza a explicar cómo el Estado chileno comenzó a generar una estabilidad política que le permitió enfrentar con mayor solvencia los problemas propios de la construcción de un Estado independiente. (3)</p>

b) Perspectiva Histórica P2:

ENTREVISTA P2	
Observación	Referencias
⊕	“Independiente que me guste o no me guste la historia, de que pedagógicamente hablando las virtudes que pueda tener, creo que la historia al igual que el ser humano es él, él es una historia, entonces claro la gente la mira como la historia organizada, estructurada, pero puedo yo no haber ido nunca al colegio, puedo no haber llegado a la universidad, puede que yo me identifique con las matemáticas o con las ciencias, pero a la hora de sentarnos siempre somos una historia” (2)
⊕	“Para mí la historia, bueno, yo la amo, me encanta, me fascina, la adoro, la encuentro genial, la encuentro abierta, la encuentro flexible, nunca finiquitada, siempre reconstruirle, recontra dinámica, le encuentro un montón de virtudes, que mejora el vocabulario, que permiten la capacidad de discutir, de hablar, del imaginario, para mí la historia es genial, yo encuentro que tal vez una de la virtud que otras disciplinas no tienen, tal vez los idiomas puedan tenerlo, pero no otra disciplina, porque las otras disciplinas son muy claras con sus lineamientos, pero aunque yo tenga que pasar la historia de Chile, pero nunca va a ser la misma, siempre va a tener un texto nuevo, un autor nuevo, un debate nuevo, una temática, una visión particular, uno nunca antes se hubiese imaginado leer por ejemplo la “Historia de las mujeres” y cada vez se va enriqueciendo mas en términos de cómo uno lo ha aprendido, antes hasta para ser historiador era una cosa tan privilegiada que hasta los textos eran contados, tu sabias que historiador tenias que estudiar porque era el historiador, ahora hay una diversidad, se amplió, la historia tiene otras miradas, se escapan de la tradición, pretenden escudriñar, entonces ahora es una cosa inalcanzable y todos podemos tener visiones distintas, me encanta más ahora que cómo yo la estudié y como yo la aprendí” (2)

OBSERVACIÓN P2	
Observación	Referencias Tercer año Medio
⊗	La profesora comienza la clase haciendo preguntas a los estudiantes, sobre la materia. P2: “¿Quién se acuerda del Tratado de Verdún? ¿Qué sucede ahí?” E: “Se divide el imperio” P2: “¿Y te acuerdas de algo más?” E: “No de eso no más” Luego la profesora explica que se disolvió el Imperio Carolingio y con el “Tratado de Verdún” se repartieron en tres partes el territorio, crearon tres Estados en Francia, Alemania, e Italia. También señala del paso de emperador a los reyes. Igualmente, explica la existencia de un documento llamado “Capitular de Quierzy” que se había desarrollado antes y donde se reconocían títulos como hereditarios. (3)

**NOTA DE CAMPO P2**

<b>Observación</b>	<b>Referencias Cuarto año Medio</b>
⊗	<p>La profesora continúa con la explicación y prioriza en la relación de conceptos y sus significados.</p> <p>P2: <i>“¿Qué se entiende por obrero...? Que el sueldo le alcanza para sustentar a una familia”</i></p> <p>P2: <i>“Y ¿qué se va a entender por proletariado?”</i></p> <p>E: <i>“Que no le alcanza”</i></p> <p>La profesora señala que la clase social del proletariado es fundamental en una sociedad moderna capitalista.</p> <p>P2: <i>“Y ¿qué consecuencias va a traer esto? Una consecuencia tiene que ver con nuevas ideologías. ¿Cuáles son las características económicas? Proponen una economía de libre mercado. ¿Y qué significa eso? Que el Estado no se debe interponer y la guía se las deja a los privados”</i></p> <p>[...]</p> <p>P2: <i>“En términos generales ¿Qué nos dice el Capitalismo?”</i></p> <p>E: <i>“Sociedad de clase”</i></p> <p>P2: <i>“Y ¿por qué se va a caracterizar?”</i></p> <p>E: <i>“La sociedad se regula por el dinero”</i></p> <p>La profesora sigue con la explicación del modelo Capitalista. (6)</p>

### 8.2.3 Perspectiva Evaluativa de las Docentes.

Por medio de esta categoría de análisis PED, podemos dar cuenta de las implicancias que la Perspectiva Evaluativa de las Docentes poseen en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. De esta forma, se han considerado extractos de las entrevistas realizadas por cada una de las docentes y además, el diseño evaluativo que aplicaron para medir los conocimientos de los estudiantes de la muestra, para ambos casos, se han definido componentes que permiten su desarrollo, así como componentes que lo limitan. Cabe señalar, que el instrumento evaluativo se incluyó bajo la necesidad de comprender si éste brinda posibilidades en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, para esto se han escogido dos preguntas de forma aleatoria que representan los dos principales ítems de la prueba; el ítem de selección múltiple y el ítem de desarrollo.

#### a) Perspectiva Evaluativa P1:

ENTREVISTA P1	
Observación	Referencias
⊗	“Yo creo que se ha hecho el intento de que se trata, historia [el departamento de historia del establecimiento] ha hecho todo un trabajo, que hacemos cinco mil filas, que tratamos de ser rigurosos, formar las preguntas que también están ordenadas por habilidades, yo creo que dentro de todo lo que tenemos y que la nota y todo el sistema de evaluación es bastante real lo que logramos hacer, dentro de todo, pero no es cien por ciento real, igual tenemos el manejo del treinta por ciento [como máximo de calificaciones rojas], tratamos de hacerlo dentro de lo que nos piden, porque al final estamos siendo medidos por PSU – SIMCE, por lo tanto todas nuestras pruebas, nuestras cosas estandarizadas, son en base a esas competencias, en base a ese mapa de progreso y que se logre al final ese objetivo” (70)
⊗	“Yo creo que debiéramos hacer lo otro, ¿cuál es lo otro? (risas) lo convencional es lo más fácil, porque es lo más a la mano, lo más estadístico, lo más cómodo, hasta se dice que es más justo porque todos tienen el mismo libro y la prueba se hace de ahí y todo de ahí y pasamos los contenidos en su tiempo corto, eso es lo que se está haciendo y es lo convencional, lo que debiera ser es aprender de la experiencia, pero como decía Paulo Freire si tu vas a aceptar que aprendan de la experiencia y valorar eso, la sociedad de mercado en la que estamos no valora eso, por lo tanto, tú aporte sería un fracaso” (58)

<b>DISEÑO EVALUATIVO P1</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias Primer año Medio</b>
⊗	<p>8.- Alguna (as) de las razones que llevan al fin del Estado de Bienestar son:</p> <p>I. No haber llevado a cabo en la realidad sus teorías y discursos.            II. No lograr un crecimiento económico.            III. El Estado de Bienestar dejó de ser percibido por la ciudadanía como un agente para solucionar los temas pendientes.</p> <p>a) Sólo I            b) Sólo II            c) Sólo I y II            d) Sólo I y III            e) I, II y III</p>
⊕	<p><b>Ítem Desarrollo:</b></p> <p>1.- Realice y explique la comparación entre el Estado de Bienestar y el Neoliberalismo. Justifique su respuesta.</p>

<b>DISEÑO EVALUATIVO P1</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias Segundo año Medio</b>
⊗	<p>3.- “La incorporación de la Araucanía”</p> <p>“Acontecimiento tan importante para nuestra vida política y social, y tanta significación para el porvenir de la República (...) La Araucanía, entera se halla sometida, mas al poder moral y civilizador de la República; en estos momentos, se levantan poblaciones importantes, destinadas a ser centros mercantiles e industriales de mucha consideración en medio de selvas vírgenes y campiñas desconocidas, que eran hasta ayer el santuario impenetrable de la altivez e independencia Araucana”.</p> <p><i>Francisco Subercaseaux Latorre, Memorias de la campaña da Villarica 1882-1883, Santiago. Librería Americana, pág. 6.</i></p> <p>a) ¿Cómo es vista la zona de la Araucanía y los araucanos por la República de Chile?</p>
⊗	<p><b>Ítem Desarrollo:</b></p> <p>2.- Explica el o los motivos por los que Chile declara la Guerra a España.</p>



b) Perspectiva Evaluativa P2:

<b>ENTREVISTA P2</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias</b>
⊗	<p>“Igual tiene sus ventajas [el sistema evaluativo del establecimiento] porque como a ti no te toca hacer las pruebas, que es el caso que nos pasó a nosotros, nosotros podemos autoevaluarnos constantemente, si a nuestro alumno no les fue mal, tu pasas al final todo lo posible que le puedan preguntar, nosotros no sabemos cuál fue el énfasis que le dio el colega, entonces cuando tú ves los resultados, tú dices pucha mi curso bien con la cantidad de azules, bien con la dimensión de los rojos, bien con el puntaje máximo, es que están preparados para que les haga clases, no se po’ Cepillín (risas) el que le haga clases, significa que los preparamos para todo, la prueba que la hayan mandado, hubiesen venido el ministerio y dice miren les vamos a hacer una prueba de tal cosa, los chiquillos podrían haberle contestado de todo, porque entre la incertidumbre de no saber el énfasis de la prueba es mejor, porque nosotros tomamos todos los tópicos hasta por si las moscas, en todas las dimensiones, eso es un poco la gracia”. Pero eso tiene que ver un poco en cómo se estructuró la disciplina que lo único que está generando, no solamente es desvincular la historia en cierta medida, sino que además está generando que una de las disciplinas que le ofrecen mayor posibilidad a por ejemplo lenguaje o ciencias, como la historia, a veces no pueda ayudarlas más”. (4)</p>
⊗	<p>“En definitiva cuando un alumno molesta a ese nivel, tiene que saber quién era Venus, tiene que saber que es Pitonisa, para molestarla, por lo tanto, también hay aprendizaje ahí, si tu pasaste tal cosa y escribiste tal cosa, y a ella la identifican con una mujer equis en Grecia, es porque hay aprendizaje y tu lo puedes ver mucho mejor, claro y ahí puedes evaluar un montón de habilidades, claro pero que es lo que pasa, esto de que “Súper bueno, pero sigamos economía, Guerra del Peloponeso” porque tú sabes que tienes que llegar a las segunda semana e incluso es mucho más cruel el sistema, cuando ya tuviste algún espacio y de repente comienzas a sacar la cuenta que te quedan tres clases y de repente te importa un pucho, como salga la clase, que el inicio que la motivación, que el desarrollo, que el final, la conclusión para las pailas, ¡partieron y vamos pasando el power, pasemos, pasemos, pasemos... Ya listo! Entonces llega un minuto en que dices ¡cumplí!, listo colegas estamos listo con la materia” (4)</p>

<b>DISEÑO EVALUATIVO P2</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias Tercer año Medio</b>
⊗	<p>10.- La sociedad feudal estaba configurada por estamentos o grupos sociales cerrados a los que solo se accedía por nacimiento o en el caso particular del clero por ingreso. Qué tipo de sociedad describe en el párrafo anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Una sociedad estamental</li> <li>b) Una sociedad agrícola</li> <li>c) Una comunidad Religiosa</li> <li>d) Una sociedad de poder militar</li> <li>e) Una comunidad de orden político</li> </ul>

⊕	<p><b>Ítem Desarrollo</b></p> <p>Según tu opinión ¿Cuáles serían las principales diferencias y similitudes entre la sociedad feudal y la de Chile actual?</p>
---	---

<b>DISEÑO EVALUATIVO P2</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias Cuarto año Medio</b>
⊗	<p>5.- La tercera gran corriente del pensamiento socialista fue el Anarquismo. Esta vertiente filosófica de carácter revolucionario tuvo como principio (s) fundamental (s)</p> <p style="margin-left: 40px;">I. La creación de un Estado obrero</p> <p style="margin-left: 40px;">II. Criticar cualquier institución que conllevara obediencia o jerarquía.</p> <p style="margin-left: 40px;">III. La destrucción del capitalismo mediante la huelga y el boicot.</p> <p style="margin-left: 40px;">a) Sólo I</p> <p style="margin-left: 40px;">b) Sólo II</p> <p style="margin-left: 40px;">c) Sólo III</p> <p style="margin-left: 40px;">d) Sólo II y III</p> <p style="margin-left: 40px;">e) I, II y III</p>
⊕	<p><b>Ítem Desarrollo</b></p> <p>¿Qué consecuencias produjo a nivel económico, la incorporación de la energía a vapor en la industria y el transporte?</p>

### 8.2.4 Espacios de Participación en la Propuesta Docente.

En esta categoría de análisis EPPD, intentará dar cuenta de la presencia de Espacios de Participación en la Propuesta de cada Docente, para ello, se basaremos nuestro análisis en la perspectiva que las docentes poseen de estos espacios, los cuales serán extraídos de las entrevistas y las posibilidades que generan para otorgarlos, tomando en consideración los registros de observación. En su integridad, ambas nos permiten dilucidar las contribuciones y limitaciones para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

#### a) Espacios de Participación en la Propuesta P1:

<b>ENTREVISTA P1</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias</b>
⊕	<p>“Si tiene que haber autoridad, tienen que haber reglas, tiene que haber un equilibrio, ahora yo no sé hasta qué punto, porque ahí va lo otro, si tú aplicas mucha autoridad, tú eres súper enojón, puedes lograr el tema de la memoria, puedes memorizar mejor, eso también he visto que pueden memorizar mejor, que pueden tener más apuntes, pero no tienen lo que uno busca que es el tema del análisis y de la participación, que es el tema que estamos fallando, si al final el tema de la autoridad no logra confianza, logra el primer requisito que tu generes las tres primeras habilidades, pero las otras dos no, entonces nosotros tenemos que buscar lograr las otras habilidades y las otras habilidades no se van a lograr necesariamente con un tema de autoridad, porque yo le puedo decir a un niño “usted conteste”, en forma autoritaria y no necesariamente el niño me va a decir o me va a responder, va a preferir que le ponga el dos, entonces es como súper complicado, entonces yo creo que en el marco de la confianza o en lo mismo como uno conversa los temas que están pasando, dando ejemplos, uno puede lograr que los chiquillos opinen” (16)</p>
⊗	<p>“La experiencia puede ser una parte motivadora, puede ser un enriquecimiento como grupo curso, pero no necesariamente va a pasar el parámetro de ser medido por una prueba convencional, porque no es eso, ahora obviamente lo que se buscaba en esa época era ser una cultura social mirada desde otro punto de vista, no desde el libre mercado, entonces es estúpido que hagan un tema educativo que sea tan idealista como el tema de “aprender a aprender”, el tema de “aprender haciendo”, es que es estúpido. Entonces como lo podemos hacer, yo creo que la experiencia da eso, a lo mejor tú puedes motivar a los niños a que estudien historia haciéndola más entretenida en la experiencia de compartir, de salir, de vivir cosas juntos, de ver que la historia está viva y todo el show, que ellos lo saben igual pero eso no va a lograr que suba tu rendimiento, la experiencia puede ser enriquecedora, puedes lograr valores, puedes lograr que sea integral, puedes lograr otras cosas, pero cognitivamente la evaluación no va a cambiar. (60)</p>

OBSERVACIÓN P1	
Observación	Referencias Primer año Medio
⊕	<p>P1: “¿Qué no hacen las familias chilenas?”</p> <p>E: “Trabajar”</p> <p>E: “Ahorrar”</p> <p>E2PM: “Se consume más, no se ahorra y se trabaja más para pagar”</p> <p>E1PA: “No siempre trabajando más, porque a veces el sueldo igual es bajo”</p> <p>P1: “¿Y qué pasa cuando el sueldo es bajo?”</p> <p>E: “Te metes en prestamos”</p> <p>E: “Vendes droga”</p> <p>E1PA: “Ocupay tarjetas de crédito, te voy a Dicom, te embargan y queday pobre”</p> <p>P1: “¿Sí le ofrecen tarjetas de crédito sin estar trabajando las aceptarían?”</p> <p>E: “Si, po”</p> <p>E2PM: “Depende de la madurez, hay que saber qué y cuándo comprar”</p> <p>E: “¿Profe, cómo uno puede salir de Dicom?”</p> <p>P1: “Primero debe pagar, luego debe ir a la tienda y dar aviso para que lo borren del sistema”</p> <p>E: “Ah profe, se ha visto en esa”</p> <p>La profesora sonríe y pide a los estudiantes que se mantengan en silencio. (3)</p>

OBSERVACIÓN P1	
Observación	Referencias Segundo año Medio
⊕	<p><i>La semana pasada se reunieron en una junta los mandatarios de Perú y Bolivia, y Bolivia expresaba un reclamo ¿Sabes cuál es?”</i></p> <p>E: “Mar”</p> <p>P1: “Claro, lo que busca Bolivia es recuperar la zona de Antofagasta, por lo cual, Chile quedaría dividido. Ustedes ¿Están de acuerdo con que se le conceda mar a Bolivia?”</p> <p>E: “No...”</p> <p>E: “¿Que asuman las consecuencias!”</p> <p>E: “Vivimos de eso ¿Cómo lo vamos a dar?”</p> <p>E4PA: “Yo creo que tenemos que hacer un plebiscito”</p> <p>P1: “¿Qué pasaría si Bolivia también va a un Tribunal Internacional? ¿Cómo tendríamos que defender nuestra postura?”</p> <p>E: “Paraguay tampoco tiene mar”</p> <p>E: “Bolivia dice que le afecta económicamente, pero si nosotros le entregamos ese territorio, también nos afectaría” (4)</p>

b) Espacios de Participación en la Propuesta P2:

ENTREVISTA P2	
Observación	Referencias
⊗	<p>“Lo que pasa que es una sociedad que dentro del objetivo del marco curricular te pide del buen ciudadano, de la reflexión, del debate, de la discusión, pero siempre te mide por resultado, contenido, entonces siempre las instituciones sin querer queriendo, porque en el fondo asumen que ese es el costo de tener una buena institución, te piden que cumplas con contenido, yo creo que el vínculo se puede dar más si uno empieza a decir, por ejemplo a conversar, yo creo, no sé si te diste cuenta pero la Katherine, ella es descendiente de Griego y fue a Grecia, por la comunidad Griega y baila Griego, entonces eso se da porque de repente despierta el interés de un alumno por contar su historia porque estamos viendo Grecia, pero llega un minuto donde le dices “claro, gracias, sigamos, pasemos a la polis de...” porque en definitiva tienes que pasar las polis y más en estos colegios donde somos varios profes, mi visión particular con respecto a la visión del profesor fulano por poner un ejemplo, a lo mejor él es así, tú también tienes que ser así, porque está semana de agosto prueba, todos tenemos que llegar a la segunda semana de agosto con todos los contenidos pasados para la prueba que va a hacer fulanito”. (4)</p>
⊕	<p>“Una opinión es valiosa porque es la capacidad de decir algo, es importante que la gente pueda tener la capacidad de decir, ahora lo ideal sería que en esta hermosa capacidad de decir y de opinar, mi opinión pueda discrepar con la tuya porque bueno nuestra sociedad no se da mucho, pero la discrepancia me puede hacer ver lo que yo no vi cuando opiné, puede enriquecer mi opinión o puedo fortalecer mi rechazo, mi discrepancia, mi negativa, lo que sea”. (32)</p>

NOTA DE CAMPO P2	
Observación	Referencias Tercer año Medio
⊕	<p><i>“Lean la página que sigue sobre los elementos positivos y negativos, primero veremos los positivos”</i></p> <p>E: <i>“Viven en paz unos con otros”</i></p> <p>P2: <i>“Ya está bien, lo vamos a dejar anotado para que nos explique cómo viven en paz en un periodo de guerra”</i></p> <p>E7PA: <i>“Lo que pasa es que entre ellos están en paz”</i></p> <p>E: <i>“Ah... la media reflexión”</i></p> <p>E7PA: <i>“Es que entre ellos no pelean, no compiten”</i></p> <p>P2: <i>“Dígame usted allá atrás, ¿tú crees que existía competencia en el Estamento?”</i></p> <p>E: <i>“Yo creo que existe en todos lados”</i></p> <p>P2: <i>“Ya, pero piense ¿en qué podían competir en este período?”</i></p> <p>E: <i>“No sé, por las tierras, porque el que tiene más tierras es el más cabrón”</i></p> <p>Los estudiantes se ríen.</p> <p>La profesora solicita sutilmente al estudiante que mejore su vocabulario.</p> <p>P2: <i>“Ya, pero usted podía cambiar esa última palabra”</i></p> <p>E: <i>“Ah no sé, lo tengo en la punta de la lengua... Era como un hombre de respeto”</i></p> <p>P2: <i>“Ahí sí”</i> (8)</p>

NOTA DE CAMPO P2	
Observación	Referencias Cuarto año Medio
⊗	<p>P2: <i>“Señor ¿Qué pasa en la sociedad rural?”</i>  E: <i>“No sé”</i>  P2: <i>“¿Alguien lo quiere ayudar?”</i>  Estudiantes están en silencio  E10PA: <i>“La tierra no daba a basto”</i>  P2: <i>“Por una parte, pero no se olviden del campesinado y que las innovaciones en la agricultura son antecedentes directos de la Revolución Industrial”</i>  La profesora continúa explicando la materia de forma muy rápida y con la ayuda de las diapositivas. (3)</p>

### 8.2.5 Perspectiva Docente de la *Competencia Argumentativa*.

Para identificar los conocimientos que las docentes poseen de la *Competencia Argumentativa*, hemos considerado las aproximaciones que éstas realizan de los conceptos y nociones sobre el tema de investigación. Para reconocer sus concepciones nos basaremos en las entrevistas y los registros de observación, con la finalidad de delimitar los conocimientos e intenciones que presentan las docentes y que puedan contribuir al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

#### a) Perspectiva *Competencia Argumentativa* P1:

ENTREVISTA P1	
Observación	Referencias
⊕	“Ellos incluso no han tenido filosofía, entonces la única capacidad crítica que ellos tienen, dentro del currículum hasta ese minuto, es la historia, porque incluso argumentación que lo ven en lenguaje, lo ven en tercero medio y yo creo que es tarde, o sea, como te pasan argumentación a finales de tercero medio si ya estás terminando la educación y eso yo creo que lo aprenden de historia y de hecho tú vez a un niño cómo ven a los profes de historias, ellos nos ven como un profe que sabe caleta, nos ven como los profesores que tenemos la capacidad de responder cualquier cosa,[...] entonces la capacidad crítica ellos la ven en nosotros y de hecho siempre están pensando y esta profesora de que partido será, porque ellos ven que a través de lo que uno habla y pasa la materia, y uno trata de no hacerlo tanto, ellos ven una mirada de para donde va la cosa, entonces yo igual creo que logramos eso, la comprensión, el tema espacial, el tema de la argumentación” (46)
⊗	“O sea yo creo que claro el tema de las competencias tiene que ver con un tema de exigencias, de que si tu no cumples esas mínimas exigencias, tu nos puedes pasar de curso y que se supone que al plantearse como el tema, es mucho más complejo el tema de las competencias, el tema del logrado no logrado era como ambiguo, las competencias son claras, el niño lee, es sí o no, generalmente son más concretas, en ese punto de vista, bajo esa exigencia claro nosotros podíamos exigirle más al niño, pero no necesariamente se lograría lo que se pretende, si se pretende seguir evaluando de esta manera, con estos contenidos, con este sistema PSU, pero con un trasfondo no tan integral, del “aprender a aprender” y todas esas mentiras, sería más pertinente medir por competencias, igual que las empresas, si tú no cumples con estos requisitos, te voy po’, pero no es así, porque son personas” (68)

OBSERVACIÓN P1	
Observación	Referencias Primer año Medio
⊕	<p>P1: <i>“Anoten. Analice las siguientes imágenes, señalando tres características de cómo el Neoliberalismo influye los ámbitos político, económico y social”</i></p> <p>Las imágenes que deben analizar son dos. La primera imagen es un collage, que posee fotos de dinero, la disputa de la tierra entre dos grupos de hombres, unos vestidos de terno y corbata, mientras que los otros con poleras y jeans. La segunda es un planeta que se representa a través de venas que llegan a una bomba de bencina.</p> <p>[...]</p> <p>P1: <i>“Grupo 1, díganos sus respuestas”</i></p> <p>Grupo 1: <i>“Político: Pensamos que los continentes se someten a las potencias y las ganancias de las bencinas son para ellos. Social: El medio ambiente se ha ido desgastando. Económico: con la venta de petróleo ganan sólo los empresarios”</i></p> <p>P1: <i>“Bien, ahora Grupo 2”</i></p> <p>Grupo 2 (E2PM): <i>“La primera imagen muestra una disputa sobre las cosas, el mundo no tiene dueños, es de todos nosotros. El Capitalismo vende las cosas de todos a todos, solo quiere más plata, mas lujo y pierden su vida pensando en lo material. Los empresarios construyen reglas que buscan dominar todas las cosas”.</i> (6-7)</p>

OBSERVACIÓN P1	
Observación	Referencias Segundo año Medio
⊗	<p>Se finaliza la presentación de las diapositivas y la profesora pide a los estudiantes que realicen una actividad. (10:55 Hrs.) Dictando las siguientes preguntas:</p> <p><i>1.- Señale cinco consecuencias de la Guerra con España.</i></p> <p><i>2.- Mencione cinco motivos que representen el período Liberal y los conflictos presentes a mediados de Siglo.</i></p> <p>Los estudiantes comienzan a trabajar y a medida que realizan la tarea, van realizando preguntas a la profesora, las que ella va contestando de forma personal. Algunos estudiantes conversan y se paran, lo que motiva a la profesora a decirles que si no realizan la actividad tendrán un dos. Tocan el timbre los estudiantes se despiden y salen de la sala. (5)</p>



b) Perspectiva *Competencia Argumentativa* P2:

ENTREVISTA P2	
Observación	Referencias
⊕	“Yo siempre he relacionado cuando empezaron las cuestiones de las competencias, habilidades, destrezas, siempre nos dijeron que la competencia era cuando uno era competente, cuando uno es competente, es cuando tiene las habilidades y destrezas para ejercer algo, eso es ser competente, eso es tener una competencia y yo soy profesor de historia, debo tener competencias para ejercer el rol de profesor y en historia, entonces cuando los logros de competencias o la obtención de competencias que son como en ciclo, porque el alumno al final según el mapa de progreso es capaz de hacer esto y hacerlo bien, eso es para mi competencia, así la entiendo yo, hacer lo que tengo que hacer bien, mi rol mi función hacerla bien y tener todas las habilidades y todas las destrezas que requiero para hacer eso y por lo tanto, genera un impacto en lo que yo me declaro ser competente”. (28)
⊕	“Opinar es importante porque también nos enseña a decir las cosas sin tener que ofender, a tener un buen vocabulario, a tener buenas formas de expresión, yo creo que es importante y porque nos ayuda a conocer a los chiquillos, un alumno que te diga no se qué cosa, no importa que te empapele ahí vas a comenzar a sacar conclusiones, en términos reales conversar con alguien te da hasta nivel de tolerancia, la argumentación es más que importante, lo puedo hacer sin haber egresado de ninguna parte”. (34)

NOTA DE CAMPO P2	
Observación	Referencias Tercer año Medio
⊕	La profesora continúa explicando las diferencias entre Estamento y Clase Social. P2: “¿Por qué hablamos de Estamento y no hablamos de Clase Social? Ofrezco ¿Qué puede caracterizar un Estamento?” E: “Es hereditario” P2: “¿Qué es hereditario?” E: “Los títulos” E7PA: “Es que antes uno nacía obrero y moría obrero” P2: “Ya, vamos ir anotando, por nacimiento, además cuando habla de Estamento, no hay movilidad” E: “Tengo una duda, usted dice que es hereditario, pero uno ¿podía casarse en la época?” P2: “Nosotros hablamos del Poder Regular y el Poder Secular este último se va transformando en un hombre con sotana, pero tiene casa, esposa, amante, etc. Es tan cerrado los Estamentos, ¿Hay posibilidades para dejar de ser Pueblo? ¿Cuáles?” E: “¿Casarse?” P2: “Mire lo que pasa es que la mujer no hablaba en eso, no era quien decidía, entonces la casaban...” (5)

**NOTA DE CAMPO P2**

Observación	Referencias Cuarto año Medio
⊕	<p>La profesora continúa explicando las ideologías y señala: <i>“Si no estás de acuerdo no con el Capitalismo ni con el Comunismo ¿Qué ideología podemos ser?”</i></p> <p>E: <i>“Anarquismo”</i></p> <p>P2: <i>“¿Qué pasa con eso?”</i></p> <p>E10PA: <i>“Dicen que el Gobierno les quita autoridad”</i></p> <p>P2: <i>“No hay Gobierno, ni Instituciones, ni casamiento... piense si usted fuera Anarquista ¿Cómo sería su modo de vida si viviéramos bajo el Anarquismo? ¡Piénselo! Mientras yo atiende a la persona que está afuera de la sala”</i></p> <p>La profesora sale de la sala para hablar con alguien que la busca. La profesora regresa y dice: <i>“¡Listo! Piense que su curso es Anarquista ¿cómo viven?”</i></p> <p>E: <i>“Libres, sin Instituciones ni Organizaciones”</i></p> <p>P2: <i>“Sonó bonito, pero explíquemelo</i></p> <p>E: <i>“Como horizontal”</i></p> <p>P2: <i>“Acá en el colegio ¿somos horizontales en nuestra organización?”</i></p> <p>E: <i>“No, vertical”</i></p> <p>P2: <i>“¿Quién ordena la sociedad?”</i></p> <p>E: <i>“Los valores”</i></p> <p>La profesora explica que la ética y lo moral rigen esta sociedad actual, por lo tanto, una sociedad anarquista sería muy diferente a lo que estamos acostumbrados a vivir (5).</p>

### 8.3 El desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media.

#### 8.3.1 Perspectiva Histórica de los Estudiantes.

A través de la primera categoría de análisis PHE, se pretende dar cuenta de las miradas y concepciones que poseen los estudiantes de la muestra frente a la Historia, y si sus perspectivas representan espacios que favorezcan o condicionen el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Como se ha señalado, se hará uso de la información que ellos han proporcionado mediante sus entrevistas, presentando dos concepciones por cada estudiante, con la finalidad de rescatar elementos que nos permitan contrastar las contribuciones que ellos mismos ven en la Historia como asignatura, que puedan ser ligadas a nuestro tema investigativo.

#### a) Participación Alta:

ENTREVISTA E1PA	
Observación	Referencias
⊕	Tú decías que a pesar de las distintas visiones, la historia era una ¿por qué consideras que es una? <i>“Porque son todas las cosas que pasaron y es una po’ no pasaron en dos, o sea, igual pasaron en varios lados pero es una no mas, la diferencia es que uno se pone de distintos puntos de vista pa’ verla pa’ contarla y todo eso”.</i> (133-134)
⊕	Pero por ejemplo, si yo paso solamente cosas a favor de Pinochet o en contra de Pinochet ¿crees que en cierta medida estoy falseando la historia? <i>“Si po’ porque igual deberían ser las cosas claras po’ las cosas que uno piensa, porque hay gente que odia Pinochet, cuando murió celebraban, cosas así, entonces no debería influir, deberían contar las cosas igual, no sé en realidad como son porque... pero debería contarlas de frente, o sea, no influenciar más, porque igual le meten de su cosecha de su lado, le meten carbón po’”</i> (139-140)

ENTREVISTA E4PA	
Observación	Referencias
⊕	Para comenzar, nos gustaría saber ¿qué es para ti la historia? <i>“La historia es por donde empieza uno, como donde nace, por ejemplo, creo que sin una historia no hay pueblo o una nación, para mí esto es la historia, es lo que forma todo”</i> Como la visión que tienes de la historia, la historia en general como tú la planteas,

	<p>¿te sirve a ti para tú vida personal?</p> <p><b>“Sí, porque uno se plantea ante distintas personas conversando sobre historia, sobre política, sobre cualquier cosa y eso en historia te hace parecer alguien culto igual y en eso ayuda”</b></p> <p>Y para resolver problemas de tú vida en particular, cotidiana ¿sirve o no?</p> <p><b>“Si obvio, porque te ayuda a entender los problemas que hay ahora en el sistema, todo eso te ayuda y te hace crear una personalidad igual” (1-6)</b></p>
⊕	<p>¿Crees que la historia hace a la gente más activa cívicamente?</p> <p><b>“Yo creo que sí, yo creo que si porque la cívica te va formando una forma de crítica, te va formando una forma de ver las cosas, un punto de vista, asique yo creo que sí”</b></p> <p>Tú dices que historia tiene un carácter cívico, sientes que al tomar esta medida el Gobierno de quitar una hora a historia tiene que ver con una cosa más de fondo.</p> <p><b>“Yo creo que sí, es obvio, pero obviamente cualquier candidato trae más de lo que uno se espera, por ejemplo, la historia te muestra como un lado más izquierdista del Gobierno y obviamente al Gobierno de ahora que es derechista no le sirven que le expliquen cosas de izquierda, no le favorece para nada, porque si el Gobierno ahora es derechista y todos lo saben, y saben que en historia pasan cosas más izquierdista obviamente les va a interesar más cosas y cómo funciona la izquierda más que la derecha, para así saber que hace mal el izquierdista y que hace mal el derechista, yo todo eso va con un trasfondo y eso también provoca un interés ahora en ciertas personas, alumnos” (112-115)</b></p>

#### ENTREVISTA E7PA

Observación	Referencias
⊕	<p>Tú decías que la historia era importante porque sabíamos, más menos, donde estamos, en tú vida en particular, crees que la historia que te pasan en el colegio ¿Te sirve para resolver problemas o tomar decisiones en tú vida?</p> <p><b>“Nunca lo había vinculado conmigo, pero o sea, puede que tenga que ver con las cosas, o sea, con el sistema de Gobierno que adopto el país y todo eso, por ejemplo si lo comparamos con otro sistema de Gobierno como Suiza y todos esos que ya como que el Gobierno pasa y pasa plata a las personas, acá el Gobierno quita y quita plata a las personas po’ (risas)” (13-14).</b></p>
⊕	<p>Uno de los temas que se trata en la historia es la Dictaduras Militares, tú crees que frente a eso ¿Hay una sola visión o son varias?</p> <p><b>“No, son varias, es que hay personas que están de acuerdo con eso y personas que están en desacuerdo, las personas que están de acuerdo tienen una visión como que súper idealizada de eso, como que no que era bueno, que los niños se portaban bien, en cambio, hay otras personas que están en contra de eso y tienen como la visión de que no que era malo y todo malo, pero yo creo que siempre las cosas tienen cosas buenas y cosas malas, y esos gobiernos tenían cosas buenas y cosas malas, más malas que buenas (risas)” (249-250).</b></p>

#### ENTREVISTA E10PA

Observación	Referencias
⊕	<p>¿Qué es para ti la historia?</p> <p><b>“Como de repente poder entender cómo actúa el hombre, depende de las cosas buenas o malas que hace, como para sacar una lección, entrecomillas, y para no</b></p>

	<i>repetir lo mismo, un poco como reconocer el pasado” (30-31).</i>
⊕	<p>En el caso de las clases de historia, sientes que los conocimientos que has obtenido ahí ¿Son útiles para la vida?</p> <p><b><i>“De repente reflexionas más o te day cuenta de otras cosas”</i></b></p> <p>¿Cómo puedes ejemplificar eso?</p> <p><b><i>“De repente cuando muestran los dictadores y cosas así, como la idealización que tenían de las cosas, que en ese tiempo no sé, yo pienso como se cuestionaban de repente, eso”</i></b></p> <p>Tú dices que empiezas a reflexionar más con respecto a las cosas que suceden y en el caso de algo más personal, más actual ¿Cómo relacionas un contenido como por ejemplo la llegaba de Cristóbal Colón, a tu vida?</p> <p><b><i>“De repente como con los cambios que hay en la vida, de alguna manera no predices, pero es como una noción de lo que pueda pasar o por qué pasó”</i></b></p> <p>Las cosas que has aprendido en historia ¿Te han servido para comprender tus propios cambios que has tenido que vivir?</p> <p><b><i>“Sí, pero es más complicado en los cambios más personales, cuesta mucho como entenderlos de repente, la historia igual sirve, pero no creo que... los entendí por completo, uno siempre se está haciendo preguntas y cosas y nunca llegay a una respuesta po’, siempre queday ahí como parado no más” (85-92).</i></b></p>

b) Participación Media:

ENTREVISTA E2PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>En cierta medida le hacen mal y en cierta medida le hacen bien, porque claro uno puede decir que Pinochet la embarro con muchas cosas pero para mucha gente fue una salvación... Entonces, las experiencias son distintas ¿Qué pasa con nuestra opinión? ¿Tenemos que ceder o intentamos llegar a un acuerdo? ¿Cuál sería la solución?</p> <p><i>“Eh, si po’, según las experiencias, todo gobierno tuvo algo bueno y algo malo, entonces hay que juntar lo bueno y ver qué bueno tenían cada gobierno y lo malo pa’ ver que errores cometieron y todas esas cosas, hay que como llegar a un acuerdo de que ningún de los dos presidentes fue perfecto”</i> (383-384)</p>
⊕	<p>En relación a la historia ¿Es importante o no es tan importante para tú vida?</p> <p><i>“Eh, historia pa’ mi, yo creo que si igual es importante porque a mí me interesa igual saber más las cosas de nuestro país que saber cosas de otros países, que me importa más Chile que la Segunda Guerra Mundial, cachay me gusta saber que, lo que me enseñaban en básica po’, eh quien fundó Chile, quien descubrió América y esas cosas”</i></p> <p>¿Por qué te gusta eso?</p> <p><i>“Porque eso me llama más la atención, me gusta más saber de nuestro continente que de otros, me gusta más saber del país de nosotros que de Estados Unidos o de otros países”</i> (25-28)</p>

ENTREVISTA E5PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>Vamos a partir con algo más general, ¿Qué piensas tú con respecto a la historia? O ¿Qué es para ti la historia?</p> <p><i>“Eh, para mí la historia me gusta porque es parte como de la identidad de un país en cuanto a su pasado y lo que se pasa en el futuro y también es para las personas se usa como una mente crítica social. Por eso me interesa harto la historia, no es como un ramo fome, me llama la atención, me gusta”</i></p> <p>Y cuando tú dices el tema de la crítica social ¿Qué elementos puedes evidenciar de esa particularidad de la historia y no de otros ramos?</p> <p><i>“Porque, por ejemplo lenguaje es como que uno ve lo fundamental pero acá en historia se puede ver uno, basar en hechos de algún gobierno, alguna cosa en particular, sobre qué es lo que pasó antes y ahí se sale así como más la crítica social, por ejemplo, paso esto en tal tiempo y ahora lo estamos repitiendo”</i> (1-5)</p>
⊕	<p>Y ¿Sientes que historia, como disciplina permite esa discusión más que otros ramos?</p> <p><i>“Sí, porque en la historia cada uno se va generando opiniones, opiniones. Por ejemplo biología son conceptos, química son diferentes, matemáticas es cómo lo mismo, es como una regla, en cambio, en historia te dicen algo y uno puede decir que si o que no o sea puede haber un hecho, pero después al decir “no, no me gusto” o “me gusto” es donde cambia, uno no puede decir en matemáticas “oh, me gusto esa fórmula”, matemáticas es como todo cerrado, muy cuadrado y en lenguaje también se puede dar opinión, en lenguaje, historia, todo eso humanista uno puede dar más opiniones que en otros ramos”</i> (50-51)</p>

ENTREVISTA E8PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>Y si a ti te preguntaran ¿Qué es para ti la historia?</p> <p><i>“Es todo, porque la historia viene hace mil años, no más de mil años (risas) y cuenta todo como se ha ido creando el mundo, como ha ido avanzando todo, es la base de todo”</i></p> <p>Y frente a eso ¿Para qué nos podría servir estudiar historia?</p> <p>Claro ¿Para qué te ha servido a ti?</p> <p><i>“A mí me sirvió para conocer el mundo en realidad, pasan de las civilizaciones, después pasan del mismo Chile como era la estructura y todo eso. Porque si no sabí eso, después voy a otra cultura y como que igual uno sabiendo historia como que se acuerda de lo que le pasaron, por lo menos en mí, porque yo fui a México uno vez y habían pasado las culturas mayas, entonces como que yo igual sabía entonces era como más interesante”</i></p> <p>Y además de saber la cultura quizás cuando viajas o te acercas más a una cultura, ya sabes más menos ciertas cosas. La historia ¿Sientes que te sirve para tus conflictos personales de repente poder tener otra mirada para algún solucionar conflicto?</p> <p><i>“Sí igual sirve porque en el curso que estoy por ejemplo, son súper desorganizados, todos hablan y todos gritan, y yo soy súper así como que me cargan cuando uno está hablando, entonces “¡ya cállense!” y como que los trato de ordenar igual, aunque no soy presidenta igual sirve, porque o sino no” (28-34).</i></p>
⊕	<p>En un comienzo de la entrevista dijiste que la historia era importante para ver nuestro pasado, considerando eso ¿Para qué les serviría el pasado a tus compañeros?</p> <p><i>“No sé en realidad, porque igual se ve que aprenden los chiquillos, porque de repente ya la profesora pasó el feudalismo y estamos en cualquier otra clase y sale un tema que pueda ser de eso y “ah yo me acuerdo de eso del feudalismo” y empiezan a hablar del caballero, del no se qué y de ahí se desvían hacia otras cosas, igual les sirve porque después más adelante es como cultura general en realidad, porque después más adelante las mismas palabras como autárquico, yo ya me la aprendí de memoria y ellos igual no sé porque igual sirve pa’ todo porque las palabras hay algunas que uno no conoce y después cuando está más grande se va a saber más menos el concepto de las palabras, se va a saber lo que pasaba la profe los contenidos igual se aplican ahora cuando pasan leyes y todo eso, igual uno tiene que estar informado porque después si uno quiere votar, tiene que igual saber esas cosas entonces como que todo influye en la vida cotidiana”</i></p> <p>En cuanto a la historia e interpretándola desde cosas positivas y negativas, ¿tú crees que vamos progresando? ¿Nos ha servido estudiar la historia?</p> <p><i>“Sí, porque al estudiar historia uno dice y se da cuenta de los errores que han cometido los otros y trata de no cometerlos, aunque igual los comete, pero trata de ir mejorando lo que iban haciendo, tratan de ser mejores de los que eran antes, porque lo de la política, ya tratan de no ser un imperio porque veían que le afectaba a toda la gente, que uno no más gobernaba y todo eso, entonces por eso se van creando nuevos conceptos la democracia y todas esas cosas” (108-111).</i></p>

ENTREVISTA E11PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>Y en relación con esto ¿Qué piensas de la historia? ¿Sientes que es relevante para tu vida?</p> <p><i>“Yo creo que si es relevante, porque es como lo que estamos viviendo ahora, para las otras generaciones que vienen después también será relevante, porque es como el inicio de la generación, por ser, la historia es como el inicio de lo que yo soy, es como, de las revoluciones ahora pasamos a esto, entonces el inicio de lo que nosotros estamos viviendo”</i></p> <p>En ese sentido ¿La historia te ha entregado facultades para entender tu presente?</p> <p><i>“Sí, porque lo que me han pasado en historia son como los antecedentes de por qué la sociedad de ahora es así, entonces, por ser el pensamiento depresivo de la gente, el posmodernismo, viene de antes, entonces eso te da a entender porque la gente es así ahora” (29-32).</i></p>
⊕	<p>¿Entonces la Historia da mucha más cabida que otras asignaturas a entregar tu opinión?</p> <p><i>“Yo creo que sí, porque cada periodo uno lo puede tomar como de distintos ámbitos, entonces en la Dictadura alguien puede estar a favor o en contra, en las revoluciones pueden estar a favor o en contra, en la tecnología en hartas cosas, entonces la Historia es como algo objetivo, lo que pasó, pero que da cabida a hartas opiniones” (167-168).</i></p>



c) Participación Baja:

ENTREVISTA E3PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Por qué crees que te cuesta entender la historia?  <i>“Yo creo que es porque hay veces que a lo mejor el tema no es de mi interés y como no es de mi interés no pongo atención, yo creo que es por eso”</i></p> <p>¿Y qué es lo que te causa interés?  <i>“Yo creo que me causa más interés la historia de Chile que la historia de otros países, por qué quiero saber historia de otros países si yo vivo en Chile (risas), es que igual es cultura general y todo eso, pero prefiero la historia de Chile, saber más lo que pasa en Chile”</i> (9-12)</p>
⊕	<p>Tú dices que la profe explica bien, sientes que esa explicación te sirve para entender la historia y hacer la relación pasado – presente.  <i>“Sí, es que yo le entiendo a la profesora porque siempre da ejemplos de las cosas, entonces yo creo que es así como se aprende, dando ejemplos. Por ejemplo el otro día, no me acuerdo bien el tema, pero empezó hablar de Bob esponja e igual entendí un poco, algo de que había explotado una cuestión, de algo me acuerdo, pero por eso da ejemplo de las cosas que vemos nosotros, cosas de la vida diaria y más por eso, por los ejemplos que da”</i></p> <p>Tú nombras el tema de la vida diaria, sientes que la vida diaria tiene que incorporarse dentro de la historia para que se haga la relación.  <i>“Sí porque yo creo que lo que está pasando hoy en día, es a raíz de todo lo que ha pasado antes, todas las guerras que ha habido y todas esas cuestiones”</i></p> <p>Y la historia te serviría para generar una crítica de la actualidad y poder hacer cambios.  <i>“Yo creo que tal vez sí porque sabiendo las cosas que pasaron antes, es tal vez las cosas que no se deben hacer hoy en día, yo creo”</i> (17-22)</p>

ENTREVISTA E6PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>Entrando al campo de la historia ¿Te gusta o no te gusta?  <i>“Me da lo mismo”</i></p> <p>¿Por qué te da lo mismo, sientes que no es relevante para tú vida o es un ramo más?  <i>“Es un ramo más no más po’ que igual hay que hacerlo”</i> (19-22)</p>
⊕	<p>¿Sientes que la desigualdad social nos afecta a los que tenemos menos o sientes que está bien?  <i>“No igual está bien, porque en otros países cuando están todos iguales, no me acuerdo en que país, Cuba parece, que el Estado son todos iguales, igual afecta caleta porque la gente que tiene harta plata tuvo que dárselas a los más pobres pa’ que también tuvieran, igual fome porque, esa gente igual se esforzó más que la otra para tener sus cosas, porque por ejemplo, un vago, un curao así de la calle, como va a tener lo mismo que un empresario, si el empresario estudió, surgió, no po”</i> (291-292)</p>

ENTREVISTA E9PB	
Observación	Referencias
⊕	<p>Tú decías que la historia era importante, porque estudiábamos el pasado, yo te quería preguntar, esas cosas del pasado ¿Qué tan relevante son para ti, para tu vida en general?</p> <p><b>“Bueno, de cultura general si sirve obvio, no sé como que las cosas que van pasando sirven para el país, como pa’ seguir avanzando” (25-26).</b></p>
⊕	<p>Claro, frente al tema de la historia, ¿Tú crees que hay una verdad siempre o podemos hablar de distintas verdades?</p> <p><b>“Sí, depende de cómo lo mire uno, hay cosas buenas y cosas malas”</b></p> <p>Entonces, los que algunos llaman “Gobierno Militar” y otros llaman “Dictadura Militar”, ahí ya se nota una interpretación diferente.</p> <p><b>“Sí”</b></p> <p>Frente a ese caso, ¿Tú crees que es importante que cada persona, tenga como su opinión personal frente a las cosas?</p> <p><b>“Sí porque, o sea, todos deben tener una opinión diferente, porque no todos pueden opinar lo mismo, porque son diferentes personas, obviamente”</b></p> <p>Y esa opinión ¿De qué depende? De las cosas que le explican, de las cosas que se viven, de lo que se aprende en el colegio... ¿Qué sería lo más relevante?</p> <p><b>“Sería como de todo lo que escucha de ese tema, por ejemplo, no sé, igual la familia si habla cosas malas de eso, es obviamente que va a pensar la persona que es malo y todo eso, pero si habla cosas buenas, tiene el lado bueno” (257-264).</b></p>

ENTREVISTA E12PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Sientes que la historia es un aporte para tú vida?</p> <p><b>“Yo creo que sí”</b></p> <p>¿En qué medida es un aporte?</p> <p><b>“Eh... de cultura y eso (risas)”</b></p> <p>Y algo más en particular, no sé para tú vida personal ¿Te serviría algún contenido histórico para resolver algún problema?</p> <p><b>“Yo creo que siempre hay que saber de todo”</b></p> <p>Pero eso como cultura general, pero en el caso más particular ¿para qué serviría la historia? ¿Te ayudaría a resolver algún problema personal?</p> <p><b>“No, no creo” (33-40).</b></p>
⊗	<p>Y ¿Te interesa la historia de Chile?</p> <p><b>“Sí, la historia de Chile igual un poco”</b></p> <p>Y ¿la mundial?</p> <p><b>“No, no estoy ni ahí, es que igual la mundial no me llama la atención, la historia de Chile sí”</b></p> <p>¿Por qué? ¿Es más cercana?</p> <p><b>“Sí po’ y aparte porque igual es como más entretenido, como que pasan más cosas” (219-224).</b></p>

### 8.3.2 Perspectiva Participativa de los Estudiantes.

Para responder al objetivo centrado en los Estudiantes de primero a cuarto año medio de la muestra, es de suma importancia identificar sus propias concepciones sobre la participación al interior de las clases de Historia y Ciencias Sociales. Para contemplar esto, será mediante la categoría de análisis PPE, que pretende indagar en los elementos proporcionados durante la entrevista de cada estudiante, los cuales se organizarán según sus grados de Participación: Alta (PA); Media (PM); y, Baja (PB) y luego el año de enseñanza que éstos cursan. De esta manera, se intenta representar sus propias realidades frente a la concepción de la participación, pues, ésta se encuentra sumamente relacionada con el tema investigación. Para eso, es necesario distinguir en las orientaciones que permitan favorecer o limitar el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

#### a) Participación Alta:

ENTREVISTA EIPA	
Observación	Referencias
⊕	¿Y si un profe no da la oportunidad ni la instancia de participar? <i>“Yo participo igual, a mi de repente me hacen callar (risas)”</i> Y ¿participas siempre o esperas que el profesor pregunte? <i>“No de repente levanto la mano y pregunto cosas, pero es que ahí todos empiezan a participar, cuando una persona levanta la mano y dice algo como que todos empiezan y hay otros que no hablan nada po”</i> (204-207)
⊕	Y si es un profe más autoritario ¿da lo mismo, igual participas? <i>“A no esos profes me dan rabia”</i> Y ¿opinas igual ahí? <i>“Sí po’ igual, pero a veces tengo a los profes con así una vena, porque me dan rabia esos profes, otra profe tu hací esto y te reta, y yo le digo “¿Profe, usted no tiene hijos acaso?” yo soy la única persona que les dice, entonces se enoja, y todos me miran y la profe se enoja, pero por lo menos yo le digo las cosas y no las ando diciendo por atrás, yo no soy de andar cahuineando, a mi no me importa si a la gente yo le caigo mal por decirle las cosas en la cara... Yo se que a lo mejor no las digo de buena forma, pero las digo a la cara”</i> (200-203)

ENTREVISTA E4PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>Y tú eres buena para opinar o más bien prefieres quedarte callada.  <i>“Aunque suene egocéntrico, si me siento buena para opinar (risas), creo que soy buena en eso”</i></p> <p>Y crees que eso depende del carácter que tienes o también tiene que ver con los profes que dan la posibilidad de participar.  <i>“Creo que es parte de las dos cosas porque si los profes no dan la oportunidad como para opinar uno tampoco va a dar su opinión ante el tema y se va a quedar callado con su opinión dando vuelta y también es parte del carácter si uno habla, habla y habla, va a aprender a hablar y a dar su opinión en todos lados”</i> (86-89)</p>
⊕	<p>¿Por qué crees que hay compañeros que prefieren no dar su opinión?  <i>“Porque creo que no tienen un carácter bien formado o simplemente no les interesa dar su opinión porque no les interesa saber tampoco la del resto”</i></p> <p>Y tú crees que todos tenemos opinión independiente si se expresa o no.  <i>“Obviamente todos tenemos opinión nadie se va a quedar sin opinar últimamente, ahora todos se crean con sus fundamentos, todos saben que pueden opinar, todos saben que pueden criticar y nadie se va a quedar sin hacerlo, independiente que lo hagan en una sala de clases, en la micro, en cualquier lado, igual van a opinar sobre algún tema”</i> (90-93)</p>

ENTREVISTA E7PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>Cuando te refieres a que te sientes bien cuando participas cuando sabes algo ¿te refieres a ese saber o a un saber más de conceptos? Como que te diga “¿qué es el feudalismo?” “el feudalismo es...”  <i>“Con todo (risas)”</i></p> <p>Y ¿Qué sientes al participar?  <i>“Es que uno se siente bien, porque uno se da cuenta de que está funcionando, que este uno ahí sentado y atendiendo, porque tengo compañeros que estudian, estudian y como que uno le hace preguntas y quedan, me da lata con ellos, pero me siento bien conmigo, porque eso quiere decir que estoy entendiendo, que tengo la capacidad de retener”</i> (83-84).</p>
⊗	<p>¿Cómo sería una clase ideal de historia? ¿Qué tendría que tener esa clase?  <i>“Que no estuviera todo el curso (risas), no que fuera así como sin interrupciones, o sea, con aportes de nosotros, pero sin interrupciones ajenas, así como de que empiezan a conversar, y que la profe explicara con su plumón y hiciera un esquema y que preguntara y que todas las respondiera yo”</i></p> <p>Entre tallas acabas de decir que “no estuvieran tus compañeros”  <i>“Es que son algunos, por ejemplo, algunos, unos que otros, que de repente como que na’ que ver o de repente como que la profe lo queda mirando así y no se callan, como que de repente la profe para la clase y empieza a mirar al que está hablando o al que está haciendo desorden, me da rabia el que está hablando y como que sigue hablando y no se da cuenta que lo está mirando y es como “oye ya po”</i> (104-107).</p>

<b>ENTREVISTA E10PA</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias</b>
⊕	<p>Las clases de historia que estás teniendo actualmente ¿Te gusta participar?  <i>“Sí a veces, cuando me siento como más segura de lo que voy a decir, como cuando conozco más del tema, ahí levanto la mano y opino, pero si no, prefiero que no”</i></p> <p>Y en las preguntas antes de ver el contenido, quizás algo más cotidiano o conocimientos previos, lluvia de ideas. ¿Hacen preguntas así?  <i>“Yo creo que a veces, pero igual son pocas”</i></p> <p>Y en esas ocasiones ¿Participas igual o prefieres cuando ya sabes el contenido?  <i>“Sí, cuando estoy más segura”</i></p> <p>Y esa seguridad pasa por el contenido y cuando no sabes el contenido.  <i>“Es que quizás no estoy tan segura de lo que pasó o porque si pensay algo lo podí justificar con ciertos hechos, pero si no conocí es como que ahí queda no más tu idea”</i> (359-366).</p>
⊗	<p>Y a ti ¿Te gusta participar más en esas instancias de opinión o en las conceptuales?  <i>“Yo creo que más de contenido”</i></p> <p>Y ¿te gusta debatir?  <i>“No”</i></p> <p>¿Por qué?  <i>“No porque si él eligió pensar de cierta manera, es por algo”</i>. (370-375).</p>

b) Participación Media:

ENTREVISTA E2PM	
Observación	Referencias
⊕	¿Sientes que la disposición del profesor favorece la participación o da lo mismo? <i>“Mmm... no sé es que si el profe hace las clases fomes a nadie le va a llamar la atención po’, nadie va hacer nada, pero sí en cambio si lo hace divertido todos van a pescar atención, porque a nosotros nos atrae la como la diversión en cualquier cosa, porque si nos escribe dos veces en la pizarra no lo vamos a hacer porque nos vamos a aburrir y no nos va a gustar, pero si nos hace un power point, si nos explica así como un cuento, si no se, hacen las cosas más divertidas, a nosotros obviamente nos va a gustar, vamos a opinar y nos va a ir bien”</i> (69-70)
⊗	¿Será que sientes como mucha autoridad, como que te dan miedo? <i>“Ah sí, a mí los profes antes me daban miedo, sí, porque yo tenía una profe de matemáticas que era súper estricta y nos explicaba y como que a mí me daba miedo preguntarle porque era como muy pesa y a mí por eso me fue mal en matemáticas, a mi me daba miedo, si saque promedio súper malo en ese año”</i> (95-96)

ENTREVISTA E5PM	
Observación	Referencias
⊕	¿Cómo el profe puede generar como esa confianza con los estudiantes? <i>“Eh, teniendo cercanía, pero no siendo pesao y escuchando, porque muchas veces los profesores como que no se, están enojados o cualquier cosa y uno va, quiere preguntarle y como que te grita, te habla así como ‘ya si, venga después’ o ‘no, pero como no sabe’. Hay una profesora que no nos gusta porque, por ejemplo “profesora fácil” le decimos porque como que toma el libro y dice “ya, hagan esto” sin explicar y es donde se genera lejanía porque no habla es como que: ‘hagan eso’, en cambio con los profes de historia van más a conversar, a debatir, siempre como que están en la clase y dicen como ‘ya, discutamos esto”</i> (44-45)
⊕	¿Tienes alguna crítica con respecto a la sociedad actual? <i>“Por la sociedad... que está muy callada”</i> ¿Cómo callada? <i>“Como callada, así como que en el caso de los profesores como que lo dejan, ‘ya lo que dijo él está bien’, y no siempre es así po’, o sea como que por qué acatar lo que dice alguien y no dar como lo que uno quiere, o sea si la mayoría piensa algo y yo no, no voy a estar mal. Quizás a mí me gusta y la mayoría también le guste su parte, quizás los dos no estemos bien pero tampoco los dos estamos mal”</i> ¿Tú crees que se puede como cambiar esta crítica que estás haciendo? <i>“El quedarse callado sí, me gusta historia por eso, porque como que da... eh haber, en las clases se puede conversar más que en otras clases. En matemática uno no puede andar diciendo “me dio dos”, “¡no!, a mi me dio tres por esto”, “a mí me dio cuatro por esto” (risas). Por ejemplo en historia, lenguaje, todo lo humanista son mas para hablar, así decir “mira en realidad podría ser eso” y ya no es tanto una cosa cerrada fija, si no que pueden ser muchas cosas o ninguna”</i> (172-177)

ENTREVISTA E8PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>En las observaciones realizadas, tú te sentabas adelante y después te cambiaste de puesto y generalmente participabas en las clases donde se notaba que manejabas ciertos elementos.</p> <p><i>“Es que como pongo atención en todas las clases y soy como súper auditiva y visual, la profe dice una palabra y yo ya me acuerdo de lo que dijo, entonces como que la mayoría estudia y no pone atención, entonces yo ya me acordaba de todo y por eso participaba y me fui de adelante porque se sentaban ellas adelante y con ellas peleo asique me fui a sentar atrás”</i></p> <p>¿Te gusta participar?  <i>“Sí”</i></p> <p>Y ¿en qué situaciones lo haces?  <i>“Cuando sé, yo una vez, igual de repente uno está participando y está participando y con el impulso porque uno ya está participando, está participando, la profe pregunta y uno dice y grita cosas y una vez dijo “¿qué lo que tenía que tener un caballero?” y yo dije “un caballo”. (43-48)</i></p>
⊕	<p>Y ¿siempre participas en las clases?  <i>“Es que sí, siempre porque lo mismo cuando yo les explico, “ah no entiendo” y yo les explico, igual me estresa que no entiendan al tiro porque capto súper rápido las cosas, eso tengo, porque en entenderla ya igual me va a costar, pero captar la idea siempre es como súper rápido”</i></p> <p>Tú decías que participabas cuando sabías ¿A que le llamas saber?  <i>“Si la profesora decía, ya, “¿qué tiene un caballero?” y supuestamente yo sabía, lo iba a decir, porque si no sé, no voy a tirar cosas al azar, pero puede ser cuando tengo ideas también, cuando no estoy segura pero tengo una idea, igual puede ser, porque cuando no la tiro igual es verdad lo que estoy pensando”</i></p> <p>Claro la profe ahí se rió (51-56)</p>

ENTREVISTA E11PM	
Observación	Referencias
⊗	<p>Volviendo otra vez al colegio, si un profesor está explicando algo que tú sabes que no es así ¿Qué haces en ese caso? ¿Te atreves a decirle que tú tienes entendido que las cosas son de otra manera?</p> <p><i>“No, yo creo que no, o sea en Historia y eso, creo que no, pero por ser si es en Matemáticas y veo que hay un signo raro, se lo digo po’, porque es como más práctico, porque se puede así comprobar, pero si es de Historia no, porque nunca voy a estar como segura, entonces si vi un reportaje, quizás yo me acuerde mal, entonces no es como algo seguro que yo le pueda decir aquí dice tal cosa”</i></p> <p>¿Y si tienes la certeza plena que el profesor esta en un error?  <i>“Si fuera así como una conversación normal, tal vez sí, pero si fuera en clases, yo creo que no, no “así profe tal cosa”, no, al final yo creo que me acercaría y le preguntaría, no le diría profe “esto es así”, igual le preguntaría porque uno tiende a pensar que los profes como que tienen más conocimiento que uno, entonces siempre voy como a dudar de lo que yo me acuerdo” (145-148)</i></p>

⊗	<p>Tú mencionaste que la Historia daba cabida para la discusión ¿Te gusta debatir?  <b>“Sí, pero no agresivamente, plantear mi punto de vista, debatir ideas”</b></p> <p>¿Eso es entre personas de igual a igual?  <b>“Sí”</b></p> <p>¿Y si existe alguien mayor o una figura de autoridad?  <b>“No, no prefiero reservarme mis ideas”</b></p> <p>¿Por qué?  <b>“Es que todo lo que tiene autoridad como que me da cosa decirlo, los profes, el señor que vendía, todo esa cosas, entonces prefiero como evitarlo”</b></p> <p>Pero por ejemplo con un profesor joven  <b>“Es que el hecho de estar adelante, ya es como un grado superior, entonces no creo que me quedara callada, pero después te diría”</b></p> <p>Y si yo me siento en su lado y dejo que ustedes hagan la clase.  <b>“Ahí sería como más ameno discutir algo así, sería como más fácil, es que yo veo que si alguien está parado adelante tiene un mayor grado de autoridad, entonces si estás sentado sería más fácil”</b> (177-188)</p>
---	--



c) Participación Baja:

ENTREVISTA E3PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>Tú no participas mucho en las clases de historia, según lo que se ve en clases.  <i>“Es que yo escucho no más, trato de retener en la cabeza lo que puedo (risas), es que yo nunca hablo en clases, nunca en mi vida, soy súper mala para dar opiniones, súper mala, es que yo soy muy tímida, ahora no soy tan tímida (risas) pero cuando chica era súper tímida y con suerte hablaba, ponía atención no mas, copiaba, tomaba hartos apuntes, escribo todo lo que dice la profe, pero yo no opino, nunca he opinado en realidad”</i>                      ¿Por qué sientes que no te dan ganas de opinar?  <i>“Es que antes no me gustaba opinar por lo que podían decir los demás, porque cuando uno opina y dice algo tonto como que todos se ríen y empiezan a molestar, yo creo que es más por eso que yo no opino, prefiero quedarme callada y me guardo mi opinión”</i> (48-51)</p>
⊗	<p>Serías capaz de sacarte la timidez y decirle al profe que tal vez está errado en su opinión.  <i>“No creo, porque me daría miedo su reacción, si porque a lo mejor si es un poco agresivo el profe o se enoja, mas por eso, me importa mucho lo que digan los demás por eso me reservo las cosas, incluso cuando estoy enojada me quedo callada y nunca digo las cosas, yo miro no mas y cuando ya me ven que tengo una cara de odio no me dicen nada”</i> (71-72)</p>

ENTREVISTA E6PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Te gusta participar en clases?  <i>“No po’, me quedo normal, pero si tengo una duda ahí igual pregunto”</i> (11-112)</p>
⊗	<p>Y en cuanto a la opinión, si están viendo algo y tú piensas algo al respecto, ¿Te gusta dar tu opinión?  <i>“No se po’, me da lo mismo”</i>                      Tú dices que si tienes dudas, preguntas, pero si el profe es más pesado ¿Te da lo mismo?  <i>“Me da lo mismo, me tiene que explicar igual, si pa’ eso le pago y uno tiene que entender las cuestiones, pero si no entendí, tení que preguntar”</i> (113-116)</p>

ENTREVISTA E9PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>Hablando de las clases de historia ¿te gustan las clases de historia?  <i>“En general sí me gustan las clases de historia, solamente cuando hacen tareas como que no me gusta mucho, o sea, si la hago igual, pero cómo que la profe dice “ya, a ti te toca responde” y eso como que me pone nerviosa, entonces no me gusta responder”</i>                      Y hacerlas en el cuaderno no hay problema, entonces el problema es decirla frente al curso.  <i>“Sí, aunque me la sepa, igual me pongo nerviosa y no respondo bien”</i>                      ¿No te gusta participar en la clase?</p>

	<p>“Sí”</p> <p>¿Por qué? es tema de tus compañeros, de los profes o qué.</p> <p><i>“No de los profes no, porque no sé, podría responderle cualquier cosa a la profe, si da lo mismo, pero no sé, mis compañeros igual como que molestan y eso como que no me gusta”</i></p> <p>Y ¿ese nervio también responde a eso?</p> <p>“Sí”</p> <p>Y ¿por qué crees que ellos molestarían frente a tu respuesta?</p> <p><i>“Porque no, ellos son así”</i> (73-84)</p>
⊗	<p>¿Qué tiene que tener uno para poder participar? ¿Conocer la materia?</p> <p>“Sí po”</p> <p>Y ¿qué pasa con la gente que no conoce la materia?</p> <p><i>“No podría hablar, no podría opinar de las cosas”</i></p> <p>Y que pasa contigo porque tú dices que muchas veces sabes.</p> <p><i>“Bueno eso depende de uno, si yo quisiera levantar la mano y decir todas las cosas, lo haría po’, pero no me gusta eso”</i></p> <p>Y ¿qué pasaría si la profe hace una pregunta que nadie sabe y solo tú la sabes?</p> <p><i>“No, no sé”</i> (139-146)</p>

#### ENTREVISTA E12PB

Observación	Referencias
⊗	<p>Cuando te llama la atención, ¿te incita a estar más pendiente y a participar más de la clase?</p> <p><i>“En cierto modo igual es más llamativo, pero no se es que igual, de repente en clases, cuando quiero así, me pongo a leer las guías y empiezo a participar de la clase, pero cuando no, no estoy ni ahí y me pongo a dormir”</i></p> <p>¿A qué se debe que un día te interese y otro día no?</p> <p>Es algo netamente tuyo o tiene qué ver también con otras cosas.</p> <p><i>“Yo creo que es mío”</i></p> <p>O sea, no es por el contenido.</p> <p><i>“No, no creo que sea por eso”</i></p> <p>Tampoco por las notas.</p> <p><i>“O sea, por las notas sí, de repente pongo atención, así las ultimas clases traté de poner atención, porque igual ya me estaba yendo mal”</i> (50-58)</p>
⊗	<p>Y en ese caso, es importante la apertura que ellos tengan para que los estudiantes participen de su clase o eso da lo mismo y va por la personalidad que cada uno tiene.</p> <p><i>“Es que igual la personalidad de cada persona influye, porque por ejemplo, una persona tímida no participa tanto de la clase”</i></p> <p>Y eso es indistintamente si un profe es buena o mala onda.</p> <p><i>“Sí po’, porque por ejemplo, cuando un profe yo encuentro que es mala onda, como que igual te da cosa o a lo mejor sentí vergüenza porque te va a molestar o te va a decir pa’ que me preguntaste. Entonces, en ese sentido igual es relevante la personalidad de la persona”</i></p> <p>Y los profesores dan el espacio para que se dé la participación.</p> <p><i>“Depende de cada profesor igual”</i> (136-141)</p>

### 8.3.3 Perspectiva Argumentativa de los Estudiantes.

Los estudiantes de la muestra, a través de las entrevistas, develan una serie de visiones y concepciones frente a las cosas, una de las que tiene directa conexión con el tema de investigación, tiene que ver con las perspectivas que poseen frente a la *Argumentación*. Debido a esto, en esta categoría PAE se pretende dar a conocer, los elementos brindados por los estudiantes, los que permiten y limitan el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en el sector de Historia y Ciencias Sociales. Cabe señalar, que se continúa con el orden propuesto según sus grados de participación, este elemento nos permitirá concebir según sus propias características si existen rasgos similares u opuestos en sus propios postulados respecto a su visión de la *Argumentación*.

#### a) Participación Alta:

ENTREVISTA E1PA	
Observación	Referencias
⊗	Tú dijiste “yo tengo un pensamiento y no me lo van a ser cambiar” ¿A qué te refieres con eso? <i>“A que si yo pienso eso y no sé yo igual tendría que leer y que ver cosas, pero por mi cuenta ver cosas, pero cosas que la gente me cuenta así, yo se que son de otro lado como pa’ meter más, yo encuentro que no, no me va ni me viene, si yo cambio algo es por mi cuenta, que yo voy a leer y que me pusiera a hacer cosas que no voy a hacer, (risas) pero que yo me pusiera a leer y todo”</i> (143-144)
⊕	¿Cuáles son tus propios pensamientos? <i>“Eso po’, es que yo digo las cosas que me gustan y las cosas que no po’, en cambio, hay gente que no po, que dicen que Pinochet es malo y otras que dicen que es bueno, no le gustan las cosas de los dos lados”</i> ¿Cómo puedes estar al medio? <i>“Porque no sé, porque yo encuentro que igual estar al medio que sea democrática la cosa y que uno decida y que no te manden, porque a mí no me gusta que me manden, yo encuentro que no, si no siempre le hago caso a mis papás y por eso siempre tengo problemas con ellos y lo otro que igual, pero que te manden no y el otro lado es donde uno elige y todo, y el otro lado es que igual sea el mismo nivel pa’ todos, pero también es lo malo que te quitan tus cosas si el otro no tiene, porque el otro puede estar todo el día acostado”</i> (107-110)

ENTREVISTA E4PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>¿Qué pasa cuando las cosas no te parecen?  <i>“Queda la embarra (risas), no doy y opinión y si me hacen callar sigo hablando, porque hay que demostrar lo que uno piensa al respecto de las cosas”</i>            Y ese pensamiento como lo expresas, a través de una forma lógica o a medida te vayan naciendo las ideas.  <i>“A medida que me vayan naciendo las ideas, a veces impulsivamente”</i>            Y tú intentas convencerla de lo que tú crees o prefieres que ellos asuman su posición.  <i>“Obviamente hay que respetar las ideas de todos, obviamente tengo que respetar la idea del otro y si él me la respeta a mí bien y si no mala suerte, pero obviamente me hago escuchar”</i> (13-18)</p>
⊕	<p>Entendiendo lo que planteas, a partir de un carácter reflexivo y personal, apelando a la lógica, ¿tú serías capaz de opinar sin ni siquiera ver nada, sino que solamente a través de la lógica y relacionando ciertas cosas? así sería o estoy equivocado.  <i>“Es que las dos formas están correctas, porque uno al no saber cómo es la otra persona uno la puede interpretar igual o al leer algo uno va interpretando las cosas, uno al final al ver algo va interpretando muchas cosas, por ejemplo, uno no se puede quedar con lo que dice el otro, por ejemplo, yo no me puedo quedar si tú me dices que ella es una persona súper pesada, no la conozco y no puedo decir si es verdad, uno no se puede quedar con la opinión del otro, también tiene que ir conociendo e ir haciendo sus propias críticas”</i>            En ese sentido tu darías el espacio a la experiencia tuya con ella, porque yo tengo mi experiencia con ella y te digo que es pesada y tú me dices tengo que conocerla primero, tengo que experimentarlo primero para ver si es pesada o no ¿Qué pasa ahí?  <i>“Es que son distintas experiencias y distintos puntos de vistas, porque por ejemplo, yo soy súper pesá, yo lo admito y si ella también es pesá nos llevaríamos bien, porque seríamos pesadas con el mundo, con el mundo entero y seríamos como pinches, uña y mugre, pero si es simpática, también me cae bien la gente simpática, la voy a encontrar buena onda y acataría cualquiera de sus opiniones, me callera bien o me callera mal, tampoco porque me caiga mal alguien va a dejar de tener una opinión que a mí también me puede servir”</i> (100-103)</p>

ENTREVISTA E7PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>Y ¿Cómo argumentas tú razón?  <i>“O sea, me he dado cuenta que la mayoría de las veces, cuando a veces hablo con mis compañeros y como que empezamos como a discutir que recorro mucho a los argumentos emocionales, como que en eso “no si te pasa a ti” o “ponte en el caso de... en el lugar de” o “¿qué te pasaría si te pasara eso?” y como que empiezo así y al final los convenzo, pero igual me da lata porque al final tendría que usar argumentos más lógicos, porque con esos son como más... como más de peso”</i>            Quizás son más racionales, porque “esto se debe a esto otro”, en cambio en los emocional no siempre es así  <i>“Si po’, en lo emocional es porque uno el mueve corazón no mas (risas)”</i>            Algún ejemplo que nos puedas contar.</p>

	<p><i>“¿De qué estábamos peleando el otro día? El otro día me puse lógica (risas) con lo de la teletón, es que yo antes, como que me cambió mi forma de ver la teletón, porque antes yo decía “no si hay que ayudar, porque a cualquiera le puede pasar” y como que el otro día me contaron, que tengo un amigo que el papá es camarógrafo de la teletón y la cuestión es que el vió que le pagaron a todos los que iban a ayudar po’, entonces yo como que me decepciono eso y da lata porque aquí uno se da cuenta que los que tienen plata, van a tener siempre plata y los que no tienen, nunca van a tener, porque los casos que muestran ahí de la vida real, a ellos no les dan plata, cuentan sus historia como pa’ que ayuden, en cambio a todos los otros rostros, Don Francisco, si se quedan con plata y da rabia darse cuenta de eso, porque es como na’ que ver, se supone que estamos ayudando, entonces al final la plata de la teletón que nosotros damos le pagamos el sueldo a ellos, más que ayudar a la gente, más encima ni siquiera son gratis porque las arriendan las cosas, entonces por eso, no creo en la teletón (risas)”</i></p> <p>Y por qué decías que te pusiste lógica ¿qué decías?</p> <p><i>“No, por ejemplo decía “no po’ si mira tú pagaste y le pagaste el sueldo a Don Francisco (risas)” (195-200)</i></p>
⊕	<p>¿Sientes que las evidencias que pones en los argumentos, tienen más relevancia o son más de peso para convencer al otro?</p> <p><i>“Sí po, la evidencia es como... ¡ahí está la prueba!”</i></p> <p>Y esa evidencia la sacas de la experiencia, de los libros, o de qué.</p> <p><i>“De los libros no (risas), de las experiencias de las cosas y de todo eso, y a veces de mi mamá y todas esas cosas que uno sabe y que le cuentan”</i></p> <p>Y sientes que ¿esa experiencia es relevante frente al argumentar algo?</p> <p><i>“Sí porque es como... es que por ejemplo uno sabe lo que a uno le pasó po’ y a veces uno eso lo puede demostrar, entonces como que ahí es más creíble, en cambio, si uno tiene la idea vaga, de que mira, a lo mejor, puede que sea así, entonces como que pierde credibilidad, porque puede ser” (203-208)</i></p>

ENTREVISTA E10PA	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Sientes que la autoridad siempre es un impedimento para debatir argumentos?</p> <p><i>“Yo creo que sí, porque de repente se le toma más importancia a la jerarquía, que ha alguien más de abajo opine” (272-273)</i></p>
⊗	<p><i>“Es que yo creo que cuando alguien piensa diferente al otro, nunca van a encontrar que los fundamentos están buenos, como que es así no más y menos que un alumno le venga a decir que está mal” (180)</i></p>

b) Participación Media:

ENTREVISTA E2PM	
Observación	Referencias
⊗	<p>Y al momento de opinar también, ¿crees que son relevantes?, por ejemplo obviamente tu experiencia es distinta a la de otro, al expresar dentro de esa opinión cierta experiencia personal ¿sientes que es relevante en ese sentido la experiencia para opinar o sientes que en definitiva pasa en segundo plano?</p> <p><i>“Si, no si yo tengo el conocimiento y un poco de experiencia sobre esto, obvio que voy a opinar y voy a dar todos los argumentos posibles por tener yo la razón. Es como que: ‘ah, yo sé esto, me lo sé muy bien y yo puedo opinar sobre eso y también he tenido alguna experiencia relacionada con eso’”. (313-314)</i></p>
⊕	<p>Eso te quería preguntar ¿Cómo definirías lo que es una opinión?</p> <p><i>“Para mí una opinión es como decir lo que yo pienso sobre algún tema, es como exponer lo que yo he vivido o he tenido la experiencia de conocer de algo y yo decirlo a alguna persona sobre, ponte tu del patinaje artístico, me dicen “ah, pero es que el patinaje artístico, ¿pa’ que sirve?”, y yo diría mira, yo patine, y yo creo que el patinaje artístico es muy importante porque aparte de que sea como puros vestiditos y esas cosas, te enseña hartas cosas buenas, como por ejemplo la postura, y también tampoco tienes problemas de espalda si hací patinaje artístico y si erí más flexible y esas cosas así, en realidad no es ser flexible, yo no soy tan flexible (risas)”</i></p> <p>¿A ti te gusta opinar por lo general?, no hablemos solo de la sala de clases, con tus amigos, en alguna fiesta, alguna completada, en alguna convivencia.</p> <p><i>“Sí, yo de opinar sí, yo opino harto pero, eso me gusta opinar y cuando ya se mete alguien y se va mucho más allá de una opinión ya es como que, “no este está, como que quiere pelear”, con la opinión de alguna gente quiere dar su opinión así pesada y pelear, y como que “¡ah!, tu querí pelear”, cosas así” (363-366)</i></p>

ENTREVISTA E5PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>Y frente a eso, según lo que tú piensas ¿Qué tendría que tener una buena opinión o un buen argumento?</p> <p><i>“Un buen argumento... en la opinión se hacen buenos argumentos, porque uno no puede decir así me gusta o no me porque sí o porque no, tiene uno que basarse en qué, a qué se debe y por qué mas o menos lo están haciendo y porqué no debería. Ver los argumentos”</i></p> <p>Claro. Y ¿Cómo la historia ayuda a hacer esos argumentos, a elaborarlos?</p> <p><i>“Si, es que la historia, como había dicho, en matemáticas no se puede y en historia y lenguaje sí porque son humanista y permite a uno desarrollar más o menos las discusiones, y en la historia van comentando hechos, sucesos que pasaron en algún momento, entonces eso después sirve como argumento diciendo ‘pero mira, si estamos igual que treinta años atrás por esto’ o ‘estamos en la época medieval por estos motivos, mira si somos iguales o no’” (54-57)</i></p>
⊕	<p>Tú decías el tema de convencer a otro, pero ¿estás dispuesta a que te convenzan a ti?</p> <p><i>“Sí, si, a mí me pueden convencer, pero tiene que ser bueno”</i></p>

	<p>¿Con buenos argumentos?  <i>“Por ejemplo, a mi es difícil de convencer si es que yo opino algo diferente, lo contrario tiene que ser así muy bueno para que me de vuelta”</i>  Y ¿Cómo tendría que ser algo muy bueno?  <i>“Demostrándome así con demasiadas cosas, hechos”</i></p> <p>¿Con pruebas?  <i>“Casi pruebas, así como ‘pero mira, si tu estay mal, por esto’, y es como ‘no, no, no’, y después ‘ya bueno, si teniay razón’. Ahí es donde va mas el poder de convencimiento, de decirle ‘mira, si no es tanto que estay mal, si no que es así’, ‘ah ya’, y ahí uno se va tirando pa’ un lado o pal’ otro”</i></p> <p>¿Siempre crees que alguien tiene que convencer al otro? o ¿ambas partes pueden ceder y llegar a un acuerdo?  <i>“También se puede llegar a un acuerdo” (102-111)</i></p>
--	---

ENTREVISTA E8PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>¿Tú sientes que los argumentos que debes darle deben ir en función del “por qué”?  <i>“Sí po’ porque si empiezo a tirar argumentos sin coherencia como que la otra persona me va a decir no po’ me está diciendo cosas que na’ que ver”</i>  Y ¿cómo tú estructuras la coherencia?  <i>“Ya, si voy a defender algo, si voy a defender algo es como mi tesis y eso tengo que elaborar argumentos que vayan concorde, que sean de la tesis po’, que sean coherentes porque si yo voy y le digo “oye devuélveme el televisor porque llevaba un mes aquí y yo lo quiero devuelta”, me va a decir, “no estoy ni ahí”, pero si yo le digo “oye llevay el televisor hace un mes no lo hay entregado mi abuela ya es mayor de edad te paso la plata se supone que tu le dijiste que la ibas a llamar cuando esté listo, pero no en un año más para entregarle el televisor que tenías que arreglarle un cable” y como es que no tenía algo malo el televisor y le dije ya me da lo mismo, si el televisor está bueno, probémoslo al tiro, porque él decía “lléveselo y pruébalo” y yo le dije “yo no me lo voy a llevar para volver y que tengay cerrado y te vay a quedar con la plata” y lo probamos ahí y no prendía y decía no es que algo falló y yo le dije ya si está malo no importa nos llevamos el televisor pero necesitamos la plata porque no arreglaste nada. Devolvió la plata pero no toda parece, si igual son súper fresco”. (140-143)</i></p>
⊕	<p>¿Es importante que cada persona pueda tener su propia opinión?  <i>“Sí, porque no saca na’ con decir “ya a todos les gusta el verde”, “ya a mí igual me gusta el verde” ¿por qué? “Porque a todos les gusta”. No po’ “a mí me gusta el verde”, “no a mí me gusta el rojo”, ¿por qué? Porque es más lindo, más brillante, no es que por qué, no me interesa a mí me gusta el rojo. No por seguir a los demás tienen que tener la misma opinión”</i>  Toda la gente tiene opinión personal o existe gente como la que tú señalas.  <i>“Es que hay gente muy influenciable que le dicen no es mejor esto por tal y tal cosa, si es mejor, ya bueno sí. Como que no hay gente que dice “no”, a mí no me parece eso, yo creo que es malo, no pero si es bueno. Hay gente que cuando no tienen argumentos de lo que están defendiendo dicen a verdad si igual es mejor eso, porque la otra persona le muestra argumentos” (150-153)</i></p>

ENTREVISTA E11PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>¿Entonces la Historia da mucha más cabida que otras asignaturas a entregar tu opinión?</p> <p><i>“Yo creo que sí, porque cada periodo uno lo puede tomar como de distintos ámbitos, entonces en la Dictadura alguien puede estar a favor o en contra, en las revoluciones pueden estar a favor o en contra, en la tecnología en hartas cosas, entonces la Historia es como algo objetivo, lo que pasó, pero que da cabida a hartas opiniones”.</i></p> <p>¿Y esas opiniones son más creíbles, por llamarlas de alguna forma, si están bien estructuradas, con fundamentos claros?</p> <p><i>“Yo creo que igual da esa como sensación de duda, al ver que la otra argumentación es como con más conocimientos, como más redactada, igual siempre uno tiende como a dudar cuando uno dice algo y después otra persona lo contradice y te da como un argumento gigante, porque siempre uno trata como de dudar a veces, porque quizás no estás cien por ciento seguro” (167-170)</i></p>
⊗	<p>¿Y qué tendría que tener un argumento para que fuese convincente?</p> <p><i>“Características propias, así como objetivo, por ser fechas o algo que de verdad paso, no como tanto la opinión de uno, quizás algo más estructurado, como la descripción de un periodo y después la argumentación lo que uno cree, pero siempre tiene que estar presente como algo relevante, algo que paso en sí, no solamente lo que uno cree” (175-176)</i></p>



c) Participación Baja:

ENTREVISTA E3PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>Y si otro te dice pero a mí me paso esto otro y te empieza a convencer que quizás tu con lo que dices estás fuera de contexto</p> <p><b>“Cuando me empiezan a decir, tú estay mal, le digo ah ya y me voy, no lo pesco más y no nunca cambio una idea, soy de una idea y soy así”</b></p> <p>Y no hay manera de hacerte cambiar de opinión</p> <p><b>“Soy muy cerrada (risas)”</b></p> <p>Y si te traigo pruebas así estadísticas y todo.</p> <p><b>“Bueno si hay pruebas a lo mejor, pero es que siempre me ha gustado tener mi opinión, no me importa mucho lo que diga la gente”</b> (138-143)</p>
⊕	<p>Y si todos tenemos opiniones diferentes, cómo entramos a conversar y a convivir ¿estarías dispuesta a ceder tus ideas para poder convivir bien?</p> <p><b>“Es que no creo que yo tenga que ceder sola, cediendo los dos, ahí se podría llegar a un acuerdo, pero tenemos que ceder las dos personas que estamos en la discusión y ahí se podría llegar a un acuerdo”</b></p> <p>¿Y cómo podemos llegar a un acuerdo, cómo yo te podría hacer ceder a ti?</p> <p><b>“Yo creo que pensando en un mejor mundo, tratando de mejorar lo que ha pasado”</b></p> <p>Y tú como intentarías convencer al otro</p> <p><b>“Dando el ejemplo de mi perspectiva digamos”</b> (144-149)</p>

ENTREVISTA E6PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Qué piensas cuando la gente hace comentarios medios despectivos hacia los jóvenes diciendo que ese el futuro de Chile, en forma negativa?</p> <p><b>“Me da lo mismo lo que digan los demás si uno no más sabe”</b> (61-62)</p>
⊗	<p>Pero qué pasaría si acá hay un caballero y dice que ustedes que se creen que andan carreteando y esas cosas ¿Qué le dices tú?</p> <p><b>“No le pongo el perro al toque”</b></p> <p>Y ¿Cómo le dirías?</p> <p><b>“No sé po’ le tiro unas chuchas”</b></p> <p>¿Un par de garabatos para que se quede callado?</p> <p><b>“Sí po’ o lo evito donde está”</b></p> <p>Y ¿No le explicarías más allá?</p> <p><b>“No lo pescaría, porque si fuera un loco de mi edad, se la peleo por último, pero si es un viejo lo dejo piola, es viejo po’, si igual tengo papá”</b> (63-70)</p>

ENTREVISTA E9PB	
Observación	Referencias
⊕	<p>Frente a ese caso, tú crees que es importante que cada persona, tenga como su opinión personal frente a las cosas.</p> <p><b>“Sí porque, o sea, todos deben tener una opinión diferente, porque no todos pueden opinar lo mismo, porque son diferentes personas, obviamente”</b></p> <p>Y esa opinión ¿de qué depende? De las cosas que le explican, de las cosas que se</p>

	viven, de lo que se aprende en el colegio... ¿qué sería lo más relevante? <b>“Sería como de todo lo que escucha de ese tema, por ejemplo, no sé, igual la familia si habla cosas malas de eso, es obviamente que va a pensar la persona que es malo y todo eso, pero si habla cosas buenas, tiene el lado bueno”</b> (261-264)
⊕	Y en el caso contrario ¿tú podrías ceder en tu opinión? <b>“Si encuentro que de verdad es así, sí”</b> ¿Qué pasaría si un compañero hiciera un comentario donde tú te sintieras agredida? Por ejemplo, el mismo caso de los militares, tú dijiste que a un profesor le dirías, pero ¿cómo lo harías con un compañero? ¿Le dirías? <b>Sí.</b> Y ¿cómo lo harías? ¿Cuál sería tu argumento? <b>“Igual, diciéndole que eso paso hace mucho tiempo igual y que las personas que son ahora los militares, no son los mismos que antes que pasó en ese tiempo”</b> (301-306)

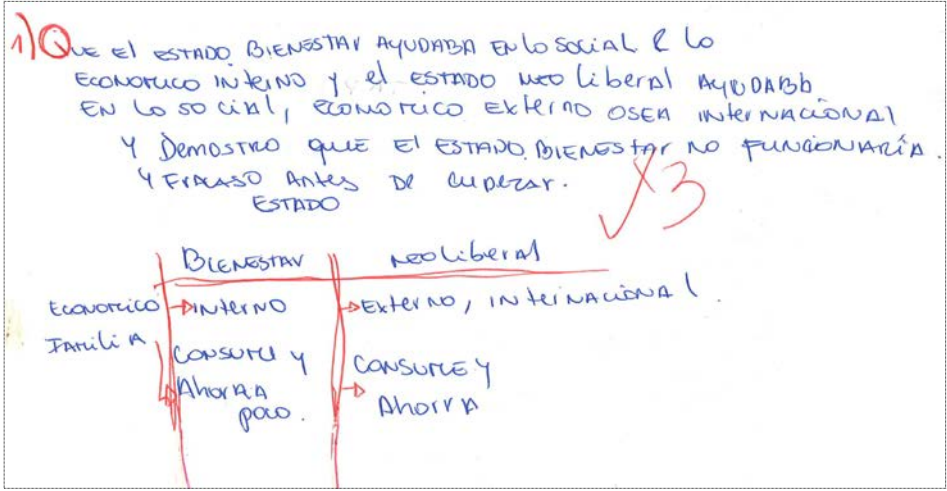
<b>ENTREVISTA E12PB</b>	
<b>Observación</b>	<b>Referencias</b>
⊕	<b>“Sí, lo que pasa es que igual en la casa con mi papá de repente nos ponemos a hablar de historia, historia de Chile, cuando salen temas en la tele, nos ponemos a conversar de repente o a discutir”</b> Y esas discusiones en que se fundamentan, sobre un tema en particular. <b>“Político, es que por ejemplo, él cree que dice lo correcto y yo le digo que no, que no es así”</b> [...] ¿Y cómo le dices a tu papá que está equivocado? <b>“Con fundamentos, por ejemplo me pongo a buscar y le digo viste que no era así”</b> Y esos fundamentos lo encuentras en la parte más historiográfica, en los textos y cosas así. <b>“Si po”</b> O sea, tú das la relevancia al tema de la evidencia para convencer al otro. <b>“Sí, con fundamentos”</b> Y en tu caso no te atreves a tú representar esa idea, sin necesidad de ir a buscar la fuente. <b>“Sí pero cuando no entienden es mejor dar los fundamentos, mira aquí está”</b> Y esa relevancia que tú le das a la fuente, sientes que ellos dicen la verdad. <b>“O sea, en cierto modo, porque no hay que basarse en buscar en una página, igual tratar de averiguar más”</b> (64-76)
⊕	Y en los casos de carácter más políticos, uno generalmente discute con la familia, porque ellos vivieron otra época. <b>“Sí”</b> Y en cierta medida ellos lo vivieron y uno después lo estudió, cuando ya existían diferentes antecedentes. Frente a eso tú te sientes con la facultad de defender tu postura sin averiguar más de lo que sabes. <b>“Yo creo que no tanto, es que igual, yo creo que, preferiría estudiarlo y después dar el punto de vista de crítica sobre el tema”</b> Y en el caso que los papás tienen la experiencia de cosas que ellos vivieron, como le debates su experiencia frente a un historiador que escribió. <b>“Es que a lo mejor ellos tienen un punto de vista y yo también po’ y los dos a lo mejor son validos”</b> (94-96)

### 8.3.4 Perspectiva Evaluativa de los Estudiantes.

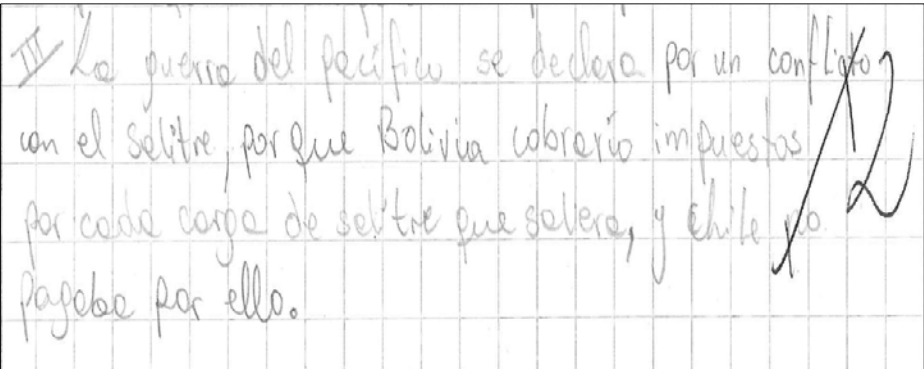
La relevancia que posee la visión de los estudiantes respecto a la evaluación es de suma importancia, debido a que son ellos quienes constantemente deben enfrentarse a la medición de sus conocimientos. De este modo, la información contenida en esta categoría PEE, contempla extractos de la información proporcionada durante la entrevistas, donde los estudiantes no sólo develan su perspectiva respecto a la forma evaluativa que poseen en el establecimiento, sino además propuestas de cómo les gustaría que se evaluaran sus propios conocimientos. Señalar además que en esta categoría se mantiene vigente el orden propuesto, incorporándose una de las preguntas de desarrollo, la cual permite dar cuenta del desempeño frente a este tipo de pregunta. Todos estos elementos serán observados según las contribuciones o limitaciones que poseen éstos para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

a) Participación Alta:

ENTREVISTA E1PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>Hablaste del chamullo ¿Cómo lo haces que ese chamullo se pueda considerar como bueno?</p> <p><i>“Poniéndole cosas que sean creíbles, o sea, hay que tener la técnica (risas)”</i></p> <p>¿Qué significa esa técnica?</p> <p><i>“No se po’ no voy a meter el chamullo así como ‘no esto pasó esta fecha y después paso en esta otra’ no po’, hacer como que todo coincida así, porque no se po’ acordándome de otras cosas como que las explico y de ahí saco otros temas, o sea ¿pa’ qué poner cosas que no coincidan? Es como ni un brillo” (234-237)</i></p>
⊗	<p>Tú dices que hay un término medio y si la profe asimila un lado tomando la postura de Allende ¿Usted qué le diría?</p> <p><i>“No po’ no le diría eso, si la profe quiere explicar, que lo explique porque yo tengo otro pensamiento y no me lo va a cambiar po’, pero yo le digo que igual no debería hacer eso, debería explicar las cosas parejas y ella irse por su lado, porque eso debería hacer un profesor, pero así más no me metería, si ella lo quiere explicar así yo respondo la prueba como ella lo explicó, pero yo tengo otro pensamiento y no me lo va a cambiar, es algo que no me influye”</i></p> <p>O sea, tú en la prueba ¿explicarías como ella quieren que les expliquen?</p> <p><i>“Como ella explico y ella quiere que respondan como ella explicó, yo respondería como ella explicó” (119-122)</i></p>

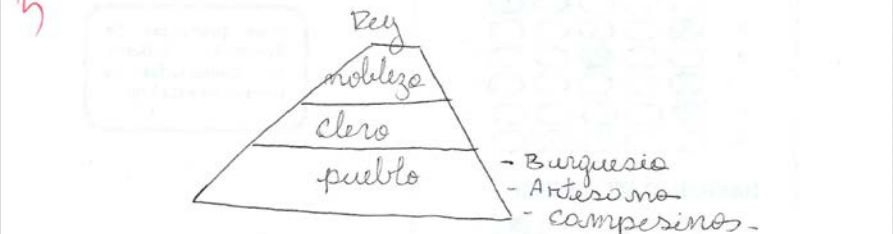
EVALUACIÓN EIPA									
Observación	Referencias								
⊗	<p>1.- Realice y explique la comparación entre el Estado de Bienestar y el Neoliberalismo. Justifique su respuesta.</p>  <p>1) Que el ESTADO BIENESTAR AYUDABA EN LO SOCIAL &amp; LO ECONOMICO INTERNO y el ESTADO NEO LIBERAL AYUDABA EN LO SOCIAL, ECONOMICO EXTERNO OSEA INTERNACIONAL Y DEMOSTRO QUE EL ESTADO BIENESTAR NO FUNCIONARIA Y FICASO ANTES DE COMENZAR. ESTADO</p> <p style="text-align: right; color: red; font-size: 2em;">✓ 3</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">BIENESTAR</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">NEOLIBERAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">ECONOMICO INTERNO</td> <td style="text-align: center;">EXTERNO, INTERNACIONAL</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">FAMILIA</td> <td style="text-align: center;">CONSUMO Y AHORRA</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">CONSUMO Y AHORRA poco.</td> <td style="text-align: center;">CONSUMO Y AHORRA</td> </tr> </tbody> </table>	BIENESTAR	NEOLIBERAL	ECONOMICO INTERNO	EXTERNO, INTERNACIONAL	FAMILIA	CONSUMO Y AHORRA	CONSUMO Y AHORRA poco.	CONSUMO Y AHORRA
BIENESTAR	NEOLIBERAL								
ECONOMICO INTERNO	EXTERNO, INTERNACIONAL								
FAMILIA	CONSUMO Y AHORRA								
CONSUMO Y AHORRA poco.	CONSUMO Y AHORRA								

ENTREVISTA E4PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>Si nosotros te diéramos la posibilidad de crear una clase, imagínate una clase ideal para ti, ¿cómo te gustaría? No sé exponiendo, haciendo un debate, una obra de teatro, salir a la calle.</p> <p><i>“A mí me gusta más el tema del debate y como de explicar cómo partió algo y como termino algo también en una obra, como actuándolo, me gustaría que así se explicaran las cosas, como que propusieran un tema un cierto grupo de alumnos y dijeran sabí que tú vas a explicar esto de tal manera, aparece el tipo exponiendo su presentación de power point o el papelógrafo o parte otro presentando el tema, actuándolo, otros debatiendo, así me gustaría que se hicieran las clases, interactivas, porque a las finales uno aprende más”</i> (173-174)</p>
⊗	<p>En las preguntas de desarrollo en la prueba ¿Cómo te va ahí?</p> <p><i>“Generalmente las respondo porque creo que es la parte donde más me exployo de cierta manera, pero me ha pasado que he tenido que no responder porque o no se la respuesta o no sé cómo explicarla, he tenido que dejarla sin responder, pero generalmente la escribo como ya dije porque generalmente me exployo más, creo que planteo mejor mis puntos de vistas, me cargan que me digan, ‘nombre cinco aspectos que hizo Diego Portales’ eso no me gusta, creo que debería ser ‘nombra cinco cosas que crees que hizo bien o mal Diego Portales’”</i></p> <p>Y frente a eso, sientes que en esa parte de la prueba tienes más la posibilidad de dar a conocer lo que tú sabes más que en las alternativas.</p> <p><i>“Sí porque al final en la alternativa te ponen tanto número de opciones que uno al final se va confundiendo y creo que en la de desarrollo uno al final tiene su idea con lo que sabe y ahí va planteando”</i> (173-176)</p>

EVALUACIÓN E4PA	
Observación	Referencias
⊗	<p>1.- Explique el motivo por el cuál de declara la Guerra del Pacífico.</p> 

ENTREVISTA E7PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>Tú dijiste que en la evaluación te gustaban las preguntas y respuestas, ¿son las preguntas de conocimiento o no?  <i>“Sí, aunque a veces no me va tan bien (risas), por ejemplo como que a veces tengo malas las primeras y después “bueno, bueno, bueno”</i>  Y ¿las preguntas de desarrollo?  <i>“O sea, cuando sé, me gustan po’ o sea, la mayoría de las veces me gustan, pero hubo una vez que no sabía nada, puro que chamulle a la profe”</i>  Y ¿tuviste puntaje por ese chamullo?  <i>“Si po’, siempre algo sale”</i>  Y ese chamullo ¿cómo lo hiciste?  <i>“Haber... ¿de qué era la prueba? Si era fácil, lo que pasa es que no sabía cómo explicar era algo de lo económico de Roma ¿cómo se había desarrollado el sistema económico de Roma? O algo así, y empecé nah que ver po’, empecé a contar la historia del emperador y después que hizo puestos de trabajo y esto otro y al final iba a poner lo de económica, y la profe me quitó la prueba, porque estaba puro... pero hice como así un párrafo y ni la mitad me servía, pero es que no sabía cómo expresarme (risas)” (134-141)</i></p>
⊕	<p>Y si tuvieras la posibilidad de cambiar una prueba por otro tipo de evaluación ¿Qué te gustaría hacer?  <i>“Yo creo que me gustaría hacer como una interrogación, porque por ejemplo eso en las pruebas puede que se equivoque o se confunda por los nervios, en cambio, en la interrogación, ahí se ve realmente lo que uno sabe”</i>  Tú crees ¿qué de forma oral es mucho mejor?  <i>“Si”</i>  [...] Y en temas más corporales ¿hacer una obra de teatro?  <i>“Eso si me gusta, me gusta hacer como obras y cosas así, de hecho en lenguaje, no, en electivo de lenguaje, tuvimos que hacer, disertar sobre un periodo y de la época literaria y ahí tuvimos que dar una fabula y a mí me gusta cómo hacer esas cosas”</i></p>

	<p>[...] Y ¿crees que se puede aprender igual que con una prueba o el aprendizaje es mayor o menor?</p> <p><b><i>“Yo creo que uno puede aprender mucho más si lo actúa, porque a uno le queda el recuerdo, entonces uno siempre se va a acordar de lo que actúo y porque lo actúo, y de todas las cosas”</i></b> (178-190)</p>
--	--

EVALUACIÓN E7PA	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Cómo surge la vida urbana y cuáles son sus principales hitos?</p> <p>2.- Durante las Cruzadas, los seudos quedaron sin "gobernantes" entonces los siervos y los vasallos quedaron libres y el pueblo retorno a la ciudad y fue que con los constantes viajes revivio el comercio, también las personas se dieron cuenta y se interazaron por aprender y saber más, así se crearon las universidades. El Rey tomo el poder y los estamentos cambiaron.</p> 

ENTREVISTA E10PA	
Observación	Referencias
⊕	<p>Y hablando del tema de las pruebas, ¿Te gustan como están formuladas?</p> <p><b><i>“Mmm... yo creo que sí”</i></b></p> <p>Y las preguntas de desarrollo por lo general las contestas o no.</p> <p><b><i>“Sí”</i></b></p> <p>[...] Quizás te gustaría agregar otros ítems o sacar la prueba y hacer algún tipo de trabajo. ¿Cómo te gustaría que se midieran tus conocimientos?</p> <p><b><i>“Quizás con más preguntas de desarrollo o quizás interrogaciones”</i></b></p> <p>Asumo que no te agradan mucho las de alternativas.</p> <p><b><i>“Es que de repente son como muy ambiguas, como que queday... a veces te ponen “todos” entonces quizás no son todos, te la pueden poner mala o buena, entonces no saby”</i></b> (202-210)</p>
⊕	<p>Y en el desarrollo tienes más la oportunidad de demostrar lo que sabes.</p> <p><b><i>“Sí, lo podí poner como opinión”</i></b></p> <p>Y eso es considerado en las preguntas de desarrollo.</p> <p><b><i>“Sí, yo creo que sí”</i></b></p> <p>Pero sientes que también las preguntas apuntan a pedirte la opinión.</p> <p><b><i>“Sí siempre hay unas que te dicen “da tu opinión” o “¿qué crees tú?” pero</i></b></p>

**también está la que tiene que ser como de la historia o con la materia”**  
 Y frente a eso, sientes que en la de desarrollo puedes convencer más al profesor de lo que sabes.  
**“Sí, justificar más”**  
 Y tienes también la posibilidad de chamullar.  
**“Sí, siempre ayuda (risas) es para rellenar más el espacio”**  
 ¿Cómo formulas la respuesta? Considerando que en un comienzo dijiste que le creían a la persona que hablaba más bonito. ¿Qué elementos ocupas en el caso de la escritura? Y ¿cómo la estructuras?  
**“Yo a veces anoto como ideas y después voy tomando como las más generales o las voy poniendo juntas, entonces mientras lo que pienso las voy escribiendo y las voy poniendo ahí de repente” (211-222)**

**EVALUACIÓN E10PA**

Observación	Referencias
-------------	-------------

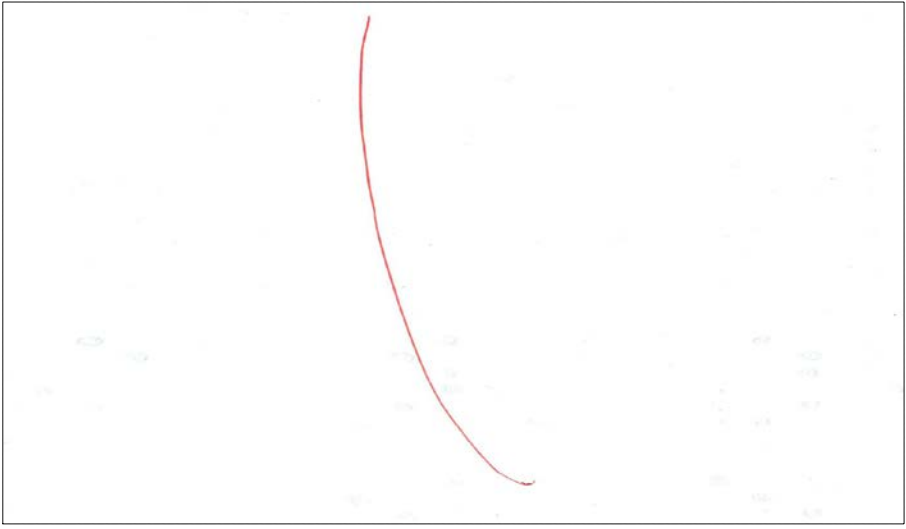
	Elabora un cuadro comparativo entre la sociedad del Antiguo Régimen y la sociedad resultante de la Revolución Industrial en términos de: población, industria, comercio, división social.
--	---



1) Sociedad Antiguo Régimen	Sociedad de la Revolución Industrial.
<p><b>Población:</b> muy baja pero la natalidad también lo era al igual que los avances médicos permitieron a las personas no morir de ciertas enfermedades, por lo tanto la mortalidad era bastante grande, debido a pestes o simples complicaciones médicas. Esta sociedad</p>	<p>La población resultante de las R.I supuso las consecuencias de un aumento grande de alimento por lo que aumentó considerablemente también gracias a los avances médicos, simples pero importantes. La mortalidad descendió y la natalidad aumentó. La población cambió drásticamente la forma en que veía el mundo, ahora era un núcleo más capitalista.</p>
<p><b>División Social:</b> se dividía en 3 estamentos (nobles, clero y pueblo) además de estar jerarquizada esta no permitía una movilidad social ya que se le designaba un estamento respecto a su origen de nacimiento. Otro punto es que las aspiraciones eran muy escasas ya que las personas no tenían alguna meta para emigrar.</p>	<p>La sociedad se dividía en distintas clases sociales, eran 3: clase alta (nobles), clase media (burgueses) y clase baja (obreros y proletariado), se mantenían los jerarquías pero con la diferencia de que existe la movilidad social gracias al dinero que uno poseía en ese era el que determinaba de qué rango era la sociedad. Esta sociedad de un tiempo en la sociedad. Esta sociedad industrial supuso mucho más que se convirtió en una parte más de la cadena productiva por lo que se calidad de vida empezó a mejorar ya que se empezaron a la ciudad en busca de trabajo.</p>
<p><b>Industria:</b> prácticamente eran básicas, como la textil, y pobre en innovaciones tecnológicas pero consistían en el trabajo artesanal de talleres y solo de personas, había poca intervención de máquinas. Además las empresas eran escasas y básicas tales como el agua, el viento y la fuerza humana. Usaban máquinas más mecánicas utilizando la fuerza humana.</p>	<p>Hubo un boom de asentamientos industriales a lo largo de las ciudades más aptas, existían más innovaciones tecnológicas y el modo de producir cambió (especialización y división del trabajo). Las empresas utilizaron también evolucionaron con el uso del vapor y el carbón, luego la electricidad y el petróleo, en la actualidad con las nuevas tecnologías.</p>
<p><b>Comercio:</b> la sociedad se ocupaba de la producción agrícola que impulsaba en la época, se vendían las mercancías para así obtener dinero para obtener otro tipo de mercancías. En conclusión se fomentó la importancia de la tierra como principal productor de riquezas.</p>	<p>Las personas comenzaron a innovar en sus trabajos, en sus medios de ganancia. El comercio se basaba en la venta de productos de todo tipo a un menor costo y mayor productividad, a consecuencia de las industrias. La importancia la tenía el capital, más era el motor de un progreso como comerciante (burgues).</p>

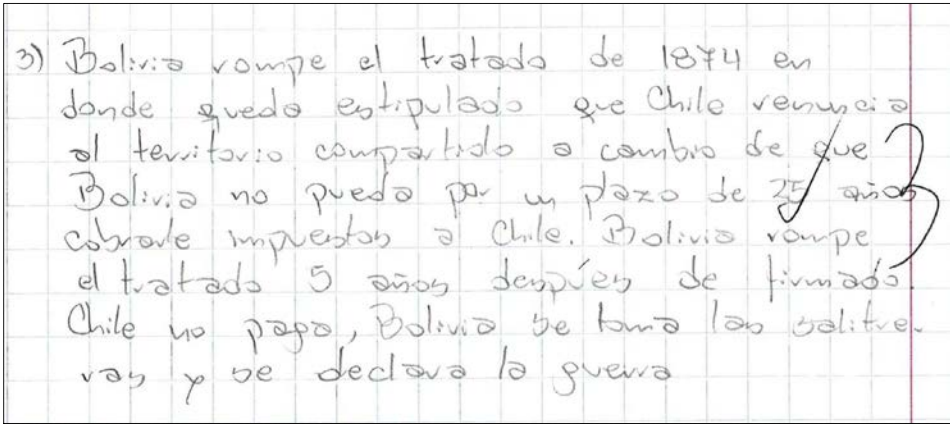
b) Participación Media:

ENTREVISTA E2PM	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Y algunas preguntas difíciles o palabras?  <i>“Si, si esas preguntas largas, esas que te ponen un texto grande, a mí siempre me va mal porque yo tengo mala comprensión lectora, aunque salgan todas las respuestas en el texto yo me voy a complicar demasiado, por eso a veces me va mal en las pruebas, porque tienen textos muy largos”</i> (127-128)</p>
⊕	<p>Por ejemplo, tenemos ocho pruebas y yo te digo que tenemos la posibilidad de sacar dos pruebas, ¿Qué te gustaría hacer para evaluar esas dos actividades?  <i>“A mí me gustaría hacer como una mini clase, como estudiar del contenido y explicárselo a mis compañeros, las cosas que no sepan, eso”</i>            En ese sentido podrían todos estudiar cosas diferentes, para que no repitan lo mismo.  <i>“Sí para que no sea lo mismo y que nos den como ya, “estúdiate la Segunda Guerra Mundial o la Guerra Fría, estúdiate esto”, así como que nos den algunas cosas y: “ah ya, me lo voy a estudiar y ya me lo aprendo y lo explico”</i> (219-222)</p>

EVALUACIÓN E2PM	
Observación	Referencias
∅	<p>1.- Explique ¿Por qué adquiere tanta importancia el accidente de Chernóbil? Debe señalar los impactos de la energía nuclear. Justifique su respuesta.            2.- Analice ¿Cuál es el nuevo orden mundial? Considere ámbitos políticos, económicos y sociales. Fundamente su respuesta</p> <div style="border: 1px solid black; height: 200px; width: 100%; margin-top: 10px;">  </div>



ENTREVISTA E5PM	
Observación	Referencias
⊕	Tú dijiste que les entusiasmaba el salir de la rutina, si nosotros te diéramos la oportunidad de inventar una clase ¿Cómo la imaginas y como te gustaría que fuera? <i>“Como me gustaría que fuera... haber, si es que no se pudiese salir por ejemplo, podría decir “ya, coloquen las sillas de esta forma, un circulo” y decir ya entre todos empezemos, que el profesor se coloque en el medio y empezar a debatir cosas como las de ahora o del pasado y que cada uno “ya, usted...” por ejemplo, “dígame que es lo que opina”, “usted...” otra cosa y ya, mas como debate, supón ya, “quién encuentra eso y quien no”, “ya, usted ¿por qué no?”, eso por ejemplo si no se puede salir. Si es que se puede salir, por ejemplo ir al patio, colocarse en el pasto, en una silla o cualquier cosa y hacer lo mismo o un power point, eh presentar videos para que uno lo vaya asimilando mas”</i> (82-83)
⊕	En el tema de las evaluaciones, ¿Sientes que la cantidad de pruebas que se hacen es buena o quizás te gustaría que hicieran otro tipo de evaluación? <i>“Si, no tantas pruebas, evaluaciones pueden haber de todo tipo, si no siempre tiene que haber una hoja con preguntas para calificar a uno. Puede, no sé, haber un día ya ‘usted y usted parece adelante y dígame qué es lo que opina sobre esto, como encontró que fue, explíqueme este hecho’, no tanto así escribiendo, no tanto la monotonía, hacerlo más diferente. Así por ejemplo no sé, hacer alguna presentación, hacer como que él fuera el profesor, un rol así ya ‘tú eres el profesor y explícale al curso cómo es’”</i> (132-133)

EVALUACIÓN E5PM	
Observación	Referencias
⊕	1.- Explique el motivo por el cuál de declara la Guerra del Pacífico.  <p>3) Bolivia rompe el tratado de 1874 en donde queda estipulado que Chile renuncia al territorio compartido a cambio de que Bolivia no pueda por un plazo de 25 años cobrarle impuestos a Chile. Bolivia rompe el tratado 5 años después de firmado. Chile no paga, Bolivia se toma las bolivianas y se declara la guerra</p>

ENTREVISTA E8PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>Sí te dieran la oportunidad de sacar una prueba y hacer otro tipo de actividad a evaluarse ¿Qué te gustaría hacer?</p> <p><i>“Podría ser investigar o hacer entrevistas, yo encuentro que igual es como entretenido, porque si dicen ya relacionen este tema y pregúntenle a distintas personas el punto de vista de este tema y después hagan un análisis, uno va aprendiendo como piensan las otras personas frente al mismo tema y cuando uno le pregunten van a dar los argumentos y haci uno va a saber los argumentos que tienen y así puede tener otra visión del tema”</i> (106-107)</p>
⊗	<p>Con respecto a las evaluaciones ¿Te gustan las pruebas? Sientes que dan cuenta de lo que tú sabes y lograste aprender.</p> <p><i>“Algunas, porque hay algunas que hacen las pruebas y es de lo que pasan en clases y de un análisis de eso, pero hay otras que son muy enredadas o por lo menos yo no las entiendo y hay otras que son muy fáciles y son puro contenido, entonces en esta es como aprenderse las cosas de memoria, en cambio en las otras uno puede analizar, pero hay otras que son puro análisis, entonces uno al no tener el contenido en la prueba igual como que se va olvidando”</i> (75-76)</p>

EVALUACIÓN E8PM	
Observación	Referencias
⊕	<p>Según tu opinión ¿Cuáles serían las principales diferencias y similitudes entre la sociedad feudal y la del Chile actual?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p><i>M.- Una diferencia es que en la sociedad feudal existían estamentos, lo cual quiere decir que si un campesino nacía campesino así iba a morir, no tenía la posibilidad de subir o de bajar socialmente, en cambio en Chile actual existen las clases social en las cuales uno puede subir o bajar socialmente. Otra es que las ricas eran las tierras y por ellas se daba el poder a las personas, entre más tierras, más alto socialmente, sin embargo hoy en día no son las tierras sino que la parte económica lo que determina eso. Otra es que antes existía el homenaje por el cual el vasallo juraba fidelidad a un señor y el señor le brindaba seguridad y hoy en día no se hace eso, incluso hoy no es tan fuerte el concepto de fidelidad como antes. Una similitud es que cuando terminaron las cruzadas para las personas que habitaban en los feudos y en realidad todos los hombres Dios ya no era el centro sino que comenzó a ser el hombre el centro, lo cual todavía se mantiene. Otra similitud es que se crearon las universidades, desligadas de la iglesia, en donde comenzaron a estudiar las ciencias, no dejando de lado las humanidades, y hoy en día todavía están o existen las universidades y se estudia la ciencia y las humanidades. Otra similitud entre la sociedad feudal y Chile actual es el comercio, lo cual ayudaba y ayuda a la economía.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>6</i></p> </div>

ENTREVISTA E11PM	
Observación	Referencias
⊕	Respecto a las pruebas ¿Consideras que son difíciles? <i>“No, son como neutrales, el principio es como más de conocimientos y después uno se va dando, se va empezando a acordar de las cosas, y después como el texto con el análisis y ahí uno va empezando, no son ni fáciles, ni difíciles, igual creo que dependen como del área que toquen o la época que se toque, por ser yo mirándolo así, hay épocas que más me gustaron y que me fue mejor, por ejemplo la revolución francesa, el año pasado me gusto la antigüedad Roma y Grecia, la Ilustración”.</i> (65-66)
⊕	Existen también preguntas de desarrollo ¿Cómo te sientes en esa parte de la prueba? <i>“En temas como más humanistas, como Lenguaje, Historia, considero que me favorece, porque uno puede como plantear lo que piensa, su conocimiento de una manera propia, no como las alternativas que restringen con frases la alternativa, en cambio aquí uno puede plantear alguna idea o una opinión, o simplemente lo que sabe pero con sus propias palabras, entonces es como más fácil de responder”</i> Entonces sientes que las preguntas de desarrollo te permiten plantear tus ideas y opiniones libremente. <i>“Sí, yo creo que igual uno siempre puede abrir la oportunidad de poner sus ideas con la forma de expresar de uno mismo, entonces es más fácil, es como si uno estuviera sólo hablando del periodo, es más fácil que responder una sola alternativa que restringe la forma de pensar o como uno se acuerda del periodo, por ser en las alternativas, si me sale una palabra que no conozco, ya me cuesta como saber cuál es, limita un poco más la respuesta, en la pregunta de desarrollo uno puede abiertamente plantear su conocimiento sobre el tema”</i> (97-100)

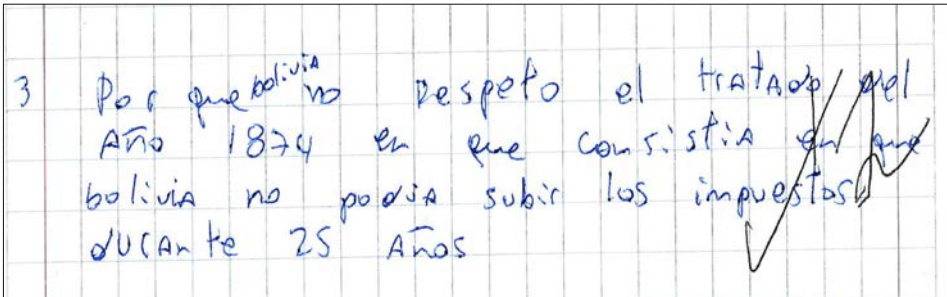
EVALUACIÓN E11PM	
Observación	Referencias
⊕	Elabora un cuadro comparativo entre la sociedad del Antiguo Régimen y la sociedad resultante de la Revolución Industrial en términos de: población, industria, comercio, división social. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>ⓐ Población, Industria, Comercio y Div. Social. → Antes y Después.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demográficamente en el antiguo régimen la población estaba estancada; y con un gran nivel de mortalidad; debido a la sequía y falta de alimentos. (Mala cosecha). Luego; con la mejora alimenticia de la Rev. agrícola existe un notable aumento <u>demográfico</u> y <u>migratorio</u>.</li> <li>- Industrialmente → antes era una industria pequeña, basada en la producción agrícola; sin mucha demanda y con poca producción debido a la pocas maquinarias y técnicas agrícolas. Luego de la Rev. Industrial el panorama cambia; incluso en la Rev. agrícola se obtienen nuevas técnicas de producción. Aumento paulatino de la producción (Creciente) debido al aumento de maquinarias (dominación de Energía Carbón y Vapor). Creación de una producción más eficiente (Producción en serie).</li> </ul> </div>

c) Participación Baja:

ENTREVISTA E3PB	
Observación	Referencias
⊕	<p>Teniendo en consideración las cosas que nos has dicho con el tema de la historia, la relevancia, llevando estos temas a la evaluación, ¿sientes que corresponde o te gustaría hacer otras formas de evaluación?</p> <p><i>“La verdad echo de menos disertar, a mi me gustaba hacer disertaciones, encuentro que son puras pruebas, puras pruebas, no hacen nada como de disertación o exponer algo, igual me gustaría”</i></p> <p>Y frente a eso, porque tú dices que eres tímida, tú reconociste esa cualidad, ¿qué pasa cuando estás adelante frente a la mirada de todos más directamente, que incluso opinando en la clase?</p> <p><i>“Trato de no mirar a la gente y practico como cien veces antes de disertar y todo lo que voy a decir y ahí en la misma disertación sale algo que se me ocurre en el momento, pero igual súper nerviosa, las manos me tiemblan”</i></p> <p>A pesar de todo te gusta disertar ¿qué sientes cuando disertas?</p> <p><i>“No sé es que siento que uno se expresa más disertando que haciendo una prueba y a lo mejor algunos aprenden más porque uno le está explicando las cosas” (85-90)</i></p>
⊕	<p>¿Existen ocasiones donde no sabes las preguntas e intentas rellenar o chamullar?</p> <p><i>“En las de desarrollo sí hay veces que pongo un poquito de lo que sé y lo otro es puro chamullo (risas)”</i></p> <p>Y como era ese chamullo</p> <p><i>“Es que trato de, no sé ahí doy mi opinión sobre el tema y pongo ejemplo de cosas, ahí empiezo a rellenar, yo creo que más con ejemplos y opiniones mías”</i></p> <p>Y las opiniones son como consideradas por los profes.</p> <p><i>“Sí siempre me encuentran bien mi opinión, nunca me la han marcado con cruz” (99-104)</i></p>

EVALUACIÓN E3PB	
Observación	Referencias
⊕	<p>2.- Analice ¿Cuál es el nuevo orden mundial? Considere ámbitos políticos, económicos y sociales. Fundamente su respuesta.</p> <p>2-R = En el nuevo orden mundial, se quiere que la economía sea libre y mundial, además de en cierta forma aumentar la economía de cada país, pero también aumentarla a nivel mundial.</p> <p>A pesar de que se quiere incrementar el dinero, aun por diferencias sociales, estas todas no logran desaparecer.</p> <p>En este nuevo orden las empresas y el estado, están unidos, ya que las empresas tienen el dinero en cierta forma el estado depende de la empresa.</p>

ENTREVISTA E6PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>En relación a la prueba, ¿Qué parte te acomoda más? ¿La parte de alternativas o de desarrollo?</p> <p><i>“No, no sé, igual alternativas”</i></p> <p>¿Por qué?</p> <p><i>“Es más fácil, el desarrollo tenía que saberlo, si no lo sabí estoy tirado, en cambio en las alternativas tenía posibilidad de por último copiar, no sé po”</i> (167-170)</p>
⊕	<p>Volviendo al tema del colegio, si tuvieras la posibilidad de cambiar una prueba por otro tipo de evaluación, algún tipo de exposición.</p> <p><i>“¿Cómo?”</i></p> <p>Exponer adelante sobre algún tema o no sé hacer alguna obra de teatro, debates, ¿prefieres eso o prefieres una prueba?</p> <p><i>“Es que eso igual es más fácil porque ahí te podí ayudar más con los compañeros, hacer trabajos en grupo preferiría yo”</i></p> <p>¿Qué tipo de trabajos?</p> <p>¿Guías?</p> <p><i>“No, no guías, o sea igual, pero cuestión de grupo, donde podía ayudarte con tus compañeros”</i></p> <p>Pero exponer adelante, o prefieres hacer maquetas o trabajos de investigación.</p> <p><i>“Un trabajo, una maqueta, todo eso”</i> (146-154)</p>

EVALUACIÓN E6PB	
Observación	Referencias
⊗	<p>1.- Explique el motivo por el cuál de declara la Guerra del Pacífico.</p> 

ENTREVISTA E9PB	
Observación	Referencias
⊕	<p>En cuanto a las pruebas que se hacen ¿te gustan o no son muy largas?</p> <p><i>“Son bien largas las pruebas sí, pero no sé, o sea, es como depende de lo que estudie, sino estudio nada obviamente que la voy a encontrar difícil y latera y todo, pero si uno estudia y se sabe las cosas que salen ahí, las va a encontrar fácil y divertida”</i></p> <p>Tú dijiste que estudiabas ¿de qué manera estudias?</p> <p><i>“Eh... leo el libro de la materia que estamos pasando por ejemplo, leo y hago un resumen o subrayo lo que sale en el libro”</i></p>

	<p>¿Cuál es la parte de la prueba que más te acomoda?  <i>“Eh... lo del desarrollo me acomoda más, sí, porque ahí uno puede no sé, escribir lo que piensa bien de lo que sabe de la pregunta y lo de conocimiento también, cuando preguntan cosas que como que uno se aprende de memoria, por decirlo así”</i> (95-100)</p>
⊗	<p>Mirando la evaluación, si tuvieras la oportunidad de hacer cambios ¿Qué harías? Tú dijiste que era muy larga.  <i>“Yo encuentro que sería mejor acortarla, porque... o sacar esa pregunta que sale como un texto así gigante que uno lo tiene que leer, eso como que me aburre un poco, pero las otras cosas, no todo bien”</i>  Y qué te gustaría sacarlos o cambiarlos por imágenes o pinturas.  <i>“Sí, igual sería mejor eso, porque esos textos como que uno los lee y se empieza a aburrir y después se le olvida lo que está leyendo y no sé cualquier cosa”</i> (164-167)</p>

#### ENTREVISTA E9PM

Observación	Referencias
⊗	<p>Según tu opinión ¿Cuáles serían las principales diferencias y similitudes entre la sociedad feudal y la del Chile actual?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>① La diferencia está en las clases sociales (Estamentos).  EN LA sociedad feudal el que nacía pobre <sup>era</sup> pobre <sup>(más)</sup> importante.  NO HABÍA OPORTUNIDAD DE SER ALGUIEN MAS importante.  pero en la actualidad si se puede.</p> </div>

#### ENTREVISTA E12PB

Observación	Referencias
⊗	<p>Y volviendo a Historia, sientes que las pruebas y las evaluaciones, tienen relación con los que los profes ven en la clase.  <i>“Es que de repente se hacen preguntas de la clase, que han salido de la clase o que salieron de la guía o del texto”</i>  Y esa modalidad ¿tú encuentras que está bien?  <i>“Yo creo que sí”</i>  Y el tema de la estructura de veinte ocho preguntas de alternativas y dos preguntas de desarrollo, ¿está bien?  <i>“Es que igual está bueno, a mi me cargan las preguntas de desarrollo, porque nunca las argumento, yo llego y escribo lo que es y listo, yo no la argumento así no la alargo, porque me da lata, flojera, hacer un texto grande y yo pongo lo que es y listo”</i> (170-175)</p>
⊗	<p>Tú decías que ponías lo justo y necesario en las preguntas de desarrollo y que no argumentabas, ¿cuál es la intención de no querer argumentar y si ves en esa instancia como una posibilidad de convencer al profe de que sabes?  <i>“O sea, de repente es una lata argumentar, pa’ mi es una lata argumentar”</i>  ¿Por qué?  <i>“No sé, o de repente uno no alcanza a argumentar por tiempo o de repente tení todo el tiempo y a mí me da flojera, pongo lo justo y necesario o de repente estoy ahí y chamullay así”</i> (236-239)</p>

EVALUACIÓN E11PM	
Observación	Referencias
⊗	<p>¿Qué consecuencias produjo a nivel económico, la incorporación de la energía a vapor en la industria y el transporte?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><u>DESARROLLO</u></p> <p>1- UNA DE LAS CONSECUENCIAS PRINCIPALES FUE UNA MAYOR PRODUCCIÓN SE TRABAJABAN MAS HORAS Y AL TRAER UNA MAYOR PRODUCCIÓN OVIAMENTE HABIA UN MAYOR CRECIMIENTO ECONOMICO</p> </div>

## **IX. ANÁLISIS INTERPRETATIVO.**

---

---

### **9.1 Contribución del sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación curricular de los docentes de la especialidad, al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.**

La educación a nivel nacional se propone desarrollar habilidades en los estudiantes que les permitan poder desenvolverse en un mundo que cada día avanza a pasos agigantados. La sociedad del conocimiento ha entablado la necesidad de que la educación que se les entrega a los niños y jóvenes pueda transformarse en aprendizajes significativos. Este planteamiento le entrega a la experiencia un rol fundamental, los estudiantes necesitan ser partícipe de la construcción de sus propios conocimientos, como un espacio empírico más, que pueda llevar al estudiante a conocer, cuestionar, reflexionar, proponer y elaborar conocimientos, de manera individual y colectiva.

En este sentido, el Mineduc a través de la reforma de los años noventa, llevada a cabo y actualizada por los Gobiernos de la Concertación, propuso una educación con un tono intensamente revolucionario, llevando a la educación de este país de un paradigma tradicionalista, sujeto directamente al conductismo, a una educación con un paradigma constructivista que busca hacer del estudiante un sujeto consciente de sus propios procesos educativos.

*Como ya afirmáramos en la descripción del contexto, los desafíos de la reforma están enfocados a promover una pedagogía constructivista generadora de competencias en los estudiantes, lo que requiere, entre otras cosas, una actualización del conocimiento disciplinar por parte de los docentes. De ello da cuenta la orientación general del marco curricular. (Milos, Osandón y Bravo, 2003, p.99)*

No obstante, si bien los avances han sido sustanciales, existen elementos que impiden la materialización de las intenciones que ha desarrollado el Mineduc, uno de estos elementos, radica en la sobrecarga académica que presenta el currículum nacional, así mismo como los



parámetros de evaluación que se han desarrollado para medir la calidad de la educación. Las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU, limitan sus evaluaciones al conocimiento de saberes declarativos, por lo que los establecimientos y docentes se ven determinados a tomar mayor atención a esta situación en desmedro de las otras formas de conocimiento, como lo son, el saber hacer y el saber ser.

*Los Contenidos Mínimos Obligatorios son incomprensibles e inconducentes sin referencia a los Objetivos Fundamentales de cada sector de aprendizaje. Esta afirmación cobra mayor importancia aún en un sector como el de Historia y Ciencias Sociales. En el contexto del nuevo marco curricular, en nuestro sector, ya no se trata de “alcanzar a pasar” toda la materia o los contenidos de los programas de estudio. Persistir en ello, evidencia una concepción de la enseñanza y del aprendizaje que separa absolutamente los contenidos conceptuales de los contenidos procedimentales y actitudinales. (Milos, Osandón y Bravo, p.102)*

De esta manera, la educación nacional ha caído dentro de un círculo vicioso que condiciona la construcción del conocimiento que se dice defender. Sin embargo, consideramos necesario comprender cómo el Marco Curricular, las Perspectivas Docentes y las Perspectivas de los Estudiantes se pueden relacionar bajo la propuesta de *Competencia Argumentativa* dentro un sector de enseñanza en específico y un contexto socio-económico determinado, que como hemos señalado anteriormente, representa un Establecimiento Particular-subvencionado de la Comuna de Estación Central.

En consecuencia con lo anterior, pretendemos dar cuenta de qué manera el sector de Historia y Ciencias Sociales y la implementación realizada por los docentes de la muestra, contribuye al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, para ello se trabajará bajo dos premisas: El Desarrollo de *Competencia Argumentativa* a partir de la Interpretación Histórica; y, a partir de la Construcción Histórica.

### **9.1.1 El Desarrollo de *Competencia Argumentativa* a partir de la Interpretación Histórica:**

La Historia y las Ciencias Sociales, entregan una apertura a la Interpretación, elemento que brinda un escenario enriquecedor para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. De esta forma, la Interpretación representa la diversidad de opiniones y miradas que podemos tener frente a una misma situación, elevando el mundo subjetivo de las personas, debido a que la conexión que la Interpretación tiene con nuestras propias concepciones, experiencias, historias. De este modo, la *Competencia Argumentativa*, no sólo permite plasmar y esbozar nuestras propias concepciones interpretativas, sino además, es un llamado de atención para la comprensión entre los sujetos, elemento que orienta a la construcción de acuerdos y consensos mediante relaciones de respeto entre las personas.

*A principios del siglo XXI parece evidente que la función de la Historia en la enseñanza Primaria y Secundaria no consiste en memorizar cronológicamente una sucesión de todos los hechos acaecidos desde la Prehistoria hasta nuestros días, cerrados en única interpretación. La dimensión educativa de la Historia consiste, más bien al contrario, en desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas del pasado para crear y estimular en el alumnado el espíritu crítico. (Prats, 2001, p. 118)*

En este sentido, se debe profundizar en cómo se presenta y se manifiesta la Interpretación al interior el sector de Historia y Ciencias Sociales, para ello, se revisaran los tres objetivos específicos planteados, analizando cada una de sus categorías: Primer Objetivo (DCAC, DCAO, DCAM); Segundo Objetivo (PPD, PHD, PED, EPPD, PDCA); Tercer Objetivo (PHE, PPE, PAE, PEE). Con todo esto, se vislumbrará cuáles son las complejidades que se dan de forma transversal, en el espacio educacional estudiado y cómo este ambiente permite el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

a) Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

- *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media (DCAC).*

En esta categoría se dan cuenta de un escenario diverso, en el cual, se contraponen directamente las situaciones que permiten o limitan el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Frente a esto debemos señalar, que el análisis de los CMO del sector de Historia Ciencias Sociales se ampara bajo la premisa que son disciplinas en sí mismas interpretativas. Por ello, la principal preocupación radicó en observar si su planteamiento y formulación, lograban contribuir al campo interpretativo y en el caso contrario, ver en qué se manifiestan sus limitaciones. Este último sector se ve graficado a partir de la elección de un CMO por nivel estudiado.

1°	<i>Descripción de los principales procesos económicos y políticos de fines de siglo: crisis del Estado de Bienestar e implementación de políticas neoliberales; terrorismo de Estado y violación de los DDHH en América Latina y en otras regiones; caída de los regímenes comunistas en la URSS y Europa del Este; fin de la Guerra Fría y hegemonía de Estados Unidos. (Mineduc, 2009a, p. 228)</i>
2°	<i>La expansión de la economía y del territorio: expansión y modernización de la economía chilena desde la Independencia hasta la Guerra del Pacífico. Las guerras del siglo XIX entre Chile y Perú-Bolivia. Incorporación de la Araucanía. Delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX. (Mineduc, 2005, p. 103)</i>
3°	<i>Organización social de Europa medieval: conceptos de feudalismo, vasallaje y servidumbre; la Europa medieval como modelo de sociedad rural. La ciudad y los orígenes del capitalismo. (Mineduc, 2005, p. 107)</i>
4°	<i>Revolución tecnológica e informática: el desarrollo de la tecnología y de los sistemas de comunicación y su impacto en la organización laboral y en la tendencia a la globalización mundial. (Mineduc, 2005, p. 110)</i>

Si observamos los CMO expuestos, en todos se puede evidenciar un caudal de contenidos que se configuran a partir de un t3pico m3s generativo, por ejemplo, en el caso del Primer A3o Medio, se especifican los procesos econ3micos y pol3ticos de fines de siglo, condicionando inmediatamente su tratamiento a trav3s de su extensi3n y determinaci3n, involucrando una serie de procesos y acontecimientos que, si bien, pueden ser muy pertinentes para representar los procesos hist3ricos de las 3pocas, se presentan como acontecimientos ya dados, los cuales pueden limitar al desarrollo reflexivo e interpretativo de los docentes y estudiantes. De esta manera, los cuatro CMO expuestos, parecieran no ser mayor aporte a la interpretaci3n historiogr3fica en los estudiantes, restringiendo los procesos de ense3anza y aprendizaje a la memorizaci3n de los acontecimientos hist3ricos, sin profundizar en otros sucesos que puedan ser relevantes al momento de comprender estos per3odos.

Ahora bien, considerando que *“los contenidos de Historia son 3tiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos”* (Prats, 2001, p. 13). Debemos se3alar, que a su vez existen CMO que proponen de forma m3s expl3cita ambientes de discusi3n y reflexi3n, los que, si bien abarcan un menor espacio al interior del Marco Curricular de Primer a Cuarto A3o de Ense3anza Media, permiten que los docentes y estudiantes puedan dialogar sobre los procesos hist3ricos, complejizando, interpretando y construyendo la trama hist3rica bajo sus propias comprensiones. Algunos de los CMO que contribuyen en esta 3rea son los siguientes.

1°	<i>Balace del siglo, considerando los esfuerzos de la humanidad por construir un mundo de paz, igualdad y bienestar social. (Mineduc, 2009a, p. 228)</i>
2°	<i>Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia hist3rica de Chile en el siglo XIX. (Mineduc, 2005, p. 103)</i>
3°	<i>Los descubrimientos cient3ficos de los siglos XVI al XVIII y sus efectos en la vida material y cultural de Europa, considerando los cambios en</i>

	<i>la vida cotidiana y en las visiones de mundo; el concepto de “razón” y discusión sobre sus efectos en el mundo moderno. (Mineduc, 2005, p. 107)</i>
4°	<i>La pobreza y el deterioro medio ambiental como grandes problemas de orden mundial: caracterización del problema considerando diversas perspectivas y discusión de las resoluciones internacionales correspondientes. (Mineduc, 2005, p. 108)</i>

Como podemos ver, estos CMO, a diferencia de los que habíamos revisado antes, poseen una mayor apertura a cómo interpretar y significar la Historia y las Ciencias Sociales, esto se debe a que son tópicos generales, donde no se limita a un desglose en específico. Por lo tanto, la descripción del contenido es flexible y además apelan a la confrontación de ideas, ya sea, mediante un debate en el caso de Segundo Año Medio, o discusión en el caso de Tercer Año Medio, ambos elementos permiten plasmar una interpretación histórica y con ello, se presentan como una posibilidad para contribuir al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

Finalmente, mediante el análisis descriptivo, se pudo observar que predominan de forma transversal desde Primero a Cuarto año medio, aquellos elementos que no generan un mayor aporte para la Interpretación, los que en su mayoría, se deben a la postulación y presentación de los contenidos desde una forma más limitada, en el sentido que se valoran los conocimientos declarativos y que se plantean como verdaderos, sin lograr profundizar ni complejizar en las distintas perspectivas que se puedan tener al respecto, esto dificulta una mayor significación y posterior apropiación de los sujetos. Ahora bien, el grupo minoritario corresponde a aquel sector que si contribuye a la Interpretación histórica, y, ésta en gran medida, se manifiesta mediante la confrontación de diversas perspectivas, valorando la subjetividad de opinión, en definitiva, estos CMO se presentan como una posibilidad para ser trabajados y tensionados para así contribuir al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en los estudiantes de la muestra.

- *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los OF del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media (DCAO).*

Al interior de los OF se hallan los OFT, los cuales se plantean como Transversales en las asignaturas de Enseñanza Media, los objetivos son: Crecimiento y Autoafirmación Personal; Desarrollo del Pensamiento; Formación ética; La persona y su entorno; y, Tecnologías de Información y Comunicación. Ahora bien, en la realización de la primera parte del análisis, se logró dar cuenta del desglose que poseen cada uno de estos objetivos, donde la minoría recae en aquellos elementos que no generan mayores aportes al desarrollo del tema investigado, mientras que en su mayoría, radica en aquellas consideraciones que si logran ser un aporte en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, debido a la contribución realizada al desarrollo íntegro del ser humano, marcando énfasis en la reflexión, crítica, autocrítica, el respeto, el diálogo, entre otras. Es necesario señalar que los OFT fueron analizados desde la especificación que brinda el Ministerio de Educación.

Desarrollo del Pensamiento	<i>Las de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral. (Mineduc, 2005, p. 21)</i>
Formación Ética	<i>Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad. (Mineduc, 2005, p. 22)</i>

Como podemos ver ambos ejemplos reflejan la situación de la mayoría de los OFT, los cuales logran ser un aporte en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a partir de la Interpretación Histórica. Con esto queremos decir que la característica interpretativa que tiene esta disciplina, colabora, en el primer ejemplo expuesto, con el desarrollo de los estudiantes en la resolución de problemas y conflictos, pues al dotar de sentido la Historia también logramos aprender de ella para encontrar viabilidades que reflejen un accionar coherente con lo que se necesita. En consideración con el segundo OFT expuesto, también podemos señalar que el mundo interpretativo de la Historia, también va en búsqueda de valorar las diversas creencias e ideas que se puedan tener, estimando la subjetividad y generando un mayor respeto entre los sujetos.

Ahora, al interior de los OF, también se encuentran los OFV, los cuales tienen relación con las metas que buscan alcanzar el sector de Historia y Ciencias Sociales, éstos van inscritos por cada curso de Enseñanza Media. De esta manera, en el recorrido de Primer a Cuarto Año Medio, podemos evidenciar que existe un sector minoritario que impide concebir la Historia como un proceso Interpretativo, afectando con ello el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

1°	<i>Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social. (Mineduc, 2009a, p. 226)</i>
2°	<i>Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos. (Mineduc, 2005, p. 102)</i>
3°	<i>Situar espacial y temporalmente la tradición histórico-cultural occidental en el contexto mundial. (Mineduc, 2005, p. 105)</i>
4°	<i>Identificar las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual, conociendo sus principales rasgos geográficos, demográficos, económicos, políticos y culturales. (Mineduc, 2005, p. 108)</i>

Estos objetivos determinan e imposibilitan la Interpretación debido a dos razones, la primera de ellas, es que presentan una sobrecarga de saberes declarativos; y la segunda, es que estos objetivos ya develan una interpretación previa que condiciona el desarrollo reflexivo, crítico e ideológico tanto de la implementación docente, como la de los estudiantes, si bien, consideramos que se puede flexibilizar en la manera de cómo abordar cada uno de estos objetivos, es necesario comprenderlos desde cómo están expresados, por lo que, más que fijarnos en el nivel taxonómico o cómo se pueden flexibilizar, estamos enfatizando en cómo se están presentando.

De esta forma, aquellos objetivos que ya se encuentran interpretados dificultan la construcción de significaciones e interpretaciones que permitan a los estudiantes apropiarse de sus conocimientos. Ejemplo de esto se puede ver en el OFV expuesto de primero medio, si bien el nivel taxonómico nos indica la habilidad de “*comprender*” lo que puede ser muy positivo, después indica qué es lo que debemos comprender: “*que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.* (Mineduc, 2009a, p. 226). Este objetivo está direccionado a qué es lo que debemos comprender y valorar, limitando de alguna manera, aperturas para la subjetividad de aquellos educandos que no interpretan y que quizás no conciben esos esfuerzos por la construcción de un mundo de paz e igualdad, entonces, de cierta forma, limita las críticas, los cuestionamientos e interrogantes que puedan surgir dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Por consiguiente, existe una gran cantidad de OFV que si demuestran una contribución al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, éstos se



presentan en un grupo mayoritario y a diferencia de los anteriores, éstos se presentan con mayor neutralidad y apertura en su formulación para interpretar la Historia y las Ciencias Sociales.

1°	<i>Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales. (Mineduc, 2009a, p. 226)</i>
2°	<i>Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social. (Mineduc, 2005, p. 101)</i>
3°	<i>Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento, analizando algunas de sus interrelaciones. (Mineduc, 2005, p. 105)</i>
4°	<i>Conocer y analizar, desde diversas perspectivas, algunas de las principales características de la sociedad contemporánea, comprendiendo su multicausalidad. (Mineduc, 2005, p. 108)</i>

Como podemos ver, la mayoría de los OFV si contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, situación que se presenta de forma transversal a los niveles de enseñanza media, en el caso de Primer año, el objetivo se presenta con una mayor apertura, si bien, señala que se deben caracterizar las dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias, éste no condiciona en explicitar las dimensiones y las consecuencias que se deben aprender, lo que genera que los sujetos puedan interpretar esta materia de acuerdo a lo que ellos consideran y piensan.

Por tanto, al interior de la propuesta de los OF, presenta una situación similar a la presenciada en el análisis de los CMO, nos referimos principalmente a la confrontación que existen entre los elementos que permiten o limitan el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Ahora bien, pese a esta similitud poseen una relevante diferencia que radica en los OF, tanto en los OFT, como en los OFV, su grupo minoritario se representa por los objetivos que actúan como condicionantes de la Interpretación Histórica, mientras que el sector mayoritario logran presentar una situación

favorable en esta temática. De esta forma, la situación de los OF es favorable, de forma transversal en los años de Enseñanza Media, logrando ostentar en su mayoría oportunidades que fomentan la interpretación de los diferentes procesos históricos, revitalizando la subjetividad de los sujetos.

Cabe señalar, que las propuestas del Marco Curricular son relevantes en el sistema educativo, ya que, el Ministerio sitúa a los OF como aquellos que “*constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje*” (Mineduc, 2005, p. 8). Por lo que este escenario indica un ambiente propicio para el desarrollo de *Competencia Argumentativa*, no obstante, para que estos procesos se puedan materializar es necesario que tanto en la teoría, como en la práctica, sean considerados como relevantes para la reflexión y la autonomía de los estudiantes.

*En relación a la toma de decisiones curriculares a nivel del sistema educacional, Magendzo plantea que ellas corresponden a especialistas, quienes, en nuestro caso, consultivamente, diseñaron los marcos curriculares. Luego, a nivel institucional, entran a jugar los directores, los consejos de profesores y equipos técnicos a nivel local (nivel teóricamente abierto a la producción curricular de planes y programas propios). Por último, ya en la sala de clases, es el docente quien tiene un rol preferente en la toma de decisiones curriculares, centrando su labor en la implementación contextualizada del currículum* (Magendzo, en: Milos, Osandón y Bravo, p.99).

- *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los MPA del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media (DCAM).*

Los MPA, es una propuesta generada desde los ajustes curriculares, que pretende complementar y profundizar el Marco Curricular, “*promoviendo la observación de las competencias clave que se deben desarrollar*” (Mineduc, 2009b, p. 3). De esta manera los MPA se encuentran organizados por niveles, con motivo de nuestro análisis, solo se han comprendido los que

tienen relación con los cursos de Enseñanza Media, para lo que corresponde el Nivel 5, 6 y 7, este último corresponde a un logro de nivel ideal. Cabe señalar, que los MPA de Historia y Ciencias Sociales, como hemos señalado, se encuentran organizados en tres: Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo; Sociedad en Perspectiva Histórica; y, Espacio Geográfico.

Mediante el análisis de esta información, se logra concebir un escenario dual en elementos que son aportes y aquellos que actúan como limitantes. Ahora, con motivo de dar a conocer elementos o características que se dan en los MPA y pueden estar afectando a la interpretación histórica de los sujetos, hemos considerado el MPA Sociedad en Perspectiva Histórica a lo largo de sus niveles correspondientes a la Enseñanza Media.

Nivel 5 (1° - 2°)	<i>Reconoce que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales. (Mineduc, 2009b, p. 5)</i>
Nivel 6 (3° - 4°)	<i>Comprende que forma parte de un mundo crecientemente interconectado, en el que hay desafíos comunes para toda la humanidad. (Mineduc, 2009b, p. 5)</i>
Nivel 7 (Ideal)	<i>Comprende que las identidades sociales son una construcción histórica y que la propia se inserta en un contexto más amplio que abarca a la humanidad en su conjunto. (Mineduc, 2009b, p. 5)</i>

Los tres MPA señalados corresponden a aquellos que actúan como condicionantes del conocimiento histórico, lo que dificulta una mayor significación y apropiación de los sujetos. Esto se debe principalmente a que en su enunciación, no se halla dentro de una neutralidad, ya que, el contenido ya está interpretado, por lo que deja poco espacio para flexibilizar en los significados que los sujetos deseen otorgar a estos procesos históricos. En el caso del Nivel 6, para Tercer y Cuarto Año Medio, se explicita que cada estudiante “*Comprende que forma parte de un mundo crecientemente interconectado, en el que hay desafíos comunes para toda la humanidad*”

(p. 5). Consideramos que este MPA ya se encuentra dado y no permite que cada estudiante pueda significar su propio mundo, donde él se sienta parte y donde él pueda construir los propios desafíos. En este sentido, consideramos que sería más enriquecedor, que se presente una mayor apertura para que cada estudiante pueda significar desde su propia realidad y desde su propio contexto los desafíos que consideren relevantes para su devenir; y no así, llevar a los estudiantes a sentirse parte de un mundo específico y preestablecido, con desafíos ya determinados.

Por su parte, los MPA que logran ser un aporte en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a partir de la Interpretación Histórica, son presentados con una mayor apertura a la forma de confrontar diversas visiones y perspectivas que se puedan tener de los procesos históricos. Esta situación se puede representar a partir de los siguientes MPA escogidos por nivel:

Nivel 5 (1° - 2°)	<i>Comprende que distintas interpretaciones historiográficas seleccionan y ponderan de diversas maneras los factores que explicarían los procesos históricos. (Mineduc, 2009b, p. 5)</i>
Nivel 6 (3° - 4°)	<i>Indaga sobre procesos históricos recurriendo a una diversidad de fuentes e interrelacionando dimensiones. (Mineduc, 2009b, p. 5)</i>
Nivel 7 (Ideal)	<i>Desarrolla ensayos originales confrontando interpretaciones y considerando una diversidad de fuentes. (Mineduc, 2009b, p. 5)</i>

Estos MPA, al contrario de los vistos previamente, ostentan una apertura, mediante la concepción de diferentes Interpretaciones Históricas, la confrontación de diversas fuentes para entender los procesos históricos, y la realización de ensayos donde den cuenta de procesos de confrontación de ideas y de incorporación de diferentes fuentes. Estos elementos que lamentablemente representan el sector minoritario de los MPA, generan un ambiente favorable para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, ya

que, permiten concebir la Historia como un área interpretativa, donde los estudiantes forman parte de su propia construcción.

En conclusión a la contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, podemos señalar que el sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media, si bien, posee elementos que presentan un ambiente adecuado para la Interpretación Histórica, también, existen elementos que limitan los espacios para la contribución al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en los estudiantes de la muestra. Al interior del Marco Curricular CMO y los MPA son aquellos que representan, en su mayoría, los elementos que condicionan el conocimiento complejo, mientras que los OF, tanto en los OFT, como en los OFV simbolizan, en su mayoría el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, a través de la Interpretación Histórica. Ahora bien, los motivos y características que logran identificar los aportes o las limitantes de los CMO, OF, y MPA son elementos similares y no generan mayores alteraciones entre las propias características que poseen.

b) Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

▪ *Perspectiva Pedagógica de las Docentes (PPD)*

En relación a esta categoría, logramos dar cuenta de cómo las Docentes de la muestra plasman su visión pedagógica, tanto en su teoría, como en la práctica, siendo relevante las consideraciones otorgadas durante las entrevistas y mediante las observaciones no participante, para vislumbrar los elementos que benefician o aquellos que limitan la Interpretación Histórica.

En el caso de P1 podemos presenciar la relevancia que le otorga a la voluntad de los estudiantes, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, concibiendo además que para que los estudiantes aprendan el mínimo, no necesitan de la pedagogía.

P1	<i>Si el niño no quiere aprender, no va a aprender y eso es un cuestión de voluntad, el niño igual va a aprender lo mínimo, igual va aprender a leer las palabras básicas o a lo mejor igual va a aprender que el 18 de septiembre, que el 21 de mayo, eso lo va a aprender, no es necesario tanta cuestión pedagógica para que aprenda el mínimo. (E, 13, 26)</i>
----	--

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse cuál sería el rol de los docentes, si no es precisamente la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje coherentes con las necesidades y los requerimientos de cada contexto educativo. En el caso de no relevar la acción pedagógica como una posibilidad de construir los aprendizajes y como una viabilidad de acción, se tiende a limitar un aprendizaje más significativo y enriquecedor, a través de la Interpretación de la Historia, y con además, se perjudica la comprensión que los educandos puedan tener de los procesos históricos-sociales.

Para el caso de la docente P2 la perspectiva pedagógica se asienta en la importancia que posee la práctica docente para constituirse como profesor, marcando énfasis en que la labor docente debiera preocuparse de contraponer las distintas experiencias que tienen los estudiantes.

P2	<i>En la sala de clases uno aprende a ser profe, ahí es donde tú ves hasta donde te da el cuero y también hasta donde tú tienes la capacidad o el criterio de flexibilizar, de modificar, hasta cuando llega tu espíritu real de profesor, de pedagogo o tu quieres quedarte con un modelo que algún momento tu viste que es bastante cómodo, arriesgarse y para los chiquillos la experiencia es vida, la viven, nosotros deberíamos orientar su experiencia o debatir sobre sus experiencias (E, 14, 6).</i>
----	--

Tanto la importancia de la práctica de la labor docente, como valorar las experiencias de los estudiantes, permiten reconocer la Interpretación Histórica como característica fundamental del posicionamiento pedagógico de P2, pues la apertura a concebir las experiencias de los sujetos dentro de la construcción de su propio conocimiento y la flexibilidad académica que la docente manifiesta, nos facultan para afirmar su contribución al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

Ahora bien, la perspectiva docente no solo se aprecia mediante lo que ambas docentes declararon durante las entrevistas, sino además, en su complemento se necesita explicitar los elementos extraídas mediante las observaciones realizadas, donde se refleja la práctica docente en acción misma. Como veremos a continuación, ambas docentes intentan complejizar un poco los procesos históricos que están revisando, mediante la participación y las opiniones que los estudiantes señalan, lo que lamentablemente en el caso de P1 se ve fragmentado, ya que, al dictar la materia no se contemplan los elementos que otorgaron los estudiantes y en el caso de P2 se fomenta la participación centrada en el conocimiento que se declara.

P1	<p><i>La profesora pide a los estudiantes que anoten, como resumen, lo que va a dictar.</i></p> <p><i>P1: “Todos los avances territoriales se relacionan a la estabilidad que dejó el período conservador y que durante el período liberal, se logran consolidar, dentro del territorio nacional. Los enfrentamientos militares de la época se deben a la poca claridad de los límites establecidos en la constitución, teniendo consecuencias hasta el día de hoy (Perú, Bolivia, Argentina) Los cuales se discuten legalmente en instancias internacionales”. (O5, 6)</i></p>
----	---

En el caso de las observaciones realizadas a P1, si bien, representa un ambiente acogedor para las opiniones que converjan de los estudiantes mediante el diálogo, estas opiniones o ideas, parecieran quedar fragmentadas al momento de abordar el contenido, pues, al momento de dictar la materia, en el caso expuesto sobre los avances territoriales que dejó el período conservador y el liberal, se ve un conocimiento de tipo más declarativo, lo cual, brinda poca cabida a las reflexiones e interpretaciones que puedan poseer los estudiantes.

En el caso de las observaciones realizadas a la docente P2, se puede concebir que brinda un mayor espacio a la participación de los estudiantes, fomentado su colaboración en el desarrollo de la clase, pero, como podemos apreciar en el diálogo expuesto, la forma de incentivar la participación, se realiza por medio de preguntas que surgen desde el contenido histórico de origen declarativo, elemento que dificulta que un proceso más interpretativo y reflexivo frente a los procesos históricos que se están abordando.

P2	<p><i>La docente continua con la explicación ahora marca énfasis en los cambios en las transformaciones demográficas que surgirán en esta época.</i></p> <p><i>P2: “¿Por qué se habla de un aumento en las migraciones?”</i></p> <p><i>E: “Porque se va del campo a la ciudad”</i></p> <p><i>P2: “¿Y cómo se va a llamar ese proceso donde los europeos van a buscar materias primas en otros lugares?”</i></p>
----	---



	<p>E: “Colonización”</p> <p>P2: “Tenemos dos etapas en las transformaciones demográficas, la primera son las migraciones campo ciudad y la segunda es la saturación de materias primas, entonces me voy a explotar a otros países”. (O12, 5)</p>
--	--

Como podemos ver la participación que incentiva P2 es centrada en el conocimiento declarativo, al preguntar de forma general a los estudiantes por el aumento de la población, y aceptar por respuesta “migraciones campo – ciudad”, sin lograr complejizar más allá en los procesos que motivaron las migraciones. De esta manera, una historia centrada en la interpretación de los sujetos, debería enfatizar más en las opiniones que en los conocimientos ya dados, tratando de abordar la historia desde su complejidad.

A modo de resumen, podemos comprender que ambas docentes brindan elementos que pueden concebirse como positivos para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a través de la Interpretación Histórica, pero en el caso de la docente P1 se produce un quiebre entre los elementos que otorgan los estudiantes y el contenido que ella aborda y en el caso de P2, si bien, logra aportar durante la entrevista, un elemento bastante enriquecedor al ejercicio pedagógico, que tiene que ver con la importancia de la práctica pedagógica y con la relevancia de la experiencia de los estudiantes, este último elemento, no logra visualizarse ni materializarse durante la práctica, donde las preguntas que realiza no logran considerar las experiencias de los sujetos.

*La enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia. (Díaz y Hernández, 2002, p. 56)*

- *Perspectiva Histórica de las Docentes (PHD)*

Mediante esta categoría, logramos dar cuenta de cómo las Docentes dan cuenta de la Perspectiva Histórica que poseen, pues es de suma importancia comprender sus propias concepciones o posicionamientos que tengan al respecto. Para esto se contemplaron las entrevistas y las observaciones, con la finalidad de ver cómo se pueden interpretar ambos elementos, teoría y práctica, y cómo estos se relacionan con el tema investigado.

*El fundamento disciplinario está en que la Historia como disciplina construye la historia y, en estos momentos, ella se está construyendo de forma distinta. No se la está construyendo como la “verdad”, como se entendía antes; hoy se entiende que es una interpretación. (Gysling, en: Nervi, 2004, p. 70)*

Para el caso de P1, mediante la entrevista da cuenta de una mirada más tradicional al recalcar el aprendizaje de fechas y procesos, de igual manera se puede vislumbrar una mirada centrada en una perspectiva crítica, al señalar la importancia de crear conciencia, pero marca énfasis que ésta se ve coartada al no forjarse ni desde la casa ni desde el país. Ahora bien, ambos elementos parecieran ser contradictorios, pues la conciencia no surge a partir del aprendizaje de fechas, sino que a través de procesos más profundos, con esto queremos decir que mediante la propia Interpretación que posean los sujetos, puede surgir en algún grado, conciencia por parte de los estudiantes, pero los docentes no deberían forjarla desde lo que ellos estimen conveniente, ni a partir de su propia conciencia histórica. Este elemento no genera el desarrollo de sujetos reflexivos, sino que todo lo contrario, el acto educativo se centra en traspasar contenidos interpretados por los docentes.

P1	<i>Entonces ahí está como el tema de la labor que muchas veces hablamos, cómo nosotros podemos replantear este tema, porque ahora es mucho más difícil porque ahora los chiquillos nosotros les pasamos las cosas y ya no se están aprendiendo la fecha y ya no se están aprendiendo los procesos, entonces nuestra labor a lo mejor se ha ido volviendo aún más compleja porque tenemos que crear esa conciencia y es una conciencia que no se está creando ni en la casa ni como país (E, 13, 4)</i>
----	--

Como podemos ver, ambos elementos son una condicionante para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, ya que, no se permite generar una apertura al debate, a la discusión, y a la confrontación de diversas perspectivas a través de la Interpretación Histórica, y se limita a la repetición de una Historia declarativa, como las fechas, y que es narrada mediante la perspectiva docente.

Por su parte, P2 indica los atributos que posee la historia, todos los elementos señalados, generan un ambiente ventajoso para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues si la Historia no se encuentra finiquitada, es porque constantemente interpretamos y construimos historia, permitiendo con ello la capacidad para discutir y confrontar ideas, opiniones, perspectivas, entre otras. El extracto de la entrevista logra ejemplificar algunas de los atributos que se originan desde la premisa que la Historia es Interpretativa.

P2	<i>Para mí la historia, bueno, yo la amo, me encanta, me fascina, la adoro, la encuentro genial, la encuentro abierta, la encuentro flexible, nunca finiquitada, siempre reconstruirle, recontra dinámica, le encuentro un montón de virtudes, que mejora el vocabulario, que permiten la capacidad de discutir, de hablar, del imaginario, para mí la historia es genial. (E, 14, 2)</i>
----	---

A continuación corresponde ejemplificar los elementos que fueron observados mediante el proceso investigativo, como veremos ambas docentes de la muestra, si bien, logran fomentar la participación ocurren dos situaciones relevantes. Para el caso de P1 mediante la explicación del conflicto mapuche, trata de forjar conciencia, a través de sus discursos, pero la estudiante da a conocer una fragmentación entre la materia histórica y lo que la profesora está preguntando, sin lograr establecer alguna relación entre ambas cosas, ahora bien, la situación se condiciona, en el momento donde la profesora señala que pronto verán la relación, impidiendo que sea la misma estudiante quien pueda interpretar y establecer relaciones, por lo que, la relación se limita al aparecer como facilitada por la docente. Ahora, en la observación de la docente P2, se limita a la participación de preguntas desde el contenido, donde los estudiantes repiten el conocimiento declarativo que ya poseen sobre los procesos históricos, sin lograr complejizar más allá de los elementos que son brindados por los estudiantes.

P1	<p><i>P1: “¿Creen que el Gobierno se preocupa de la causa mapuche?”</i>  <i>E: “No está ni ahí”</i>  <i>P1: “Pero nosotros también tenemos que estarlos, a veces nos burlamos y también los discriminamos...”</i>  <i>E: “Profe, todavía no entiendo qué tiene que ver esto con la globalización”</i>  <i>La profesora contesta que esa relación se verá a continuación. (O3, 3)</i></p>
P2	<p><i>P2: “¿Quién se acuerda del Tratado de Verdún? ¿Qué sucede ahí?”</i>  <i>E: “Se divide el imperio”</i>  <i>P2: “¿Y te acuerdas de algo más?”</i>  <i>E: “No de eso no más”</i>  <i>Luego la profesora explica que se disolvió el Imperio Carolingio y con el “Tratado de Verdún” (O7, 3)</i></p>

Ambas situaciones, si bien tratan de fomentar la participación de los estudiantes, éstas presentan condicionantes para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, debido a que carece de una construcción Histórica, a través de su significación e interpretación, a falta de estos dos

elementos se concibe una historia que es narrada y declarada por los docentes, limitado a los estudiantes, a concebir la Historia, desde su reproducción. En conclusión, tanto la perspectiva pedagógica como la histórica, poseen elementos que afectan directamente la construcción de un escenario subjetivo, donde se puedan revitalizar la diversidad de opinión a través de la Interpretación Histórica que representen los estudiantes.

- *Perspectiva Evaluativa de las Docentes (PED)*

Por medio de esta perspectiva se da cuenta como las docentes de la muestra conciben los procesos evaluativos. Ambas docentes representan en gran medida el sistema evaluativo que tiene el establecimiento, una prueba de veintiocho preguntas de alternativas y dos de desarrollo. Mediante la entrevista la docente P1 señala que el instrumento estadístico, es lo más convencional y coherente con la sociedad de mercado en la que nos encontramos inmersos, ya que, el ideal de enseñar desde la experiencia sería un fracaso en esta sociedad.

P1	<i>Yo creo que debiéramos hacer lo otro, ¿cuál es lo otro? (risas) lo convencional es lo más fácil, porque es lo más a la mano, lo más estadístico, lo más cómodo, hasta se dice que es más justo porque todos tienen el mismo libro y la prueba se hace de ahí y todo de ahí y pasamos los contenidos en su tiempo corto, eso es lo que se está haciendo y es lo convencional, lo que debiera ser es aprender de la experiencia, pero como decía Paulo Freire si tu vas a aceptar que aprendan de la experiencia y valorar eso, la sociedad de mercado en la que estamos no valora eso, por lo tanto, tú aporte sería un fracaso. (E, 13, 58)</i>
----	--

Por su parte la docente P2, señala que el sistema evaluativo que poseen actualmente, donde un docente realiza la prueba estándar para todo el nivel, posee ventajas en el sentido que permite autoevaluarse sobre su labor docente.

P2	<i>Igual tiene sus ventajas [el sistema evaluativo del establecimiento] porque como a ti no te toca hacer las pruebas, que es el caso que nos pasó a nosotros, nosotros podemos autoevaluarnos constantemente, si a nuestro alumno no les fue mal, tu pasas al final todo lo posible que le puedan preguntar, nosotros no sabemos cuál fue el énfasis que le dio el colega, entonces cuando tú ves los resultados, tú dices pucha mi curso bien con la cantidad de azules, bien con la dimensión de los rojos, bien con el puntaje máximo. (E, 14, 4)</i>
----	---

Ambos elementos son limitantes para la Interpretación Histórica, debido a que en el caso de P1 tiende a justificar su acción pedagógica, por medio del sistema en el cual nos encontramos expuestos, reconociendo además que lo convencional es lo más fácil, pues esta idea no permite centrar la evaluación dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje y se limita a ser vista como algo cuantificable. En el caso de P2 se valora que el sistema evaluativo permita ser auto evaluador docente, pero no así para los estudiantes.

Tanto P1 como P2, señalan una perspectiva de la evaluación posee varias consecuencias: En primer lugar, se niega el contexto propio de la institución educativa y se niega a la construcción de un proceso evaluativo centrado en los estudiantes; En segundo lugar, podemos comprender que si el instrumento evaluativo se basa en preguntas de alternativas y selección múltiple, centradas en la Historia declarativa, los procesos que convergen en el aula escolar también lo son, entonces no hay una mayor complejidad en los conocimientos; En tercer lugar, la evaluación es vista como sinónimo de medición y se niega que ésta forme parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los estudiantes mediante este sistema evaluativo, finalmente dan cuenta de una acumulación de contenidos, que no logran ser útiles si no se logran accionar y movilizar a situaciones complejas. Recordemos que “*calificar a un alumno por un ejercicio con una*

determinada “nota” forma parte de la evaluación, un concepto más global que el de calificación” (Frieria, 1997, p. 259).

Ahora bien, dentro del instrumento evaluativo de la institución escolar de la muestra, confeccionado por veintiocho preguntas de alternativas y dos de desarrollo, en ésta última, se presenta una mayor posibilidad para que los estudiantes puedan dar cuenta de su Interpretación Histórica y, en cierta medida, de la *Competencia Argumentativa*.

P1	<p><i>Ítem Desarrollo:</i>  <i>1.- Realice y explique la comparación entre el Estado de Bienestar y el Neoliberalismo. Justifique su respuesta. (Evaluación Primero Medio)</i></p>
P2	<p><i>Ítem Desarrollo:</i>  <i>Según tu opinión ¿Cuáles serían las principales diferencias y similitudes entre la sociedad feudal y la de Chile actual? (Evaluación Tercero Medio)</i></p>

Ambas presentan un margen de acción que pueden considerar los sujetos, hemos elegido las dos preguntas que se consideran con una mayor apertura para que el estudiante pueda desarrollar su respuesta. En el caso de Primer Año Medio, se les pide que realicen una comparación entre dos sistemas, el Estado de Bienestar y el Neoliberalismo, acá los estudiantes pueden establecer diversas relaciones, ya sea, el rol de las empresas privadas, el sistema de salud, el sistema de comercio, entre otros. Ahora bien, En el caso se Segundo Año Medio se les solicita la opinión con respecto a la época feudal y a la situación actual, también genera una apertura para que los estudiantes puedan caracterizar por medio de los elementos que ellos consideren respecto a las similitudes y diferencias. Ambas situaciones presentan ser un aporte para que los estudiantes puedan explayarse mediante el desarrollo de su respuesta, pero cabe señalar, que si los estudiantes están acostumbrados a vivir un aprendizaje centrado en el conocimiento factual, difícilmente puedan lograr responder desde sus perspectivas, este proceso se

les hace aún más dificultoso debido a que han tenido una serie de preguntas de selección múltiple que no dan cuenta de una Interpretación Histórica, si bien, reconocemos los esfuerzos para que los estudiantes puedan desarrollar una capacidad más compleja de redactar y establecer relaciones, concebimos que ésta se debe potenciar en lo cotidiano, pues, no todos los estudiantes poseen las habilidades necesarias, ya sean, reflexivas e interpretativas, para desarrollar una pregunta de ese tipo.

Por último señalar, que de igual manera concebimos este espacio brindado por las preguntas de desarrollo, el proceso que más se acerca al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, ya que, mediante el desarrollo de la respuesta, se podrá visualizar como los estudiantes justifican y sustentan una idea u opinión y cómo establecen relaciones y de qué forma están interpretando los diferentes procesos históricos.

- *Espacios de Participación en la Propuesta Docente (EPPD)*

Mediante esta categoría damos cuenta de cómo las Docentes de la muestra, dan cuenta de los espacios para la participación, si bien anteriormente se habían presentado situaciones donde señalábamos que P1 y P2 brindan el espacio, acá veremos cómo se dan y cómo son ocupados estos espacios. De esta manera, P1 aporta el rol del docente como autoridad, señalando que éste en ocasiones puede impedir el tema de la participación.

P1	<i>Si tú aplicas mucha autoridad, tú eres súper enojón, puedes lograr el tema de la memoria, puedes memorizar mejor [...] pero no tienen lo que uno busca que es el tema del análisis y de la participación, que es el tema que estamos fallando, si al final el tema de la autoridad no logra confianza, logra el primer requisito que tu generes las tres primeras habilidades, pero las otras dos no, entonces nosotros tenemos que buscar lograr las otras habilidades y las otras habilidades no se van a lograr necesariamente con un tema de autoridad, porque yo le</i>
----	---



	<i>puedo decir a un niño “usted conteste”, en forma autoritaria y no necesariamente el niño me va a decir o me va a responder [...] yo creo que en el marco de la confianza o en lo mismo como uno conversa los temas que están pasando, dando ejemplos, uno puede lograr que los chiquillos opinen (E, 13, 16)</i>
--	---

En ese sentido, P1 recalca que mediante el uso de la confianza uno puede generar mayor cercanía y para que los estudiantes puedan opinar. Este elemento presenta una virtud que debe poseer el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues no podemos negar la importancia que tiene el docente en el ejercicio pedagógico, por lo tanto, debería tener un rol más orientador que autoritario, el profesor debe estar abierto a las distintas perspectivas y visiones que puedan tener los estudiantes y no solo comprenderlas, sino además guiarlas para que se logran reflexiones más complejas. Por su parte P2 señala que la teoría del Marco Curricular pide algunas cosas, pero en la evaluación, mide por resultados, por lo que esta disyuntiva genera que se logra favorecer la participación, pero que esa participación queda limitada a la hora de ver el contenido, donde por diversos motivos, no se puede establecer la directa relación entre la experiencia de los jóvenes con el contenido histórico.

P2	<i>Lo que pasa que es una sociedad que dentro del objetivo del marco curricular te pide del buen ciudadano, de la reflexión, del debate, de la discusión, pero siempre te mide por resultado, contenido, entonces siempre las instituciones sin querer queriendo, porque en el fondo asumen que ese es el costo de tener una buena institución, te piden que cumplas con contenido, yo creo que el vínculo se puede dar más si uno empieza a decir, por ejemplo a conversar, yo creo, no sé si te diste cuenta pero la Katherine, ella es descendiente de Griego y fue a Grecia, por la comunidad Griega y baila Griego, entonces eso se da porque de repente despierta el interés de un alumno por contar su historia porque estamos viendo Grecia, pero llega un minuto donde le dices “claro, gracias, sigamos, pasemos a la polis de...” porque en definitiva tienes que pasar las polis y más en estos colegios donde somos varios profes, mi visión particular con respecto a la visión del profesor fulano por poner un ejemplo, a lo mejor él es así, tú también</i>
----	--

	<i>tienes que ser así, porque está semana de agosto prueba, todos tenemos que llegar a la segunda semana de agosto con todos los contenidos pasados para la prueba que va a hacer fulanito". (E, 14, 4)</i>
--	---

La reflexión de P2 nos parece acertada al ser consciente de la discrepancia que existe, ahora bien, consideramos que de todas formas, conociendo la realidad del sistema curricular, con mayor razón se debería ir en la búsqueda de mecanismos que logren alcanzar los objetivos propuestos mediante la cercanía de las experiencias de los estudiantes.

Durante las observaciones realizadas, podemos concebir una cercanía de la docente P1 con el contexto social actual en el cual se encuentran inmersos los estudiantes, elemento que favorece la interpretación de los sujetos, mediante el uso del diálogo y la opinión.

P1	<i>P1: "¿Qué no hacen las familias chilenas?"  E: "Trabajar"  E: "Ahorrar"  E2PM: "Se consume más, no se ahorra y se trabaja más para pagar"  E1PA: "No siempre trabajando más, porque a veces el sueldo igual es bajo"  P1: "¿Y qué pasa cuando el sueldo es bajo?"  E: "Te metes en prestamos"  E: "Vendes droga"  E1PA: "Ocupay tarjetas de crédito, te vay a Dicom, te embargan y queday pobre"  P1: "¿Sí le ofrecen tarjetas de crédito sin estar trabajando las aceptarían?"  E: "Si, po"  E2PM: "Depende de la madurez, hay que saber qué y cuándo comprar"  E: "¿Profe, cómo uno puede salir de Dicom?"  P1: "Primero debe pagar, luego debe ir a la tienda y dar aviso para que lo borren del sistema"  E: "Ah profe, se ha visto en esa" (O2, 3)</i>
----	--

Ahora, para el caso P2 veremos cuando el estudiante no logra brindar respuesta a la pregunta, P2 involucra inmediatamente a otro estudiante, sin tensionar ni insistir en el estudiante inicial. Por lo que al realizar preguntas desde el contenido que se declara, genera, condicionar a participar a los estudiantes que poseen el conocimiento por el cual pregunta, englobando a un solo grupo de estudiantes para que participen y no logra incentivar la participación de todos, a través de preguntas que puedan involucrar a más sujetos, debido a que estas preguntas no son cercanas para la heterogeneidad de estudiantes que se encuentran en el aula.

P2	<p><i>P2: “Señor ¿Qué pasa en la sociedad rural?”</i></p> <p><i>E: “No sé”</i></p> <p><i>P2: “¿Alguien lo quiere ayudar?”</i></p> <p><i>Estudiantes están en silencio</i></p> <p><i>E10PA: “La tierra no daba a basto”</i></p> <p><i>P2: “Por una parte, pero no se olviden del campesinado y que las innovaciones en la agricultura son antecedentes directos de la Revolución Industrial”</i></p> <p><i>La profesora continúa explicando la materia de forma muy rápida y con la ayuda de las diapositivas. (O12, 3)</i></p>
----	--

Al recordemos que la participación “*se basa en la capacidad de los niños en comunicarse, expresar deseos, ideas que fomenten el debate y que lo enriquezcan con sus comentarios u opiniones*” (Proyecto Educativo, 2005, p. 12). Podemos decir que en ambos casos podemos observar participación, la diferencia radica en que la primera situación permite abarcar la mayoría de los estudiantes, pues son preguntas del acontecer actual, mientras que la segunda, al centrarse en el contenido declarativo, fomenta la participación de sólo aquellos estudiantes que conocen la materia y no de aquellos que la Historia se les hace más distante.

- *Perspectiva Docente de la Competencia Argumentativa (PDCA).*

A través de esta categoría se pudo vislumbrar el acercamiento que poseen las docentes de la muestra, en la *Competencia Argumentativa*, si bien, con motivo de los fines de la investigación y para no inferir en el campo de estudio, a través de la entrevista, no se les preguntó directamente por el tema, pero sin embargo, ambas lograron presentar reflexiones en esta materia. La perspectiva docente P1 aporta la visión de las *Competencias* donde se significa este concepto desde el mundo empresarial y además donde se aprecia una rivalidad entre el desarrollo de la habilidad y el conocimiento, por su parte, la perspectiva docente P2 logra contribuir mediante el uso de una argumentación que pueda ser accionada y ejercitada por cualquier sujeto.

P1	<p><i>O sea yo creo que claro el tema de las competencias tiene que ver con un tema de exigencias, de que si tu no cumples esas mínimas exigencias, tu nos puedes pasar de curso y que se supone que al plantearse como el tema, es mucho más complejo el tema de las competencias, el tema del logrado no logrado era como ambiguo, las competencias son claras, el niño lee, es sí o no, generalmente son más concretas, en ese punto de vista, bajo esa exigencia claro nosotros podíamos exigirle más al niño, pero no necesariamente se lograría lo que se pretende, si se pretende seguir evaluando de esta manera, con estos contenidos, con este sistema PSU, pero con un trasfondo no tan integral, del “aprender a aprender” y todas esas mentiras, sería más pertinente medir por competencias, igual que las empresas, si tú no cumples con estos requisitos, te voy po’, pero no es así, porque son personas. (E, 13, 68)</i></p>
----	--

De esta forma, la perspectiva entregada por P1 tiende a disminuir la visión que poseen las *Competencias*, limitándolas a sólo las exigencias concretas, que dan cuenta de logrado o no logrado, se señala además que las competencias son medibles, incorporando el paradigma economicista en la educación. Este elemento además de presentar una contradicción, se denota

un poco claridad frente al término, pues como sabemos, el desarrollo de *Competencias* no tiene que ver con el paradigma del sistema económico, sino que surge para hacer que los contenidos puedan ser accionados e incorporados por los estudiantes, cosa que permite los sistemas educativos puedan desarrollar personas más integra, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, puedan ser útiles en los diversos escenarios de la vida.

P2	<p><i>Opinar es importante porque también nos enseña a decir las cosas sin tener que ofender, a tener un buen vocabulario, a tener buenas formas de expresión, yo creo que es importante y porque nos ayuda a conocer a los chiquillos, un alumno que te diga no se qué cosa, no importa que te empapele ahí vas a comenzar a sacar conclusiones, en términos reales conversar con alguien te da hasta nivel de tolerancia, la argumentación es más que importante, lo puedo hacer sin haber egresado de ninguna parte. (E, 14, 34)</i></p>
----	---

En relación a los elementos otorgados por P2 se presentan aportes para el desarrollo de la *Argumentación*, debido a que el ejercicio argumentativo genera el desarrollo de los sujetos que logremos expresarnos, comprendernos y respetarnos, en base a nuestras propias perspectivas. Además se señala que la *Argumentación* trasciende el área educativa “*la argumentación es más que importante, lo puedo hacer sin haber egresado de ninguna parte*” (E, 14, 34).

P1	<p><i>P1: “Anoten. Analice las siguientes imágenes, señalando tres características de cómo el Neoliberalismo influye los ámbitos político, económico y social”</i></p> <p><i>Las imágenes que deben analizar son dos. La primera imagen es un collage, que posee fotos de dinero, la disputa de la tierra entre dos grupos de hombres, unos vestidos de terno y corbata, mientras que los otros con poleras y jeans. La segunda es un planeta que se representa a través de venas que llegan a una bomba de bencina.[...]</i></p> <p><i>P1: “Grupo 1, díganos sus respuestas”</i></p> <p><i>Grupo 1: “Político: Pensamos que los continentes se someten a las potencias y las ganancias de las bencinas son para ellos. Social: El</i></p>
----	--

	<i>medio ambiente se ha ido desgastando. Económico: con la venta de petróleo ganan sólo los empresarios”. (O3, 6-7)</i>
P2	<i>P2: “¡Listo! Piense que su curso es Anarquista ¿cómo viven?”</i> <i>E: “Libres, sin Instituciones ni Organizaciones”</i> <i>P2: “Sonó bonito, pero explíquemelo</i> <i>E: “Como horizontal”</i> <i>P2: “Acá en el colegio ¿somos horizontales en nuestra organización?”</i> <i>E: “No, vertical”</i> <i>P2: “¿Quién ordena la sociedad?”</i> <i>E: “Los valores”. (O11, 5)</i>

En ambas situaciones, logran dar cuenta que los estudiantes presentan una Interpretación de la Historia que expresan mediante la participación, este elemento presenta un escenario ventajoso para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, ya que, indica que los estudiantes logran apropiarse de estos espacios que son brindados por parte de las docentes, de todas formas consideramos que podrían verse aún más fortalecidas, mediante la indagación de ellas, para que no terminen por difumarse, dándose por sabidas. De todas formas, valoramos ambos procesos en la medida en que logran tensionar a los estudiantes para que estos logren brindar respuestas más complejas.

- c) El desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media.

▪ *Perspectiva Histórica de los Estudiantes (PHE)*

En relación a la perspectiva histórica que poseen los estudiantes de la muestra, hemos organizado estos según grado de participación, pues como se ha dicho nos interesa vislumbrar como los diferentes estudiantes significan la Historia. De esta manera, el rango de Participación Alta (PA), logra aportar diversos aspectos, lo característico y relevante de este sector.

E1PA	<i>Tú decías que a pesar de las distintas visiones, la historia era una ¿por qué consideras que es una? “Porque son todas las cosas que pasaron y es una po’ no pasaron en dos, o sea, igual pasaron en varios lados pero es una no mas, la diferencia es que uno se pone de distintos puntos de vista pa’ verla pa’ contarla y todo eso”. (E, 1, 133-134)</i>
E4PA	<i>¿Crees que la historia hace a la gente más activa cívicamente? “Yo creo que sí, yo creo que si porque la cívica te va formando una forma de crítica, te va formando una forma de ver las cosas, un punto de vista, asique yo creo que sí”. (E, 4, 112-113)</i>
E7PA	<i>Tú decías que la historia era importante porque sabíamos, más menos, donde estamos, en tú vida en particular, crees que la historia que te pasan en el colegio ¿Te sirve para resolver problemas o tomar decisiones en tú vida? “Nunca lo había vinculado conmigo, pero o sea, puede que tenga que ver con las cosas, o sea, con el sistema de Gobierno que adopto el país y todo eso, por ejemplo si lo comparamos con otro sistema de Gobierno como Suiza y todos esos que ya como que el Gobierno pasa y pasa plata a las personas, acá el Gobierno quita y quita plata a las personas po’ (risas)”. (E, 7, 13-14)</i>
E10PA	<i>¿Qué es para ti la historia? “Como de repente poder entender cómo actúa el hombre, depende de las cosas buenas o malas que hace, como para sacar una lección, entrecomillas, y para no repetir lo mismo, un poco como reconocer el pasado”. (E, 10, 30-31)</i>

Como podemos ver a través de los extractos, los estudiantes PA coinciden en que la historia es interpretativa: E1 señala que posee diversas perspectivas y miradas; E4 indica que logra fomentar la crítica y un punto de ver las cosas; E7, señala que la Historia permite comparar sistemas implementados en los diferentes países y en qué situación se encuentra Chile; y, E10 indica que la Historia sirve para que aprendamos de ella y no comentamos los mismos errores del pasado. Todas estas características nos permiten comprender la Historia como un área interpretativa y cercana a los estudiantes del rango PA, pues logran establecer directas relaciones en el rol e importancia de esta materia. De esta manera, los aportes que han otorgado los estudiantes con participación alta, también logran demostrar que la Historia es cercana a ellos y a su vez, es de gran utilidad para sus propias vidas, elementos que logran fortalecer el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, a partir de la Interpretación Histórica que puedan construir los sujetos.

Ahora, en cuanto a los estudiantes del rango PM, presentan un panorama similar a los PA, rescatando diversos elementos que potencian la característica interpretativa de la Historia. En el caso de E2 explica la importancia de la experiencia para comprender e interpretar la Historia, pues la visión que tengamos de las cosas puede estar mediada por la experiencia directa que tengamos con el proceso histórico, al existir diferentes experiencias la estudiante además señala que deberíamos ir enfocados a la construcción de acuerdos, ya que, nada es todo perfecto:

E2PM	<i>Las experiencias son distintas ¿Qué pasa con nuestra opinión? ¿Tenemos que ceder o intentamos llegar a un acuerdo? ¿Cuál sería la solución? “Eh, si po’, según las experiencias, todo gobierno tuvo algo bueno y algo malo, entonces hay que juntar lo bueno y ver qué bueno tenían cada gobierno y lo malo pa’ ver que errores cometieron y todas esas cosas, hay que como llegar a un acuerdo de que ningún de los dos presidentes fue perfecto”. (E, 2, 383-384)</i>
------	--



De forma complementaria E5 concibe la historia desde su característica interpretativa, valorando la disciplina histórica frente a las demás materias, ya que la Historia permite ser flexible, debido a las opiniones que uno va construyendo por medio de la Interpretación Histórica.

E5PM	<i>¿Sientes que historia, como disciplina permite esa discusión más que otros ramos? “Sí, porque en la historia cada uno se va generando opiniones, opiniones. Por ejemplo biología son conceptos, química son diferentes, matemáticas es cómo lo mismo, es como una regla, en cambio, en historia te dicen algo y uno puede decir que si o que no o sea puede haber un hecho, pero después al decir ‘no, no me gusto’ o ‘me gusto’ es donde cambia”.</i> (E, 5, 50-51)
------	---

Ahora, E8 señala un aspecto bastante interesante en cuando a su concepción de la Historia, donde señala que permite aprender de los errores del pasado, brindando un ejemplo del cambio de imperios más cerrados a un proceso más democrático.

E8PM	<i>En cuanto a la historia e interpretándola desde cosas positivas y negativas, ¿tú crees que vamos progresando? ¿Nos ha servido estudiar la historia? “Sí, porque al estudiar historia uno dice y se da cuenta de los errores que han cometido los otros y trata de no cometerlos, aunque igual los comete, pero trata de ir mejorando lo que iban haciendo, tratan de ser mejores de los que eran antes, porque lo de la política, ya tratan de no ser un imperio porque veían que le afectaba a toda la gente, que uno no más gobernaba y todo eso, entonces por eso se van creando nuevos conceptos la democracia y todas esas cosas”.</i> (E, 8, 110-111)
------	--

E9 logra complementar aún más esta visión que se viene forjando por los estudiantes PM, señalando que a través de la Historia se pueden comprender el comportamiento social actual, mediante un pensamiento depresivo y el post modernismo.

E11PM	<i>En ese sentido ¿La historia te ha entregado facultades para entender tu presente? “Sí, porque lo que me han pasado en historia son como los antecedentes de por qué la sociedad de ahora es así, entonces, por ser el pensamiento depresivo de la gente, el posmodernismo, viene de antes, entonces eso te da a entender porque la gente es así ahora”. (E, 11, 31-32)</i>
-------	---

De tal manera, todos los elementos brindados por los estudiantes permiten aportar al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues a través de las entrevistas logran dar cuenta de una interpretación histórica compleja, que no solo develan una mirada de la historia, sino también el posicionamiento que ellos poseen frente a este conocimiento. Desde esta perspectiva la Interpretación Histórica que poseen los estudiantes va más allá de reflexionar sobre una temática, sino además conectarla directamente con su propio mundo y su propio contexto, otorgando ejemplos de la actualidad.

Hasta ahora los estudiantes PA y PM han logrado aportar elementos positivos de la Historia, a diferencia de los estudiantes PB, quienes, logran demostrar una fragmentación en la Historia, no concibiéndola desde su característica interpretativa, y señalando. En el caso de E3 señala que no es de su interés y por eso no logra poner atención, además indica que ve como lejana la historia de otros países, por lo que podemos señalar que no hay una mayor cercanía ni implicancia de la Historia con la vida de E3:

E3PB	<i>¿Por qué crees que te cuesta entender la historia? “Yo creo que es porque hay veces que a lo mejor el tema no es de mi interés y como no es de mi interés no pongo atención, yo creo que es por eso”. ¿Y qué es lo que te causa interés? “Yo creo que me causa más interés la historia de Chile que la historia de otros países, por qué quiero saber historia de otros países si yo vivo en Chile (risas), es que igual es cultura general y todo eso, pero prefiero la historia de Chile, saber más lo que pasa en Chile” (E, 3, 9-12)</i>
------	---

En el caso de E6, posee una actitud indiferente frente a esta materia y que es igual al resto de los ramos, sin mayor relevancia de la importancia que puedan tener los aprendizajes desarrollados en la escuela, para su propia vida.

E6PB	<i>Entrando al campo de la historia ¿Te gusta o no te gusta? “Me da lo mismo” ¿Por qué te da lo mismo, sientes que no es relevante para tú vida o es un ramo más? “Es un ramo más no más po’ que igual hay que hacerlo”. (E, 6, 19-22)</i>
------	--

A diferencia de los dos casos anteriores PB, la situación de E9, es que logra centrar la importancia de la Historia como para la cultura general y para seguir progresando en la vida. De esta forma E9 es el único estudiante que logra apreciar algunas características particulares del área señalada.

E9PB	<i>Tú decías que la historia era importante, porque estudiábamos el pasado, yo te quería preguntar, esas cosas del pasado ¿Qué tan relevante son para ti, para tu vida en general? “Bueno, de cultura general si sirve obvio, no sé como que las cosas que van pasando sirven para el país, como pa’ seguir avanzando”. (E, 9, 25-26)</i>
------	---

Por último, E12 al igual que E3 y E6, y a diferencia de E9, logra apreciar la relevancia de la Historia, indica que uno debe saber de todo y que la Historia no logra tener conexión con su vida. Finalmente la Historia para E3, E6 Y E12 es lejana y no logran sentirse como parte de ella y si bien E9 señala su importancia, tampoco logra forjar mayores relaciones ni implicancias.

E12PB	<i>Y algo más en particular, no sé para tú vida personal ¿Te serviría algún contenido histórico para resolver algún problema? “Yo creo que siempre hay que saber de todo” Pero eso como cultura general, pero en el caso más particular ¿para qué serviría la historia? ¿Te ayudaría a resolver algún problema personal? “No, no creo”. (E, 12, 37-40)</i>
-------	--

En consecuencia, podemos concebir que la situación, parece ser coherente que los estudiantes que posean menos participación, sean justamente aquellos que logran ver la historia como parte de ellos, por lo que este sector minoritario de estudiantes tiende a ver la historia desde un posicionamiento más tradicional, que no les permite vislumbrar conexiones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, como parte de su propio desarrollo. Estas concepciones frente a la Historia, si bien, puede dificultar el desarrollo de *Competencia Argumentativa* debido a la falta de reflexión, interpretación y crítica, a su vez, presentan un escenario que representa una realidad de los estudiantes, donde se debe trabajar mediante la construcción de estrategias y técnicas que logren fortalecer el desenvolvimiento, el desarrollo y la implicancia que posee el sujeto en su teoría y en su acción.

A modo resumen de la categoría PHE, podemos vislumbrar que aquellos estudiantes que poseen un rango PA conciben la Historia desde una perspectiva Interpretativa, se forma similar los estudiantes con PM también conciben la Interpretación Histórica como relevante, logrando complejizar en el rol que posee ésta. La diferencia se presenta en comparación con el rango PB quienes comprenden la Historia bajo el paradigma tradicional, por lo que, la ven asiladas de sus vidas, sin lograr concebir la subjetividad que la caracteriza y señalando que los hechos históricos solo sirven a modo de cultura. Cabe señalar que cada rango refleja una realidad de cada curso de Enseñanza Media, dando cuenta de una coherencia entre las concepciones que poseen los estudiantes y el rango que se les ha asignado. Por último señalar que este escenario brindado, da cuenta de la necesidad de desarrollar *Competencia Argumentativa* por medio de la Interpretación Histórica de todos los estudiantes, lo cual, permitiría que todos los estudiantes puedan opinar y dialogar de forma consciente en las diferentes temáticas.

- *Perspectiva Participativa de los Estudiantes (PPE).*

En esta categoría se percibe la perspectiva que poseen los estudiantes de la muestra, en relación a la participación, esta perspectiva es sumamente importante al considerar que la muestra de los estudiantes fue precisamente escogida por los grados de participación observada. Para el caso de los estudiantes PA enfatizan en aspectos relevantes a considerar, Comenzaremos por E1 quien indica que su proceso de participación se genera cuando realiza preguntas u opina durante la clase y que es independiente si el docente da la oportunidad de participar.

E1PA	<p><i>¿Y si un profe no da la oportunidad ni la instancia de participar? “Yo participo igual, a mi de repente me hacen callar (risas)”. ¿Participas siempre o esperas que el profesor pregunte? “No de repente levanto la mano y pregunto cosas, pero es que ahí todos empiezan a participar, cuando una persona levanta la mano y dice algo como que todos empiezan y hay otros que no hablan nada po’”. (E, 1, 204-207)</i></p>
------	---

A diferencia de E4 quien señala que el rol del profesor es primordial para participar, debido a que si existe un docente que no da la oportunidad para opinar, difícilmente un estudiante lo haga y además indica que la participación se debe al carácter que posea cada estudiantes, ya que si un estudiante está acostumbrado a dar su opinión, este no se verá limitado a hacerlo.

E4PA	<p><i>Creo que [opinar] depende del carácter que tienes o también tiene que ver con los profes que dan la posibilidad de participar. “Creo que es parte de las dos cosas porque si los profes no dan la oportunidad como para opinar uno tampoco va a dar su opinión ante el tema y se va a quedar callado con su opinión dando vuelta y también es parte del carácter si uno habla, habla y habla, va a aprender a hablar y a dar su opinión en todos lados”. (E, 4, 86-89)</i></p>
------	--

Por su parte E7, marca énfasis señalando que cuando participa se siente una persona activa, donde logra corroborar en alguna medida, que está aprendiendo.

E7PA	<i>Y ¿Qué sientes al participar? “Es que uno se siente bien, porque uno se da cuenta de que está funcionando, que este uno ahí sentado y atendiendo, porque tengo compañeros que estudian, estudian y como que uno le hace preguntas y quedan, me da lata con ellos, pero me siento bien conmigo, porque eso quiere decir que estoy entendiendo, que tengo la capacidad de retener”.</i> (E, 7, 83-84)
------	--

Un elemento que no han señalado, es lo que otorga E10, al destacar que la participación muchas veces pasa por la seguridad que se tenga sobre lo que se va a decir, este elemento tiene dos características, por una parte es que no se habla al azar, sino porque pasa por la confianza y la seguridad, pero además, puede generar que muchos estudiantes en ocasiones se limiten a participar debido a que no están seguros de lo que dirán. Es por esto, que enfatizamos en otras modalidades de participación, donde la seguridad no pase por el conocimiento, sino que por sus propias vivencias.

E10PA	<i>Las clases de historia que estás teniendo actualmente ¿Te gusta participar? “Sí a veces, cuando me siento como más segura de lo que voy a decir, como cuando conozco más del tema, ahí levanto la mano y opino, pero si no, prefiero que no” [...] Y esa seguridad pasa por el contenido y cuando no sabes el contenido. “Es que quizás no estoy tan segura de lo que pasó o porque si pensay algo lo podí justificar con ciertos hechos, pero si no conocí es como que ahí queda no más tu idea”.</i> (E, 10, 359-366)
-------	--

Por consiguiente, los estudiantes PA significan la participación mediante la capacidad para dar cuenta de lo que están aprendiendo, reflexionando, relacionando, entre otras. Todos estos elementos permiten concebir un espacio positivo para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues, a través de su concepción de participación, un docente puede fomentar el

diálogo, el respeto, la subjetividad y la búsqueda de consensos. Ahora en el caso de E10 señala la importancia de poseer seguridad a la hora de responder a las preguntas de las profesoras, porque ese elemento le permite justificar lo que está diciendo, este elemento si bien, presenta un arraigo al contenido que se declara, también permite generar una apertura a diferentes justificaciones que se puedan tener.

En el caso del los estudiantes en el rango PM señalan que la participación de ellos pasa por el rol del profesor, para E2 si el profesor es dinámico y presenta una Historia más entretenida, le dan ganas de participar dentro de este proceso.

E2PM	<i>¿Sientes que la disposición del profesor favorece la participación o da lo mismo? “Mmm... no sé es que si el profe hace las clases fomes a nadie le va a llamar la atención po’, nadie va hacer nada, pero sí en cambio si lo hace divertido todos van a pescar atención, porque a nosotros nos atrae la como la diversión en cualquier cosa, porque si nos escribe dos veces en la pizarra no lo vamos a hacer porque nos vamos a aburrir y no nos va a gustar, pero si nos hace un power point, si nos explica así como un cuento, si no se, hacen las cosas más divertidas, a nosotros obviamente nos va a gustar, vamos a opinar y nos va a ir bien” (E, 2, 69-70)</i>
------	---

En su complemento, E5 señala que el rol del profesor también influye en las clases, de esta manera indica que un profesor distante es muy diferente a la realidad de los docentes de Historia quienes si fomentan la discusión, la conversación y el debate como parte de la participación.

E5PM	<i>¿Cómo el profe puede generar como esa confianza con los estudiantes? “Eh, teniendo cercanía, pero no siendo pesao y escuchando, porque muchas veces los profesores como que no se, están enojados o cualquier cosa y uno va, quiere preguntarle y como que te grita, te habla así como ‘ya si, venga después’ o ‘no, pero como no sabe’. Hay una profesora que no nos gusta porque, por ejemplo “profesora fácil” le decimos porque como que toma el</i>
------	---

	<i>libro y dice “ya, hagan esto” sin explicar y es donde se genera lejanía porque no habla es como que: ‘hagan eso’, en cambio con los profes de historia van más a conversar, a debatir, siempre como que están en la clase y dicen como ‘ya, discutamos esto’” (E, 5, 44-45)</i>
--	--

E8 recalca el tema de participación, señalando que cuando está motivada a participar a veces no logra pensar bien las cosas que dice y termina por decir cosas que parecen ser obvias, desde este punto de vista, tiene relación con un impulso de estar motivada en la clase y se opone a la seguridad que nos hablaba la estudiante E10PA.

E8PM	<i>“Es que como pongo atención en todas las clases y soy como súper auditiva y visual, la profe dice una palabra y yo ya me acuerdo de lo que dijo, entonces como que la mayoría estudia y no pone atención, entonces yo ya me acordaba de todo y por eso participaba [...] Y ¿en qué situaciones lo haces? “Cuando sé, yo una vez, igual de repente uno está participando y está participando y con el impulso porque uno ya está participando, está participando, la profe pregunta y uno dice y grita cosas y una vez dijo “¿qué lo que tenía que tener un caballero?” y yo dije “un caballo”. (E, 8, 48)</i>
------	--

E11 señala que como la Historia las cosas no se pueden comprobar, le niega tener un proceso participativo mayor, porque no siente un sustento o una justificación apropiada para sostener su idea, lo cual le genera un estado de inseguridad frente al desarrollo de su participación al interior de las clases.

E11PM	<i>Si un profesor está explicando algo que tú sabes que no es así ¿Qué haces en ese caso? ¿Te atreves a decirle que tú tienes entendido que las cosas son de otra manera? “No, yo creo que no, o sea en Historia y eso, creo que no, pero por ser si es en Matemáticas y veo que hay un signo raro, se lo digo po’, porque es como más práctico, porque se puede así comprobar, pero si es de Historia no, porque nunca voy a estar como segura, entonces si vi un reportaje, quizás yo me acuerde mal, entonces no es como algo seguro que yo le pueda decir aquí dice tal cosa”. (E, 11, 145-146)</i>
-------	---



Estos elementos dan cuenta de la necesidad de desarrollar *Competencia Argumentativa*, pues los estudiantes enriquecerían sus postulados participativos no sólo a partir del conocimiento histórico, sino además desde sus propias opiniones, para lo cual, no requieren de una justificación concreta, sino que por el contrario, se debe incorporar como sustento y justificación las propias experiencias, vivencias e interpretaciones que posean frente a las diversas cosas.

En el caso de los estudiantes con rango PB, representan la realidad más compleja de la participación, este sector logra dar cuenta de los elementos que dificultan un proceso participativo al interior de la Historia y las Ciencias Sociales.

*La capacidad de participar depende de poseer una buena disposición para pensar en las opiniones y sentimientos de los demás. La dificultad de los niños para salir de su propia perspectiva tiene que ser considerada por cualquiera que intente conseguir con ellos un trabajo cooperativo. (Proyecto Educativo, 2005, p. 5)*

De esta forma E3, señala que existe un temor a la opinión que se pueda hacer el resto de sus propios planteamientos, por lo que prefiere no participar y guardar sus pensamientos y/o opiniones.

E3PB	<i>¿Por qué sientes que no te dan ganas de opinar? “Es que antes no me gustaba opinar por lo que podían decir los demás, porque cuando uno opina y dice algo tonto como que todos se ríen y empiezan a molestar, yo creo que es más por eso que yo no opino, prefiero quedarme callada y me guardo mi opinión”. (E, 3, 50-51)</i>
------	---

E6 por su parte, señala nuevamente una actitud indiferente, pero esta vez frente a participación, señalando que le da igualmente lo mismo brindar su opinión.

E6PB	<i>Y en cuanto a la opinión, si están viendo algo y tú piensas algo al respecto, ¿Te gusta dar tu opinión? “No se po’, me da lo mismo”. Tú dices que si tienes dudas, preguntas, pero si el profe es más pesado ¿Te da lo mismo? “Me da lo mismo, me tiene que explicar igual, si pa’ eso le pago y uno tiene que entender las cuestiones, pero si no entendí, tení que preguntar”. (E, 6, 113-116)</i>
------	---

Por lo general en los estudiantes PB reconocen que no les gusta participar, es también el caso de E9, quien al preguntarle por las clases inmediatamente señala que no le gusta participar debido a que se pone nerviosa.

E9PB	<i>Hablando de las clases de historia ¿te gustan las clases de historia? “En general sí me gustan las clases de historia, solamente cuando hacen tareas como que no me gusta mucho, o sea, si la hago igual, pero cómo que la profe dice “ya, a ti te toca responde” y eso como que me pone nerviosa, entonces no me gusta responder”. (E, 9, 73-74)</i>
------	--

E12 señala que la personalidad de cada estudiante es importante a la hora de participar y que un profesor más lejano igual genera que los estudiantes no se acerquen a realizar preguntas.

E12PB	<i>Y eso es indistintamente si un profe es buena o mala onda. “Sí po’, porque por ejemplo, cuando un profe yo encuentro que es mala onda, como que igual te da cosa o a lo mejor sentí vergüenza porque te va a molestar o te va a decir pa’ que me preguntaste. Entonces, en ese sentido igual es relevante la personalidad de la persona”. (E, 12, 138-139)</i>
-------	---

De esta manera, el sector PB de los estudiantes representa una realidad presente en los cursos observados de Enseñanza Media, aquellos estudiantes que no logran ser participativos debido a diversas razones, aunque todos no lo señalen de forma explícita existe un grado de temor a que su opinión o idea sea negada por el resto, sumamos a esto, que otro temor radica en que el resto de sus compañeros pueda burlarse de estos estudiantes, y además pueden coincidir en que son estudiantes más introvertidos, por lo que es más

difícil que logren ser actores relevantes en la sala de clases debido a su participación. Este sector representa una alta necesidad de desarrollar *Competencias Argumentativas*, específicamente para brindarles el espacio donde ellos puedan sentirse en libertad de expresar sus opiniones sin ser opacados ni censurados por el resto, si se construye un clima de aula democrático, donde logremos valorar las subjetividades, lograremos también fomentar el respeto entre los sujetos. Ahora bien, para que esto suceda, tienen que brindarse mayores aperturas a los procesos de participación y que no sea entendida únicamente desde el contenido histórico, los docentes deben incorporar elementos que permitan lograr hacer responsable tanto al estudiante de lo que expresa como lo que hace, y que las formas de participación también puedan abarcar otras áreas como la cotidianidad del estudiantes, los gustos que éstos posean, sus experiencias, sus temores, entre otras, todo dentro de un ambiente dialógico que logre fomentar la convergencia de lo diverso que somos, pero que estamos dispuestos a consensuar, acordar y lidiar entre nuestra construcción.

*Aunque con frecuencia la palabra oral o escrita es el único instrumento que se ofrece a los niños para que participen en proyectos donde también intervienen adultos. En esa situación, muchos niños se sienten inhibidos y en inferioridad de condiciones, debido a que no resulta el medio que mejor dominan a determinadas edades. (Proyecto Educativo, 2005, p. 12)*

- *Perspectiva Argumentativa de los Estudiantes (PAE).*

Mediante esta categoría de análisis, daremos cuenta de cuál es la perspectiva Argumentativa que poseen los estudiantes de la muestra, en ellas se lograran evidenciar elementos que contribuyen como elementos que limitan el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Para el caso de los estudiantes rango PA, la *Argumentación* se ve materializada de diversas formas: E1, señala que el pensamiento que posee no se lo van cambiar, dando cuenta de una postura sesgada frente a un proceso argumentativa.

E1PA	<p><i>Tú dijiste “yo tengo un pensamiento y no me lo van a ser cambiar” ¿A qué te refieres con eso? “A que si yo pienso eso y no sé yo igual tendría que leer y que ver cosas, pero por mi cuenta ver cosas, pero cosas que la gente me cuenta así, yo se que son de otro lado como pa’ meter más, yo encuentro que no, no me va ni me viene, si yo cambio algo es por mi cuenta, que yo voy a leer y que me pusiera a hacer cosas que no voy a hacer, (risas) pero que yo me pusiera a leer y todo”. (E, 1, 143-144)</i></p>
------	---

Por otro lado, E4, señala un aspecto bastante relevante en el proceso argumentativo, lo que tiene que ver con el hecho de no estar condicionado a los pensamientos ni experiencias de los otros, porque cada persona tiene experiencias y éstas pueden ser muy diferentes entre sí, desde este punto de vista, las personas deberíamos construir nuestras propias experiencias y no dejarse llevar por lo que dicen los demás.

E4PA	<p><i>En ese sentido tú darías el espacio a la experiencia tuya con ella, porque yo tengo mi experiencia con ella y te digo que es pesada y tú me dices tengo que conocerla primero, tengo que experimentarlo primero para ver si es pesada o no ¿Qué pasa ahí? “Es que son distintas experiencias y distintos puntos de vistas, porque por ejemplo, yo soy súper pesá, yo lo admito y si ella también es pesá nos llevaríamos bien, porque seríamos pesadas con el mundo, con el mundo entero y seríamos como pinches, uña y mugre, pero si es simpática, también me cae bien la gente simpática, la voy a encontrar buena onda y acataría cualquiera de sus opiniones, me callera bien o me callera mal, tampoco porque me caiga mal alguien va a dejar de tener una opinión que a mí también me puede servir” (E, 4, 102-103)</i></p>
------	--

De manera complementaria E7, no sólo reconoce que le gusta el debate y la confrontación de ideas, sino además, que es un acto que realiza cotidianamente, señalando que generalmente apela a los argumentos sentimentales y emocionales para convencer a otro, pero además señala que le los argumentos lógicos parecen dar más sustento.

E7PA	<i>¿Cómo argumentas tú razón? “O sea, me he dado cuenta que la mayoría de las veces, cuando a veces hablo con mis compañeros y como que empezamos como a discutir que recurro mucho a los argumentos emocionales, como que en eso “no si te pasa a ti” o “ponte en el caso de... en el lugar de” o “¿qué te pasaría si te pasara eso?” y como que empiezo así y al final los convenzo, pero igual me da lata porque al final tendría que usar argumentos más lógicos, porque con esos son como más... como más de peso”. (E, 7, 195-196)</i>
------	--

Muy diferente es lo que señala E10 quien si bien reconoce la importancia de la diferencia de argumentos, señala que difícilmente puedan ser considerados por aquel que no piense así. Mediante esta opinión, se plantea una visión mucho más cerrada de la *Argumentación*, donde no se aprecia la finalidad de consensuar ni de llegar a acuerdos contruidos por las partes.

E10PA	<i>“Es que yo creo que cuando alguien piensa diferente al otro, nunca van a encontrar que los fundamentos están buenos, como que es así no más y menos que un alumno le venga a decir que está mal”. (E, 10, 180)</i>
-------	---

Frente a esta perspectiva los estudiantes del rango PM también logran aportar con sus propias visiones, comprendiendo la *Argumentación* desde diferentes aristas. Para el caso de E2, se basa en defender una opinión que viene desde una vivencia o experiencia.

E2PM	<i>¿Cómo definirías lo que es una opinión? “Para mí una opinión es como decir lo que yo pienso sobre algún tema, es como exponer lo que yo he vivido o he tenido la experiencia de conocer de algo y yo decírselo a alguna persona sobre, ponte tu del patinaje artístico, me dicen “ah, pero es que el patinaje artístico, ¿pa’ que sirve?”, y yo diría mira, yo patine, y yo creo que el patinaje artístico es muy importante porque aparte de que sea como puros vestiditos y esas cosas, te enseña hartas cosas buenas, como por ejemplo la postura, y también tampoco tienes problemas de espalda si hací patinaje artístico y si erí más flexible y esas cosas así, en realidad no es ser flexible, yo no soy tan flexible (risas)”. (E, 2, 363-364)</i>
------	--

En el caso de E5 la *Argumentación* se basa en la capacidad de convencer al otro, reconociendo que se incluye la posibilidad que la convengan a ella, pero que es difícil, y además señala que se pueden llegar a acuerdos por ambas partes, elemento que se ampara bajo la concepción de la *Competencia Argumentativa*, que pretende ser un proceso constructivo donde las personas puedan tener viabilidad de acción.

E5PM	<p><i>Tú decías el tema de convencer a otro, pero ¿estás dispuesta a que te convengan a ti? “Sí, sí, a mí me pueden convencer, pero tiene que ser bueno”. ¿Con buenos argumentos? “Por ejemplo, a mi es difícil de convencer si es que yo opino algo diferente, lo contrario tiene que ser así muy bueno para que me de vuelta”. Y ¿Cómo tendría que ser algo muy bueno? “Demostrándome así con demasiadas cosas, hechos”. ¿Con pruebas? “Casi pruebas, así como ‘pero mira, si tu estay mal, por esto’, y es como ‘no, no, no’, y después ‘ya bueno, si teniay razón’. Ahí es donde va mas el poder de convencimiento, de decirle ‘mira, si no es tanto que estay mal, si no que es así’, ‘ah ya’, y ahí uno se va tirando pa’ un lado o pal’ otro”. ¿Siempre crees que alguien tiene que convencer al otro? o ¿ambas partes pueden ceder y llegar a un acuerdo? “También se puede llegar a un acuerdo”. (E, 5, 102-111)</i></p>
------	---

Ahora bien, mediante el uso de la *Argumentación*, hay quienes buscar convencer más que construir diálogo, de esta manera, E8 señala que más fácilmente a aquellas personas que no tienen una visión clara frente a las cosas, quienes suelen ser influenciados fácilmente por otras al no poseer un posicionamiento en específico.

E8PM	<p><i>Toda la gente tiene opinión personal o existe gente como la que tú señalas. “Es que hay gente muy influenciable que le dicen no es mejor esto por tal y tal cosa, si es mejor, ya bueno sí. Como que no hay gente que dice “no”, a mi no me parece eso, yo creo que es malo, no pero si es bueno. Hay gente que cuando no tienen argumentos de lo que están defendiendo dicen a verdad si igual es mejor eso, porque la otra persona le muestra argumentos”. (E, 8, 152-153)</i></p>
------	--

Y de forma similar, E11 indica la importancia que tiene los elementos formales para que existan opiniones que logran ser más creíbles que otras, éstas, principalmente se deben a su estructuración y a su contenido que la justifique, generalmente las opiniones que poseen más justificaciones y estén mejor formuladas, generan que la otra persona comience a dudar de lo que está pensando.

E11PM	<p><i>¿Y esas opiniones son más creíbles, por llamarlas de alguna forma, si están bien estructuradas, con fundamentos claros? “Yo creo que igual da esa como sensación de duda, al ver que la otra argumentación es como con más conocimientos, como más redactada, igual siempre uno tiende como a dudar cuando uno dice algo y después otra persona lo contradice y te da como un argumento gigante, porque siempre uno trata como de dudar a veces, porque quizás no estás cien por ciento seguro”. (E, 11, 169-170)</i></p>
-------	---

Como podemos ver este sector de estudiantes logran enfatizar en la *Argumentación*, como un proceso de justificación de opiniones, mediante la cual se trata de convencer al otro mediante diversas estrategias, en relación a que una persona pueda cambiar de opinión variará dependiendo que tan segura se encuentre de sus propios postulados.

En el sector del rango PB se presentan diferentes perspectivas, en el caso de E3 señala que para que exista un real consenso, ambas partes deben consensuar y no se debe entender como que una es la parte ganadora, elemento que es fundamental para el procesos argumentativo, pues mediante el consenso, accedemos que se debe ir en búsqueda de un bienestar colectivo y no tan sólo personal.

E3PB	<i>Y si todos tenemos opiniones diferentes, cómo entramos a conversar y a convivir ¿estarías dispuesta a ceder tus ideas para poder convivir bien? “Es que no creo que yo tenga que ceder sola, cediendo los dos, ahí se podría llegar a un acuerdo, pero tenemos que ceder las dos personas que estamos en la discusión y ahí se podría llegar a un acuerdo”. (E, 3, 144-145)</i>
------	--

Muy por el contrario, E6 encuentra que la viabilidad para confrontar una idea es mediante el uso del lenguaje más agresivo, por llamarlo de alguna forma, con el uso de garabatos que en definitiva, a nuestro parecer, lograrán perjudicar aún más el proceso argumentativo.

E6PB	<i>Pero qué pasaría si acá hay un caballero y dice que ustedes que se creen que andan carreteando y esas cosas ¿Qué le dices tú? “No le pongo el perro al toque”. Y ¿Cómo le dirías? “No sé po’ le tiro unas chuchas”. ¿Un par de garabatos para que se quede callado? “Sí po’ o lo evito donde está”. Y ¿No le explicarías más allá? “No lo pescaría, porque si fuera un loco de mi edad, se la peleo por último, pero si es un viejo lo dejo piola, es viejo po’, si igual tengo papá”. (E, 6, 63-70)</i>
------	---

Si todos pensamos de forma diferente, porque todos somos personas diferentes, no podemos tratar al resto de forma agresiva, pues esa forma no corresponde a un proceso constructivo, sino que impositivo. E9 marca énfasis en la heterogeneidad de la sociedad.

E9PB	<i>Frente a ese caso, tú crees que es importante que cada persona, tenga como su opinión personal frente a las cosas. “Sí porque, o sea, todos deben tener una opinión diferente, porque no todos pueden opinar lo mismo, porque son diferentes personas, obviamente” Y esa opinión ¿de qué depende? De las cosas que le explican, de las cosas que se viven, de lo que se aprende en el colegio... ¿qué sería lo más relevante? “Sería como de todo lo que escucha de ese tema, por ejemplo, no sé, igual la familia si habla cosas malas de eso, es obviamente que va a pensar la persona que es malo y todo eso, pero si habla cosas buenas, tiene el lado bueno”. (E, 9, 261-264)</i>
------	---



Finalmente E12 complementa estas opiniones, señalando que las diferentes opiniones pueden ser válidas, sobre todo si se habla desde la experiencia, elemento que potencia aún más el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

E12PB	<i>Y en el caso que los papás tienen la experiencia de cosas que ellos vivieron, como le debates su experiencia frente a un historiador que escribió. “Es que a lo mejor ellos tienen un punto de vista y yo también po’ y los dos a lo mejor son válidos”. (E, 12, 95-96)</i>
-------	--

Como podemos ver, los elementos planteados por los estudiantes nos hacen fortalecer, por una parte, el proceso argumentativo mediante la búsqueda del consenso y acuerdos que son elementos bastante enriquecedores para el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, debido a que no debemos entenderla como una disputa de carácter ideológico, sino que una búsqueda para el bienestar social. Desde este punto de vista se debe ir en búsqueda de fomentar el diálogo y el respeto entre los diferentes sujetos, ante todo somos diversos y heterogéneos, porque por medio de la Interpretación Histórica, podemos tener una infinitud de perspectivas diferentes, lamentablemente si no logramos escucharnos y respetarnos, poco nos puede ser útil la diversidad que nos caracteriza. En el caso que decidimos cerrarnos en una esfera de nuestro pensamiento individual, no nos sirve vivir en comunidad ni en sociedad, donde constantemente lidiamos con gente diferente a nosotros. Con todo esto, la *Competencia Argumentativa*, debe ir en búsqueda de consensuar con las diferentes personas, rescatando la heterogeneidad que nos caracteriza, pero que deben establecerse en el marco de acuerdos y consensos donde todas las partes se encuentren presentes.

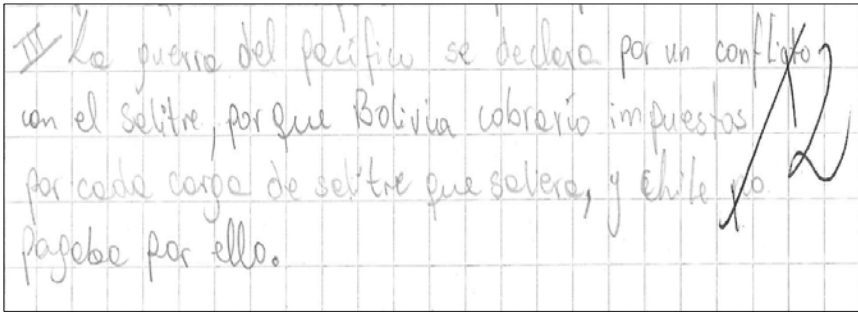
*La construcción y reconstrucción de perspectivas que acompañan la argumentación promueven un tipo de aprendizaje de los contenidos curriculares socio-constructivo, es decir, donde más que memorizar y*

repetir, lo que el niño, niña o joven hace es procesar los contenidos de manera de comprenderlos o de incorporarlos a su sistema conceptual. Esto trae como consecuencia, más que un almacenamiento de contenidos, un desarrollo cognitivo y conceptual que no se olvida, que permite continuar construyendo conocimiento sobre esta nueva base. (Larraín, 2009, p. 184)

- *Perspectiva Evaluativa de los Estudiantes (PEE).*

Mediante esta categoría PEE, se logran analizar las evaluaciones rendidas por los estudiantes de las muestra, se han contemplado exclusivamente las respuestas de desarrollo, ya que como se ha señalado, éstas logran presentar una mayor apertura al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, a través de su Interpretación Histórica.

A modo general, podemos señalar que el rango PA, logra brindar respuestas a las preguntas, remitiéndose únicamente al conocimiento visto en clases que se les pregunta, sin lograr establecer mayores conexiones o análisis en sus respuestas, tampoco incorporan sus opiniones ni reflexiones personales. Esto se puede ejemplificar en E4 quien señala de forma superficial cómo se declara la Guerra del Pacífico, sin incorporar relaciones que permitan explicar desde su complejidad el proceso histórico.

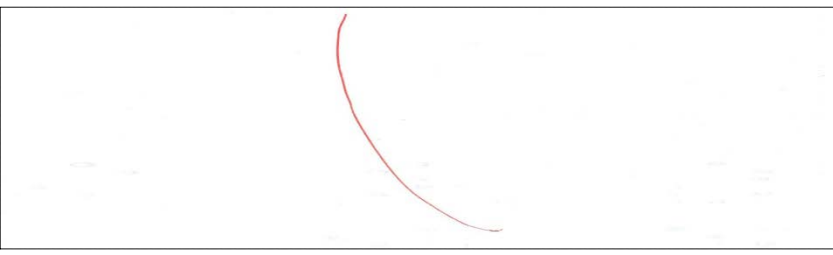
E4PA	
------	--

Esta situación es muy diferente en el caso de E10, quien logra establecer diferentes relaciones entre el Antiguo Régimen y la Revolución Industrial, de esta forma, las relaciones que establece incorporan tanto elementos sociales; como la población y división social, y además elementos más económicos como el comercio. Para la cita que se expone a continuación, sólo se ha considerado una parte de su respuesta, específicamente la categoría de “población”, debido a la extensión que posee, de todas formas todas las pruebas se presentan detalladamente en los anexos.

E10PA	<p>1) Sociedad Antiguo Régimen</p> <p>La población en este período era muy baja por la natalidad también lo era al igual por las avances médicos que permitieron a las personas no morir de ciertas enfermedades, por lo tanto la mortalidad era bastante grande,</p> <p>Sociedad de la Revolución Industrial.</p> <p>La población resultante de las R.I sufrió las consecuencias de un número grande de aumento por lo que aumento considerablemente, también gracias a los avances médicos simples pero importantes. la mortalidad descendió y la natalidad aumento. la población cambio drásticamente la forma en que veía el mundo, ahora era un mundo más Capitalista.</p> <p>... se dividía en distintas clases</p>
-------	---

Por lo general, un elemento característico de los estudiantes PA, es que contestar sólo lo que se les pregunta, considerando el contenido histórico como dado, esto presenta un condicionante para la Interpretación Histórica, ya que este sector de estudiantes no logra apropiarse oportunamente del espacio brindado en la pregunta de desarrollo y se remiten a contestar desde el conocimiento factual, sin lograr complejizar sobre éste.

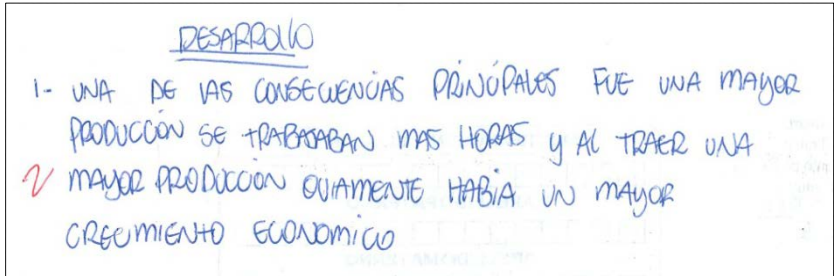
En el caso de los estudiantes del rango PM se logra apreciar una escenario complejo, mientras dos estudiantes, específicamente hablamos de E5 y E11 sus respuestas son breves, sin mayor explicación del proceso histórico. Ahora bien, en el caso de E2, no se presenta respuesta, lo que no permite identificar el desarrollo argumentativo que posee la estudiante.

E2PM	
------	--

Diferente es el caso de E8, quien logra establecer relaciones reflexivas, debido a que la pregunta también se enfocaba eso, de esta manera las reflexiones se ven enmarcadas en la Sociedad Feudal y en el Chile actual, donde establece relaciones en cuanto a los Estamentos y las Clases Sociales, La importancia de las Tierras y ahora en lo económico, entre otras. Lo importante además es que se nota como la estudiante interpreta los conocimientos historiográficos y su propio presente, señalando que el concepto de “Fidelidad” focalizado entre Señor y Vasallo, ahora no es tan fuerte como antes. De esta manera, podemos apreciar como E8 ha logrado movilizar sus conocimientos, estableciendo relaciones personales, que no fueron abordadas durante el desarrollo de las clases.

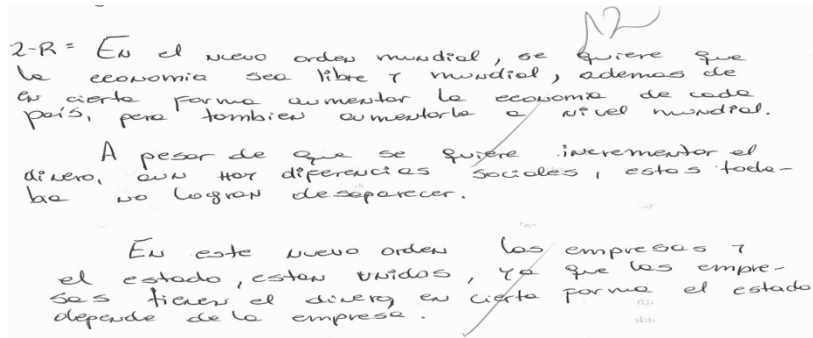
E8PM	<p>A.- Una diferencia es que en la sociedad feudal existían estamentos, lo cual quiere decir que si un campesino nacía campesino así iba a morir, no tenía la posibilidad de subir o de bajar socialmente, en cambio en Chile actual existen las clases social en las cuales uno puede subir o bajar socialmente. Otra es que las riquezas eran las tierras y por ellas se daba el poder a las personas, entre más tierras, más alto socialmente, sin embargo hoy en día no son las tierras sino que la parte económica lo que determina esto. Otra es que antes existía el homenaje por el cual el vasallo juraba fidelidad a un señor y el señor le brindaba seguridad y hoy en día no se hace eso, incluso hoy no es tan fuerte el concepto de fidelidad como antes.</p> <p>Una similitud es que cuando terminaron las cruzadas para las personas que habían en los feudos y en beatitud todos los hombres Dios ya no era el centro, sino que comenzó a ser el hombre el centro, lo cual todavía se mantiene. Otra similitud es que se crearon las universidades, desligadas de la Iglesia, en donde comenzaron a estudiar las ciencias, no dejando de lado las humanidades, y hoy en día todavía están o existen las universidades y se estudia la ciencia y las humanidades. Otra similitud entre la sociedad feudal y Chile actual es el comercio, lo cual ayudaba y ayuda a la economía. 6</p>
------	---

Ahora, en el sector de los estudiantes PB se logra ver que contestan las preguntas de desarrollo, sin embargo, las respuestas que brindan son bastante generales, este es el caso de E6, E8 y E12.

E12PB	 <p>The image shows a handwritten response in blue ink on a white background. At the top, the word 'DESARROLLO' is underlined. Below it, the text reads: '1- UNA DE LAS CONSECUENCIAS PRINCIPALES FUE UNA MAYOR PRODUCCION SE TRABAJABAN MAS HORAS Y AL TRAER UNA MAYOR PRODUCCION OVIAMENTE HABIA UN MAYOR CRECIMIENTO ECONOMICO'. A red checkmark is drawn to the left of the second line of text.</p>
-------	--

Como podemos ver mediante la cita expuesta, E12 da cuenta del conocimiento que tiene respecto al tema, ahora bien, su respuesta sólo enfatiza en una de las consecuencias y de forma superficial, pues podría haberla justificado estableciendo relaciones con otros elementos, ya sea, de carácter social o económico. De esta manera, el estudiante señala que trabajaban más horas, pero cabe preguntarse qué implicancias tiene ese hecho en las personas, en la sociedad, en el mundo. Como podemos ver acá se evidencia una falencia al desarrollar la respuesta y creemos que el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, precisamente trabajará para que los estudiantes puedan complejizar sus conocimientos interpretativos históricos.

De los estudiantes PB, la única persona que logra complejizar un poco más su respuesta mediante el desempeño de la prueba, corresponde a E3 a quien se le pregunta por el nuevo orden mundial post Guerra Fría y nos parece interesante que su respuesta no se evidencian mayores conocimientos de tipo factual, pero logra abordar el tema desde las relaciones que el mismo establece.

E3PB	 <p>2-R = En el nuevo orden mundial, se quiere que la economía sea libre y mundial, además de a cierta forma aumentar la economía de cada país, pero también aumentarla a nivel mundial.</p> <p>A pesar de que se quiere incrementar el dinero, con las diferencias sociales, estas todavía no logran desaparecer.</p> <p>En este nuevo orden las empresas y el estado, están unidos, ya que las empresas tienen el dinero en cierta forma el estado depende de la empresa.</p>
------	---

Todos estos elementos señalados, vuelven a develar un contexto donde se debe desarrollar *Competencia Argumentativa*, para lograr que los estudiantes puedan expresarse no solo por medio de forma oral, sino además a través de la escritura, donde los estudiantes deben hacer uso de los espacios que se les brindan y los docentes por su parte, deben saber valorar las respuestas brindadas por los estudiantes, en ocasiones durante la entrevista algunos estudiantes señalaron que piensan que al complementar más su respuesta, los docentes pueden interpretar como que eso no se les estaba preguntando, por eso tanto los docentes como los estudiantes deben hacer uso de estos espacios que se presentan en la evaluación, para dar cuenta de elementos reflexivos, críticos e interpretativos que puedan poseer.

Durante las entrevistas, los estudiantes también señalaron cómo les gustaría que se dieran las clases de Historia y las respectivas evaluaciones, todos los estudiantes logran presentar diversas viabilidades de acción en estas temáticas, de las cuales hemos destacado, una por cada rango participativo. La estudiante E4PA valora la oralidad y lo corporal para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, señala la importancia de una clase más íntegra, en el sentido que pueda incorporar el debate, la exposición y las obras de teatro en sus procesos, ya que, mediante la interacción asegura que se posee un aprendizaje más significativo.

E4PA	<i>Si nosotros te diéramos la posibilidad de crear una clase, imagínate una clase ideal para ti, ¿cómo te gustaría?[...] “A mí me gusta más el tema del debate y como de explicar cómo partió algo y como termino algo también en una obra, como actuándolo, me gustaría que así se explicaran las cosas, como que propusieran un tema un cierto grupo de alumnos y dijeran sabí que tú vas a explicar esto de tal manera, aparece el tipo exponiendo su presentación de power point o el papelógrafo o parte otro presentando el tema, actuándolo, otros debatiendo, así me gustaría que se hicieran las clases, interactivas, porque a las finales uno aprende más”.</i> (E, 4, 173-174)
------	--

La estudiante E5PM asegura que existe un abuso de las pruebas como forma evaluativa, señala que la improvisación, de algo que a veces no esté preparado puede dar buenos resultados, como el ejemplo que esta estudiante propone donde una estudiante debe jugar al rol de ser profesor y explicar al resto del curso.

E5PM	<i>¿Sientes que la cantidad de pruebas que se hacen es buena o quizás te gustaría que hicieran otro tipo de evaluación? “Si, no tantas pruebas, evaluaciones pueden haber de todo tipo, si no siempre tiene que haber una hoja con preguntas para calificar a uno. Puede, no sé, haber un día ya ‘usted y usted parece adelante y dígame qué es lo que opina sobre esto, como encontró que fue, explíqueme este hecho’, no tanto así escribiendo, no tanto la monotonía, hacerlo más diferente. Así por ejemplo no sé, hacer alguna presentación, hacer como que él fuera el profesor, un rol así ya ‘tú eres el profesor y explícale al curso cómo es’”.</i> (E, 5, 132-133)
------	---

Por su parte E12PB critica las preguntas de desarrollo, debido a que la justificación y la *Argumentación* no son de su agrado, a causa de la flojera. Ahora bien, cabe preguntarse si este estudiante realmente no contesta por una opción, más que por no tener la habilidad para hacerlo.

E12PB	<i>Y el tema de la estructura de veinte ocho preguntas de alternativas y dos preguntas de desarrollo, ¿está bien? “Es que igual está bueno, a mí me cargan las preguntas de desarrollo, porque nunca las argumento, yo llego y escribo lo que es y listo, yo no la argumento así no la alargo, porque me da lata, flojera, hacer un texto grande y yo pongo lo que es y listo”.</i> (E, 12, 174-175)
-------	--

Finalmente podemos interpretar que los estudiantes están acostumbrados a un sistema evaluativo que su estructura es transversal a todas las materias, y mediante las entrevistas se puede vislumbrar un agotamiento a esa estructura evaluativa, donde ellos sí denotan que faltan otros elementos evaluativos donde pueden aprender de manera más significativa. De esta forma los aportes entregados por los estudiantes, presentan un mundo de posibilidades para potenciar el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, a través de la interpretación histórica, mediante el uso de diversas estrategias y técnicas pedagógicas.



### **9.1.2 El Desarrollo de *Competencia Argumentativa* a partir de la Construcción Histórica:**

La Historia y las Ciencias Sociales, como hemos señalado, poseen una importante apertura a la Interpretación, esta situación, permite que su conocimiento y comprensión no se limiten exclusivamente a la reproducción de acontecimientos pasados, sino que brinda el espacio para que los procesos sociales puedan ser contruidos a partir, de las propias perspectivas y experiencias, ambiente sustancial para desarrollar la *Competencia Argumentativa*. De esta forma, la Construcción Histórica, necesita de la materialización de procesos cognitivos que permitan complementar las diferentes perspectivas que existen frente a un acontecimiento social, así como facultades que concedan a los estudiantes la posibilidad de sustentar sus perspectivas, sus conocimientos y comprensiones, de manera autónoma y reflexiva. Por consiguiente, la *Competencia Argumentativa*, se presenta como un proceso que no sólo permite sustentar nuestras afirmaciones, sino que también fortalecer la autonomía, la reflexión y la participación de los sujetos.

*Dado que la Historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas (no hay “hechos puros”), es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Pensar históricamente supone, por tanto, mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos. (Carretero y Montanero, en: Cultura y Educación, 2008, p. 136)*

En este sentido, es necesario profundizar en cómo se presenta y manifiesta la Construcción Histórica al interior el sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media y cómo a través de estos procesos se puede desarrollar la *Competencia Argumentativa*.

- a) Contribución de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Fundamentales (OF) y Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.
- *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media (DCAC)*.

La Construcción Histórica, como hemos señalado, debe desarrollarse a partir de la incorporación de diversas perspectivas interpretativas sobre los sucesos históricos, ya sean, de carácter personal, extraídas de algún libro o incluso de los propios vestigios dejados por la Historia. La intención es poder forjar el “*espíritu de rescate*” que nos propone Pereda (1994), empero para llevarlo a cabo, debemos generar los ambientes que nos permitan contraponer las diferentes interpretaciones que realizamos de los procesos sociales que se desarrollaron el pasado y que repercuten en el presente, pues, es necesario empoderar a los estudiantes de sus propios procesos educativos, de manera, que estos puedan construir sus conocimientos, y con ello, transformarse en sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones conscientes y responsables.

No obstante, a pesar de la relevancia que el Mineduc le ha otorgado a estas premisas al interior de la educación nacional, podemos observar que muchos de los CMO del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media que se proponen en el Marco Curricular (2005 y 2009), mantienen una estructura gramatical que limita y condicionan directamente la Construcción Histórica de los estudiantes, así como la flexibilidad curricular que poseen los docentes. En primer lugar, podemos sostener, que los CMO que restringen la Construcción Histórica, se definen a partir de un tópico general que trae consigo procesos históricos que vienen prefijados por el Mineduc, escenario que dificulta a los docentes configurar estrategias pedagógicas que faculten a los estudiantes para que ellos puedan descubrir y edificar en base a

sus conocimientos previos, su experiencias, su investigación, los procesos sociales que se buscan comprender. En segundos lugar, debemos señalar que estos CMO fijan previamente las relaciones entre los acontecimientos históricos, circunstancia que impide que los estudiantes logren reflexionar, cuestionar, interpretar y sustentar sus relaciones, sus cuestionamientos, sus descubrimientos, sus conocimientos; en otras palabras la Construcción Histórica que puedan realizar.

1°	<i>Descripción de los principales procesos económicos y políticos de fines de siglo: crisis del Estado de Bienestar e implementación de políticas neoliberales; terrorismo de Estado y violación de los DDHH en América Latina y en otras regiones; caída de los regímenes comunistas en la URSS y Europa del Este; fin de la Guerra Fría y hegemonía de Estados Unidos. (Mineduc, 2009a, p. 228)</i>
2°	<i>La expansión de la economía y del territorio: expansión y modernización de la economía chilena desde la Independencia hasta la Guerra del Pacífico. Las guerras del siglo XIX entre Chile y Perú-Bolivia. Incorporación de la Araucanía. Delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX. (Mineduc, 2005, p. 103)</i>
3°	<i>Organización social de Europa medieval: conceptos de feudalismo, vasallaje y servidumbre; la Europa medieval como modelo de sociedad rural. La ciudad y los orígenes del capitalismo. (Mineduc, 2005, p. 107)</i>
4°	<i>Revolución tecnológica e informática: el desarrollo de la tecnología y de los sistemas de comunicación y su impacto en la organización laboral y en la tendencia a la globalización mundial. (Mineduc, 2005, p. 110)</i>

De esta manera, podemos sostener que el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a partir de los CMO expuestos se encuentra limitada, pues, la incompatibilidad que mantiene este sector de la propuesta curricular del Mineduc con los procesos que permiten la Construcción Histórica de los estudiantes, imposibilita que los educandos puedan desenvolverse al interior de un ambiente educativo que requiera del fortalecimiento de los argumentos para fundamentar nuestras perspectivas. Por consiguiente, coarta que los estudiantes puedan desarrollar la *Competencia Argumentativa*, y con ello, la reflexión, la crítica, la autonomía, entre otras capacidades cognitivas y

emocionales que faculten a los estudiantes para que éstos puedan integrarse consciente y responsablemente en la sociedad.

*La Historia es un excelente medio para captar al alumnado hacia posiciones muy definidas, que no incorporan el grado de consenso general que es propio de las democracias, sino visiones determinadas que entran en contraposición con otras. [...] Esta tendencia, que está en parte recogida en el Diseño Curricular Base, provoca, desde mi punto de vista, una clara dificultad para enseñar a construir el conocimiento histórico. (Prats, 2001, p. 65)*

Pese a este panorama, es preciso reconocer la existencia de CMO al interior de los planteamientos del Mineduc, que posibilitan considerablemente la edificación de espacios educativos para que los estudiantes puedan construir y reconstruir los procesos Históricos. Desde esta perspectiva, podemos indicar, que las diferencias entre unos contenidos y otros, radica principalmente en lo que hemos señalado anteriormente; por un lado, no se presentan en estos CMO, acontecimientos preestablecidos que condicionan la construcción de los conocimientos de los estudiantes; mientras que por otro, las relaciones que se establecen, no se presentan como limitantes de la reflexión, la crítica y la autonomía de los educandos, sino que más bien se proclaman como elementos que permiten orientar estos procesos.

1°	<i>Balace del siglo, considerando los esfuerzos de la humanidad por construir un mundo de paz, igualdad y bienestar social. (Mineduc, 2009a, p. 228)</i>
2°	<i>Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia histórica de Chile en el siglo XIX. (Mineduc, 2005, p. 103)</i>
3°	<i>Los descubrimientos científicos de los siglos XVI al XVIII y sus efectos en la vida material y cultural de Europa, considerando los cambios en la vida cotidiana y en las visiones de mundo; el concepto de “razón” y discusión sobre sus efectos en el mundo moderno. (Mineduc, 2005, p. 107)</i>
4°	<i>La pobreza y el deterioro medio ambiental como grandes problemas de orden mundial: caracterización del problema considerando diversas perspectivas y discusión de las resoluciones internacionales correspondientes. (Mineduc, 2005, p. 108)</i>

Hay que mencionar que lamentablemente, gran cantidad de los contenidos que generan mayor apertura a procesos interpretativos y constructivos como los expuestos, generalmente están temporalmente al final de las unidades, o incluso, al final del año escolar, escenario que con la sobrecarga académica, impide en muchas situaciones que alcancen a materializarse y ser llevados a cabo por los docentes y estudiantes.

En consecuencia, en la formulación de los CMO a lo largo de la enseñanza media, coexisten elementos que fortalecen notablemente la construcción Histórica y también aquellos que en algún grado la limitan, debido a la sobrecarga de contenidos declarados y además, porque tensionan la interpretación historiográfica. Ahora bien, consideramos que la flexibilidad curricular puede hacer que los CMO materialicen ambientes educativos, más reflexivos, interpretativos, críticos, autónomos y participativos, escenario propicio para desarrollar la *Competencia Argumentativa*.

- *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los OF del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media (DCAO).*

Amparados en lo que el propio Mineduc ha declarado respecto a la estructura del Marco Curricular, podemos sostener que los OF constituyen el eje principal de toda la educación chilena, ya que, representan los logros educativos que el sistema nacional de educación debe procurar alcanzar. Bajo esta premisa el Ministerio de Educación propuso dos tipos de Objetivos, los de carácter Transversal, relacionados con la formación valórica de los sujetos, la cual se desarrolla a través de la integración de todas las disciplinas y años escolares; y los de carácter Vertical, relacionados directamente con el logro de aprendizajes específicos en cada sector académico. Para llevar a cabo el análisis, hemos dispuesto en primer lugar

los OFT, por su característica transversal a la educación; para luego seguir con los OFV, específicamente del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media, foco de la investigación. Ambos escenarios han sido representados a través de una pequeña, pero significativa muestra.

Los OFT de la educación nacional, como hemos señalado, comprenden cinco áreas cognitivo-valóricas, las que en su mayoría permiten el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues, son logros que no se ligan exclusivamente a conocimientos de carácter factual que condicionen la autonomía y los razonamientos de los estudiantes, sino que más bien, configuran procesos reflexivos, críticos y comunicativos, que facultan a los estudiantes a construir sus propias Interpretaciones.

Formación Ética	<i>Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad. (Mineduc, 2005, p. 22)</i>
--------------------	--

Como podemos ver los OFV contribuyen a la Construcción Histórica, no sólo a través de fomentar el diálogo, sino además apreciarlo como una viabilidad de acción constructiva. De esta manera, podemos señalar que los OFT permiten generar ambientes educativos que rescatan la pluralidad de los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se desenvuelven los procesos educacionales. En este sentido, podemos afirmar que los estudiantes, así como los docentes poseen la libertad pedagógico-curricular de edificar autónomamente las estrategias que se deben seguir para conseguir la materialización de estos objetivos. Por consiguiente, a través de los OFT, los estudiantes en conjunto con los docentes, se encuentran facultados para buscar las respuestas que desean encontrar en la Historia y las Ciencias Sociales, es decir, de construir reflexiva, crítica y

autónomamente los procesos Históricos, según las necesidades que quieran solventar. Escenario educativo que permite, a su vez, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, debido a la movilización y selección consciente de los fundamentos que se requieren para defender las propuestas históricas elaboradas.

En relación a los OFV, si bien existen componentes que limitan y condicionan la Construcción Histórica de los estudiantes, estos se presentan en menor medida a lo largo del sector de Historia y Ciencias Sociales de Primer a Cuarto año de Enseñanza Media, frente a esto debemos precisar, que su condición se debe exclusivamente a lo que hemos señalado con anterioridad. Por un lado, los objetivos se establecen como conocimientos determinados que los estudiantes deben poseer; mientras que por otro, se delimitan ideológicamente las valoraciones que los educandos deben asumir como personales, escenarios que coartan directamente la edificación valórica y académica que los estudiantes deben desarrollar. En consecuencia, se niega el espacio a la interpretación, la confrontación y la construcción de diversas perspectivas, historiográficas e ideológicas que puedan convivir dentro de un mismo ambiente educativo, en otras palabras, estos OFV se contradicen con la pluralidad y tolerancia que se busca alcanzar en los OFT.

2°	<i>Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos. (Mineduc, 2005, p. 102)</i>
----	--

Como podemos apreciar mediante este OFT correspondiente a segundo año medio, el contenido que puede apreciarse desde un sentido muy positivo para ser trabajado en clases, más allá del nivel taxonómico que es “reconocerse”, posee una intención interpretativa histórica que ya se encuentra formulada, es preciso quizás también cuestionar las razones por las que los estudiantes se pueden sentir “herederos” y “partícipes”.

*La Historia es, sin duda, una de las disciplinas más proclives a la manipulación desde las diversas posiciones ideológicas. La calidad del conocimiento histórico, si este es considerado como un tipo de saber científico, es ajeno a juicios de valor moral o ideológico, pero lo cierto es que constituye un buen campo que propone sugerentes situaciones para tratar sobre las ideas, actitudes y valores. Ello ha provocado que su enseñanza se halla utilizado, en ocasiones, como demostración de posiciones ideológicas y morales contrapuestas: belicismo-pacifismo; autoritarismo-liberalismo, bondad-maldad, etc. (Prats, 2001, p. 64).*

Ahora bien, no podemos negar los componentes ideológicos que nuestras afirmaciones de igual manera representan. No obstante, éstos se amparan principalmente en el enfoque constructivista y las facultades humanistas que esencialmente defiende la educación. Posicionamientos que consideramos, no limitan, ni condicionan la Interpretación y Construcción Histórica, ya que se fundamentan en la edificación de ambientes que fortalezcan el pluralismo, la reflexión, la crítica y la autonomía, de manera, que los estudiantes puedan construir sus conocimientos basados en sus propias comprensiones y no influenciados por intenciones político-ideológicas que coarte su acción.

Sin embargo, debemos resaltar que en su mayoría los OFV contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, y con ello, a la construcción histórica de los estudiantes. Dentro de las cualidades que diferencian estos OFV de los que los preceden, podemos señalar dos. En primer lugar, estos objetivos integran la tridimensionalidad del conocimiento, escenario que faculta a los estudiantes para que puedan Construir y Reconstruir los procesos Históricos, pues, no se limita específicamente al logro de conocimientos declarativos, sino que permite que los estudiantes puedan, a través del fortalecimiento de habilidades, transformar los procesos históricos, así como tomar posición dentro de las afirmaciones que realizan. En segundo lugar, permiten que los estudiantes movilicen sus conocimientos en función de resolver los problemas históricos que se les presentan.



1°	<i>Caracterizar las principales dimensiones del proceso de globalización y sus consecuencias espaciales, económicas y culturales. (Mineduc, 2009a, p. 226)</i>
2°	<i>Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social. (Mineduc, 2005, p. 101)</i>
3°	<i>Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento, analizando algunas de sus interrelaciones. (Mineduc, 2005, p. 105)</i>
4°	<i>Conocer y analizar, desde diversas perspectivas, algunas de las principales características de la sociedad contemporánea, comprendiendo su multicausalidad. (Mineduc, 2005, p. 108)</i>

En consecuencia, podemos afirmar que en su mayoría los OF planteados para la educación nacional, asumen las premisas constructivistas y humanistas que defienden, este contexto permite que los estudiantes puedan apropiarse de sus conocimientos y con ellos desarrollar la *Competencia Argumentativa*. Empero existe procesos evaluativos, que lleva a cabo el Mineduc para medir la calidad de la educación, que condicionan y limitan la materialización de los OF y sobrevaloran los CMO, afectando con ello la participación de los estudiantes al interior de su propia educación.

- *El Desarrollo de Competencia Argumentativa en los MPA del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media (DCAM).*

Los Mapas de Progreso del Aprendizaje, han sido presentados por el Ministerio de Educación, como orientaciones pedagógico-curriculares que permiten a docentes, estudiantes y apoderados, monitorear las *competencias* que deben desarrollar los estudiantes (Mineduc, 2009b). No obstante, es necesario señalar, que la comprensión que se posee del desarrollo y la construcción de *Competencias*, carece de una profundización que permita orientar su desarrollo de buena manera.

En primer lugar, se mantiene vigente la fragmentación de la educación, pues, en su mayoría los MPA representan logros relacionados directamente con el conocimiento de contenidos declarativos, impidiendo con ello la movilización consciente de la tridimensionalidad de saberes. En segundo lugar, existen logros que preestablecen las interpretaciones y construcciones que deberían llevar a cabo los estudiantes. En tercer lugar, se manifiestan componentes ideológicos que limitan la reflexión política de los estudiantes, impidiendo con ello que puedan concebir la Historia como un proceso interpretativo y constructivo que nos permite asumir de manera autónoma la posición política que consideremos pertinente.

Nivel 5 (1° - 2°)	<i>Reconoce que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales.</i> (Mineduc, 2009b, p. 5)
----------------------	--

De esta manera, debemos indicar que los MPA y los logros que en ellos se establecen, en su mayoría responden a situaciones que impiden el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* y con ello el fortalecimiento de la reflexión, la interpretación, la crítica, la autonomía y la participación de los estudiantes, pues, como hemos sostenido, estos MPA no permitirían la generación de espacios que permitan a los estudiantes hacerse parte de su propia Construcción Histórica y de los conocimientos que aquello significa.

Como ha sido la tónica en el análisis del Marco Curricular del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media, existen logros al interior de los MPA que si contribuyen al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, y con ello, a los procesos cognitivos y emocionales que esta *Competencia* fortalece. Pues, la posibilidad que estos logros otorgan a los estudiantes para que puedan realizar Construcciones Históricas que permitan enriquecer sus propios conocimientos y el de los compañeros, representa un factor fundamental al momento de potenciar la *Competencia Argumentativa*.

De esta manera, las cualidades de estos logros se configuran a partir de tres características. La primera de ellas, tiene relación con la apertura epistemológica que se desarrolla, la cual, pretende integrar diferentes perspectivas historiográficas a la Construcción Histórica. La segunda, apunta a los procesos investigativos que presupone comprender los procesos sociales y las relaciones que se deben elevar al momento de su análisis. Y por último, la invitación directa a Construir y Reconstruir la Historia.

Nivel 5 (1° - 2°)	<i>Comprende que distintas interpretaciones historiográficas seleccionan y ponderan de diversas maneras los factores que explicarían los procesos históricos.</i> (Mineduc, 2009b, p. 5)
----------------------	--

*El conocimiento es representación de la realidad y la capacidad para actuar sobre ella. Dada la arquitectura del aparato cognitivo, el conocimiento es una tendencia natural de los seres humanos. Como el aprendizaje es conocimiento en evolución; los seres humanos también tenemos una disposición natural para el aprendizaje. Comprender esto es de vital importancia para los educadores, porque los niños y jóvenes llegan a la institución educativa con esa disposición. Nuestra actitud como docentes es dar respuestas positivas a esa disposición natural para encausarla e incrementarla.* (Montenegro, 2005, p. 51)

b) Contribución de la Implementación Curricular realizadas por los docentes del sector de Historia y Ciencias Sociales al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

▪ *Perspectiva Pedagógica de las Docentes (PPD)*.

La Perspectiva Pedagógica nos permite reconocer cuales son los conocimientos educativos que poseen las docentes y con ello comprender las posibilidades de acción que se pueden configurar a partir de sus posicionamientos. En este sentido, pretendemos identificar de qué manera las Perspectivas Pedagógicas de las Docentes facultan la edificación de ambientes donde se puedan llevar a cabo procesos de Construcción Histórica que posibiliten el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* y las capacidades cognitivas que ésta genera. De esta manera, podemos señalar que las PPD se presentan desde su teoría, como espacios diferenciados, es decir, que mientras P1, entiende que los aprendizajes de los estudiantes son independientes de las estrategias pedagógicas que se configuren; la docente P2, resalta la relevancia de los contextos educativos en los cuales se está inserto al momento de elaborar una propuesta pedagógica.

A partir de las afirmaciones podemos decir, que teóricamente la docente P1 imposibilita el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues, pone dentro de una misma situación, ambientes que promuevan la Interpretación, Construcción y Reconstrucción Histórica; y los ambientes que niegan estos procesos.

P1	<i>Si el niño no quiere aprender, no va a aprender y eso es un cuestión de voluntad, el niño igual va a aprender lo mínimo, igual va aprender a leer las palabras básicas o a lo mejor igual va a aprender que el 18 de septiembre, que el 21 de mayo, eso lo va a aprender, no es necesario tanta cuestión pedagógica para que aprenda el mínimo. (E, 13, 26)</i>
----	--

Por su parte la docente P2 reconoce que las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben responder a los contextos educativos donde se pretenden aplicar, valorando con ello, las necesidades y experiencias que los estudiantes puedan aportar para Construir sus conocimientos y los de sus compañeros, situación que contribuye directamente el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

P2	<i>En la sala de clases uno aprende a ser profe, ahí es donde tú ves hasta donde te da el cuero y también hasta donde tú tienes la capacidad o el criterio de flexibilizar, de modificar, hasta cuando llega tu espíritu real de profesor, de pedagogo o tu quieres quedarte con un modelo que algún momento tu viste que es bastante cómodo, arriesgarse y para los chiquillos la experiencia es vida, la viven, nosotros deberíamos orientar su experiencia o debatir sobre sus experiencias (E, 14, 6)</i>
----	---

En relación a la Perspectiva Pedagógica, desde la práctica docente, debemos señalar que no evidenciamos contribuciones al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Para el caso de P1, si bien ésta genera espacios de participación a partir de la experiencia de los estudiantes, finalmente hace prevalecer los conocimientos que ella considera relevantes al momento de resumir los procesos sociales, impidiendo, por consiguiente, la Construcción Histórica de los estudiantes, quienes se ven limitados por la figura docente.

P1	<i>La profesora pide a los estudiantes que anoten, como resumen, lo que va a dictar. P1: “Todos los avances territoriales se relacionan a la estabilidad que dejó el período conservador y que durante el período liberal, se logran consolidar, dentro del territorio nacional. Los enfrentamientos militares de la época se deben a la poca claridad de los límites establecidos en la constitución, teniendo consecuencias hasta el día de hoy (Perú, Bolivia, Argentina) Los cuales se discuten legalmente en instancias internacionales”. (O5, 6)</i>
----	--

En el caso de P2 debemos señalar, que si bien, su posicionamiento teórico reconoce la importancia de la experiencia de los estudiantes y la flexibilidad pedagógica para el desarrollo aprendizajes significativos, su quehacer docente, condiciona la participación de los estudiantes a preguntas relacionadas directamente con conocimientos declarativos, que niegan la experiencia y las distintas perspectivas que puedan sostener los sujetos frente a los procesos histórico que se buscan comprender.

P2	<p><i>La docente continua con la explicación ahora marca énfasis en los cambios en las transformaciones demográficas que surgirán en esta época.</i></p> <p><i>P2: “¿Por qué se habla de un aumento en las migraciones?”</i></p> <p><i>E: “Porque se va del campo a la ciudad”</i></p> <p><i>P2: “¿Y cómo se va a llamar ese proceso donde los europeos van a buscar materias primas en otros lugares?”</i></p> <p><i>E: “Colonización”</i></p> <p><i>P2: “Tenemos dos etapas en las transformaciones demográficas, la primera son las migraciones campo ciudad y la segunda es la saturación de materias primas, entonces me voy a explotar a otros países”. (O12, 5)</i></p>
----	--

De esta manera, podemos observar que las PPD desde los aspectos teóricos y prácticos representan un escenario que más que permitir la Construcción Histórica de los estudiantes, la condiciona bajo conocimientos factuales predeterminados que se transmiten sin la promoción de la reflexión, la crítica y la autonomías de los estudiantes al momento de empoderarse de sus conocimientos. En consecuencia, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* se invisibiliza frente a la figura dominante de las docentes al interior de los procesos educativos.

*El quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. (Álvarez Méndez, 2001, p. 31)*

- *Perspectiva Histórica de las Docentes (PHD).*

A través de la Perspectiva Histórica de las Docentes, pretendemos dar cuenta de los posicionamientos historiográficos que asumen las docentes al momento de llevar a cabo sus clases y cómo éstos se ven materializados en su práctica. Desde esta categoría, nos atrevemos a señalar que la docente P1 posee una Perspectiva Histórica tradicional, pues, otorga un valor predominante al aprendizaje de las fechas y los procesos, aludiendo que sin ellos el trabajo docente se complejiza impidiendo, con ello, la creación de conciencia en los estudiantes.

P1	<i>Entonces ahí está como el tema de la labor que muchas veces hablamos, cómo nosotros podemos replantear este tema, porque ahora es mucho más difícil porque ahora los chiquillos nosotros les pasamos las cosas y ya no se están aprendiendo la fecha y ya no se están aprendiendo los procesos, entonces nuestra labor a lo mejor se ha ido volviendo aún más compleja porque tenemos que crear esa conciencia y es una conciencia que no se está creando ni en la casa ni como país (E, 13, 4)</i>
----	--

Por su parte P2, reconoce en la historia un espacio de Construcción, Reconstrucción y transformación que resultan significativos al momento de hacer parte a los educandos dentro de sus propios conocimientos.

P2	<i>Para mí la historia, bueno, yo la amo, me encanta, me fascina, la adoro, la encuentro genial, la encuentro abierta, la encuentro flexible, nunca finiquitada, siempre reconstruirle, recontra dinámica, le encuentro un montón de virtudes, que mejora el vocabulario, que permiten la capacidad de discutir, de hablar, del imaginario, para mí la historia es genial. (E, 14, 2)</i>
----	---

En este sentido, mientras P1 condiciona los espacios de Construcción Histórica a la figura docente o a quienes tienen la autoridad de hacerlo; P2 posibilita la participación de todos los actores dentro del proceso

Constructivo que significa el estudio de la historia. No obstante, al momento de llevar estos posicionamientos a la práctica, podemos reconocer que ambas docentes niegan los espacios que permitan Construir la Historia, impidiendo por consiguiente, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Pues, si observamos la práctica docente de P1 podemos ver como se materializa la figura predominante de la profesora al momento de abordar los conocimientos, ya que si bien, permite realizar una bajada de los procesos históricos a situaciones actuales, finalmente las opiniones de los estudiantes pasan a un segundo plano cuando se le consulta la trascendencia y relación que tienen los contextos sociales que se presentan.

P1	<p><i>P1: “¿Creen que el Gobierno se preocupa de la causa mapuche?”</i>  <i>E: “No está ni ahí”</i>  <i>P1: “Pero nosotros también tenemos que estarlos, a veces nos burlamos y también los discriminamos...”</i>  <i>E: “Profe, todavía no entiendo qué tiene que ver esto con la globalización”</i>  <i>La profesora contesta que esa relación se verá a continuación. (O3, 3)</i></p>
----	--

La docente P2, en cambio, si bien, asume un posicionamiento flexible y Constructivo de la disciplina Histórica, su práctica se limita a presentar una historia positivista que se focaliza en la transmisión de conocimientos declarativos, sin permitir una mayor reflexión y crítica a los acontecimientos sociales a los que se refiere.

P2	<p><i>P2: “¿Quién se acuerda del Tratado de Verdún? ¿Qué sucede ahí?”</i>  <i>E: “Se divide el imperio”</i>  <i>P2: “¿Y te acuerdas de algo más?”</i>  <i>E: “No de eso no más”</i>  <i>Luego la profesora explica que se disolvió el Imperio Carolingio y con el “Tratado de Verdún” (O7, 3)</i></p>
----	---



En consecuencia, podemos señalar que ambas docentes condicionan y limitan el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* de los estudiantes. Mientras P1 otorga espacios de participación flexible, termina desechando las opiniones de los estudiantes, ya sean más o menos fundadas, pues, finalmente el conocimiento que se plasma como definitivo en su mayoría nace a partir de las creencias y preconcepciones de la docente. P2 en cambio no brinda circunstancias donde los estudiantes puedan presentar sus perspectivas frente a los acontecimientos, situación que coarta de raíz la participación reflexiva de los educandos, pues, el proceso educativo termina por transformarse en preguntas y respuestas cerradas que no van más allá del mismo contenido.

- *Perspectiva Evaluativa de las Docentes (PEV).*

El análisis de la Perspectiva Evaluativa Docente tiene como finalidad reconocer de qué forma las docentes conciben los procesos evaluativos, de manera que podamos comprender el trasfondo de los procesos evaluativos que se llevan a cabo y si éstos permiten o no la integración de las perspectivas y reflexiones personales de los estudiantes. En este sentido, evidenciamos que las PEV de la docente P1 y P2 son similares, si bien una reconoce abiertamente que llevar a cabo procesos no convencionales sería un fracaso dentro de la sociedad actual, ambas asumen la evaluación tradicional como un espacio en donde predomina la figura docente, ya sea, a partir de la comodidad o porque permite la autoevaluación del quehacer profesional. De esta manera, podemos observar que las PEV desconocen la creación de ambientes evaluativos que puedan integrar dentro del proceso a los estudiantes, no tan sólo en lo que a ellos les acomode al momento de ser evaluados, sino que también como un espacio que les posibilite dar a conocer sus conocimientos a través de sus propios procesos reflexivos y no así desde escenarios preestablecidos.

P1	<i>Yo creo que debiéramos hacer lo otro, ¿cuál es lo otro? (risas) lo convencional es lo más fácil, porque es lo más a la mano, lo más estadístico, lo más cómodo, hasta se dice que es más justo porque todos tienen el mismo libro y la prueba se hace de ahí y todo de ahí y pasamos los contenidos en su tiempo corto, eso es lo que se está haciendo y es lo convencional, lo que debiera ser es aprender de la experiencia, pero como decía Paulo Freire si tu vas a aceptar que aprendan de la experiencia y valorar eso, la sociedad de mercado en la que estamos no valora eso, por lo tanto, tú aporte sería un fracaso. (E, 13, 58)</i>
P2	<i>Igual tiene sus ventajas [el sistema evaluativo del establecimiento] porque como a ti no te toca hacer las pruebas, que es el caso que nos pasó a nosotros, nosotros podemos autoevaluarnos constantemente, si a nuestro alumno no les fue mal, tu pasas al final todo lo posible que le puedan preguntar, nosotros no sabemos cuál fue el énfasis que le dio el colega, entonces cuando tú ves los resultados, tú dices pucha mi curso bien con la cantidad de azules, bien con la dimensión de los rojos, bien con el puntaje máximo. (E, 14, 4)</i>

No obstante, debemos reconocer que en muchas situaciones la tendencia hacia una evaluación tradicional radica, en lo que antes mencionábamos, la sobrevaloración que el Ministerio de Educación realiza de los CMO y cómo estos en definitiva se han transformado en el eje principal de la educación actual, relegando la función de los OF a situaciones que no representan una mayor trascendencia. Ahora bien, esta situación si bien condiciona las PEV, en ningún caso las determina a llevar cabo procesos intensamente declarativos, pues, debemos ser capaces de comprender que las evaluaciones no convencionales, no excluyen, la construcción de conocimientos factuales, sino que más bien, deben ir en búsqueda de una integración de la tridimensionalidad del conocimiento. En este sentido, debemos ser claros en que el Mineduc si bien influye en las decisiones pedagógicas, también permite una flexibilidad que ampara también los procesos evaluativos. De esta manera, las decisiones evaluativas que se llevan a cabo al interior del espacio educativo estudiado se adoptan de manera consciente y la finalidad que asumen tiene estrecha relación con la enseñanza de aprendizajes

declarativos, impidiendo que los estudiantes en la mayoría de las evaluaciones puedan realizar Construcciones Históricas que posibiliten el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

P2	<i>Ítem Desarrollo:</i> <i>Según tu opinión ¿Cuáles serían las principales diferencias y similitudes entre la sociedad feudal y la de Chile actual? (Evaluación Tercero Medio)</i>
----	---

Por tanto, el único espacio existente para que los estudiantes puedan expresar sus conocimientos, de manera más flexible y reflexiva, al interior de las evaluaciones es el ítem de desarrollo, espacio en el cual las preguntas que se les realizan a los educando poseen una definición más abierta que invita a los estudiantes a que puedan fundamentar sus respuestas, posibilitando con ello el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, que para el ejemplo expuesto, tiene que ver con un proceso que por una parte el estudiante establezca relaciones de la sociedad feudal y Chile actual, pero que además se fundan a partir de la interpretación y construcción histórica que realice. Por ello, es fundamental que a través de las preguntas de desarrollo se le otorgue la oportunidad al estudiante de expresarse, sin presentar limitantes para su propia Construcción Histórica.

*Su finalidad básica es abrir posibilidades, hacernos pensar sobre las estrategias didácticas puestas en juego a partir de la perspectiva de que ante todo somos educadores, sin olvidar, no obstante, que estamos obligados a dar unas determinadas calificaciones, término de significado no igual al de evaluación. (Frieria, 1997, p. 259)*

- *Espacios de Participación en la Propuesta Docente (EPPD).*

Dentro de los Espacios de Participación en la Propuesta Docente, podemos reconocer dos perspectivas que se presentan claramente. La docente P1 en esta área nos evidencia un elemento que es fundamental al momento de brindar ambientes que permitan la participación de los estudiantes, la cercanía que uno debe generar con los estudiantes para que estos posean la confianza de participar y sentir que no serán recriminados si se equivocan. Esto no quiere decir que los docentes deban transformarse en amigos de los educandos, sino que los profesores deben procurar, por un lado, aterrizar los contenidos a los estudiantes, desde la integración de diferentes perspectivas, ya sean empíricas o racionales; y por otro, resguardar que las opiniones que desarrollen los estudiantes sean respetadas, no sólo por sus compañeros, sino que también por los propios docentes.

P1	<p><i>Si tú aplicas mucha autoridad, tú eres súper enojón, puedes lograr el tema de la memoria, puedes memorizar mejor [...] pero no tienen lo que uno busca que es el tema del análisis y de la participación, que es el tema que estamos fallando, si al final el tema de la autoridad no logra confianza, logra el primer requisito que tu generes las tres primeras habilidades, pero las otras dos no, entonces nosotros tenemos que buscar lograr las otras habilidades y las otras habilidades no se van a lograr necesariamente con un tema de autoridad, porque yo le puedo decir a un niño “usted conteste”, en forma autoritaria y no necesariamente el niño me va a decir o me va a responder [...] yo creo que en el marco de la confianza o en lo mismo como uno conversa los temas que están pasando, dando ejemplos, uno puede lograr que los chiquillos opinen (E, 13, 16)</i></p>
----	---

La docente P2 en cambio, muestra con exactitud en lo que se ha transformado el sistema educativo, un sistema que en muchas situaciones resulta contradictorio y confunde los fines de la educación, conllevando en este proceso, que los espacios de participación se encuentren limitados por las propias instituciones y docentes. No obstante, el cuestionamiento surge a

partir de que se reconoce la falencia, pero no se buscan los mecanismos que permitan resolver estos problemas, sino que se profundizan aún más limitando la Participación de los Estudiantes dentro del proceso educativo, y con ello de su propia Construcción Histórica, afectando por consiguiente, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

P2	<p><i>Lo que pasa que es una sociedad que dentro del objetivo del marco curricular te pide del buen ciudadano, de la reflexión, del debate, de la discusión, pero siempre te mide por resultado, contenido, entonces siempre las instituciones sin querer queriendo, porque en el fondo asumen que ese es el costo de tener una buena institución, te piden que cumplas con contenido, yo creo que el vínculo se puede dar más si uno empieza a decir, por ejemplo a conversar, yo creo, no sé si te diste cuenta pero la Katherine, ella es descendiente de Griego y fue a Grecia, por la comunidad Griega y baila Griego, entonces eso se da porque de repente despierta el interés de un alumno por contar su historia porque estamos viendo Grecia, pero llega un minuto donde le dices “claro, gracias, sigamos, pasemos a la polis de...” porque en definitiva tienes que pasar las polis y más en estos colegios donde somos varios profes, mi visión particular con respecto a la visión del profesor fulano por poner un ejemplo, a lo mejor él es así, tú también tienes que ser así, porque está semana de agosto prueba, todos tenemos que llegar a la segunda semana de agosto con todos los contenidos pasados para la prueba que va a hacer fulanito”. (E, 14, 4)</i></p>
----	--

*No faltarán quienes piensen que es un error incentivar la participación del alumnado, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades que se derivan del ejercicio de la democracia, alegando que la vida fuera de los centros escolares no se singulariza por la existencia de espacios en los que se vive la democracia, pues tanto sus hogares como los lugares de trabajo y recreativos que existen en su comunidad no se rigen precisamente por modelos organizativos y de toma de decisiones democráticas; más bien, todo lo contrario. Lo que es más frecuente es encontrar como motor de la vida el egoísmo, la violencia, el autoritarismo de quien ocupa un puesto jerárquicamente superior; lugares en los que es peligroso opinar de un modo diferente al de los jefes, donde no es nada fácil exigir los derechos que, por ejemplo, están recogidos en la Constitución, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos de la Infancia. (Torres Santomé, en: González, 2005, p. 63)*

Podemos observar como ambas perspectivas docentes se materializan en su práctica. La docente P1 nos demuestra que los espacios de participación poseen una respuesta positiva de los estudiantes, que inclusive permiten la realización de un pequeño debate relacionado a los contenidos que se trabajan.

P1	<p><i>P1: “¿Qué no hacen las familias chilenas?”</i>  <i>E: “Trabajar”</i>  <i>E: “Ahorrar”</i>  <i>E2PM: “Se consume más, no se ahorra y se trabaja más para pagar”</i>  <i>E1PA: “No siempre trabajando más, porque a veces el sueldo igual es bajo”</i>  <i>P1: “¿Y qué pasa cuando el sueldo es bajo?”</i>  <i>E: “Te metes en prestamos”</i>  <i>E: “Vendes droga”</i>  <i>E1PA: “Ocupay tarjetas de crédito, te voy a Dicom, te embargan y queday pobre”</i>  <i>P1: “¿Sí le ofrecen tarjetas de crédito sin estar trabajando las aceptarían?”</i>  <i>E: “Si, po’”</i>  <i>E2PM: “Depende de la madurez, hay que saber qué y cuándo comprar”</i>  <i>E: “¿Profe, cómo uno puede salir de Dicom?”</i>  <i>P1: “Primero debe pagar, luego debe ir a la tienda y dar aviso para que lo borren del sistema”</i>  <i>E: “Ah profe, se ha visto en esa” (O2, 3)</i></p>
----	--

La docente P2 mantiene una relación vertical con los educandos que si bien, puede tratar de incentivar la participación de los estudiantes, ésta no logra darse de manera más compleja, esto se debe a que la participación de los estudiantes se encuentra condicionada por los conocimientos declarativos que se preguntan. Finalmente, limita su accionar a respuestas cerradas que si no contestan a la brevedad por los educandos, son otorgadas por la propia docente.

P2	<p><i>P2: “Señor ¿Qué pasa en la sociedad rural?”</i></p> <p><i>E: “No sé”</i></p> <p><i>P2: “¿Alguien lo quiere ayudar?”</i></p> <p><i>Estudiantes están en silencio</i></p> <p><i>E10PA: “La tierra no daba a basto”</i></p> <p><i>P2: “Por una parte, pero no se olviden del campesinado y que las innovaciones en la agricultura son antecedentes directos de la Revolución Industrial”</i></p> <p><i>La profesora continúa explicando la materia de forma muy rápida y con la ayuda de las diapositivas. (O12, 3)</i></p>
----	--

En este sentido, podemos afirmar que a medida que los docentes generan ambientes participativos los estudiantes podrán desenvolverse y entregar sus opiniones libremente, enriqueciendo el proceso educativo, así como facilitando el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues, los educandos a medida que van participando de la clases, van Construyendo argumentos Históricos que permiten la comprensión de los procesos sociales que se trabajan. En consecuencia, podemos afirmar que el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* y la *Construcción Histórica*, configuran un círculo virtuoso que faculta el fortalecimiento de una y la otra a medida que los espacios de participación de los estudiantes toman fuerza al interior del proceso educativo, delegando el rol docente exclusivamente a la orientación y mediación de las diversas perspectivas de los estudiantes, estén amparadas en la experiencia o razonamiento de los educandos.

*Es importante remarcar que no todo está en el reconocimiento formal de la participación. La implementación de la participación a todos los niveles del centro se hace de forma gradual y día tras día, y requiere una profunda reflexión sobre los métodos y herramientas idóneas para conseguir una verdadera participación. (Proyecto Educativo, 2005, p. 12)*

- *Perspectiva Docente de la Competencia Argumentativa (PDCA).*

En relación a la Perspectiva Docente de la Competencia Argumentativa, podemos reconocer comprensiones generales, que dan cuenta de la escasa capacitación docente que el Ministerio de Educación ha desplegado sobre la noción de *Competencias*. Desde esta perspectiva, los conocimientos que menor representan la comprensión de la noción de *Competencias* son los desplegados por la docente P1, pues a través de sus afirmaciones se aprecia claramente las confusiones que existen, limitando estos procesos pedagógicos exclusivamente a las aplicaciones que esta noción ha desplegado en el ámbito empresarial y no así las cualidades que presenta el enfoque humanista relacionado al ámbito educativo.

P1	<p><i>O sea yo creo que claro el tema de las competencias tiene que ver con un tema de exigencias, de que si tu no cumples esas mínimas exigencias, tu nos puedes pasar de curso y que se supone que al plantearse como el tema, es mucho más complejo el tema de las competencias, el tema del logrado no logrado era como ambiguo, las competencias son claras, el niño lee, es sí o no, generalmente son más concretas, en ese punto de vista, bajo esa exigencia claro nosotros podíamos exigirle más al niño, pero no necesariamente se lograría lo que se pretende, si se pretende seguir evaluando de esta manera, con estos contenidos, con este sistema PSU, pero con un trasfondo no tan integral, del “aprender a aprender” y todas esas mentiras, sería más pertinente medir por competencias, igual que las empresas, si tú no cumples con estos requisitos, te voy po’, pero no es así, porque son personas. (E, 13, 68)</i></p>
----	--

Por su parte P2, asume que si bien, el Mineduc no ha realizado las capacitaciones necesarias para entender la complejidad de la noción de *Competencias*, la responsabilidad radica en los profesores de mantenerse informados sobre las actualizaciones que se llevan a cabo en la educación, en este sentido, P2 presenta una comprensión más cercana al desarrollo de



*Competencias*, aludiendo que se deben requerir ciertas habilidades y capacidades para desarrollar una acción eficazmente.

P2	<i>Opinar es importante porque también nos enseña a decir las cosas sin tener que ofender, a tener un buen vocabulario, a tener buenas formas de expresión, yo creo que es importante y porque nos ayuda a conocer a los chiquillos, un alumno que te diga no se qué cosa, no importa que te empapele ahí vas a comenzar a sacar conclusiones, en términos reales conversar con alguien te da hasta nivel de tolerancia, la argumentación es más que importante, lo puedo hacer sin haber egresado de ninguna parte. (E, 14, 34)</i>
----	--

De igual manera, debemos señalar que en relación a la noción de *Argumentación*, la docente P2 posee un posicionamiento más claro respecto a los procesos que conlleva el desarrollo argumentativo de las personas, pues, reconoce que a través de la argumentación se pueden construir procesos comunicativos que permitan fortalecer la tolerancia entre las personas, además de generar el espacio para que cualquier persona, independiente de su grado académico o de su autoridad, pueda cuestionar de manera fundamentada las afirmaciones de estos sectores. En consecuencia, cuando buscamos que los estudiantes puedan justificar y sustentar sus respuestas, perspectivas y opiniones, generamos por un lado que la Historia pueda ser Construida a partir de la integración de las diferentes visiones, así como el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

Ahora, debemos señalar, que si bien los procesos representan mayores complejidades, éstos no necesitan de estrategias de enseñanza-aprendizajes exuberantes para llevar a cabo su materialización, sino que todo lo contrario, poder a través de procesos sencillos permitir que los estudiantes vayan poco a poco Construyendo Argumentos más consistentes, escenario para el cual el sector de Historia y Ciencias Sociales se presenta como ideal.

Ejemplos de esta situación, se puede ver representada en el caso P1, quien configuró una actividad donde los estudiantes debían analizar, justificar y exponer su análisis.

P1	<p><i>P1: “Anoten. Analice las siguientes imágenes, señalando tres características de cómo el Neoliberalismo influye los ámbitos político, económico y social”</i></p> <p><i>Las imágenes que deben analizar son dos. La primera imagen es un collage, que posee fotos de dinero, la disputa de la tierra entre dos grupos de hombres, unos vestidos de terno y corbata, mientras que los otros con poleras y jeans. La segunda es un planeta que se representa a través de venas que llegan a una bomba de bencina.[...]</i></p> <p><i>P1: “Grupo 1, díganos sus respuestas”</i></p> <p><i>Grupo 1: “Político: Pensamos que los continentes se someten a las potencias y las ganancias de las bencinas son para ellos. Social: El medio ambiente se ha ido desgastando. Económico: con la venta de petróleo ganan sólo los empresarios”. (O3, 6-7)</i></p>
----	---

De la misma manera, la docente P2 tensionó la respuesta de un estudiante, incitando a éste a ir un poco más allá, de manera, que pudiera fundamentar lo que afirmaba. Y si bien las docentes no profundizan sustancialmente en los argumentos de los educandos, ambas estrategias brindan a los estudiantes el espacio para que estos puedan Construir sus propios argumentos y conocimientos, contribuyendo por consiguiente, al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

P2	<p><i>P2: “¡Listo! Piense que su curso es Anarquista ¿cómo viven?”</i></p> <p><i>E: “Libres, sin Instituciones ni Organizaciones”</i></p> <p><i>P2: “Sonó bonito, pero explíquemelo</i></p> <p><i>E: “Como horizontal”</i></p> <p><i>P2: “Acá en el colegio ¿somos horizontales en nuestra organización?”</i></p> <p><i>E: “No, vertical”</i></p> <p><i>P2: “¿Quién ordena la sociedad?”</i></p> <p><i>E: “Los valores”. (O11, 5)</i></p>
----	---

*El proceso de argumentación como tal debe permanecer abierto a todas las objeciones relevantes y a todas las correcciones y mejoras de las circunstancias epistémicas. Este tipo de práctica argumentativa máximamente inclusiva e ininterrumpida es tributaria de la idea de una progresiva superación de los límites de las actuales formas de entendimientos, tanto en lo que se refiere a los espacios sociales, los tiempos históricos y las competencias materiales. (Habermas, 2003, p. 47)*

c) El desarrollo de la *Competencia Argumentativa* a través de las perspectivas de estudiantes de primer a cuarto año de enseñanza media.

▪ *Perspectiva Histórica de los Estudiantes (PHE).*

Respecto a la Perspectiva Histórica, podemos señalar, que en su mayoría los estudiantes presentan una apertura a la Construcción Histórica, así como a las cualidades Interpretativas que representa. En primer lugar, los educandos que se encuentran bajo la definición de Participación Alta, reconocen que la historia debe ser entendida como un proceso que integra diferentes perspectivas sobre los acontecimientos sociales, de igual manera, asumen, que a partir de esta integración interpretativa, se puede desarrollar un rol cívico más activo, debido a las confrontaciones y disensos que la historia incita y a través de los cuales podemos comprender nuestro pasado y tomar decisiones que nos permitan construir un mejor porvenir.

E10PA	<i>¿Qué es para ti la historia? “Como de repente poder entender cómo actúa el hombre, depende de las cosas buenas o malas que hace, como para sacar una lección, entrecomillas, y para no repetir lo mismo, un poco como reconocer el pasado”. (E, 10, 30-31)</i>
-------	---

En consecuencia con los planteamientos desplegados por los estudiantes amparados en la definición de Participación Alta, los de Participación Media fortalecen estas comprensiones a partir de la perspectiva que la historia debe ir en búsqueda de la Construcción Histórica que sea consensuada y en donde las diferentes partes puedan dialogar, pues, como afirma E5, la historia, a diferencia de otras asignaturas, se destaca por la convergencia de diferentes opiniones o punto de vista, que convergen desde su rol interpretativo y crítico.

E5PM	<i>¿Sientes que historia, como disciplina permite esa discusión más que otros ramos? “Sí, porque en la historia cada uno se va generando opiniones, opiniones. Por ejemplo biología son conceptos, química son diferentes, matemáticas es cómo lo mismo, es como una regla, en cambio, en historia te dicen algo y uno puede decir que si o que no o sea puede haber un hecho, pero después al decir ‘no, no me gusto’ o ‘me gusto’ es donde cambia”.</i> (E, 5, 50-51)
------	---

De igual manera, existen concepciones históricas de los estudiantes, que dan cuenta que la historia representa procesos sociales que se van transformando a lo largo del tiempo y que su estudio radica en descubrir las formas de resolver los problemas que en el pasado se presentaban y que actualmente también forman parte de los debates sociales y políticos. En el caso de E8 marca énfasis en la utilidad que puede tener la historia:

E8PM	<i>En cuanto a la historia e interpretándola desde cosas positivas y negativas, ¿tú crees que vamos progresando? ¿Nos ha servido estudiar la historia? “Sí, porque al estudiar historia uno dice y se da cuenta de los errores que han cometido los otros y trata de no cometerlos, aunque igual los comete, pero trata de ir mejorando lo que iban haciendo, tratan de ser mejores de los que eran antes, porque lo de la política, ya tratan de no ser un imperio porque veían que le afectaba a toda la gente, que uno no más gobernaba y todo eso, entonces por eso se van creando nuevos conceptos la democracia y todas esas cosas”.</i> (E, 8, 110-111)
------	--

Por su parte, los estudiantes cobijados en la definición de PB, a diferencia de los educandos que los preceden, poseen concepciones históricas más positivistas, las cuales denotan un desinterés por la comprensión de los procesos históricos. En este sentido, estos estudiantes demuestran o reproducen la historia a partir de la relación que han tenido con ella. La situación que viven estos estudiantes es sumamente compleja, pues, en su mayoría ven la historia apartada de su realidad, específicamente nos referimos a E3, E6 y E12. Incluso en los dos últimos casos, conciben en la

historia conocimientos que le permitan desenvolverse en la sociedad, sino que más bien son conocimientos aislados que sólo los facultan para pasar de curso.

E6PB	<i>Entrando al campo de la historia ¿Te gusta o no te gusta? “Me da lo mismo” ¿Por qué te da lo mismo, sientes que no es relevante para tú vida o es un ramo más? “Es un ramo más no más po’ que igual hay que hacerlo”. (E, 6, 19-22)</i>
------	--

En el caso de E9 quien también pertenece al rango PB, durante la entrevista logra señalar la importancia que tiene la Historia para ella, sin embargo, la parecía a través de los conocimientos de cultura general, simplificando las complejidades que posee el estudio de la Historia.

E9PB	<i>Tú decías que la historia era importante, porque estudiábamos el pasado, yo te quería preguntar, esas cosas del pasado ¿Qué tan relevante son para ti, para tu vida en general? “Bueno, de cultura general si sirve obvio, no sé como que las cosas que van pasando sirven para el país, como pa’ seguir avanzando”. (E, 9, 25-26)</i>
------	---

Las referencias presentadas, nos develan un escenario relevante al momento de llevar a cabo los procesos de Construcción Histórica y el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*. Pues mientras, los estudiantes con Participación Alta y Media, conciben la historia como procesos interpretativos que se construyen en base a la confrontación de perspectivas, concepciones que les permiten empoderarse, en alguna medida, del estudio y la Construcción Histórica y de sus propios conocimientos; por su parte los estudiantes con Participación Baja, ven la historia como una disciplina cerrada, que se encuentra aislada de sus intereses y que se encuentra determinada, escenario que dificulta la Construcción Histórica y que limita el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* en una trascendental medida. No obstante, el trabajo docente debe ir en búsqueda de presentar la historia como una disciplina Interpretativa que se construye en base a las diferentes

visiones e intereses que generamos a partir de ella, de manera, que los estudiantes que no participan de las clases, puedan comprender que la historia les puede ser útil más allá de pasar de curso, y en el caso de que mantengan esta afirmación, no sea precisamente porque sus conocimientos han sido condicionados por los docentes.

*La educación actual exige el desarrollo de una competencia argumentativa, de modo que en los diferentes niveles de la educación, desde la educación básica hasta el postgrado, se debe fomentar a los jóvenes en la argumentación eficaz para convencer a su interlocutor. Para lograr este propósito, hay que procurar que los estudiantes cuestionen sus creencias y sometan a prueba y defiendan sus propios puntos de vista. (Pérez, 2008, p. 96)*

- *Perspectiva Participativa de los Estudiantes (PPE).*

En directa relación con la perspectiva anterior, la Perspectiva Participativa de los Estudiantes se refleja en las afirmaciones que realizan. En el caso de los estudiantes PA, reconocen en primer lugar, que a medida que los docentes brinden los espacios de participación los estudiantes participan; ahora bien de igual manera reconocen, en segundo lugar, que la participación también depende de la personalidad de cada estudiantes, así como de los conocimientos que se poseen respecto a lo que se le pregunta y si se sienten capacitados para poder justificar con mayores fundamentos lo que afirmaran.

E4PA	<i>Creo que [opinar] depende del carácter que tienes o también tiene que ver con los profes que dan la posibilidad de participar. “Creo que es parte de las dos cosas porque si los profes no dan la oportunidad como para opinar uno tampoco va a dar su opinión ante el tema y se va a quedar callado con su opinión dando vuelta y también es parte del carácter si uno habla, habla y habla, va a aprender a hablar y a dar su opinión en todos lados”. (E, 4, 86-89)</i>
------	---

En el caso de los estudiantes PM, atribuyen a la participación directamente a la función que cumple el docente al interior de la sala de clases, explicando que si los profesores realizan clases “fomes” no se motivan a dar su opinión o participar de las clases.

E2PM	<p><i>¿Sientes que la disposición del profesor favorece la participación o da lo mismo? “Mmm... no sé es que si el profe hace las clases fomes a nadie le va a llamar la atención po’, nadie va hacer nada, pero sí en cambio si lo hace divertido todos van a pescar atención, porque a nosotros nos atrae la como la diversión en cualquier cosa, porque si nos escribe dos veces en la pizarra no lo vamos a hacer porque nos vamos a aburrir y no nos va a gustar, pero si nos hace un power point, si nos explica así como un cuento, si no se, hacen las cosas más divertidas, a nosotros obviamente nos va a gustar, vamos a opinar y nos va a ir bien” (E, 2, 69-70)</i></p>
------	--

Asimismo, apelan que si los docentes son rígidos y autoritarios su participación se verá condicionada, en algunos casos a ser menos partícipes. Ahora, mediante la entrevista realizada a E11, esta estudiante señaló que la figura del docente representa autoridad y difícilmente pueda intervenir contradiciendo al docente. Por lo que la relación docente – estudiante, también se vuelve algo fundamental para lograr que los estudiantes puedan empoderarse de la Construcción de sus propios conocimientos, así como del desarrollo de los argumentos que elaboran..

E11PM	<p><i>Si un profesor está explicando algo que tú sabes que no es así ¿Qué haces en ese caso? ¿Te atreves a decirle que tú tienes entendido que las cosas son de otra manera? “No, yo creo que no, o sea en Historia y eso, creo que no, pero por ser si es en Matemáticas y veo que hay un signo raro, se lo digo po’, porque es como más práctico, porque se puede así comprobar, pero si es de Historia no, porque nunca voy a estar como segura, entonces si vi un reportaje, quizás yo me acuerde mal, entonces no es como algo seguro que yo le pueda decir aquí dice tal cosa”. (E, 11, 145-146)</i></p>
-------	--



Por su parte los estudiantes PB, reconocen que no participan porque sienten temor de que sus compañeros se burlen o que incluso el profesor sea quien incite a la burla.

E3PB	<i>¿Por qué sientes que no te dan ganas de opinar? “Es que antes no me gustaba opinar por lo que podían decir los demás, porque cuando uno opina y dice algo tonto como que todos se ríen y empiezan a molestar, yo creo que es más por eso que yo no opino, prefiero quedarme callada y me guardo mi opinión”.</i> (E, 3, 50-51)
------	---

Esta situación, como hemos mencionado durante este análisis, es sumamente compleja, porque podemos apreciar que la participación no pasa únicamente por un acto voluntario de los estudiantes, sino que además se ha encontrado experiencias donde ellos fundamentan porque prefieren no participar. Lamentablemente muchas de las experiencias negativas que tienen los estudiantes frente a la participación, han estado sujeta en las manos de los docentes, pues los mismos estudiantes señalan que si los profesores se presentan como figuras autoritarias y distantes de los estudiantes, éstos se verán condicionados en su participación.

E9PB	<i>Hablando de las clases de historia ¿te gustan las clases de historia? “En general sí me gustan las clases de historia, solamente cuando hacen tareas como que no me gusta mucho, o sea, si la hago igual, pero cómo que la profe dice “ya, a ti te toca responde” y eso como que me pone nerviosa, entonces no me gusta responder”.</i> (E, 9, 73-74)
------	--

Sin duda, este sector de estudiantes refleja una mayor necesidad de desarrollar la *Competencia Argumentativa*, de manera que puedan afrontar las problemáticas y vencer sus propios miedos y temores. En consecuencia, podemos afirmar que los docentes deben ser capaces de generar ambientes que permitan la confianza y el respeto entre los diferentes actores educativos, de manera, que estos puedan sentir el respaldo de que sus perspectiva, opiniones y conocimientos previos no sean objetos de burla. De

esta manera, los profesores deben promover el error y los disensos como espacios que permitan la Reconstrucción de los conocimientos, que para nuestro caso tienen que ver con los procesos históricos.

*La participación democrática en la escuela pide un momento en el que prime la palabra o el diálogo. Un momento en el que los alumnos y educadores puedan plantearse temas de trabajo y de la vida escolar que les preocupan o interesan. Temas sobre los cuales debatir. Es decir, pensar, opinar, escuchar puntos de vista diferentes, comparar las posturas expresadas, buscar argumentos y posiciones mejores, así como acordar normas, soluciones y proyectos de acción. (Puig y Martín, 2007, p. 99)*

- *Perspectiva Argumentativa de los Estudiantes (PAE).*

Esta perspectiva, nos permite comprender de qué manera los estudiantes conciben en la práctica los procesos argumentativos y si sus afirmaciones relacionadas con la Interpretación y Construcción histórica se materializan en sus acciones. En este sentido, podemos afirmar, que los estudiantes en su mayoría, ya sean, estudiantes con Alta, Media o Baja Participación, reconocen que las reflexiones personales fundamentadas a partir de la Construcción personal de sus argumentos pueden ser transformadas y consensuadas si existen procesos comunicativos que permitan llevar a cabo el diálogo y la discusión de ideas, bajo marcos de respeto y en donde ambas partes se encuentren abiertas a consensuar en función de una mejor Interpretación y Construcción del conocimiento sus ideas.

No obstante, lo curioso del análisis de esta perspectiva (PAE) es que dos de los tres estudiantes que niegan la posibilidad de consensuar las posturas, se encuentran en los estudiantes con Alta Participación. El caso de la estudiante E1, si bien apela a que los conocimientos se pueden transformar en función de Construir mejores juicios, éstos solo pueden llevarse a cabo a través de su propia investigación y no así a partir del diálogo con los otros.

E1PA	<i>Tú dijiste “yo tengo un pensamiento y no me lo van a ser cambiar” ¿A qué te refieres con eso? “A que si yo pienso eso y no sé yo igual tendría que leer y que ver cosas, pero por mi cuenta ver cosas, pero cosas que la gente me cuenta así, yo se que son de otro lado como pa’ meter más, yo encuentro que no, no me va ni me viene, si yo cambio algo es por mi cuenta, que yo voy a leer y que me pusiera a hacer cosas que no voy a hacer, (risas) pero que yo me pusiera a leer y todo”. (E, 1, 143-144)</i>
------	--

En el caso de E10, la situación es similar, empero su fundamento radica en el hecho que las personas por querer sobrevalorar sus perspectivas, niegan las visiones y argumentos que los otros le puedan otorgar.

E10PA	<i>“Es que yo creo que cuando alguien piensa diferente al otro, nunca van a encontrar que los fundamentos están buenos, como que es así no más y menos que un alumno le venga a decir que está mal”. (E, 10, 180)</i>
-------	---

Las estudiantes PM, por su parte, reconocen que los argumentos son fundamentales al momento de llevar a cabo procesos de diálogo que permitan transformar y reconstruir nuestros conocimientos y perspectivas. En este sentido, aluden que la consistencia que posean los argumentos es uno de los principales motivos para llegar al consenso, consistencia que no radica exclusivamente en los conocimientos que posea el otro, sino que también en las reflexiones y críticas que puedan hacer los otros, a través de la experiencia o de razonamientos lógicos.

E2PM	<i>¿Cómo definirías lo que es una opinión? “Para mí una opinión es como decir lo que yo pienso sobre algún tema, es como exponer lo que yo he vivido o he tenido la experiencia de conocer de algo y yo decírselo a alguna persona sobre, ponte tú, del patinaje artístico, me dicen “ah, pero es que el patinaje artístico, ¿pa’ que sirve?”, y yo diría mira, yo patine, y yo creo que el patinaje artístico es muy importante porque aparte de que sea como puros vestiditos y esas cosas, te enseña hartas cosas buenas, como por ejemplo la postura, y también tampoco tienes problemas de espalda si hací patinaje artístico y si erí más flexible y esas cosas así, en realidad no es ser flexible, yo no soy tan flexible (risas)”. (E, 2, 363-364)</i>
------	---

Por su parte, los estudiantes PB, afirman que es importante que todos puedan respetar las diferentes opiniones que existen frente a las cosas, pues, reconocen que todas las perspectivas son válidas. El único estudiante que representa una situación contraria a estas afirmaciones, es el estudiante E6, quien frente a la tensión que le proponemos reconoce que actuaría de forma violenta, negando con ellos los procesos comunicativos y la confrontación de argumentos dentro de una discusión.

E6PB	<p><i>Pero qué pasaría si acá hay un caballero y dice que ustedes que se creen que andan carreteando y esas cosas ¿Qué le dices tú? “No le pongo el perro al toque”. Y ¿Cómo le dirías? “No sé po’ le tiro unas chuchas”. ¿Un par de garabatos para que se quede callado? “Sí po’ o lo evito donde está”. Y ¿No le explicarías más allá? “No lo pescaría, porque si fuera un loco de mi edad, se la peleo por último, pero si es un viejo lo dejo piola, es viejo po’, si igual tengo papá”. (E, 6, 63-70)</i></p>
------	--

En definitiva, los estudiantes en su mayoría conciben la Argumentación como un proceso relevantes para contraponer las perspectivas y poder llegar a la Construcción de Consensos, ya sean de carácter histórico o de otra índole, de igual manera, reconocen que los sustentos deben ser consistentes para que puedan transformar sus preconcepciones por visiones más certeras y veraces, en este sentido, reconocen indirectamente en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* una posibilidad de conocer los procesos históricos, así como de desenvolverse en los diferentes escenarios de la vida. Ahora bien, debemos señalar que los casos que no comprenden la Argumentación como un proceso dialógico, se debe principalmente a que caen en la arbitrariedad de sus perspectivas y que en el caso de E6 a la imposibilidad de canalizar sus emociones a través del diálogo, situación que la atribuimos al contexto social en el cual se encuentra inserto el estudiante, donde la relaciones sociales se desarrollan en función del ejercicio del poder.

- *Perspectiva Evaluativa de los Estudiantes (PEE).*

En esta categoría PEE, pretendemos dilucidar, a través del desempeño de los estudiantes en las pruebas realizadas durante el proceso de observación, de qué manera éstos logran plasmar sus perspectivas y visiones. Además pretendemos saber cuáles son las evaluaciones que a los estudiantes les gustaría realizar, quienes en su mayoría, si bien reconocen que las pruebas están bien realizadas, no necesariamente representan un espacio que permita enriquecer aún más sus aprendizajes.

Para el caso del desempeño de los estudiantes con PA, en su mayoría se limitan exclusivamente a lo que se les pregunta, sin realizar un mayor análisis de los procesos históricos trabajados, no incorporan su opinión u otros elementos que sirvan como fundamentos de sus afirmaciones. En el caso de E1, si bien logra establecer alguna relación entre el Estado Benefactor y el Estado Neoliberal, no logra fundamentar ni justificar lo que está diciendo, lo que pareciera ser ideas aisladas y confusas.

EIPA	<p>1) Que el estado BIENESTAR AYUDABA EN LO SOCIAL &amp; LO ECONOMICO INTERNO y el estado neo liberal AYUDABA EN LO SOCIAL, ECONOMICO EXTERNO OSEA INTERNACIONAL Y DEMOSTRO QUE EL ESTADO BIENESTAR NO FUNCIONARIA Y FRASO ANTES DE CUPERAR. ESTADO</p> <p style="text-align: right; color: red;">✓ 3</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center; border-bottom: 1px solid red;">BIENESTAR</th> <th style="text-align: center; border-bottom: 1px solid red;">neoliberal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border-right: 1px solid red;">Economico</td> <td style="text-align: center;">→ interno</td> <td style="text-align: center;">→ Externo, internacional</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid red;">Familia</td> <td style="text-align: center;">→ Consumo y Ahorra poco.</td> <td style="text-align: center;">→ Consumo y Ahorra</td> </tr> </tbody> </table>		BIENESTAR	neoliberal	Economico	→ interno	→ Externo, internacional	Familia	→ Consumo y Ahorra poco.	→ Consumo y Ahorra
	BIENESTAR	neoliberal								
Economico	→ interno	→ Externo, internacional								
Familia	→ Consumo y Ahorra poco.	→ Consumo y Ahorra								

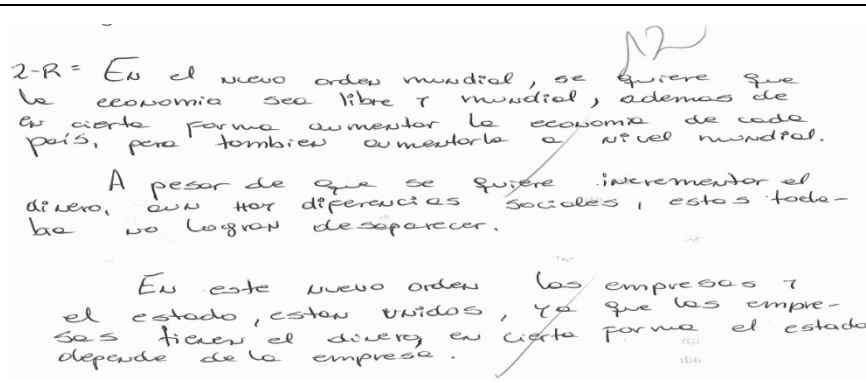
E10, logra establecer relaciones de distintos tipos que permiten dar cuenta de los conocimientos que ella posee, pero se evidencia un arraigo al contenido, lo que también debe ir en búsqueda de interpretar y construir los procesos histórico-sociales.

E10	<p>1) Sociedad Antigua Dependen</p> <p>La población en este período era Población: muy baja pues la natalidad también lo era al igual que las curas médicas que permitieron a las personas no morir de ciertas enfermedades, por lo tanto la mortalidad era bastante grande,</p> <p>Sociedad de la Revolución Industrial.</p> <p>La población resultante de las P.I. sufrió las consecuencias de un mayor grado de alimento por lo que aumentó considerablemente también gracias a los avances médicos, simples pero importantes, la mortalidad descendió y la natalidad aumentó. La población cambió drásticamente de forma en que veía el mundo, ahora era un mundo más Capitalista.</p> <p>se dividía en distintas clases</p>
-----	--

Por su parte, quienes en mayor medida incorporan otros elementos para responder las preguntas de desarrollo, son las estudiantes de PM, las cuales, si bien no profundizan en su totalidad, si pueden presentar respuestas con mayores fundamentos. De esta manera, debemos reconocer, que si bien algunas preguntas de desarrollo se refieren específicamente a conocimientos preestablecidos, el hecho de que los estudiantes tengan la libertad de poder expresar sus ideas, les entrega la facultad de explayarse en la medida que la respuesta lo permita.

E8	<p>A.- Una diferencia es que en la sociedad feudal existían estamentos, lo cual quiere decir que si un campesino nacía campesino así iba a morir, no tenía la posibilidad de subir o de bajar socialmente, en cambio en Chile actual existen las clases sociales en las cuales uno puede subir o bajar socialmente. Otra es que las riquezas eran las tierras y por ellas se daba el poder a las personas, entre más tierras, más alto socialmente, sin embargo hoy en día no son las tierras sino que la parte económica lo que determina eso. Otra es que antes existía el homenaje por el cual el vasallo juraba fidelidad a un señor y el señor le brindaba seguridad y hoy en día no se hace eso, incluso hoy no es tan fuerte el concepto de fidelidad como antes.</p> <p>una similitud es que cuando terminaron las cruzadas para las personas que habitaban en los feudos y en realidad todos los hombres Dios ya no era el centro sino que comenzó a ser el hombre el centro, lo cual todavía se mantiene. Otra similitud es que se crearon las universidades, desligadas de la iglesia, en donde comenzaron a estudiar las ciencias, no dejando de lado las humanidades, y hoy en día todavía están o existen las universidades y se estudia la ciencia y las humanidades. Otra similitud entre la sociedad feudal y civil actual es el comercio, lo cual ayudaba y ayuda a la economía.</p> <p>6</p>
----	---

En el caso de los estudiantes con PB, podemos señalar, que en su mayoría se limitan exclusivamente a lo que se les pregunta e incluso en muchas ocasiones no dan cuenta de aquello. Sólo la estudiante E3 presenta la organización de una respuesta con mayores fundamentos, que permiten incorporar relaciones y reflexiones propias, situación que deja entrever la Reconstrucción Histórica a partir de sus visiones y con ello el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

E3	 <p>2-R = En el nuevo orden mundial, se quiere que la economía sea libre y mundial, además de que cierta forma aumentar la economía de cada país, pero también aumentarla a nivel mundial.</p> <p>A pesar de que se quiere incrementar el dinero, aun por diferencias sociales, estas todavía no logran desaparecer.</p> <p>En este nuevo orden las empresas y el estado, están unidos, ya que las empresas tienen el dinero en cierta forma el estado depende de la empresa.</p>
----	--

En consecuencia, podemos decir que las evaluaciones realizadas configuran una organización que en su generalidad condiciona y limita el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues, como hemos señalado, su estructura responde a 28 preguntas de alternativas, en donde si bien los estudiantes puedan relacionar y reflexionar sobre los procesos históricos, éstos procesos se encuentran condicionados por relaciones preestablecidas, limitando la Construcción Histórica, dejando sólo un espacio mínimo al final de la prueba, a través de las preguntas de desarrollo, y que no obstante, en alguna ocasiones mantienen una perspectiva cerrada y que sólo se refiere a los conocimientos declarativos. En este sentido, las evaluaciones que hemos rescatado como factores positivos, radica en el hecho que a pesar de las limitaciones mencionadas, de igual manera, los estudiantes buscan desplegar sus perspectivas y la Construcción que realizan de los procesos Históricos,

respuestas que ellos mismos reconocen pretenden establecer argumentos que permitan dar a conocer los conocimientos que poseen, en otras palabras, a partir de estas respuestas podemos dilucidar en cierta medida un desarrollo de la *Competencia Argumentativa*.

E4PA	<p><i>Si nosotros te diéramos la posibilidad de crear una clase, imagínate una clase ideal para ti, ¿cómo te gustaría?[...] “A mí me gusta más el tema del debate y como de explicar cómo partió algo y como termino algo también en una obra, como actuándolo, me gustaría que así se explicaran las cosas, como que propusieran un tema un cierto grupo de alumnos y dijeran sabí que tú vas a explicar esto de tal manera, aparece el tipo exponiendo su presentación de power point o el papelógrafo o parte otro presentando el tema, actuándolo, otros debatiendo, así me gustaría que se hicieran las clases, interactivas, porque a las finales uno aprende más”. (E, 4, 173-174)</i></p>
------	---

De esta manera, podemos concluir que las propuestas que los estudiantes en su mayoría generan para llevar a cabo procesos evaluativos buscan espacios en donde ellos puedan Construir a través de sus propias reflexiones, críticas y perspectivas los conocimientos, aludiendo además que éstos puedan ser cuestionados en función de la participación de los otros. En otras palabras, podemos sostener que los estudiantes solicitan espacios donde puedan dar a conocer lo que saben, donde puedan expresar sus opiniones, es decir donde puedan desarrollar la *Competencia Argumentativa*.

De esta manera, en relación a las posibilidades que los estudiantes ven para llevar a cabo procesos evaluativos distintos a los propuestos por los docentes del establecimiento, podemos decir que en general apelan a procesos comunicativos que incorporen a todos los actores educativos dentro de una relación directa, ya sean, a través de debates, disertaciones u obras teatrales, en donde se confronten y tensionen las diferentes perspectivas. Pues, reconocen que existe un abuso de la prueba, inhabilitando con ello a muchos estudiantes que no se sienten cómodos al realizar ese tipo de evaluaciones.



Asimismo, se da cuenta, de que muchos de los estudiantes, principalmente los educandos que poseen Participación Baja se limitan a responder lo que el profesor quiere escuchar y que incluso no les gustan las preguntas de desarrollo porque son más difíciles de responder.

Ahora bien, los estudiantes de la muestra logran vislumbrar en su mayoría, una mirada crítica frente a los instrumentos con los que son evaluados, principalmente por el abuso que existe frente a las pruebas, las cuales no logran integrar las diferentes capacidades que pueden tener los sujetos y porque limitan la participación y opinión de los estudiantes, debido a que en su mayoría son preguntas de alternativas y relacionadas directamente con conocimientos declarativos que no dan espacio para su construcción.

De esta manera, los estudiantes a través de las entrevistas, si bien reconocen que las evaluaciones están bien realizadas, asumen que existe un abuso que no permite que muchos de ellos vean la evaluación como un proceso más de aprendizaje, sino como una instancia de medición que no se condice con los conocimientos que ellos desarrollan. En este sentido, los estudiantes proponían actividades de evaluación integrales, donde ellos fueran los principales actores de su proceso educativo, a través de diversas propuestas evaluativas acordes a sus intereses, motivaciones y la construcción de sus aprendizajes. Por consiguiente, los estudiantes enfatizaban en la exigencia de realizar evaluaciones diferentes a la tradicional prueba de alternativas, pues, reconocían la necesidad de poder interpretar, reflexionar, debatir, construir y fundamentar sus conocimientos, por lo cual, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* se presenta como una instancia capaz de solventar esas necesidades y poder generar los espacios para que los estudiantes se transformen en Sujetos Históricos.

*Situar el diálogo en el centro de la vida colectiva requiere, por parte de los maestros, un talante coherente con el espíritu democrático que lleva implícito y, por otra parte, requiere también implantar toda una serie de prácticas que favorezcan el debate el contraste de opiniones. Facilitar el diálogo quiere decir, como mínimo, impulsarlo como método y como finalidad moral. (Martín y Puig, 2009, p. 67)*

En consecuencia, los procesos evaluativos deben ir en búsqueda de la integración de los diversos componentes educativos, de manera, que los aprendizajes que se elaboren permitan a los educandos transformarse en Sujetos Históricos. De esta manera, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, tiene estrecha relación con estos procesos integrales, pues, a través de la construcción de afirmaciones bien fundadas, se logra motivar a los estudiantes a la investigación de fuentes, a cuestionar y criticar las representaciones existentes, reflexionar sobre las posibilidades interpretativas que se pueden edificar, decidir y actuar informada, responsable, consciente y éticamente. Por tanto, las evaluaciones deben permitir a los estudiantes movilizar y orquestar sus conocimientos, con el fin de que éstos puedan resolver los problemas que se les presentan en los distintos escenarios en los que se desenvuelven.

*El quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender. (Álvarez Méndez, 2001, p. 31)*

## X. CONCLUSIONES.

---

---

*No hay libertad abstracta como tampoco existe un determinismo mecánico del orden social y del poder; hay una contradicción constante que hace al hombre creador entre su condición humana y aquello que lo determina. En esa perspectiva estamos tratando de rescatar la autonomía de la persona, que no es el desconocimiento de aquello que la determina, sino el reconocimiento de que no tiene por qué doblegarse a aquello que lo determina y poder reconocer horizontes de posibilidades. (Rivas Díaz, 2005, p. 127)*

La realización de esta investigación, se ha amparado en la necesidad de materializar procesos educativos significativos, aprendizajes complejos que puedan ser desplegados en diversas áreas de la vida y que permitan a los estudiantes afianzar su desarrollo humano. Para esto la educación debe construir espacios que consideren la diversidad social, cultural e histórica como un garante fundamental de la formación e integridad de los sujetos. Sin embargo, desplegar estas intenciones requiere avanzar desde la tradicional concepción de la educación, sujeta en los mecanismos de transmisión y reproducción de los conocimientos, a una educación con enfoque constructivista que dirige su desenvolvimiento al fortalecimiento de la reflexión y autonomía de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, se presenta como una noción capaz, no tan sólo, de movilizar, orquestar y accionar los distintos conocimientos, sino que también, de orientar la educación bajo ambientes que permitan la integración de los diversos actores educativos y sus diferencias. En conjunto con esto, la *Competencia Argumentativa* consigue fortalecer, a través del diálogo democrático, la expresión, la comunicación y la canalización de interpretaciones, reflexiones, emociones, interrogantes, opiniones y críticas que surgen a partir de los procesos sociales en los que nos vemos envueltos, los cuales, se presentan tanto al interior de los establecimientos educacionales, como fuera de ellos.

En este sentido, hemos partido del implícito, que uno de los sectores disciplinares del Marco Curricular nacional que contribuye esencialmente al desarrollo de la *Competencia Argumentativa* es el sector de Historia y Ciencias Sociales, debido a su carácter manifiestamente interpretativo y constructivo, cualidades que hacen de éste, un espacio favorable para situar a los estudiantes dentro de ambientes de discusión, reflexión, transformación y construcción, que en consecuencia, facultan a los educandos para que éstos puedan a través de sus afirmaciones, conocerse, respetarse y encontrar las soluciones a los problemas que enfrentan, de manera consensuada y sobreponiendo el bien común de los sujetos que componen determinados contextos.

*Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. Así pues surge la conveniencia de crear situaciones reales o simuladas en que los niños o los jóvenes tengan posibilidades de llevar a cabo todas las operaciones propias de la argumentación y ejercitarse en las estrategias implicadas. (Camps y Dolz, 1995, p. 7)*

Bajo estas premisas y sustentados en los análisis que hemos desplegado a lo largo de este estudio, podemos concluir, que el sector de Historia y Ciencias Sociales se extiende como uno de los sectores disciplinares que, a diferencia de los otros, presenta elocuentes y extraordinarias potencialidades para contribuir al desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, pues, la Historia y las Ciencias Sociales, en contraposición con las otras áreas académicas, se dotan de las experiencias particulares, de la memoria histórica de los sujetos para construir sus conocimientos, permitiendo con ello, que todos los actores educativos puedan ser parte de las discusiones epistemológicas, ideológicas, sociales, culturales, económicas y políticas, sin tener la necesidad de poseer conocimientos disciplinares concretos. Sin embargo, para materializar estas potencialidades se deben promover condiciones que, como hemos señalado previamente, puedan permitir la construcción de ambientes dialógicos democráticos, flexibles y pluralistas, en los cuales,

tanto docentes como estudiantes, tengan la oportunidad de participar respetuosamente a través de sus perspectivas y opiniones.

*La construcción y reconstrucción de perspectivas que acompañan la argumentación promueven un tipo de aprendizaje de los contenidos curriculares socio-constructivo, es decir, donde más que memorizar y repetir, lo que el niño, niña o joven hace es procesar los contenidos de manera de comprenderlos o de incorporarlos a su sistema conceptual. Esto trae como consecuencia, más que un almacenamiento de contenidos, un desarrollo cognitivo y conceptual que no se olvida, que permite continuar construyendo conocimiento sobre esta nueva base. (Larraín, 2009, p. 184)*

De esta manera, es necesario que el Ministerio de Educación, en conjunto con los cuerpos directivos de los establecimientos y los docentes consigan observar en el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* una posibilidad real y concreta para la formación integral de los sujetos, ya hemos señalado los beneficios, e indudablemente orientar la educación bajo estas nociones, representa más beneficios que perjuicios. No obstante, se ha demostrado a través de la tesis, que no basta con desplegar buenas intenciones, sino, que debe existir un trabajo serio que sienta las bases para la aplicación de cualquier transformación educativa, de la cual, la *Competencia Argumentativa* no está exenta.

Dentro de las bases que permiten materializar esta propuesta, podemos mencionar necesidades a largo, mediano y corto plazo. En relación a las necesidades a largo plazo, es imperioso que los Marcos Curriculares del sector de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media y las evaluaciones que se despliegan para medir los conocimientos de los estudiantes, puedan orientarse bajo las intenciones constructivistas y humanistas en las que se amparan y no así en procesos que prioricen la memorización de contenidos, reflexiones y valoraciones preestablecidas, pues, cualquier tipo de inclinación que posean las evaluaciones y el Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales de Enseñanza Media, hacia planteamientos educativos que prioricen exclusivamente el desarrollo de conocimientos declarativos, tenderá a que su aplicación dificulte la movilización, construcción y transformación de conocimientos tridimensionales. Por consiguiente, para fomentar el desarrollo de la *Competencia Argumentativa*, el Marco Curricular en conjunto

con las evaluaciones que proponga el Ministerio de Educación, deben procurar generar espacios esenciales para que los estudiantes puedan construir sus conocimientos y no se encuentren limitados por comprensiones establecidas previamente, de tal manera, que los procesos didácticos sean holísticos y permitan enriquecer constantemente la educación de docentes y educandos.

Respecto a las necesidades a mediano plazo, es menester, que hasta la actualidad, los docentes no se encuentren capacitados para llevar a cabo el desarrollo de *Competencias*, las que como ha planteado el Mineduc son fundamentales dentro del Marco Curricular nacional, por tanto, es inevitable que el Ministerio de Educación elabore programas de capacitación que fortalezcan los conocimientos de los docentes, de manera, que estos logren construir contextualizada y consensuadamente sus comprensiones de la noción de *Competencias*, y consigan con ello, trabajar amparados en sus propias perspectivas y condiciones académicas, sociales y culturales.

Finalmente, las necesidades a corto plazo, van de la mano, con el quehacer docente, pues, los profesores deben entender que en la medida que promuevan la interpretación y construcción histórica como procesos sustanciales de la Historia y las Ciencias Sociales, se edificarán ambientes enriquecidos, que faculten, tanto a estudiantes como docentes, a desarrollar la *Competencia Argumentativa* y elaborar aprendizajes significativos, que nos permitan desenvolvernos consciente y responsablemente en los diversos escenarios en los que estamos inmersos. Como se dio cuenta a través de la investigación, asumir prácticas pedagógicas amparadas en propuestas históricas y educativas tradicionales, obstaculiza las posibilidades que los estudiantes poseen para construir sus conocimientos, reflexiones y valores, así como también para desarrollar la *Competencia Argumentativa* y con ello, poder expresar sus pensamientos y emociones; pues, éstas propuestas educativas presuponen que los conocimientos son adquiridos, por lo cual son incuestionables, haciendo, por consiguiente, del proceso educativo un escenario directivo, arbitrario, excluyente y autoritario, invitando con ello, a los estudiantes a mantener relaciones del mismo carácter: fundamentalistas, intolerantes e individualistas.

Por consiguiente, es necesario que los docentes asuman un posicionamiento didáctico, que no tan sólo permita la participación de los estudiantes, sino que también, que éstos puedan interpretar, reflexionar, criticar, y con ello desarrollar la *Competencia Argumentativa*, a través de ambientes que permitan movilizar y orquestar los conocimientos, de manera que puedan a través de la experiencia escolar significar sus aprendizajes y poder desenvolverse en cualquier escenario social en el que se encuentren inmersos; pues, como nos declararon los estudiantes de la muestra, es imprescindible edificar espacios de participación democráticos al interior del aula escolar, así como también diversificar y hacer del proceso evaluativo un proceso integrado, ya que a través, de este escenario los estudiantes podrán construir e interpretar los acontecimientos históricos, abriendo, de esta manera, un horizonte de posibilidades para acercarnos y comprender la historia, y con ello desarrollar la *Competencia Argumentativa*.

En consecuencia, debemos entender como sociedad que la educación, no tan sólo es un medio para progresar económicamente, sino que todo lo contrario, es la única instancia que tenemos para poder desarrollarnos como personas integrales, para formarnos como Sujetos Históricos capaces de transformar y construir nuestro propio devenir en búsqueda del bien común. En este sentido, el desarrollo de la *Competencia Argumentativa* hace propias estas intenciones para:

*Permitir a cada cual vivir en su diferencia, elegir su propio camino y enriquecer, con su diferencia, a la colectividad: [pues, no podemos olvidar que] éste es uno de los fines fundamentales de la educación. Igualdad no es uniformidad. Más bien es todo lo contrario.* (Schwartz, 1986, p. 26).

## XI. BIBLIOGRAFÍA.

---

---

### 11.1 Textos Bibliográficos

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- ANTUNES, C. (2006) *Como desarrollar las competencias en clase*. Colección en el aula 8. Buenos Aires, Argentina: Editorial SB.
- BÁRCENA, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Ediciones Paídos Ibérica.
- BLOCH, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. 2001.
- BURKE, P. (2003) *Formas de hacer historia*. (2ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- BUSTAMANTE, G. (Coord.); DE ZUBIRÍA, S; BACARAT, M; GRAZIANO, N; MARÍN, L; GÓMEZ, J. & SERRANO, E. (2004) *El concepto de competencias II: Una mirada interdisciplinar*. (2a ed.). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- BUSTAMANTE, G. (2002). Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia. En Torres, E.



(Coord.). *El concepto de competencias I, una mirada Interdisciplinar*. (2a ed., pp. 49-96). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.

- BUSTAMANTE, G. (2003) *El concepto de competencias III: Un caso de recontextualización. Las “competencias” en la educación colombiana*. Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- CABRERA, M. (2001) *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- CAMILLONI, A.; DAVINI, M.; EDELSTEIN, G; LITWIN, E.; SOUTO, M.; & BARCO, S. (2006). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CARRETERO, M; ROSAS, A.; & GONZÁLEZ, M. (Comp.). (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- CASASSUS, J. (2007) *Una nota crítica acerca del proyecto de ley general de educación*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- CERDA, H. (2003). *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CHAUX, E; LLERAS, J. & VELASQUEZ A. (2004) *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- CHEVALLARD, Y. (2000). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. (3a ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique

- CHOMSKY, N. (1965). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid, España: Ediciones Aguilar 1971.
- CONSELLERIA DE CULTURA I EDUCACIÓ. (2002). *Educación Emocional. Propuestas para la tutoría*. Valencia, España: Generalitat Valenciana.
- COMISIÓN EUROPEA. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea.
- COPLESTON, F. (2007). *Historia de la filosofía*. Tomo I: Grecia y Roma. España: LIBER.
- COX, C. (2005) Políticas educacionales en el cambio del siglo, la reforma del sistema escolar de Chile. En Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (2a ed., pp. 19-113) Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- DENYER, M; FURNÉMONT, R; POULAIN, R. & VANLOUBBEECK, G. (2009) *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DESECO. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchâtel, Suiza: OFE – OCDE – ESSI.
- DE ZUBIRÍA, J. (2006) *Las competencias argumentativas: La visión desde la educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. En *Perfiles Educativos* Vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- DÍAZ, F. & HERNÁNDEZ, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (Compilación con fines Instruccionales). México: Editores Mc Graw Hill.
- EURYDICE. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas, Bélgica: Eurydice.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- FRIERA, F. (1997) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- GALLEGO, R. (1999). *Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- GARCÍA FABELA, J. (s.f.). *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- GUHA, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- GYSLING, J. (2005) Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del*

*sistema escolar de Chile*. (2a ed., pp.213-252) Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. (4a ed.). España: Taurus 2003.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. (2a ed.). España: Taurus 2001.
- HABERMAS, J. (2007). *Verdad y justificación*. Ciudad Fernández, México: Editorial Trotta.
- HABERMAS, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- HERNÁNDEZ, X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. (3a ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- HERNÁNDEZ, G. & JARAMILLO, C. (2002) *Tratar los Conflictos en la Escuela Sin Violencia*. Madrid, España: Series Cuaderno de Educación no Sexista N° 14.
- HESSEN, J. (1971) *Teoría del conocimiento*. (11a ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- INE. (2005). *Enfoque estadístico. Clasificación socioeconómica de hogares de Chile*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- JIMÉNEZ, M. (2010). *10 Ideas clave. Competencia en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona, España: Editorial Graó.

- KOSELLECK, R. (2001) *Los estratos del tiempo: Estudios sobre la historia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- LITWIN, E. (2006). El campo de la Didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- LÓPEZ, R. (s.f.). *Idea de Constructivismo*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- LLORCA, A. (1999). Cultura, Identidad Humana y Compromiso Ético. En *Thémata. Revista de Filosofía*. 23, 319-323.
- MARÍN, L. (2002). Perspectiva filosófica de las competencias. Ludwig Wittgenstein y Jürgen Habermas. En Torres, E. (Coord.). *El concepto de competencias I, una mirada Interdisciplinar*. (2a ed., pp. 33-47). Colombia: Alejandría Libros.
- MARTÍN, X. & PUIG, J. (2009) *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- MARTÍNEZ, M. (Ed. y Comp.). (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Vol. 3. (2a ed.). Cali, Colombia: Cátedra UNESCO MECEAL.
- MAYNTZ, R.; HOLM, K.; & HÛBNER, P. (1996). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- MILOS, P; OSANDÓN, L. & BRAVO, L. (2003). La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector de Historia y

Ciencias Sociales en la educación media chilena. En *Persona y Sociedad*, XVII (1), 95-112. Universidad Alberto Hurtado.

- MINEDUC. (1998). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. En Milos, Osandón y Bravo. *La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena*. *Persona y Sociedad*, XVII (1), 95-112. Universidad Alberto Hurtado.
- MINEDUC. (2005). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago, Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2007). *Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Un material de apoyo para el trabajo docente*. Unidad de Currículum y Evaluación. Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2008a). *Fundamentación del Ajuste a los Marcos Curriculares Vigentes de Educación Básica y Educación Media. Decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones*. Unidad de Currículum y Evaluación. Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2008b). *Ajuste Curricular. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2009a). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago, Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2009b). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Mapa de Progreso de Sociedad en Perspectiva Histórica*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Mineduc.

- MINEDUC. (2009c). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Mapa de Progreso de Espacio Geográfico*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2010a). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa. Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2010b). *Estadísticas de la Educación en Chile 2009*. Departamento de Estudios y Desarrollo. Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2010c). *Bases de datos: Matricula*. Estudios y Estadísticas del Sistema Escolar Chileno. Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2010d). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2011). *Bullying: Un enemigo oculto en nuestras escuelas*. Sistema de Medición de Calidad de la Educación SIMCE. Chile: Mineduc.
- MONTENEGRO, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- NERVI, M. (2004) *Los saberes de la escuela: Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris, Francia: OCDE.
- OCDE. (2006). *PISA 2006. Marco para la Evaluación. Conocimientos y Habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: Santillana.
- OSANDÓN, L. (2006). La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. En Carretero, M; Rosas, A.; y González, M. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- PALLAS, C. (2006). *La argumentación: Su historia a través de los filósofos*. Montevideo, Uruguay: Selección de Textos.
- PEREDA, C. (1994). *Vértigos argumentales: Una ética de la disputa*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- PÉREZ, H. (2006). *Compresión y producción de textos educativos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- PÉREZ, H. (2008) *Argumentación y Comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I: Ciencias Sociales e investigación y metodología. (2a ed.). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II: Técnicas y análisis de datos. (2a ed.). Madrid, España: Editorial La Muralla.



- PERKINS, D. (2005). ¿Qué es la comprensión?. En Stone, M. (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- PERRENOUD, P. (1997) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: J.C Sáez 2008.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura.
- PUIG, J. & MARTÍN, X. (2007) *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Barcelona, España: Alianza Editorial.
- REY, B. (1999). *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- SACRISTÁN, G. (Comp.); PEREZ GÓMEZ, A; MARTÍNEZ, J; TORRES, J; ANGULO, F.; & ÁLVAREZ, J. (2009) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. (2a ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- SARTORI, G. (1993). *¿Qué es la Democracia?*. México: Editorial Patria.
- SCRIBANO. A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- SCHWARTZ, B. (1986). *Hacia otra escuela*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

- SILVESTRI, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje. En Martínez, M. (Ed. y Comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Vol. 3. (2a ed.). Cali, Colombia: Cátedra UNESCO MECEAL
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. (3a ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- STEIMAN, J. (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- STONE, M. (Comp.). (2005). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- STRONG, M. (2006). *El Hábito de Pensar. Debate Socrático en la Sala de Clases*. (4a ed.). Santiago, Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- TOBÓN, S. (2008). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2a ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- TORRES, E. (Coord.); MARÍN, L; BUSTAMANTE, G; GÓMEZ J.; & BARRANTES, E. (2002) *El concepto de competencias I, una mirada Interdisciplinar*. (2a ed.). Bogotá, Colombia: Alejandría Libros.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. Sacristán, G. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. (2a ed., pp. 143-175). Madrid, España: Ediciones Morata.

- TOULMIN, S. (2007) *Los usos de la Argumentación*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- ZAMBRANO, A. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

## 11.2 Artículos de Revistas

- AGUILAR, J. (2006). Vértigos argumentales: una ética de la disputa, de Carlos Pereda. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11 (31), 1463-1470.
- ALMEYDA, L. (2007). Salaverry y Lagrimón, currículum y desigualdad: una mirada al marco curricular chileno en Historia y Ciencias Sociales para la Educación Básica. En *Paulo Freire: Revista de pedagogía crítica*. 4, 67-88.
- CADEMARTORI, Y. & PARRA, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. En *Revista Signos*. (2004). 33 (48), 68-85.
- CAMPS, A., y DOLZ, J. (1995). Introducción. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 5-8.
- CARRETERO, M. & MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En *Cultura y Educación*. 20 (2), 133-142.
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En *Aula de Innovación Educativa*. Las competencias en la educación escolar. 161, 34-39.

- LARRAÍN, A. (2009). El rol de la argumentación en la alfabetización científica. En *Estudios Públicos*. 116, 167-193.
- NÚÑEZ, C. & ROJAS, V. (2003). La evaluación en un enfoque centrado en competencias. En *Pensamiento Educativo*. 33, 63-85.
- OSANDÓN, L. & AYALA, E. (2007). ¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias. En *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Educar por Competencias: Inicio del debate. 52, 72-82.
- PAGÈS, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. En *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Educar por Competencias: Inicio del debate. 52, 29-39.
- PAGÈS, J. (2009). Competencia social y ciudadana. En *Aula de Innovación Educativa*. Competencia social y ciudadana. 187, 7-11.
- TRILLA, J; NOVELLA, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 26, 137-164. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002608.pdf>
- ZABALA, A. & ARNAU, L. (2007). La enseñanza de las competencias. En *Aula de Innovación Educativa*. Las competencias en la educación escolar. 161, 40-46.
- ZABALA, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. En *Aula de Innovación Educativa*. Programar y evaluar competencias. 180, 20-25.

### 11.3 Linkcografía:

- BETANCUR, L. (2009), El desarrollo de la competencia argumentativa. En Revista *Quehacer educativo* 93, 22-26. Montevideo, Uruguay. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de:  
[http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8abb0aba\\_qe%2093%20004.pdf](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8abb0aba_qe%2093%20004.pdf)
- COLL, C. & MARTÍN, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de:  
<http://www.cepjerez.net/drupal/files/Vigencia%20del%20debate%20curricular.Col.E.Martin.pdf>
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2006) *Informe Final*. Santiago, Chile. Disponible en:  
<http://www.consejoeducacion.cl/articulos/informefinal.pdf>
- COX, C. (2010). Cambios al currículum: consecuencias graves, ventajas inciertas. En *Centro de Investigaciones Periodísticas* (CIPER). Recuperado el 29 de marzo de 2011, de: <http://ciperchile.cl/2010/11/24/cambios-al-curriculum-consecuencias-graves-ventajas-inciertas/>
- DESECO. (s.f.). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de:  
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

- GARCÍA, R. (Coord.). (2005). *Uso de Razón. El arte de razonar, persuadir, refutar. Un programa integral de iniciación a la lógica, el debate y la dialéctica*. Recuperado el 04 de marzo del 2011, de: <http://www.usoderazon.com/>
- GOBIERNO DE CHILE. (2010). *Una revolución para los protagonistas de la educación*. Santiago, Chile. Recuperado el 01 de abril de 2011, de: <http://www.gobiernodechile.cl/especiales/una-revolucion-para-los-protagonistas-de-la-educacion/>
- INE. [En línea]. *Censo 2002. Datos Tabulados*. Chile. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de: <http://www.ine.cl/cd2002/index.php>
- LÓPEZ EIRE, A. (s.f.). *La Retórica de Aristóteles*. Universidad de Salamanca. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de: <http://antiqua.gipuzkoakultura.net/pdf/eire.pdf>
- LÓPEZ NOREÑA, G. (2010). *La antigua retórica grecoromana y la educación: En la perspectiva de la teoría de la argumentación y la posmodernidad*. Florida Valle del Cauca, Colombia: Edición Electrónica. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de: <http://www.eumed.net/libros/2010d/768/>
- PERRENOUD, P. (2009). Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?. En *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico II. “Formación centrada en competencias” (II). Recuperado el 14 de febrero de 2011, de: [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2/perrenoud.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/perrenoud.pdf)
- PRATS, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. En *Escuela* 3753 (914), 22-23. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de: <http://histodidactica.es/articulos/Escuela-Prats.pdf>

- PRATS, J. & SANTACANA, J. (1998) *Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos*. En: Enciclopedia general de la educación. (Vol. 3). Barcelona, España: Océano Grupo Editorial. Recuperado el 15 de marzo de 2011, de: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>
  
- PROYECTO EDUCATIVO. (2005). *Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de Educación Primaria*. Introducción de Roger Hart, profesor de la Universidad de Nueva York. Proyecto Educativo: El libro de nuestra escuela. Editorial Planeta. Recuperado el 18 de febrero de 2011, de: [http://www.librodenuestraescuela.com/Data/Pdf/Revista\\_LNE05CAST.pdf](http://www.librodenuestraescuela.com/Data/Pdf/Revista_LNE05CAST.pdf)
  
- UNESCO (1996) Informe Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, Madrid, España: Santillana - Ediciones Unesco. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

## XII. ANEXOS.

### 12.1 Cuadros Ilustrativos.

#### CUADRO NÚMERO 1

##### *Sinopsis de Políticas de Mejoramiento y Reforma Educacional en los años 90.*

Gobierno Responsable	Año	Condiciones Políticas, Financieras y Laborales	Programas de Mejoramiento y Renovación Pedagógica	Reforma del Currículum y Jornada Escolar Completa
<b>Presidencia de Patricio Aylwin (1990 - 1994)</b>	1990	Cambio de paradigma de política educacional: Estado responsable y promotor; educación de calidad y competitividad país; equidad como discriminación positiva. Presupuesto: US\$ 940.3 millones.	Programa de las 900 escuelas.	
	1991	Estatuto Docente (N°1). Presupuesto: US\$ 1.035.5 millones.		
	1992	Presupuesto: US\$ 1.176.5 millones	Programa MECE-Básica (1992 - 1997).	
	1993	Financiamiento Compartido incentivos tributarios a donaciones para educación. Presupuesto: US\$ 1.328.5 millones.		
	1994	Presupuesto: US\$ 1.461.3 millones		
<b>Presidencia de Eduardo Frei R. Tagle (1994 - 2000)</b>	1995	Construcción de consensos; Comisión Nacional de Modernización de la Educación: Acuerdo de Agenda Educativa por Partidos Políticos. Estatuto Docente (N°2) más flexible, incentivos colectivos al desempeño (SNED). Presupuesto: US\$ 1.602.2 millones.	Programa MECE-Media (1995 - 2000).	
	1996	Presupuesto: US\$ 1.840.6 millones.	Pasantías y Diplomados de profesores en el Extranjero.	Nuevo Currículum (Educación Básica).
	1997	Presupuesto: US\$ 2.017.8 millones.	Proyecto Montegrande. Masificación Enlaces. Fortalecimiento Docente: Programa Formación Inicial; Capacitación Reforma Curricular.	Ley de Jornada Escolar Completa. Consulta Nacional sobre nuevo Currículum de E. Media.
	1998	Presupuesto: US\$ 2.214.7 millones.		Nuevo Currículum E. Media.
	1999	Presupuesto: US\$ 2.412.3 millones.		
<b>Presidencia de Ricardo Lagos (2000 - 2006)</b>	2000	Acuerdo Ministerio Gremio Docente: Incentivos al desempeño individual Red Maestros de Maestros. Evaluación desempeño individual.	Estrategia focalizada para aumentar retención en E. Media Liceo para todos.	Nuevo Currículum E. Parvularia.
	2001	Presupuesto: US\$ 2.788.8 millones.		
	2002	Presupuesto: US\$ 3.017.7 millones.	Implementación de evaluación individual de profesores.	Campaña Lectura-Escritura y Matemática.
	2003	Reforma de la Constitución: Extensión de Educación Obligatoria a 12 años.		Nuevos Programas de Estudio 1° a 4° E. Básica.

Nota: Se desatacan las 5 leyes más importantes del período. Los Presupuestos se establecen en millones de dólares del año 2001.

Fuente: Cox (2005)



**CUADRO NÚMERO 2**  
*Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación:*  
*Componentes, cobertura y recursos anuales.*

Tipo	Programas	Componentes y/o estrategia distintiva	Unidades atendidas	Cobertura (a)	Promedio Recursos Anuales (b)
<b>Universales</b>	Mece Básica 1992 - 1997	Infraestructura; Rural(c); PME(d); Enlaces; Parvularia; Textos; Bibliotecas de Aula; Material Didáctico, Salud Escolar.	8.000 Escuelas básicas.	100% matrícula de E. Básica.	US\$ 32 millones.
	Mece Media 1995 - 2000	Enlaces; Textos; Bibliotecas; PME; Grupos Profesionales de Trabajo: Jóvenes; Infraestructura, Red de Asistencias Técnica.	1.350 Liceos Generales y Técnicos.	100% matrícula de E. Media.	US\$ 34.5 millones.
<b>Focalizados</b>	P-900 1990 - post 2000 E. Básica	Talleres de Aprendizaje y monitores comunidad; Materiales y asistencia técnica con foco en lenguaje y matemáticas; Talleres de Profesores; Apoyos gestión escolar.	1.200 Escuelas básicas.	11% matrícula de E. Básica.	US\$ 4.8 millones.
	Educación Rural 1992 - post 2000 E. Básica	Apoyo a docentes escuelas rurales uni, bi o tri docentes, en espacio de capacitación local: "microcentro"; Material curricular y didáctico ad-hoc para medio rural.	3.285 Escuelas rurales pequeñas.	5,9% matrícula de E. Básica.	US\$ 3.2 millones.
	Montegrande 1997 - post 2000 E. Media	Recursos sustanciales y Asistencia Técnica para un proyecto institucional de innovación. Autonomía en administración.	51 Liceos anticipatorios reforma.	5,4% matrícula de E. Media.	US\$ 6.4 millones.
	Liceo para Todos 2000 - 2006 E. Media	Apoyos pedagógicos y asistenciales especiales para evitar la deserción y mejorar aprendizajes.	432 Liceos de pobreza educativa y social.	28,4% matrícula de E. Media.	US\$ 3.5 millones.
<b>Capacidades Docentes</b>	Formación Inicial Docente 1997 - post 2000	Recursos sustanciales para un proyecto de renovación curricular e institucional de centros formadores de docentes.	17 Facultades de Educación.	70% Instituciones Formadoras de Profesores.	US\$ 4.9 millones.
	Pasantías al Extranjero 1996 - post 2000	Pasantías de estudio en el extranjero por 6 a 8 semanas y diplomados por 6 meses, 3 meses en el extranjero y 3 en Chile.	800 Profesores al año.	3,8% del Total de Docentes en periodo 1998 - 2001.	US\$ 5.4 millones.
	Capacitación Reforma Curricular 1998 - 2002	Capacitación en los nuevos programas de estudio por universidades.	44.000 Profesores al año.	100% de Profesores del grado que implementa el nuevo currículo (1997 - 2000).	US\$ 7.5 millones.
<b>Informática</b>	Enlaces 1992 - post 2000	Laboratorio de computación por establecimiento; capacitación de dos años a equipo docente; red universitaria de asistencia técnica.	7.247 Escuelas y Liceos.	100% Liceos 85% Escuelas.	US\$ 20.1 millones.

(a) Las cifras de cobertura se refieren a la matrícula subvencionada (excluyen sector pagado: aprox. 8% del total).

(b) Millones de dólares, año 2000.

(c) Los programas Rural, Enlaces y PME, se iniciaron como componentes del Programa MECE-Básica y luego como programas en sí.

(d) Proyectos de Mejoramiento Educativo, asignados vía concurso competitivo anual.

Fuente: Cox (2005)

### CUADRO NÚMERO 3

#### *Propuestas de la Reforma Educacional del Gobierno de Sebastián Piñera.*

Actores Vigencia	Directores	Docentes	Estudiantes	Apoderados
<p><b>Propuestas en vigencia desde marzo del 2011</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Selección Directiva basada en el sistema de Alta Dirección Pública con evaluación externa de los postulantes, quienes no necesariamente deben ser docentes.</li> <li>· Convenios de Desempeño para Directores, su incumplimiento permite la desvinculación inmediata de sus funciones.</li> <li>· Nuevas atribuciones, podrán elegir a su equipo directivo y cambiar anualmente al 5% del plantel docente.</li> <li>· Incentivos económicos según la matrícula del establecimiento, de 400 a 800 estudiantes, entre \$100.000 y 320.000, de 800 a 1200 \$650.000, y de 1200 hacia arriba \$850.000</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se aumenta, según desempeño, la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) generando 3 niveles de remuneración por excelencia. Nivel 1 \$50.000, Nivel 2 \$100.000, y Nivel 3 \$150.000. Los docentes titulados posterior al 2011 deberán rendir obligatoriamente la prueba INICIA, que mide sus conocimientos.</li> <li>· Plan de retiro docente voluntario, que otorga un bono máximo de 20 millones de pesos, según años de antigüedad.</li> <li>· Un bono para docentes jubilados con pensiones mezquinas, 2 millones para jubilados con pensiones menores a \$150.000 y 1 millón para jubilados con pensiones entre 150 y 250 mil pesos.</li> <li>· Becas para los estudiantes con puntajes mayores a 600 puntos en la PSU (Prueba de Selección Universitaria) que decidan estudiar pedagogía. Sobre 600 puntos podrán estudiar gratis, sobre 700, recibirán 80 mil pesos mensuales adicionales, y sobre 720 podrán optar a estudios en el extranjero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aumento de horas en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas e Inglés. Entre 5° básico y 2° medio se aumentara un total de 2 horas semanales en Lenguaje, 1 hora entre 5° y 8° básico en Matemáticas, que aumentarán a 2 en 1° y 2° medio, y 1 hora más de inglés entre 5° y 6° básico.</li> <li>· Evaluaciones SIMCE, en Educación Física, Inglés Tecnología, y más frecuentes en Matemáticas y Lenguaje.</li> <li>· Creación de Liceos de Excelencia, que siguen el ejemplo de Liceos emblemáticos.</li> <li>· Aumento de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que llegará hasta \$82.000 para los estudiantes con situaciones más vulnerables.</li> <li>· Plan de apoyo para mil colegios de peor rendimiento.</li> <li>· Plan para mejorar la convivencia escolar.</li> <li>· Incorporación de nuevas Tecnologías a las salas de clases, pizarras inteligentes y notebooks.</li> <li>· Creación de un Liceo Virtual que cuente con materiales didácticos que permitan reforzar los aprendizajes de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Información detallada resultados SIMCE y PSU.</li> </ul>

Fuente: Gobierno de Chile (2010)

## CUADRO NÚMERO 4

*Sinopsis de Logros Educativos del Sistema Escolar Nacional:  
Basado en Resultados SIMCE de los últimos cuatro años.*

Sector Nivel - Año	Lenguaje (Lectura)	Matemáticas	Comprensión Sociedad	Comprensión Naturaleza
4° Básico (2007)	254	246	-	250
4° Básico (2008)	260	247	250	-
4° Básico (2009)	262	253	-	256
4° Básico (2010)	271	253	255	-
<b>Ideal de Logro (a)</b>	<b>Sobre 280 puntos</b>	<b>Sobre 285 puntos</b>	<b>Sobre 294 puntos</b>	<b>Sobre 283 puntos</b>
8° Básico (2007)	253	256	250	258
8° Básico (2009)	252	260	251	259
<b>Ideal de Logro (b)</b>	<b>Sobre 285 puntos</b>	<b>Sobre 320 puntos</b>	/	/
2° Medio (2008)	255	250	-	-
2° Medio (2010)	259	256	-	-
<b>Ideal de Logro (c)</b>	/	/	-	-

Nota: Las pruebas SIMCE se realizan todos los años a 4° Básico, alternando los sectores de Sociedad y Naturaleza; y los niveles de enseñanza 8° Básico y 2° Medio.

(a) Niveles de Logro establecidos el año 2008.

(b) Niveles de Logro establecidos el año 2010 (Sólo para Lenguaje y Matemáticas).

(c) Aún no se establecen Niveles de Logro para 2° Medio.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de resultados SIMCE.

## CUADRO NÚMERO 5

*Sinopsis de Logros Educativos del Sistema Escolar Nacional:  
Basado en Resultados PISA de las últimas cuatro evaluaciones.*

Sector Año	2000 (a)	2003 (b)	2006 (c)	2009 (d)	Comparación Promedio Países de Latino América	Comparación Promedio Países OCDE	Ideal de Logro
Lectura	410	-	442	449	408	493	<b>Sobre 698 puntos</b>
Matemáticas	-	-	411	421	393	496	<b>Sobre 669 puntos</b>
Ciencias Naturales	-	-	438	447	406	501	<b>Sobre 707 puntos</b>

Nota: Las comparaciones realizadas con el Promedio de Países de Latino América y OCDE son en base a los resultados PISA 2009.

(a) El foco de la evaluación corresponde al sector de Lectura.

(b) El año 2003 Chile no participo del proceso evaluativo que tuvo como foco el sector de Matemáticas.

(c) El foco de la evaluación corresponde al sector de Ciencias Naturales.

(d) El foco de la evaluación corresponde al sector de Lectura.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de resultados PISA (2009).

**CUADRO NÚMERO 6**  
*Población de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra.*

<b>Comuna</b>	<b>Sexo</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
Estación Central		63.939	66.455	130.394
Maipú		227.285	241.105	468.390
Pudahuel		96.328	99.325	195.653
<b>Total</b>		<b>387.552</b>	<b>406.885</b>	<b>794.437</b>

Nota: La población de las comunas de Estación Central, Maipú y Pudahuel, en su conjunto, equivalen al 5,25% de la población nacional. Esta proporción, se mantiene si llevamos la comparación, a la cantidad de hombres y mujeres que acogen estas tres comunas en relación a la población total del país, mientras los hombres representan un 5,2%, las mujeres constituyen el 5,3% del total nacional.

Fuente: INE (Censo 2002)

**CUADRO NÚMERO 7**  
*Escolaridad de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra.*

<b>Comuna</b>	<b>Años</b>	<b>0</b>	<b>1 a 6</b>	<b>7 a 12</b>	<b>13 a 18 o más</b>	<b>Alfabetismo</b>
Estación Central		4,9%	22,1%	51,3%	21,7%	97,5%
Maipú		4,9%	20,7%	50,9%	23,5%	98,5%
Pudahuel		6,2%	26%	54,1%	13,7%	97,1%
<b>Promedio</b>		<b>5,3%</b>	<b>22,9%</b>	<b>52,1%</b>	<b>19,6%</b>	<b>97,7%</b>

Nota: La tasa de escolaridad de las comunas de Estación Central, Maipú y Pudahuel, tienen relación con la cantidad de años que sus habitantes han aprobado dentro del sistema educativo nacional. En relación al alfabetismo, debemos señalar que la medición del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) contempla a la población que posee sobre 10 años de edad.

Fuente: INE (Censo 2002)

**CUADRO NÚMERO 8**  
*Ocupación de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra.*

<b>Comuna</b>	<b>Condición</b>	<b>Ocupados</b>	<b>Cesantes</b>	<b>Inactivos</b>
Estación Central		47,2%	6,1%	45,7%
Maipú		51,5%	5,7%	41,8%
Pudahuel		51,3%	6,8%	40,9%
<b>Promedio</b>		<b>49,9%</b>	<b>6,1%</b>	<b>43,4%</b>

Nota: La ocupación que mantienen los habitantes de las comunas de Estación Central, Maipú y Pudahuel, se establece a partir de la relación entre las personas económicamente activas (ocupados y cesantes) y las personas económicamente inactivas (estudiantes, jubilados, entre otras).

Fuente: INE (Censo 2002)

## CUADRO NÚMERO 9

*Nivel Socioeconómico de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra.*

Intervalo Comuna	Menor Bienestar	Bajo Bienestar	Servicios Básicos	Hogares Equipados	Mayor Bienestar
Estación Central	0,04%	0,60%	15,63%	74,26%	9,49%
Maipú	0%	0,27%	5,36%	79,89%	14,48%
Pudahuel	0,01%	0,73%	16,43%	77,58%	5,25%
<b>Promedio</b>	<b>0,01%</b>	<b>0,53%</b>	<b>12,47%</b>	<b>77,24%</b>	<b>9,74%</b>

Nota: Las características socioeconómicas de la población que reside en las comunas de Estación Central, Maipú y Pudahuel, se establecen a partir del estudio nacional realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) el año 2005, donde se proponen 5 intervalos económicos, relacionados directamente con las condiciones de vida que poseen las personas. La matrícula del establecimiento escogido para la muestra, según las categorizaciones realizadas por SIMCE, en su gran mayoría pertenecen a un nivel socioeconómico medio, rango que considera remuneraciones que oscilan entre \$ 245.001 y \$550.000 mil pesos. No obstante, la vulnerabilidad social que establece SIMCE para los estudiantes, fluctúa entre un 25 y un 55 por ciento.

Fuente: INE (Clasificación Socioeconómica de Hogares de Chile 2005)

## CUADRO NÚMERO 10

*Dependencia Económica de los Establecimientos de las Principales Comunas de donde Proviene los Estudiantes del Establecimiento de la Muestra.*

Dependencia Comuna	Municipal	Subvencionado	Particular	Total
Estación Central	15	37	2	54
Maipú	24	167	10	201
Pudahuel	20	45	1	66
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>249</b>	<b>13</b>	<b>321</b>

Nota: El establecimiento educacional escogido, corresponde al índice de establecimientos Particular-subvencionados. Su año de fundación corresponde al año 1992, periodo desde el cual imparte enseñanza preescolar, básica y media, con orientación católica. Su incorporación a la Jornada Escolar Completa (JEC) comienza el año 2003, integrando, desde esta fecha, a su base curricular talleres deportivos y artísticos. Actualmente posee la certificación Ministerial de Excelencia Académica.

Fuente: Elaboración Propia fundada en la Base de Datos del Mineduc (2010c)

## 12.2 Notas de Campo.

### 12.2.1 Notas de Campo Primero Medio.

#### OBSERVACIÓN N° 1

<b>Observador:</b>	Luis Escobar
<b>Profesora:</b>	P1
<b>Curso:</b>	Primero Medio
<b>Fecha:</b>	14 octubre 2010
<b>Hora:</b>	11:30 – 13:00
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
La sala presenta una disposición espacial común, los puestos de los estudiantes se organizan en cinco filas de dos personas; el lugar de la profesora esta cercano a la puerta. Las murallas se encuentran con múltiples cartulinas que hacen alusión a trabajos realizados en las diferentes asignaturas, y rayadas con mensajes, relacionados con parejas del nivel.	
1	<p>A nuestra llegada, (11:35 Hrs.) muchos estudiantes aún se encuentran fuera de la sala de clases, por lo que la profesora debe pedir que ingresen para comenzar. Al interior la profesora saluda a los estudiantes, pide que tomen asiento y mantengan silencio. Muchos se muestran inquietos, transitando entre los puesto y conversando en un tono fuerte. La profesora les llama repetidas veces la atención para iniciar la clase, sin total recepción. La profesora decide comenzar. (11:42 Hrs.)</p> <p>P1: <b><i>“Les dictare para que se puedan tranquilizar. Saquen sus cuadernos y escriban como título: Estado de Bienestar...”</i></b></p> <p>Los estudiantes comienzan a quedarse en silencio y sacan sus cuadernos. Todos comienzan a escribir y a tomar atención a las palabras de la profesora, sólo en algunas ocasiones se presentan nuevos murmullos, que la profesora controla con llamados de atención. A medida que la profesora va dictando los contenidos los estudiantes consultan las palabras que la docente va señalando.</p>
2	<p>Tras haber dictado, la profesora pide a sus estudiantes que comiencen a escribir lo que ella anotará en la pizarra (11:48 Hrs.). Los estudiantes, en este transcurso aprovechan de conversar, se genera un ambiente distendido que no afecta el desarrollo de la clase.</p> <p><b><i>“Características del Estado de Bienestar”</i></b></p> <p><b><i>1.- Aumento del Gasto Público</i></b></p> <p><b><i>2.- El desarrollo de empresas públicas</i></b></p> <p><b><i>3.- La creación y el mejoramiento de leyes laborales</i></b></p>
3	<p>La profesora pregunta si han terminado de copiar de la pizarra que dictará lo último. Algunos contestan que les queda aún, pero que comience.</p> <p>Profesora: <b><i>“La idea de Keynes no es terminar con el capitalismo, sino corregir el problema social que dejo la depresión económica...”</i></b></p> <p>Al finalizar la profesora señala a los estudiantes que realizará un esquema que necesita que copien para luego en conjunto pueda ser explicado. (11:53 Hrs.)</p>
4	<p>La profesora escribe en la pizarra:</p> <p><b><i>1.- Aumento Ingreso Fiscal (Estado)</i></b></p> <p><b><i>2.- Aumento del Ingreso Familiar</i></b></p> <p><b><i>3.- Disminución Desempleo</i></b></p> <p><b><i>4.- Crecimiento Consumo</i></b></p>

	<p><b>5.- Crecimiento Población</b>  <b>6.- Mejoras Internas de Leyes Laborales</b></p> <p>Mientras los estudiantes copian lo escrito en la pizarra, uno de ellos le pregunta a la profesora: <b>“¿Profesora qué es un subsidio?”</b></p> <p>La profesora, pidiendo algo de atención, le contesta que es una ayuda económica que realiza el Estado, mayoritariamente a los sectores sociales más desfavorecidos. Seguido a esto la profesora señala que los subsidios representan acciones económicas propias del modelo que explicará cuando todos hayan copiado de la pizarra.</p>
5	<p>Tras unos minutos (12:04 Hrs.) la profesora pide la atención de sus estudiantes, aludiendo que comenzará con la explicación.</p> <p>P1: <b>“¿Recuerdan que vimos el periodo de 1929?”</b>  E: <b>“Sí, la vida loca”</b>  E: <b>“La depresión económica”</b>  P1: <b>“¿Quién debía pagar los costos de la Primera Guerra Mundial?”</b>  E: <b>“Alemania”</b>  P1: <b>“¿Pago finalmente los costos?”</b>  E: <b>“No, no los pago”</b>  P1: <b>“Claro, no los pago y eso trajo consecuencias que derivaron en la crisis económica de 1929. Por ese tiempo apareció Keynes que ganaría posteriormente un premio nobel por sus planteamiento. Él creía que el capitalismo tenía errores que se debían corregir. ¿Cuáles son esos errores?”</b>  E: <b>“Clases sociales”</b>  E: <b>“Desigualdad social”</b>  E: <b>“Individualismo”</b>  P1: <b>“¿Qué hace el Estado para responder a eso? ¿El Estado se preocupa de los pobres? ¿Se preocupa de los problemas sociales?”</b>  E: <b>“No”</b>  E: <b>“No está ni ahí”</b>  P1: <b>“El Estado debe controlar la economía para ir corrigiendo o disminuyendo los problemas sociales. Con la propuesta de Keynes el Estado tomará una mayor participación... Ahora lo veremos”</b></p>
6	<p>La profesora pide nuevamente la atención de sus estudiantes (12:18 Hrs.)</p> <p>P1: <b>“¿Qué pasa si el Estado ayuda a las familias?”</b>  E: <b>“Pueden tener cosas”</b>  E: <b>“Pueden trabajar”</b>  E: <b>“Tienen plata y consumen”</b>  P1: <b>“Claro, si no hay trabajo las personas no reciben un sueldo que le permita consumir y la economía se cae. Por eso el Estado genera subsidios a las familias y también a las empresas para que generen puestos de trabajo. El estado debe hacerse cargo de lo que los empresario no hacen. ¿Qué paso con los 33 mineros? ¿Qué hizo el dueño de la empresa cuando se comprobó que las normas de seguridad no se habían cumplido?”</b>  E: <b>“Na’ po’, se escapo”</b>  E: <b>“Los tuvo que sacar el piraña”</b>  P1: <b>“El Estado tuvo que hacerse parte de su rescate... También debe promover leyes que resguarden las condiciones de los trabajadores. Debe generar subsidios para que la economía se pueda desarrollar. Pero ¿El Estado solo genera gastos? ¿Cómo recupera lo que gasta en subsidios?”</b>  E: <b>“Con los impuestos”</b></p>

	<p>P1: <i>“Claro, y con las empresas que desarrolla, pero chiquillos debemos recordar que el Estado de Bienestar dura hasta la década del setenta. Hoy la sociedad reclama que el Estado se haga cargo de la educación, la salud, la vivienda. Pero, hoy el Estado no se responsabiliza del todo, hoy el Estado es neoliberal...”</i></p> <p>La profesora comienza a explicar que existen desafíos pendientes que el Estado debe enfrentar, mientras algunos estudiantes se comienzan a inquietar y hacer burla entre ellos mismos. La profesora les llama la atención y continúa desarrollando la idea, señalando que el Estado actualmente se ha desligado de la dirección de varias empresas, dejando sólo algunas bajo el alero del Estado.</p>
7	<p>Luego de extenderse sobre algunos problemas que debe enfrentar el Estado, la docente, preguntará a los estudiantes: <i>“¿Cuáles son las causas del modelo económico planteado por Keynes?”</i> (12:35 Hrs.). E: <i>“Las fallas del sistema capitalista”</i> E: <i>“La cesantía”</i></p> <p>Algunos estudiantes que se han mantenido pasivos frente a la pregunta de la profesora y que han estado inquietos durante la clase, son consultados directamente por la docente. Ellos contestarán que les da vergüenza, que no recuerdan, que no saben. Respuestas que la profesora tensionará apelando a que se acuerden, pedirá al resto de los compañeros que los ayuden, situación que se lleva a cabo.</p>
8	<p>La profesora pide a los estudiantes que copien en su cuadernos lo que dirá como conclusión (12:45 Hrs.): <i>“Entre 1950-1970 se aplicará este nuevo modelo económico que permitirá, gracias a su intervención, solucionar los problemas generales (no los resuelve todos) de la población para que la dinámica de la economía siga funcionando. El Estado ofrecerá servicios públicos, al igual que será dueño de empresas que permitan recuperar la inversión social”</i></p> <p>Tras finalizar de dictar la profesora consulta a sus estudiantes si se entendió, a lo que responden que sí.</p>
9	<p>La profesora da por terminada la clase y permite a los estudiantes que terminen una guía que algunos tienen pendiente (12:52 Hrs). La mayoría de los estudiantes que no habían terminado la guía comienzan a terminarla, mientras que otros comienzan a pasear por la sala y consultar a la profesora por la notas. Tocan el timbre, la profesora se despide y los estudiantes comienzan a salir de la sala. (13:00 Hrs.)</p>

## OBSERVACIÓN N° 2

<b>Observador:</b>	Luis Escobar
<b>Profesora:</b>	P1
<b>Curso:</b>	Primero Medio
<b>Fecha:</b>	19 octubre 2010
<b>Hora:</b>	09:45 – 11:15
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
<p>El día de hoy es “Jeans Day” (Día del jeans), esto significa que los estudiantes tienen la posibilidad de asistir al establecimientos con la ropa que utilizan en sus vidas cotidianas. Además, la profesora hoy entregará las notas de la última evaluación. Ambas situaciones mantienen a los estudiantes más inquietos de lo habitual.</p>	
1	<p>La profesora ingresa a la sala aludiendo que hoy entregará las calificaciones de la última prueba, situación que motiva a los estudiantes por lo que ingresan rápida y tranquilamente. Tras saludar la profesora comienza a entregar las evaluaciones, comentando los resultados con los estudiantes, algunos son felicitados, mientras que otros son reprochados. Luego de entregar las evaluaciones la docente</p>



	<p>comienza a recoger las guías que los estudiantes se habían llevado para finalizarla en su casa, muchos de los cuales se les olvido traerlas, por lo que la profesora apelará a las responsabilidades y a las oportunidades que se les genera para que cumplan con sus trabajos y de igual manera no lo hacen. Tras ese llamado de atención la profesora pide a los estudiantes que saquen sus cuadernos para comenzar con la clase, indicando que comenzaran por realizar una línea de tiempo económica. (10:05 Hrs.)</p>															
2	<p>La profesora comienza a escribir en la pizarra:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 20%;">Liberalismo Económico</td> <td style="text-align: center; width: 20%;">Depresión 1929</td> <td style="text-align: center; width: 20%;">Estado Bienestar</td> <td style="text-align: center; width: 20%;">Crisis Petróleo</td> <td style="text-align: center; width: 20%;">Neoliberalismo Globalización</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;"> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Crisis Liberalismo Capitalismo</td> <td style="text-align: center;">1950 - 1970</td> <td style="text-align: center;">1978</td> <td style="text-align: center;">1980 - ¿?</td> </tr> </table> </div> <p>Mientras la profesora escribe, los estudiantes comienzan poco a poco a copiar la línea de tiempo. Al terminar la profesora le pide a los estudiantes que sigan escribiendo, pero que escuchen lo que ira explicando. (10:10 Hrs.)</p> <p>P1: <i>“Con la Revolución Francesa la economía mundial cambia, comienza a construirse el liberalismo a través de un capitalismo puro. El Estado no interviene y la principal preocupación es la acumulación de riquezas. Luego surgirán los problemas entre los diversos Estados y comenzará la Primera Guerra Mundial”</i></p> <p>Luego de hacer esta explicación la profesora pide a los estudiantes plena atención.</p>	Liberalismo Económico	Depresión 1929	Estado Bienestar	Crisis Petróleo	Neoliberalismo Globalización						Crisis Liberalismo Capitalismo		1950 - 1970	1978	1980 - ¿?
Liberalismo Económico	Depresión 1929	Estado Bienestar	Crisis Petróleo	Neoliberalismo Globalización												
Crisis Liberalismo Capitalismo		1950 - 1970	1978	1980 - ¿?												
3	<p>P1: <i>“¿Por qué ocurre la depresión de 1929?”</i> (10:15 Hrs.)</p> <p>E: <i>“Muchos venden pocos compran”</i></p> <p>E: <i>“Nadie pago los prestamos”</i></p> <p>P1: <i>“Además de que no haber dinero fresco ¿Recuerdan que en un comienzo la economía liberal funcionaba con fichas? Esto significaba que no existía un movimiento económico fluido, por lo que también fue una causa de la crisis ¿Qué necesita el mercado para que las personas puedan consumir?”</i></p> <p>E: <i>“Dinero”</i></p> <p>P1: <i>“Claro, de lo contrario no podemos consumir. Por eso cuando sucedió la crisis de 1929, la idea del Estado de Bienestar era incluir a las personas dentro de la economía, por eso el Estado generó empleos y subsidios para que las familias tuvieran dinero para sus necesidades ¿Qué no hacen las familias chilenas?”</i></p> <p>E: <i>“Trabajar”</i></p> <p>E: <i>“Ahorrar”</i></p> <p>E2PM: <i>“Se consume más, no se ahorra y se trabaja más para pagar”</i></p> <p>E1PA: <i>“No siempre trabajando más, porque a veces el sueldo igual es bajo”</i></p> <p>P1: <i>“¿Y qué pasa cuando el sueldo es bajo?”</i></p> <p>E: <i>“Te metes en prestamos”</i></p> <p>E: <i>“Vendes droga”</i></p> <p>E1PA: <i>“Ocupay tarjetas de crédito, te voy a Dicom, te embargan y queday pobre”</i></p> <p>P1: <i>“¿Sí le ofrecen tarjetas de crédito sin estar trabajando las aceptarían?”</i></p>															

	<p>E: “<i>Si, po</i>”</p> <p>E2PM: “<i>Depende de la madurez, hay que saber qué y cuándo comprar</i>”</p> <p>E: “<i>¿Profe, cómo uno puede salir de Dicom?</i>”</p> <p>P1: “<i>Primero debe pagar, luego debe ir a la tienda y dar aviso para que lo borren del sistema</i>”</p> <p>E: “<i>Ah profe, se ha visto en esa</i>”</p> <p>La profesora sonrío y pide a los estudiantes que se mantengan en silencio.</p>
4	<p>La profesora comienza a dictar (10:35 Hrs.): “<i>En la economía capitalista y sus diversas etapas, está siempre presente la acumulación de la riqueza. Sin embargo, desde la teoría del Estado de Bienestar, se incorpora a la población y sus problemas como algo importante para que la economía tenga un ritmo de funcionamiento. Por lo que el Estado, la empresa y la familia deben funcionar coordinadamente</i>”</p> <p>Tras dictar la docente da a los estudiantes un tiempo de descanso. (10:39 Hrs.)</p>
5	<p>Los estudiantes se paran de sus puestos, conversas tranquilamente. La profesora aprovecha de pasar la lista. La docente se pone de pie nuevamente y pide a sus estudiantes que vuelvan a sus puestos y anoten en sus cuadernos lo que dirá (10:46 Hrs): “<i>Título, crisis de la sociedad y la teoría del Estado de Bienestar, aparte. Nuevamente, se ponen a prueba los cambios sociales y económicos en la política exterior, ya que el Estado de Bienestar mejoraba los problemas internos de cada país, pero aún habían países que dependían del funcionamiento de la economía y el comercio exterior, y el ejemplo más significativo se da en la dependencia de combustibles (petróleo) que afectó el buen funcionamiento de este sistema</i>”</p> <p>La mayoría de los estudiantes mantiene silencio, mientras que otros rezagados piden a sus compañeros los cuadernos para terminar de copiar lo que la profesora dicto. Paralelamente la docente pregunta al curso: “<i>¿Hoy podemos caer en una crisis económica por culpa del petróleo?</i>”</p> <p>E: “<i>Si</i>”</p> <p>P1: “<i>¿Por qué?</i>”</p> <p>E: “<i>Porque se puede acabar</i>”</p> <p>E: “<i>Porque le suben el precio</i>”</p> <p>P1: “<i>¿Qué países tienen petróleo?</i>”</p> <p>E: “<i>EEUU, Venezuela</i>”</p> <p>E: “<i>Los países árabes</i>”</p>
6	<p>La profesora invita a sus estudiantes a realizar una pequeña actividad. Los estudiantes expresan algunos ademanes de flojera. (10:58 Hrs.)</p> <p>P1: “<i>Pregunta número 1, explique el conflicto que da origen a la crisis del petróleo. Búsquenlo en el libro. Pregunta número 2, realice una línea de tiempo del conflicto petrolero</i>”</p> <p>La profesora les recuerda que las tareas en clases son posibilidades de subir sus notas, que las aprovechen porque estas son las instancias y no otras.</p>
7	<p>La docente comienza a pasear por la sala revisando el desarrollo de la tarea encomendada a sus estudiantes, aludiendo que hay quienes ya terminaron por lo que empezará a poner puntaje. Algunos estudiantes se acercan a la profesora a mostrar su tarea, mientras que otros se ponen a conversar. La profesora sigue con la revisión hasta el final de la clase, tocan el timbre y los estudiantes salen de la sala. (11:15 Hrs)</p>

### OBSERVACIÓN N° 3

<b>Observador:</b>	Luis Escobar
<b>Profesora:</b>	P1
<b>Curso:</b>	Primero Medio
<b>Fecha:</b>	21 octubre 2010
<b>Hora:</b>	11:30 – 13:00
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
<p>La clase de hoy se realizará en una de las dos “Sala de Data” que existen en el establecimiento, espacio diseñado para la proyección de diapositivas, imágenes, videos, entre otras. Esta sala cuenta con cortinas que no permiten la entrada de luminosidad desde el exterior, un equipo de sonido, un proyector y un computador. La disposición de las sillas, en este caso, es longitudinal; no existen mesas, a excepción de donde se encuentra el computador.</p>	
1	<p>La llegada de los estudiantes a la “Sala de Data” es paulatina, por lo que el comienzo de la clase se retrasa más de lo habitual. (11:50 Hrs.) Entra el último de los estudiantes. La profesora comienza la clase, expresando a los estudiantes que conseguirse la “Sala de Data” es complicado, por lo que requiere que todos puedan estar concentrados para sacar el mayor provecho posible. La docente trae preparada una presentación en diapositiva, sobre el neoliberalismo y la globalización, luego de revisar que todo esté en orden para comenzar, apaga las luces, pide a los estudiantes silencio y visualiza la primera diapositiva. (11:55 Hrs.)</p>
2	<p>La profesora tras señalar la importancia de comprender el neoliberalismo para entender los problemas actuales de la sociedad, pregunta a sus estudiantes: “<i>¿Qué es la globalización?</i>”</p> <p>E: “<i>Algo que es mundial</i>”</p> <p>E: “<i>La economía está conectada</i>”</p> <p>E: “<i>Estar modernizado</i>”</p> <p>P1: “<i>¿Qué países son los que encabezan la modernización?</i>”</p> <p>E: “<i>Haití</i>”</p> <p>E: “<i>China</i>”</p> <p>E1PA: “<i>Adonde que China, esos son comunistas</i>”</p> <p>P1: “<i>Sí, son comunistas, pero es otro tipo de comunismo, que abre su economía a la globalización...</i>”</p> <p>La profesora pasa a la siguiente diapositiva. (12:03 Hrs.)</p>
3	<p>La profesora lee la presentación, que sintetiza las formas en que se representa la globalización. Los estudiantes van escribiendo en sus cuadernos lo que aparece en la diapositiva. Luego de terminar de leer, la profesora pregunta: “<i>¿Ustedes tienen televisión por cable?</i>”</p> <p>E: “<i>Sí</i>”</p> <p>E: “<i>No</i>”</p> <p>E: “<i>Pero, cuélgate y págalo a medias po</i>”</p> <p>P1: “<i>Bueno, la televisión por cable es una forma por la cual las diferentes culturas se universalizan. Los medios de comunicación es una forma que permite que se genere la globalización. ¿Creen que los medios de comunicación influyen su cultura?</i>”</p> <p>E: “<i>Sí, la forma de pensar</i>”</p> <p>P1: “<i>¿Celebran Halloween?</i>”</p> <p>E: “<i>Si</i>”</p> <p>E2PM: “<i>No, porque es una copia de Estados Unidos y no es necesario copiar</i>”</p>

	<p>E: <i>“Estados Unidos va más adelantando, tenemos que copiarle”</i></p> <p>E2PM: <i>“¿Y eso qué tiene que ver?”</i></p> <p>E: <i>“Que si no les copiamos nos quedamos atrás y no podemos competir con ellos”</i></p> <p>P1: <i>“¿Valoramos nuestra cultura?”</i></p> <p>E: <i>“No”</i></p> <p>E1PA: <i>“No, la otra vez unos chilenos ganaron una competencia de baile y nadie sabía, ni los pescaron. Puro futbol”</i></p> <p>E: <i>“Genera más plata, si hasta los políticos están metidos en eso”</i></p> <p>E: <i>“El piraña”</i></p> <p>P1: <i>“¿Pero no valoramos nada de nuestra cultura? ¿Qué pasa en el 18 de septiembre?”</i></p> <p>E: <i>“Ah, si po’ las empanadas, la cueca, los mapuches”</i></p> <p>P1: <i>“¿Alguien de acá valora el tema de los mapuches?”</i></p> <p>E: <i>“Sí, pero no pescamos”</i></p> <p>P1: <i>“¿Saben qué están en huelga de hambre?”</i></p> <p>E: <i>“Más o menos, dan a cada rato los mineros, me tienen chato. Y a los mapuches los tienen ocultos”</i></p> <p>P1: <i>“¿Creen que el Gobierno se preocupa de la causa mapuche?”</i></p> <p>E: <i>“No está ni ahí”</i></p> <p>P1: <i>“Pero nosotros también tenemos que estarlos, a veces nos burlamos y también los discriminamos...”</i></p> <p>E: <i>“Profe, todavía no entiendo qué tiene que ver esto con la globalización”</i></p> <p>La profesora contesta que esa relación se verá a continuación. (12:18 Hrs.)</p>
4	<p>La docente comienza a explicar que al encontrarnos inmersos en una economía a nivel mundial, nos permite acceder a los avances tecnológicos que se desarrollan en los países desarrollados, pero que eso también afecta nuestra cultura. De igual manera explica que el Neoliberalismo, genera una acomodación de las funciones económicas, no obstante, impide solucionar los problemas sociales, y que en muchos casos los intensifica. A su vez, insiste en que los estudiantes tomen apuntes y vayan escribiendo lo que aparece en las diapositivas. (12:25 Hrs.)</p>
5	<p>La profesora abre nuevamente el diálogo: <i>“¿Podemos lograr cambios en la sociedad actual?”</i></p> <p>E: <i>“Sí, si nosotros hacemos algo masivo podemos lograr cambios”</i></p> <p>P1: <i>“Claro, se produce una disputa entre lo que veníamos hablando. Entre los beneficios tecnológicos y los problemas sociales, que algunos reclaman que se solucionen. El modelo económico anterior hacia más participe al Estado, ahora las cosas se privatizan. ¿Creen que es bueno o malo que se privaticen las cosas?”</i></p> <p>E: <i>“En algunas cosas es bueno”</i></p> <p>E: <i>“No porque lo privado es más caro”</i></p> <p>E: <i>“Es que no es malo que hayan privados, pero tienen que haber cosas públicas también”</i></p> <p>P1: <i>“Y si todo fuera privado ¿Qué pasaría?”</i></p> <p>E1PA: <i>“Algunos no tendrían acceso a las cosas porque sería más caro”</i></p> <p>P1: <i>“Claro, el Estado ahora mantiene algunos subsidios, pero ¿Cuidamos las cosas que el Estado nos regala? ¿Ustedes cuidan los textos escolares que le entregan a comienzo de año?”</i></p> <p>E: <i>“No, son súper malos”</i></p> <p>E1PA: <i>“Ah, pero si nunca los ocupamos”</i></p> <p>P1: <i>“Yo los ocupo, y además a caballo regalado no se le miran los dientes”</i></p> <p>E2PM: <i>“¿Profe y si nos quitan los libros, tendríamos que comprarlos?”</i></p> <p>P1: <i>“Es una posibilidad, pero para que no ocurra tienen que cuidarlos”</i></p>

	<p>La profesora, realiza una breve síntesis de lo que se ha venido hablando y anuncia que los estudiantes deben hacer una actividad entre dos o tres personas. (12:35 Hrs.)</p>
6	<p>P1: <b><i>“Anoten. Analice las siguientes imágenes, señalando tres características de cómo el Neoliberalismo influye los ámbitos político, económico y social”</i></b></p> <p>Las imágenes que deben analizar son dos. La primera imagen es un collage, que posee fotos de dinero, la disputa de la tierra entre dos grupos de hombres, unos vestidos de terno y corbata, mientras que los otros con poleras y jeans. La segunda es un planeta que se representa a través de venas que llegan a una bomba de bencina.</p> <p>Los estudiantes se organizan en grupos, 12 aproximadamente. La profesora, salda algunas dudas de los estudiantes. Ya pasado un tiempo la docente se dispone a preguntar las respuestas que de los diferentes grupos. (12:45 Hrs.)</p>
7	<p>P1: <b><i>“Grupo 1, díganos sus respuestas”</i></b></p> <p>Grupo 1: <b><i>“Político: Pensamos que los continentes se someten a las potencias y las ganancias de las bencinas son para ellos. Social: El medio ambiente se ha ido desgastando. Económico: con la venta de petróleo ganan sólo los empresarios”</i></b></p> <p>P1: <b><i>“Bien, ahora Grupo 2”</i></b></p> <p>Grupo 2 (E2PM): <b><i>“La primera imagen muestra una disputa sobre las cosas, el mundo no tiene dueños, es de todos nosotros. El Capitalismo vende las cosas de todos a todos, solo quiere más plata, mas lujo y pierden su vida pensando en lo material. Los empresarios construyen reglas que buscan dominar todas las cosas”</i></b></p> <p>P1: <b><i>“Claro de repente nos preocupan mucho las cosas materiales. Grupo 3”</i></b></p> <p>Grupo 3: <b><i>“Sociales: Existe un conflicto entre dos bandos. Económico: Los empresarios ganan más plata a costa de la destrucción del Medio Ambiente... eso”</i></b></p> <p>P1: <b><i>“El siguiente grupo”</i></b></p> <p>Grupo 4 (E3PB): <b><i>“Político: Los políticos se aprovechan del resto y no piensan en la necesidad de las personas. Económico: Se destruyen los países más pobres sacando sus recursos y sin pagarles por ellos. Social: Poco a poco se destruye el planeta y no piensan en la naturaleza”</i></b></p> <p>P1: <b><i>“Ya los siguientes que estamos atrasados chiquillos”</i></b></p> <p>Grupo 5: <b><i>“Político: Dominio del petróleo y de las materias primas. Social: Necesidad de consumir materias primas. Económico: Se aprovechan de la necesidad de las personas para vender.”</i></b></p> <p>P1: <b><i>“No vamos a alcanzar todos, pero pasen los últimos”</i></b></p> <p>Grupo 6 (E1PA): <b><i>“Económico: Los países súper desarrollados dependen de las potencias y ayudamos que ellos crezcan. Social: Los empresarios solo acumulan riquezas, mientras que el resto se tiene que salvar como pueden”</i></b></p> <p>Tocan el timbre. La profesora se despide y agradece la participación (13:00 Hrs.)</p>

## 12.2.2 Notas de Campo Segundo Medio.

### OBSERVACIÓN N° 4

<b>Observador:</b> <b>Profesora:</b> <b>Curso:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora:</b>	Luis Escobar P1 Segundo Medio 25 octubre 2010 11:30 – 13:00
<u>Descripción del ambiente educativo</u> La sala de clases posee un orden tradicional, los puestos de los estudiantes se organizan en cuatro filas de dos personas; la ubicación de la profesora se encuentra adelante y en el centro de la sala. Las murallas se encuentran rayadas y manchadas, a su vez, existen cartulinas que son trabajos de otras asignaturas. El suelo posee bastantes papeles y en general, se encuentra bastante desordenado y sucio.	
1	<p>La profesora tras variados llamados de atención, saluda a los estudiantes y les comenta que hoy verán la expansión chilena del Siglo XIX. (11:45 Hrs.)</p> <p>P1: <i>“Chiquillos lo que veremos hoy entrará en la próxima prueba, la cual tendrá un énfasis más económico que político...”</i></p> <p>La profesora comienza a escribir en la pizarra y pide a sus estudiantes que copien lo que ella irá anotando. Los estudiantes siguen algo inquietos, pero poco a poco, comienzan a tranquilizarse y a copiar de la pizarra (11:50 Hrs.).</p>
2	<p>La docente realiza un pequeño esquema:</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <pre> graph TD     A[Expansión Chile siglo XX] --&gt; B[Norte]     A --&gt; C[Centro (Oceanía)]     A --&gt; D[Sur]     B -- Mediante --&gt; E[Guerra del Pacífico]     C -- Mediante --&gt; F[Incorporación Isla de Pascua]     D -- Mediante --&gt; G[Incorporación Araucanía]     E -- Consecuencia --&gt; H[Incorporación Tarapacá y Antofagasta]     F --&gt; I[Chile Tricontinental]     G -- Consecuencia --&gt; J[Conflicto Mapuche]     H --&gt; I     I --- J           </pre> </div> <p>La profesora pide a los estudiantes que se queden en silencio y vayan terminando de copiar, para poder explicar el cuadro (11.57 Hrs.)</p>
3	<p>P1: <i>“¿Cómo se presenta en la actualidad el territorio chileno? ¿Es igual que el de comienzo de Siglo XIX?... Usted, en 1833 ¿Dónde comenzaba Chile?”</i></p> <p>E: <i>“Copiapó”</i></p> <p>P1: <i>“Y ¿Dónde termina?”</i></p> <p>E: <i>“En Bio-Bío”</i></p> <p>P1: <i>“Eso para fines del Siglo XVIII y comienzos del XX comienza a cambiar. Se producen guerras que amplían el territorio nacional y le permiten a Chile solucionar algunos problemas económicos. ¿Alguien recuerda la Guerra del Pacífico?”</i></p>

	<p>E: <i>“En 1810”</i>  E: <i>“1879 y termina en 1884”</i>  P1: <i>“¿Qué otro combate recuerdan?”</i>  E: <i>“El Combate Naval de Iquique”</i>  P1: <i>“Claro, ahí no ganamos la batalla, pero fue parte de la Guerra del Pacífico, en donde se celebra el heroísmo. ¿Cómo se le denomina a esa guerra?”</i>  E: <i>“Del salitre”</i>  P1: <i>“Claro, la preocupación por el salitre generó alianzas territoriales. Actualmente ¿Qué ciudades corresponden a esos territorios?”</i>  E: <i>“Parinacota y Tocopilla”</i>  P1: <i>“Esto es importante porque Arica y Parinacota era parte peruanas, y Tocopilla y Antofagasta eran bolivianas”</i></p>
4	<p><i>La semana pasada se reunieron en una junta los mandatarios de Perú y Bolivia, y Bolivia expresaba un reclamo ¿Saben cuál es?”</i>  E: <i>“Mar”</i>  P1: <i>“Claro, lo que busca Bolivia es recuperar la zona de Antofagasta, por lo cual, Chile quedaría dividido. Ustedes ¿Están de acuerdo con que se le conceda mar a Bolivia?”</i>  E: <i>“No...”</i>  E: <i>“¿Que asuman las consecuencias!”</i>  E: <i>“Vivimos de eso ¿Cómo lo vamos a dar?”</i>  E4PA: <i>“Yo creo que tenemos que hacer un plebiscito”</i>  P1: <i>“¿Qué pasaría si Bolivia también va a un Tribunal Internacional? ¿Cómo tendríamos que defender nuestra postura?”</i>  E: <i>“Paraguay tampoco tiene mar”</i>  E: <i>“Bolivia dice que le afecta económicamente, pero si nosotros le entregamos ese territorio, también nos afectaría”</i>  P1: <i>“¿Por qué Perú apoya a Bolivia?”</i>  E: <i>“¿Porque nos odian!”</i>  E4PA: <i>“Porque poseen interés comunes”</i>  P1: <i>“¿Chile tiene aliados?”</i>  E: <i>“Ecuador”</i>  P1: <i>“Y ¿Argentina no?”</i>  E: <i>“No, se aprovecharían”</i>  La profesora explica los tratados de Arica y Tacna, en donde Bolivia cede Antofagasta y se devuelve Tacna a Perú. A su vez explica que Ecuador ejerció una función notarial dando una legalidad externa al tratado (12:25 Hrs.)</p>
5	<p>La docente comienza a hablar de un segundo caso relacionado con los problemas territoriales, el que contempla Isla de Pascua. La profesora señala que los pascuenses desean independizarse económica y políticamente, por lo que les pregunta a sus estudiantes: <i>“¿Por qué piensan que los pascuenses desean la independencia?”</i>  E4PA: <i>“Porque no se sienten integrados”</i>  E: <i>“No les conviene”</i>  E: <i>“Pero como los mapuches buscan integrarse”</i>  La profesora comenta que el Ministro Hinzpeter ofreció un aporte económico a la Isla, además de escuchar y dar soluciones a las demandas pascuenses.  P1: <i>“¿Tendrán la posibilidad de ser independientes?”</i></p>

	<p>E: “Sí...”</p> <p>P1: “<i>Debemos recordar que Chile es tricontinental, porque posee territorios en Oceanía, la Antártica y América</i>” (12:30 Hrs.)</p>
6	<p>P1: “<i>Ahora vayamos al sur... Debemos recordar que esa zona ha estado en bastantes conflictos, en la Conquista y la Colonia con los españoles y en la República con el Estado Chileno. ¿Cuánto duró la Guerra de Arauco?</i>”</p> <p>E4PA: “<i>Aún no termina, todavía siguen peleando</i>”</p> <p>P1: “<i>Pero los enfrentamientos más grandes</i>”</p> <p>E5PM: “<i>Tres siglos aproximadamente</i>”</p> <p>La profesora señala que otro antecedente importante es que el Estado ocupa las tierras para luego vender esos terrenos a los privados, por lo cual, impide devolver estos terrenos al pueblo Mapuche.</p> <p>P1: “<i>Se acuerdan ¿Cuál es la frontera en el sur?</i>”</p> <p>E: “<i>Bío-Bío</i>”</p> <p>P1: “<i>Debemos recordar que la cosmovisión Mapuche, no coincide con la cosmovisión que tienen las sociedades actuales. ¿Cuál es la cosmovisión araucana?</i>”</p> <p>E5PM: “<i>La cosmovisión Mapuche valoriza la tierra y la naturaleza, en cambio nosotros, valorizamos el dinero, imponemos la economía y nuestras leyes</i>”</p> <p>P1: “<i>Eso impide un acuerdo ¿Por qué creen que eso sucede?</i>”</p> <p>E: “<i>Porque son diferentes culturas</i>”</p> <p>La profesora explica que la gravedad de la situación también radica en la negación y exclusión cultural que muchas veces se genera con el pueblo Mapuche (12:45 Hrs.).</p>
7	<p>La profesora señala que los estudiantes deberán hacer una actividad que consta de tres preguntas y que se debe hacer de manera individual, con ayuda del texto escolar.</p> <p>P1: “<i>Pregunta N°1: ¿Cuál es la importancia de la Guerra del Pacífico, para las pretensiones chilenas? Entregue cinco características mínimo. N°2: El trato de las autoridades frente al tema de Isla de Pascua, ¿es similar el Mapuche? ¿Por qué? Explique tres puntos de vistas. N°3: Mencione cinco motivos por los cuales los Mapuches aún mantienen el conflicto con el Estado Chileno</i>”</p> <p>La profesora comienza a pasearse por la sala, orientando a los estudiantes para el desarrollo de la actividad. A medida que los estudiantes van terminando la tarea, se la muestran a la docente, para obtener puntaje. Finaliza la clase (13:00 Hrs.).</p>

### OBSERVACIÓN N° 5

<b>Observador:</b>	Luis Escobar
<b>Profesora:</b>	P1
<b>Curso:</b>	Segundo Medio
<b>Fecha:</b>	27 octubre 2010
<b>Hora:</b>	09:45 – 11:15
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
<p>El día de hoy, los estudiantes pueden asistir al colegio sin su uniforme escolar, ya que, se realiza un “Jeans Day” (Día del jeans). Por lo que, los estudiantes se encuentran más inquieto de lo habitual, esta situación en algunas ocasiones interferirá en el desarrollo de la clase.</p>	
1	<p>La profesora saluda a los estudiantes, tras reiterados llamados de atención. (9:55 Hrs.) Señala que queda un mes y medio de clases y faltan al menos dos notas, de las cuales una será una prueba y la otra, tareas acumulativas. Pide a los estudiantes que saquen sus cuadernos y anoten lo que ella va a explicar.</p>



2	<p>La profesora comienza a dictar los contenidos.</p> <p>P1: <i>“Título: Territorio Chileno a mediados del Siglo XIX. La estabilidad política conlleva a la expansión territorial durante el Siglo XIX. En 1833 Chile se extendía desde el Desierto de Atacama hasta el Cabo de Hornos, incluyendo el archipiélago Juan Fernández. Las acciones que hicieron posible la expansión de Chile en el Siglo XIX fueron:</i></p> <p><i>1.- Creación y participación de la Escuadra Nacional.</i></p> <p><i>2.- Incorporación de Chiloé.</i></p> <p><i>3.- La victoria en la Guerra contra la Confederación Perú-Boliviana.</i></p> <p><i>4.- Toma de posesión del Estrecho de Magallanes.</i></p> <p><i>5.- Colonización zona de Llanquihue ”</i></p> <p>La profesora indica que los políticos conservadores chilenos generaron las bases para la expansión territorial. (10:15 Hrs.)</p>
3	<p>La profesora pregunta: <i>“¿Qué períodos políticos constituyen este proceso?”</i></p> <p>E: <i>“Conservador”</i></p> <p>P1: <i>“Bien, la República Conservadora. ¿Previo a la República Conservadora?”</i></p> <p>E: <i>“Colonia”</i></p> <p>E: <i>“Anarquía”</i></p> <p>E: <i>“Organización de la República”</i></p> <p>P1: <i>“Claro, la organización de la República. ¿Recuerdan qué medio de transporte permite el desarrollo económico”</i></p> <p>E: <i>“El metro”</i></p> <p>E: <i>“El ferrocarril”</i></p> <p>P1: <i>“¿Qué permite la estabilidad política?”</i></p> <p>ESP1: <i>“La Constitución del 33”</i></p> <p>P1: <i>“¿Por qué es importante la Constitución del 33”</i></p> <p>E: <i>“Los límites de Chile”</i></p> <p>P1: <i>“Claro, a pesar de que no había un establecimiento formal de los límites, eso permitió una estabilidad política y económica para el país. Pasando a la Escuadra Nacional ¿Quién la crea?”</i></p> <p>E: <i>“Bernardo O’Higgins”</i></p> <p>P1: <i>“¿Con qué finalidad?”</i></p> <p>E: <i>“Para hacer la expedición libertadora hacia el Perú”</i></p> <p>P1: <i>“¿Por qué, cuál era la intención de la Confederación Perú-Boliviana?”</i></p> <p>E: <i>“Expandir el territorio del imperio Inca”</i></p> <p>La profesora comienza a explicar cómo el Estado chileno comenzó a generar una estabilidad política que le permitió enfrentar con mayor solvencia los problemas propios de la construcción de un Estado independiente. (10:25 Hrs.)</p>
4	<p>La docente realizará preguntas relacionadas con los procesos de colonización del sur de nuestro país.</p> <p>P1: <i>“En la anexión territorial del sur ¿Quién estaba a cargo?”</i></p> <p>E: <i>“Pérez Rosales”</i></p> <p>P1: <i>“¿Qué fue lo que hizo?”</i></p> <p>E: <i>“Colonizó el sur”</i></p> <p>P1: <i>“¿Qué ciudades fundó?”</i></p> <p>E: <i>“Puerto Octay”</i></p> <p>E: <i>“Puerto Varas”</i></p> <p>E: <i>“Ensenada”</i></p> <p>E: <i>“Puerto Montt”</i></p>

	<p>E: <i>“Frutillar”</i>  P1: <i>“Y ¿Qué regiones son esas?”</i>  E: <i>“Los lagos y Los ríos”</i>  E: <i>“Puerto Varas, Ensenada”</i>  E: <i>“Puerto Montt, Frutillar”</i>  La profesora concluye diciendo que este proceso constituyó un desafío para el Estado Chileno.</p>
5	<p>La profesora pide a un estudiante que lea un párrafo del texto escolar, que señale los problemas de los límites y fronteras. Tras la lectura, la docente le solicita a otra estudiante que realice una síntesis de lo leído.  E4PA: <i>“El texto dice como que Chile necesitaba proyectarse económica y políticamente y no estaban sacando provecho”</i>  P1: <i>“Y usted caballero”</i>  E: <i>“Que no había claridad en los límites”</i>  P1: <i>“Y ¿Cuáles son los problemas que eso genera?”</i>  E: <i>“Que los demás países de pueden aprovechar”</i>  P1: <i>“Y ¿los beneficios?”</i>  E: <i>“Que te permite ganar más plata”</i>  E4PA: <i>“Si, pero si no tienes cultura, tampoco ganas plata, primero es la cultura”</i></p>
6	<p>La profesora pide a los estudiantes que anoten, como resumen, lo que va a dictar.  P1: <i>“Todos los avances territoriales se relacionan a la estabilidad que dejó el período conservador y que durante el período liberal, se logran consolidar, dentro del territorio nacional. Los enfrentamientos militares de la época se deben a la poca claridad de los límites establecidos en la constitución, teniendo consecuencias hasta el día de hoy (Perú, Bolivia, Argentina) Los cuales se discuten legalmente en instancias internacionales.”</i>  Los estudiantes escriben en silencio.</p>
7	<p>La profesora indica que realizaran una actividad:  <b>1.- Desarrollen las preguntas del documento N° 1 de la página 165.</b>  <b>2.- Compare los mapas de la página 166 señalando cinco cambios en ellos.</b>  P1: <i>“Hoy no perdono el paseito”</i>  Los estudiantes comienzan a realizar la actividad y poco a poco se acercan a la profesora para mostrarles el trabajo realizado.  Tocan el timbre y la profesora se despide de los estudiantes. (11:15 Hrs.)</p>

### OBSERVACIÓN N° 6

<b>Observador:</b>	Luis Escobar
<b>Profesora:</b>	P1
<b>Curso:</b>	Segundo Medio
<b>Fecha:</b>	03 noviembre 2010
<b>Hora:</b>	09:45 – 11:15
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
<p>El día de hoy la clase se realizará en la “Sala de Data” del primer piso. Esta sala cuenta con cortinas que no permiten la entrada de luminosidad desde el exterior, un equipo de sonido, un proyector y un computador. La disposición de las sillas, en este caso, es horizontal; no existen mesas, a excepción de donde se encuentra el computador.</p>	

1	<p>Los estudiantes se demoran en llegar a la sala. Al llega el último estudiante, la profesora comienza la clase (10:05) Hrs.</p> <p>P1: <b><i>“Hoy veremos los presidentes del período Liberal, para esto haremos un recorrido por las obras de los presidentes y su participación en las diferentes anexiones territoriales de Chile... José Joaquín Pérez, su período dura diez años y genera cambios en la Ley.”</i></b></p> <p>La profesora realiza un breve resumen por los diferentes períodos de los presidentes liberales, haciendo hincapié en los Gobiernos que llevan a cabo procesos más directos de anexión territorial. Señala los siguientes presidentes:</p> <p><b>1.- José Joaquín Pérez (1861 - 1871)</b>  <b>2.- Federico Errázuriz (1871 – 1876)</b>  <b>3.- Aníbal Pinto (1876 - 1881)</b>  <b>4.- Domingo Santa María (1881 - 1886)</b>  <b>5.- José Manuel Balmaceda (1886 - 1891)</b></p> <p>La docente marcará énfasis en los intereses que han tenido los Gobiernos Liberales durante el período.</p> <p>P1: <b><i>“En el período Liberal existen intereses económicos y de expansión territorial, en donde intervienen extranjeros. Temas limítrofes que hoy vuelven a surgir”</i></b></p> <p>E: <b><i>“¡Hagámosle la guerra!”</i></b></p> <p>La profesora no señala nada al respecto y realiza una nueva pregunta.</p> <p>P1: <b><i>“¿Qué son estos presidentes?”</i></b></p> <p>E: <b><i>“Ladrones”</i></b></p> <p>E: <b><i>“Chantas”</i></b></p> <p>P1: <b><i>“A ver chiquillos... Estos presidentes buscaban generar una mayor producción económica del trigo, la plata y el salitre”</i></b></p>
2	<p>La profesora indica algunas características del período Liberal (10:15 Hrs). Dictando los siguientes procesos:</p> <p><b>1.- Reformas constitucionales.</b>  <b>2.- Enfrentamiento y separación de la Iglesia y el Estado.</b>  <b>3.- Expansión económica</b>  <b>4.- Explotación creciente de la minería.</b>  <b>5.- Se consolida la expansión del territorio.</b></p> <p>La docente hace mención al conflicto de Sacristán entre la Iglesia y el Estado.</p>
3	<p>P1: <b><i>“¿De qué se trata la Guerra contra España? Tomen apuntes... Surge en el Gobierno de Pérez y no involucra directamente a Chile, sino que a Perú. España no se conformaba con la pérdida de las Colonias en América, por lo que, quiere establecer nuevamente su dominio, siendo Perú su primer objetivo. Frente a esto, los países americanos se organizan para impedir que España vuelva a ejercer dominio debido a que podría afectar a los demás países de la región. Chile declara la Guerra a España y producto de esto España bloquea y bombardea los puertos de Valparaíso y Callao. ¿Cómo nos afecta el bombardeo a Valparaíso?”</i></b></p> <p>E: <b><i>“Económicamente”</i></b></p> <p>E5PM: <b><i>“Mucho, porque Valpo la llevaba económicamente, todo el mercado y la economía estaba ahí.”</i></b></p> <p>P1: <b><i>“Claro, en Valparaíso estaban todos los adelantos tecnológicos de ese período.”</i></b></p> <p>La profesora explica con ayuda de su presentación, y a modo general, el desenlace de la Guerra contra España, en la cual, los países americanos logran vencer a su enemigo.</p>
4	<p>Luego de esto, pregunta a los estudiantes el por qué del fin del americanismo. (10:40 Hrs.)</p> <p>E4PA: <b><i>“Solo era por intereses personales para enfrentar a España, pero finalmente cada uno tenía</i></b></p>

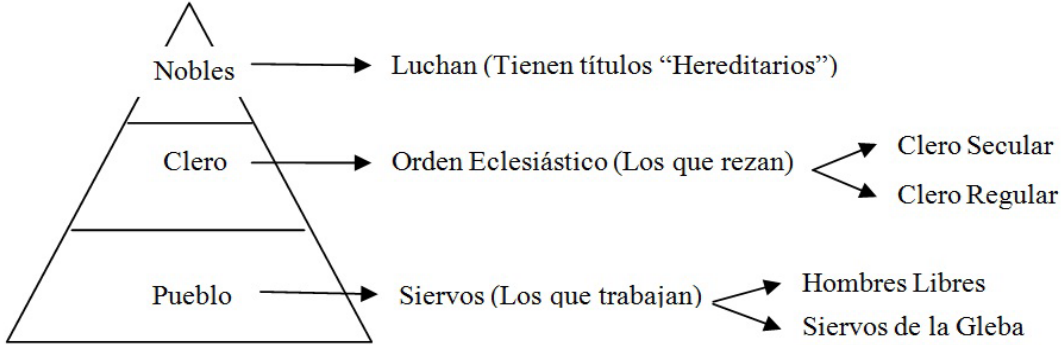
	<p><i>sus propios intereses”</i></p> <p>P1: <i>“Claro, los conflictos después se generaron entre los países americanos... ¿Alguna duda?”</i></p> <p>E: <i>“¿La Guerra comienza con Pérez verdad?”</i></p> <p>P1: <i>“Sí, comienza en el Gobierno de José Joaquín Pérez ¿Alguna otra duda?”</i></p> <p>E: <i>“Cuando comienza la Guerra”</i></p> <p>P1: <i>“El 14 de Septiembre de 1865 Chile declara la Guerra”</i></p> <p>E: <i>“Profe y los españoles ¿no vuelven más?”</i></p> <p>P1: <i>“No”</i></p> <p>E: <i>“¿Y si vuelven?”</i></p> <p>E: <i>“Le sacamos la mier...”</i></p> <p>Los estudiantes se ríen frente al comentario del compañero.</p> <p>La profesora concluye que este conflicto termina en 1866, teniendo un año de duración y que la firma del armisticio o tratado de paz, entre los países involucrados (España, Perú, Chile, Bolivia y Ecuador) fue firmado recién en 1871. Finalmente, la profesora señala que la independencia peruana fue reconocida por España en 1879 cuando se firma un nuevo tratado de paz entre Perú y España.</p>
5	<p>Se finaliza la presentación de las diapositivas y la profesora pide a los estudiantes que realicen una actividad. (10:55 Hrs.) Dictando las siguientes preguntas:</p> <p><b>1.- Señale cinco consecuencias de la Guerra con España.</b></p> <p><b>2.- Mencione cinco motivos que representen el período Liberal y los conflictos presentes a mediados de Siglo.</b></p> <p>Los estudiantes comienzan a trabajar y a medida que realizan la tarea, van realizando preguntas a la profesora, las que ella va contestando de forma personal. Algunos estudiantes conversan y se paran, lo que motiva a la profesora a decirles que si no realizan la actividad tendrán un dos. Tocan el timbre los estudiantes se despiden y salen de la sala. (11:15 Hrs.)</p>

### 12.2.3 Notas de Campo Tercero Medio.

#### OBSERVACIÓN N° 7

<b>Observador:</b>	Catherine Canales
<b>Profesora:</b>	P2
<b>Curso:</b>	Tercer Año Medio.
<b>Fecha:</b>	27 de Octubre 2010.
<b>Hora:</b>	09:45 – 11:15.
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
<p>Hoy es “Jeans Day” (Día del jeans) donde los estudiantes pueden asistir al colegio sin el uniforme escolar, ya sea, con el buzo del colegio o con ropa habitual que utilicen en sus casas.</p> <p>La sala de clases posee las paredes de la sala de clase están adornadas con recortes, cartulinas, dibujos, banderas chilenas, estrellas pegadas en el techo y diferentes encintados correspondientes al dieciocho de septiembre. Las mesas y sillas son individuales y están ubicados en cinco filas de dos personas cada una, la mesa de la profesora se encuentra adelante.</p>	
1	<p>La profesora al llegar a la sala saluda a los estudiantes (09:45 Hrs.) ve que los estudiantes están ubicados en las filas individuales, debido a que habían tenido prueba. Por ello, les solicita que ordenen la sala y las filas como es habitual de a dos personas. Además, la docente indica que va a salir de la sala de clases para ir a buscar unos libros y les pide a los estudiantes que ordenen sus mesas y la sala en general. Mientras la profesora se encuentra ausente, algunos estudiantes ordenan, pero otros conversan, gritan y juegan pin pon en las mesas.</p> <p>Al ingresar la profesora a la sala (09:52 Hrs.) dice “<i>¡Hasta tres!... uno, dos y tres</i>” y los estudiantes ordenan la ubicación de las mesas y se sientan.</p>
2	<p>La profesora escribe como título en la pizarra “<i>Feudalismo</i>” y señala los antecedentes y causas, las cuales escribe en la pizarra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Disolución del Imperio Carolingio</i></li> <li>– <i>Nuevas invasiones de Normandos (Vikingos), Musulmanes y Húngaros (Magiares)</i></li> <li>– <i>Saqueos, desaparece el comercio</i></li> <li>– <i>Refugio en castillos y fortalezas</i></li> <li>– <i>Fragmentación</i></li> </ul> <p>La mayoría de los estudiantes comienzan a anotar esta información.</p>
3	<p>La profesora comienza la clase haciendo preguntas a los estudiantes, sobre la materia.</p> <p>P2: “<i>¿Quién se acuerda del Tratado de Verdún? ¿Qué sucede ahí?</i>”</p> <p>E: “<i>Se divide el imperio</i>”</p> <p>P2: “<i>¿Y te acuerdas de algo más?</i>”</p> <p>E: “<i>No de eso no más</i>”</p> <p>Luego la profesora explica que se disolvió el Imperio Carolingio y con el “Tratado de Verdún” se repartieron en tres partes el territorio, crearon tres Estados en Francia, Alemania, e Italia. También señala del paso de emperador a los reyes. Igualmente, explica la existencia de un documento llamado “Capitular de Quierzy” que se había desarrollado antes y donde se reconocían títulos como hereditarios.</p>
4	<p>La profesora continúa haciendo preguntas a los estudiantes.</p> <p>P2: “<i>¿Qué va a volver?</i>”</p> <p>E: “<i>La guerra</i>”</p> <p>E: “<i>La violencia</i>”</p>

	<p>E: <b>“Las enfermedades”</b></p> <p>P2: <b>“¿Qué va a pasar? Durante el período de Carlomagno se trata de ordenar todo, pero después vuelve la guerra y va a volver todo, se cambia todo con las invasiones, va a cambiar el poder, el idioma... Con la guerra se comienza a destacar una persona ¿Quién será?”</b></p> <p>E: <b>“El Caballero”</b></p> <p>La profesora lo anota en la pizarra y continúa su explicación.</p> <p>P2: <b>“El idioma se vuelve a transformar ¿Qué significa ojala? Que Alá lo quiera, es decir, que Dios así lo quiera... ¿Cómo se da cuenta usted que hay inseguridad? Me voy a dar cuenta, porque andan con armaduras, el Caballero, representa un hombre con casco, con armadura, con escudo...”</b></p> <p>La profesora continúa explicando que en este tiempo tienen mala alimentación y mala higiene, porque con el tema de la inseguridad hacían que la gente se encerrara en sus castillos o escapara a diferentes lugares.</p>
5	<p>La profesora explica la definición de Feudalismo.</p> <p>P2: <b>“Sistema político, económico, social y cultural entre los siglos ¿En qué siglos?”</b></p> <p>E: <b>“Entre el X y XIII”</b></p> <p>P2: <b>“Gracias”</b></p> <p>La docente dice que este período va a estar caracterizado por la dependencia personal, los privilegios, el feudo, y, fragmentación tanto política como territorial.</p>
6	<p>La profesora señala que realizarán una actividad (10:30 Hrs.)</p> <p>Algunos estudiantes se quejan diciendo <b>“Ah...”</b></p> <p>P2: <b>“Utilizando su texto de estudio, en la página 150 y 154, deben desarrollar las actividades, tienen que leer el texto y responder las preguntas”</b></p> <p>La profesora se pone a leer en voz alta el texto que aparece en el libro de los estudiantes y señala: <b>“Quién no conozca una palabra, levanta la mano”.</b></p> <p>Al terminar de leer el texto, dice: <b>“Ya ahora trabajen en grupos”</b></p> <p>Los estudiantes se comienzan a conformar en grupos y ella se dirige a cada grupo para dar las indicaciones.</p> <p>En ocasiones los grupos la van llamando y le van haciendo preguntas personales.</p> <p>Los estudiantes conversan y la gran mayoría están desarrollando la actividad.</p>
7	<p>Posteriormente (10:50 Hrs.) la profesora comienza a revisar la actividad en voz alta, para todo el curso.</p> <p>P2: <b>“Señor usted dígame”</b></p> <p>El estudiante comienza a leer su respuesta del cuaderno.</p> <p>P2: <b>“Entonces ¿En cuántos grupos tiene que dividir la pirámide?”</b></p> <p>E: <b>“En cuatro”</b></p> <p>P2: <b>“¿A quién sitúa en la cúspide de la pirámide?”</b></p> <p>E: <b>“A la Nobleza”</b></p> <p>P2: <b>“Y usted caballero ¿Cuántos grupos quedan?”</b></p> <p>E: <b>“Tres”</b></p> <p>P2: <b>“Y ¿cuál seguiría?”</b></p> <p>E: <b>“El Clero”</b></p> <p>La profesora tiene dibujada una pirámide en la pizarra y la va dividiendo según lo que dicen los estudiantes, mientras señala la división en el Clero Eclesiástico, entre el Clero Secular y el Clero Regular.</p> <p>P2: <b>“¿Qué es el poder temporal?”</b></p> <p>E: <b>“La política”</b></p> <p>P2: <b>“¿Qué es el Clero Regular?”</b></p>

	<p>E: <b>“Acatan normas”</b>  P2: <b>“Y ¿Cuál es el tercer grupo, después del Clero?”</b>  E: <b>“El Pueblo”</b>  P1: <b>“Al interior del pueblo, también hay grupos...”</b></p> <p>La profesora explica que se divide entre dos grupos: los hombres libres y los siervos de la gleba, este último estaba adscrito (pegado, unido) a la tierra y no podía salir de esta tierra que era su trabajo.  La estructura piramidal queda de la siguiente manera:</p> 
8	<p>La profesora ahora continúa preguntando por la diferencia entre los Estamentos y las Clases Sociales.  Estudiante lee del cuaderno: <b>“Las Clases Sociales se diferencian por la cantidad de dinero que tiene cada una, en cambio en los Estamentos se diferenciaban por su acción, por lo que hacían, por ejemplo, proteger”</b></p> <p>Ahora la profesora, pregunta por los aspectos positivos y negativos de tener una estructura así y los estudiantes aluden a que lo positivo es que las <b>“los grupos tenían roles súper definidos y que se ayudaban entre sí, protegiendo a los más débiles”</b>. En relación a los aspectos negativos señalan <b>“Las diferencias sociales, sobre todo con los siervos de la gleba, desigualdad”</b></p> <p>No se profundiza en ninguno de estas opiniones.  Algunos estudiantes conversan y hacen comentarios a un nivel moderado.  Tocan el timbre (11:15 Hrs.) y la profesora se despide de los estudiantes.</p>

## OBSERVACIÓN 8

<b>Observador:</b> <b>Profesora:</b> <b>Curso:</b> <b>Fecha:</b> <b>Hora:</b>	Catherine Canales P2 Tercer Año Medio. 29 de Octubre 2010. 14:00 – 15:30.
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
Los estudiantes tienen la sala desordenada, en cuanto a la ubicación de sillas y mesas. Es necesario señalar que la clase pasada no todos los estudiantes terminaron su tarea y tampoco se alcanzó a revisar, por tanto, hoy la profesora retoma la actividad y será revisada y profundizada a nivel de curso.	
1	Al llegar la profesora (14:00 Hrs.) saluda a los estudiantes e indica que deben ordenarse, que ella irá a otro curso a ver un asunto de una prueba, los estudiantes conversan, se ríen, le cantan cumpleaños a un compañero, algunos estudiantes juegan con sus celulares, se paran, ríen, un grupo atrás se maquilla, etc. Además existe mucho ruido externo a la sala de clases.

2	<p>La profesora llega a la sala (14:15 Hrs.) pidiendo que ordenen la sala como corresponde, mientras ella va a pasar revisando la tarea de la clase pasada, por puesto y va firmando los cuadernos y anotando en su cuaderno quienes tienen la tarea.</p> <p>Los estudiantes están bastante inquietos mientras se revisa la tarea.</p> <p>La profesora al revisar la tarea va haciendo comentarios como: <i>“Esto sí es tarea”, “usted no la completó”</i> Algunos estudiantes están con audífonos.</p> <p>La profesora termina de revisar las tareas de los estudiantes. (14:25 Hrs.)</p>
3	<p>La profesora ahora va a retomar la materia que estaban viendo.</p> <p>P2: <i>“¡Listo! Usted ¿nos puede recordar en que estábamos la clase pasada?... Mientras usted piensa yo voy a atender que busca afuera...”</i></p> <p>La profesora ve quien busca en la puerta y es una inspectora, al regresar dice.</p> <p>P1: <i>“Ya dígame”</i></p> <p>E: <i>“Estábamos haciendo una tarea”</i></p> <p>P2: <i>“Claro, nómbreme las Órdenes Sociales de la más importante a la menos importante”</i></p> <p>E: <i>“Primero, los Nobles, después el Clero y después el Pueblo”</i></p> <p>P2: <i>“Y ¿qué función cumplía la Nobleza?”</i></p> <p>E: <i>“Los que luchan”</i></p> <p>P2: <i>“El Clero reza por nosotros y ¿el Pueblo?”</i></p> <p>E: <i>“Los que trabajan”</i></p>
4	<p>La profesora continúa realizando preguntas a los estudiantes.</p> <p>P2: <i>“¿Relación entre los Estamentos?”</i></p> <p>E7PA: <i>“Yo puse que era una relación buena porque se complementaban entre sí”</i></p> <p>E: <i>“Se necesitaban uno a otros para ayudarse”</i></p> <p>E: <i>“Complementos”</i></p> <p>P2: <i>“¿Qué significa?”</i></p> <p>E: <i>“Hacer un buen equipo”</i></p> <p>Los estudiantes dicen <i>“Ah...”</i></p> <p>P2: <i>“Usted también puede cuestionar este orden, hay mucha gente que es del Pueblo y muy poca en la Nobleza”</i></p>
5	<p>La profesora continúa explicando las diferencias entre Estamento y Clase Social.</p> <p>P2: <i>“¿Por qué hablamos de Estamento y no hablamos de Clase Social? Ofrezco ¿Qué puede caracterizar un Estamento?”</i></p> <p>E: <i>“Es hereditario”</i></p> <p>P2: <i>“¿Qué es hereditario?”</i></p> <p>E: <i>“Los títulos”</i></p> <p>E7PA: <i>“Es que antes uno nacía obrero y moría obrero”</i></p> <p>P2: <i>“Ya, vamos ir anotando, por nacimiento, además cuando habla de Estamento, no hay movilidad”</i></p> <p>E: <i>“Tengo una duda, usted dice que es hereditario, pero uno ¿podía casarse en la época?”</i></p> <p>P2: <i>“Nosotros hablamos del Poder Regular y el Poder Secular este último se va transformando en un hombre con sotana, pero tiene casa, esposa, amante, etc. Es tan cerrado los Estamentos, ¿Hay posibilidades para dejar de ser Pueblo? ¿Cuáles?”</i></p> <p>E: <i>“¿Casarse?”</i></p> <p>P2: <i>“Mire lo que pasa es que la mujer no hablaba en eso, no era quien decidía, entonces la casaban...”</i></p> <p>Durante el desarrollo de la clase se han escuchado ruidos y gritos externos, los cuales se originan por la</p>



	<p>feria que se ubica a un costado del colegio.</p> <p>Un hombre externo al colegio habla por celular con un tono de voz fuerte que puede ser escuchado desde el interior de la sala de clases. Situación que les causa risa a los estudiantes. Frente a eso la profesora señala que para la próxima clase a esta hora, va a solicitar otra sala que no tenga tanto ruido.</p>
6	<p><i>¿Con quién identifican a un Caballero?</i></p> <p>E8PM: <i>“¿Con un caballo!”</i></p> <p>P2: <i>“Claro, con un caballo...”</i></p> <p>Los estudiantes y la profesora se ríen.</p> <p>Ahí la profesora señala que un Caballero es un Guerrero, una persona llena de implementos y describe el vestuario que tenían y la importancia de cada uno de sus elementos (casco, escudo, armadura, etc.), que a veces necesitaban ayuda para poder subirse a sus caballos.</p>
7	<p>La profesora reitera la diferencia entre Estamento y Clase Social.</p> <p>P2: <i>“¿Qué es una Clase Social?”</i></p> <p>E8PM: <i>“Pertener a un grupo determinado”</i></p> <p>La profesora va anotando en la pizarra.</p> <p>E: <i>“Tiene movilidad Social”</i></p> <p>P2: <i>“La diferencia es que las Clases Sociales pertenecen a un grupo, hoy estaré en un grupo social y mañana estaré en otro... Ahora cuando se remplaza la tierra por el dinero, los títulos se pueden comprar ¿Se entendió?”</i></p> <p>Estudiantes en coro <i>“Sí...”</i></p> <p>P2: <i>“Ah que rico”</i></p> <p>E: <i>“Ah que rico buena onda”</i></p> <p>Algunos estudiantes se ríen.</p>
8	<p>Ya pasemos a otra pregunta, <i>“Lean la página que sigue sobre los elementos positivos y negativos, primero veremos los positivos”</i></p> <p>E: <i>“Viven en paz unos con otros”</i></p> <p>P2: <i>“Ya está bien, lo vamos a dejar anotado para que nos explique cómo viven en paz en un periodo de guerra”</i></p> <p>E7PA: <i>“Lo que pasa es que entre ellos están en paz”</i></p> <p>E: <i>“Ah... la media reflexión”</i></p> <p>E7PA: <i>“Es que entre ellos no pelean, no compiten”</i></p> <p>P2: <i>“Dígame usted allá atrás, ¿tú crees que existía competencia en el Estamento?”</i></p> <p>E: <i>“Yo creo que existe en todos lados”</i></p> <p>P2: <i>“Ya, pero piense ¿en qué podían competir en este período?”</i></p> <p>E: <i>“No sé, por las tierras, porque el que tiene más tierras es el más cabrón”</i></p> <p>Los estudiantes se ríen.</p> <p>La profesora solicita sutilmente al estudiante que mejore su vocabulario.</p> <p>P2: <i>“Ya, pero usted podía cambiar esa última palabra”</i></p> <p>E: <i>“Ah no sé, lo tengo en la punta de la lengua... Era como un hombre de respeto”</i></p> <p>P2: <i>“Ahí sí”</i></p>
9	<p>Ahora la profesora pasa a revisar los elementos que sean negativos de esta estructura social.</p> <p>P2: <i>“Ya, pasemos a lo negativo”</i></p> <p>E: <i>“Diferencias de clases”</i></p> <p>P2: <i>¿Por qué?</i></p> <p>E: <i>“Porque si uno hace algo, no lo castigan como al otro”</i></p> <p>E: <i>“Es que es difícil para uno lograr las cosas”</i></p>

	<p>P2: <b><i>“Inmovilidad social”</i></b>  E: <b><i>“Desigualdad”</i></b>  P2: <b><i>“Recordemos la pirámide... ¿Listos?”</i></b>  Varios estudiantes: <b><i>“Sí...”</i></b></p>
10	<p>Ahora la profesora borra la pizarra y escribe como título: <b><i>“Relaciones Personales”</i></b>  La profesora realiza una introducción al tema, donde habla de la importancia de las relaciones personales entre el Señor y el Vasallo, donde el Señor promete protección al Vasallo y el Vasallo ofrece su servicio, señala: <b><i>“Nos unimos como persona a otra persona, está unión o vínculo se da fundamentalmente de palabra, es un juramento de fidelidad entre ambos”</i></b>  La profesora le pedirá a los alumnos que se tomen de las manos para realizar esta ceremonia, que es una parte del homenaje “Inmixtio Manum” que significa “Manos Fieles”, y todos los estudiantes ubicados de a dos se toman de las manos y señalan que serán fieles”.  P2: <b><i>“Ahora se cierra todo esto con un beso”</i></b>  Los estudiantes se ríen y dicen <b><i>“Uyyy...”</i></b>  La profesora cierra la clase marcando énfasis en la importancia que tenían esos pactos de fidelidad, durante la época, donde quizás no había un papel escrito, pero ambas personas sabía que Dios estaba mirando el pacto que ambos tenían, entonces nadie se atrevía a ser infiel y no cumplir el pacto.  Tocan el timbre y la profesora se despide de los estudiantes.</p>

## OBSERVACIÓN 9

<b>Observador:</b>	Catherine Canales
<b>Profesora:</b>	P2
<b>Curso:</b>	Tercero Año Medio.
<b>Fecha:</b>	10 de Noviembre 2010.
<b>Hora:</b>	09:45 – 11:15.
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
El contexto es el mismo observado en las clases pasadas, los estudiantes están conversando y riendo entre sus grupos. Sólo algunos estudiantes se han cambiado de puestos, pero conservando sus grupos y filas.	
1	<p>La profesora saluda e indica que van a trabajar con el libro y la página 152.  Los estudiantes están bastante bulliciosos al interior de cada grupo.  La gran parte de los estudiantes se ponen a trabajar y sacan el texto escolar.  La profesora señala (10:00 Hrs.) <b><i>“Me voy a dar una vuelta para ver si alguien tiene preguntas, no me vayan a preguntar ¿Qué es lo que tienen que hacer?”</i></b>  Frente a ese comentario algunos estudiantes se ríen.  La profesora pasa revisando como van trabajando y solucionando dudas, también va marcando en los cuadernos quienes trabajan.  Los estudiantes van realizando preguntas a la profesora cuando ella pasa por los puestos.</p>
2	<p>Al ir revisando por cada puesto, una estudiante (E7PA) le realiza una pregunta a la docente:  E7PA: <b><i>“Profesora, cuando pregunta por la importancia de tener como símbolos religiosos, no se por ejemplo mis abuelos son súper creyentes y ellos tenían una biblia, el rosario... Y es porque como que hacen como presente a Dios”</i></b>  P2: <b><i>“Y ¿en qué topamos?”</i></b>  E7PA: <b><i>“¿Eso es?”</i></b>  P2: <b><i>“Comience a escribir, pero póngale más color y explique por qué en ese período podía ser importante”</i></b></p>

	<p>E7PA: <b>“Ya”</b></p> <p>Los estudiantes siguen trabajando y la profesora pasa puesto por puesto revisando como avanzan con su trabajo y si existen dudas. Todos los estudiantes trabajan a excepción de dos hombres que están al final de la sala y se ríen y conversan.</p>
3	<p>Posteriormente un estudiante pregunta en voz alta por los castillos.</p> <p>E: <b>“Profesora ¿Cuánto se demoran en hacer un castillo?”</b></p> <p>P2: <b>“Algunos ciento cincuenta años”</b></p> <p>E: <b>“Y cuanto cuestan”</b></p> <p>P2: <b>“En internet venden, búscalo, sale el precio en euros...”</b></p> <p>E: <b>“Yo le voy a comprar uno profe”</b></p> <p>E: <b>“El po”</b></p> <p>Los estudiantes se ríen.</p> <p>P2: <b>“Tú quieres que esté como una princesa pintándome todo el día y asomándome con mi pelo largo”</b></p> <p>Algunos estudiantes se ríen y también se logra escuchar que un estudiante dice <b>“Cuek”</b></p>
4	<p>La profesora señala que revisaran la actividad y comienzan a revisar a nivel de curso.</p> <p>P2: <b>“¿En qué consistía la ceremonia?”</b></p> <p>E: <b>“Consistía en un pacto entre Señor y Vasallo”</b></p> <p>P2: <b>“Algunas cosas todavía las tenemos de las costumbres de la Edad Media, el saludarse, ustedes saben que viene de los Caballeros”</b></p> <p>En este momento explican las etapas de la ceremonia que ya habían visto la clase pasada. La primera etapa es preguntar si se quiere entregar como Vasallo; después juntan las manos; y luego, sellan este pacto con un beso y se jura fidelidad ante Dios.</p> <p>P2: <b>“Es importante la fidelidad porque es algo que deberíamos tener todos porque tenemos que ser consecuentes con nuestros actos”</b></p> <p>La profesora señala la importancia de los símbolos o reliquias.</p> <p>P2: <b>“Por ejemplo los anillos, uno se casa y tiene los anillos y donde estén los anillos, va a estar el recuerdo del casamiento. En la religión es lo mismo”</b></p>
5	<p>La profesora continúa realizando preguntas a los estudiantes.</p> <p>P2: <b>“¿Por qué cree usted que los Nobles guerreros eran los primeros de la sociedad?”</b></p> <p>E: <b>“No sé”</b></p> <p>P2: <b>“No me diga no sé, tire alguna idea, algún chamullo, alguna chiva, pero no me haga pensar que usted no hizo nada...”</b></p> <p>E8PM: <b>“Es que ese sector protegía a los demás”</b></p> <p>E: <b>“Claro, son los que luchan”</b></p>
6	<p>P2: <b>“Dígame ¿Qué era el Feudalismo?”</b></p> <p>E: <b>“Era un sistema”</b></p> <p>P2: <b>“Si, pero ¿Qué significaba? ... Por ejemplo hablamos de Chile, su ciudad es Santiago”</b></p> <p>E: <b>“¿Es como el centro?”</b></p> <p>P2: <b>“En la edad media hay que elegir una zona estratégicamente, el castillo tendrá que buscar un lugar donde ubicarse en la ciudad, porque los castillos van a proteger... Los castillos y esta época en general es muy importante, verán que muchos de los cuentos vienen de esa época”</b></p> <p>La profesora indica que la próxima clase verán los castillos en una presentación, dice que una vez hicieron una exposición de castillos, donde salieron cosas muy interesantes, de hecho unos estudiantes le regalaron sus maquetas. Entonces, la próxima clase verán fotos y cómo eran los castillos en cuanto a su infraestructura y la significancias que tendrán estos en la época. Tocan el timbre (11:15 Hrs.)</p>

## 12.2.4 Notas de Campo Cuarto Medio.

### OBSERVACIÓN N° 10

<b>Observador:</b>	Catherine Canales
<b>Profesora:</b>	P2
<b>Curso:</b>	Cuarto Año Medio.
<b>Fecha:</b>	05 de Octubre 2010.
<b>Hora:</b>	08:00 – 09:30.
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
En las paredes de la sala, hay varios dibujos pegados con cartulinas, las murallas en algunas partes están rayadas. A un costado de la pizarra, hay dibujos de algunos compañeros, en estilo comic. En cuanto a la disposición espacial de la sala, la mesa de la profesora está a un lado de la pizarra, los estudiantes poseen mesas individuales y se encuentran ubicados de a dos y en filas alrededor de la sala de clases.	
1	<p>La profesora saluda a los estudiantes, pide que se queden en silencio y que apaguen la música que estaban escuchando. (08:00 Hrs.)</p> <p>Luego, comienza a nombrar a los estudiantes que deben algún tipo de evaluación, a los cuales les pide que se ubiquen en los primeros puestos de adelante para rendir las pruebas o trabajos pendientes, de esta manera, la profesora comienza a entregar las pruebas a cada uno de los estudiantes, mientras señala: <b>“Revise su prueba si está preparado para darla”</b>.</p> <p>Mientras tanto, llegan varios estudiantes atrasados, la profesora los hace pasar y le piden que se sienten en silencio porque hay compañeros rindiendo pruebas.</p>
2	<p>La profesora escribe en la pizarra como título <b>“Sociedad Moderna”</b></p> <p>La mayoría de los estudiantes comienzan a quedarse en silencio y a tomar apuntes en sus cuadernos, mientras alrededor de ocho personas se encuentran rindiendo evaluaciones atrasadas.</p> <p>P2: <b>“¿Cuál es la importancia del Siglo XVIII?”</b></p> <p>E: <b>“Comienza la Revolución Industrial”</b></p> <p>La profesora comienza a explicar el valor a la razón y el tema de los derechos, que se ha cambiado la estructura y que hay un giro en esta nueva sociedad. Al explicar, la docente, va marcando énfasis en la realización de preguntas, tales como <b>“Cuándo hablamos de Estamento ¿Qué estamos diciendo?”</b> señalando que los Estamentos eran formas de vida hereditarias, entonces, el cambio que se va vivir en esta Sociedad Moderna, es de un cambio de estructura tanto política como social.</p> <p>La clase se ve interrumpida por el sonido del timbre del colegio (8:30 Hrs.), la profesora abre la puerta y pide silencio, le dice a los estudiantes que no es necesario que se paren y la mayoría comienza a rezar, las oraciones son dirigidas por micrófono para todo el establecimiento.</p>
3	<p>Al terminar la oración (8:40 Hrs.), la profesora continua la clase, explicando en la pizarra como es ésta nueva sociedad y realizando preguntas a los estudiantes, para realizar la conexión en los cambios que se han generado.</p> <p>La profesora pregunta: <b>“¿Qué va a tener esta sociedad?”</b></p> <p>Un estudiante apunta a un compañero y dice: <b>“Qué participe él”</b></p> <p>La profesora dice <b>“¿Voluntarios?”</b></p> <p>Otro estudiante señala: <b>“Movilidad”</b></p> <p>P2: <b>“¿Y cómo era antes?”</b></p> <p>E: <b>“Cerrada, con títulos”</b></p> <p>P2: <b>“¿Y por qué no se podía salir de ahí?”</b></p> <p>E10PA: <b>“Porque se nacía así y se moría así”</b></p>

	<p>La profesora continúa explicando y marcando la diferencia que en esta Nueva Sociedad se caracterizará por la movilidad y que esta movilidad se dará por medio del dinero.</p>
4	<p>P2: <b>“¿Qué pasa cuando la Burguesía llega a lo alto de la pirámide?”</b>  E: <b>“Se casan”</b>  Esto genera risas en los estudiantes.  E: <b>“Se quedan en el poder”</b></p> <p>La profesora explica que los antiguos Estamentos no formarán parte de esta nueva sociedad, por el contrario, la Sociedad Moderna se verá caracterizada por el surgimiento de nuevas Clases Sociales que serán jerárquicas, las cuales mediante la movilidad podrán ir accediendo en la escala social. De esta manera, se establece la relación que en antes existían tres Estamentos (Nobleza, Clero y Pueblo), a diferencia de esta nueva sociedad, donde se da origen a las clases sociales (Alta, Media y Baja).</p>
5	<p>La profesora continúa anotando en la pizarra características de la nueva sociedad con los aportes de los estudiantes.  P2: <b>“¿Cuál es una característica de la Sociedad Moderna?”</b>  E: <b>“Individualismo”</b>  P2: <b>“No tiren la palabra, si usted quiere decir algo, dígalo, ¿Quién dijo individualismo?”</b>  E: <b>“Yo”</b>  P2: <b>“Explíqueme”</b>  E: <b>“Es que son individualistas”</b>  P2: <b>“Sí, yo estoy de acuerdo contigo, pero es una característica social parte de la mentalidad moderna”</b>  E: <b>“Mano de obra”</b></p> <p>La profesora mientras escribe en la pizarra los elementos señalados pregunta: <b>“¿Quién dijo mano de obra?”</b>  E: <b>“Yo”</b>  P2: <b>“Entonces, ¿Qué va a valer más en esta sociedad?”</b>  E: <b>“El dinero y las máquinas”</b></p> <p>Profesora continúa con la explicación de esta nueva sociedad que será sumamente importante la productividad en las industrias y el poder de las máquinas y la nueva tecnología que se incorpora en la misma producción.</p>
6	<p>La profesora señala que la ciudad es un símbolo de la modernidad, pide a los estudiantes que realicen la relación entre Sociedad y Productividad, mientras ella pasa la lista del curso.  Varios estudiantes están conversando, una de las estudiantes se corta el pelo y un grupo de estudiantes prenden un celular con música reggaetón.  Profesora mira al grupo de donde proviene la música y señala: <b>“¡Apague el celular!”</b>  E: <b>“Yo no soy”</b>  La música deja de sonar.  La profesora termina de pasar la lista.</p>
7	<p>Profesora le pregunta al grupo de estudiantes que pusieron música desde el celular: <b>“Ustedes que son cuatro, ¿llegaron a un consenso sobre las relaciones?”</b>  El grupo de estudiantes se queda en silencio.  P2: <b>“E12PB, ¿Cómo podemos entender la productividad?”</b>  E12PB: <b>“No sé”.</b>  P2: <b>“Caballero ¿Qué es la productividad?”</b>  E: <b>“Ir sacando nuevas cosas”</b>  P2: <b>“Usted allá ¿Cuál es la relación?”</b></p>

	<p>E: <b>“Que los dos están relacionados por el dinero”</b></p> <p>Los estudiantes del curso conversan constantemente a un nivel moderado.</p> <p>Profesora le pregunta a un estudiante que ha conversado toda la clase: <b>“¿Qué te pasa hoy día? No se va a sentar nunca más allá”</b></p> <p>La profesora termina la explicación hablando de la productividad en esta nueva sociedad, el tema del dinero, las clases sociales.</p>
8	<p>P2: <b>“¿Quién está sentado de estar cansado?”</b></p> <p>Varios estudiantes: <b>“¡Yoooo...!”</b></p> <p>P2: <b>“Ya entonces usted entregue las guías que deben leer”</b></p> <p>Un estudiante se para y comienza a entregar las guías, las cuales deben leer en el tiempo que les queda de clase, esta guía es un documento donde se habla de las <b>“Consecuencias de la Revolución Industrial”</b> donde se explican los temas y además tiene trabajo con fuentes, los temas que se abordan son el capitalismo, el surgimiento de una sociedad de clases, el conflicto social, el movimiento obrero y el pensamiento social (socialismo marxista, el anarquismo y la doctrina social de la iglesia).</p> <p>Una estudiante (E11PM) se para y se dirige donde la profesora a realizarle algunas preguntas y la profesora le contesta.</p> <p>Varios estudiantes se paran, algunos cantan raggamuffin, otros conversan.</p> <p>La profesora se sienta a lado de un estudiante que durmió toda la clase y conversa con él, luego se para y va a hablar con otro estudiante.</p> <p>Tocan el timbre (9:30 Hrs.) y la profesora se despide de los estudiantes.</p>

### OBSERVACIÓN N° 11

<b>Observador:</b>	Catherine Canales
<b>Profesora:</b>	P2
<b>Curso:</b>	Cuarto Año Medio.
<b>Fecha:</b>	08 de Octubre 2010.
<b>Hora:</b>	08:00 – 09:30.
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
<p>En el establecimiento hoy es “Jeans Day” (Día del jeans) Esto significa que los estudiantes pueden asistir al colegio sin el uniforme escolar, ya sea, con el buzo del colegio o con ropa habitual que usen en sus casas, en esta última opción, deben cancelar un monto de plata a la entrada al colegio, la plata que es recaudada es destinada para la despedidas de los cuartos años medios. Por esta situación, da la impresión que los estudiantes están más alborotados que lo normal, preocupándose de la ropa que andan trayendo y sobre cómo se ven.</p> <p>Los dibujos y cartulinas que se describieron en la clase pasada se mantienen pegados en las paredes de la sala.</p> <p>En relación al desarrollo de la clases, la docente la clase pasada había entregado una guía de trabajo, la cual debían traer leída, porque la clase de hoy será una explicación general de que es lo que trata la guía, la cual trae un cuadro esquemático de la Revolución Industrial y además de las temáticas del Capitalismo, el surgimiento de una Sociedad de Clases, el Conflicto Social, el Movimiento Obrero y el Pensamiento Social (Socialismo Marxista, Anarquismo y la Doctrina Social de la Iglesia).</p>	
1	<p>Llegamos con la profesora a la sala (08:05 Hrs.) La profesora saluda y se ríe con los estudiantes diciéndole que se ven todos <b>“Fashion y top”</b></p> <p>Indica que tiene que ir a buscar unas guías y dice <b>“A la vuelta con cuaderno, la guía que se les entregó la clase pasada y libro en la mesa”</b>, los estudiantes están alborotados, conversan fuertes,</p>

	<p>algunos estudiantes comienzan a sacar sus materiales mientras hablan, otros se paran, ríen y conversan.  E: <i>“¿Rubén que te pasa?”</i>  E: <i>“Está volado”</i>  Hablan de fiestas y carretes, sobre quien asistió al lugar, quienes se fueron más temprano y quienes se quedaron hasta el final y quien quedó en estado de ebriedad, los estudiantes se ríen y conversan sobre como lo pasaron.</p>
2	<p>La profesora llega a la sala (08:15 Hrs.) y el alboroto continúa. Luego la docente anota la fecha en la pizarra y pide silencio, los estudiantes comienzan a sentarse y a callarse, la mayoría tiene la guía entregada la clase pasada.  P2: <i>“Estimados, ¿Algún voluntario que me diga qué es una Ideología?”</i>  E: <i>“Un pensamiento”</i>  P2: <i>“Comparación entre una Ideología y jugar al lucbe”</i>  E10PA: <i>“Que la Ideología es estructurada”</i>  P2: <i>“Cuando uno habla de ideología es un pensamiento de vida estructurada, ¿Cuál fue su primera ideología?”</i>  E: <i>“Capitalismo”</i>  P2: <i>“Caballero, si usted viviera bajo un modelo Capitalista ¿Cómo es su vida?”</i>  E: <i>“Libre mercado, juntar capital”</i>  P2: <i>“Mi intención es acumular dinero”</i></p>
3	<p>La clase se interrumpe por el timbre (08:20 Hrs.) donde se debe realizar la oración.  La mayoría de los estudiantes reza y quienes no lo hacen están en silencio.  Posteriormente (08:30 Hrs.) se concluye la oración y la profesora da las gracias a los estudiantes por el respeto que han tenido en el desarrollo de la oración.</p>
4	<p>Profesora continúa con la explicación señalando que el capital se asienta y señala: <i>“Si usted tiene críticas contra el Capitalismo y usted puede elegir ser Socialista y si no le gusta tampoco el Socialismo, va a surgir con lo que después se llama Socialismo Utópico y Socialismo Científico”</i>  La profesora explica en la pizarra el Socialismo Utópico bajo los ideales de sistema igualitario y con sentido de comunidad y explica el Socialismo Científico como el Marxismo, el Materialismo Histórico y el Materialismo Dialéctico.  P2: <i>“¿Qué les diría el dueño de Evercrisp si ustedes van y le dicen que quieren trabajar con él y que se repartan las riquezas?, les dirá ¡cuel!... Claro es una opción pero es una utopía, un sueño”</i>  E: <i>“Ahh claro entonces yo soy una utopía”</i>  E: <i>“El po’, la utopía (risas)”</i>  Los estudiantes se ríen.  Dos estudiantes sentados en el fondo de la sala lanzan papeles a sus compañeros con cuidado de que la profesora no los vea y un estudiante duerme, algunos estudiantes van copiando lo que la profesora va anotando en la pizarra.</p>
5	<p>La profesora continúa explicando las ideologías y señala: <i>“Si no estás de acuerdo no con el Capitalismo ni con el Comunismo ¿Qué ideología podemos ser?”</i>  E: <i>“Anarquismo”</i>  P2: <i>“¿Qué pasa con eso?”</i>  E10PA: <i>“Dicen que el Gobierno les quita autoridad”</i>  P2: <i>“No hay Gobierno, ni Instituciones, ni casamiento... piense si usted fuera Anarquista ¿Cómo sería su modo de vida si viviéramos bajo el Anarquismo? ¡Piénselo! Mientras yo atiendo a la persona que está afuera de la sala”</i>  La profesora sale de la sala para hablar con alguien que la busca.</p>

	<p>La profesora regresa y dice: <b>“¡Listo! Piense que su curso es Anarquista ¿cómo viven?”</b>  E10PA: <b>“Libres, sin Instituciones ni Organizaciones”</b>  P2: <b>“Sonó bonito, pero explíquemelo”</b>  E10PA: <b>“Como horizontal”</b>  P2: <b>“Caballero, acá en el colegio ¿Somos horizontales en nuestra organización?”</b>  E: <b>“No, vertical”</b>  P2: <b>“¿Quién ordena la sociedad?”</b>  E: <b>“Los valores”</b>  E11PM: <b>“La religión”</b>  E: <b>“Los políticos”</b>  La profesora concluye que por lo general, la ética y lo moral rigen la sociedad actual, por lo tanto, una sociedad anarquista sería muy diferente a lo que estamos acostumbrados a vivir.</p>																				
6	<p>La profesora da la actividad de completar el siguiente cuadro comparativo:</p> <table border="1" data-bbox="295 684 1399 867"> <thead> <tr> <th></th> <th>Capitalismo</th> <th>Socialismo</th> <th>Anarquismo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estado</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sociedad</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Leyes</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Economía</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>La profesora señala (09:10 Hrs.) <b>“Ya los dejo trabajar”</b>  La mayoría de los estudiantes se ponen a trabajar, algunos se copian o se van diciendo las respuestas.  La profesora comienza a caminar alrededor de los puestos (09:25 Hrs.) y va revisando si hay dudas y que llevan realizado de la tarea, cuando algún estudiante terminó la tarea, la docente marca los puntos en su cuaderno personal y señala que los puntos equivalen a una nota.</p>		Capitalismo	Socialismo	Anarquismo	Estado				Sociedad				Leyes				Economía			
	Capitalismo	Socialismo	Anarquismo																		
Estado																					
Sociedad																					
Leyes																					
Economía																					
7	<p>Una estudiante (E11PM) le pide permiso a la profesora para retirar unos trabajos de otra asignatura e ir a entregárselos al profesor que corresponde.  P2: <b>“La compañera va a retirar los trabajos de Lenguaje, ¿Todos terminaron el trabajo de esa asignatura?”</b>  E: <b>“No...”</b>  P1: <b>“¿Quién falta?”</b>  Dos estudiantes levantan la mano.  P1: <b>“Esperen a los compañero que faltan antes de ir a entregárselos”</b>  E11PM: <b>“Ya profe, gracias”</b></p>																				
8	<p>Un grupo de niñas que se sienta atrás tienen un calendario pegado en la muralla, donde van marcando cada día que pasa y tienen una cuenta regresiva sobre cuantos días les queda para finalizar las clases.  La profesora establece una calendarización, donde se fija la próxima prueba para el día veintidós de octubre sobre la Revolución Industrial, también les indica que la próxima semana no tendrán clases, debido a que el martes doce es el aniversario del colegio y el viernes quince se celebra el día del profesor.  Los estudiantes dicen <b>“Ahh que bacán”</b>  E: <b>“¡No queda nada para salir!, que nervios”</b>  Profesora: <b>“Los profesores dice el viernes quince es nuestro día, ese día celebramos y festejamos nuestro día y nos vamos de carrete, por supuesto bienvenido sean los estudiantes que asistan a la misa y nos vengan a saludar, pero ese día nosotros lo celebramos a todo dar por eso nos tomamos feriado”</b>.  La profesora y los estudiantes se ríen.  Suena el timbre (09:30 Hrs.) y la profesora se despide de los estudiantes.</p>																				



## OBSERVACIÓN N° 12

<b>Observador:</b>	Catherine Canales
<b>Profesora:</b>	P2
<b>Curso:</b>	Cuarto Año Medio.
<b>Fecha:</b>	19 de Octubre 2010.
<b>Hora:</b>	08:00 – 09:30.
<u>Descripción del ambiente educativo</u>	
La clase de hoy se realiza en la “Sala de Data”, un salón bastante amplio que se ubica en el primer piso, el cual, tienen todas las cortinas cerradas, lo que hace que sea bastante oscuro, sus sillas son individuales y están ubicadas en filas horizontales. El computador está bastante lejos de la pared donde se proyecta la información, por tanto, la profesora solicita ayuda a la profesora observante para que pase las diapositivas.	
1	<p>La profesora saluda e indica que deben ir a la sala de data. (08:00 Hrs.)</p> <p>Los estudiantes van llegando poco a poco a la sala.</p> <p>Comienza a mostrar las diapositivas y hablar sobre los temas de una manera mucho más acelerado que lo normal, es una clase síntesis para prepararlos a rendir la prueba de la Revolución Industrial.</p> <p>De esta forma, la docente comienza realizando una contextualización del mundo previo a la Revolución Industrial, marcando énfasis que antes el hombre dependía de sí mismo, mediante el autoconsumo.</p> <p>Se escucha que alguien golpea la puerta y un estudiante abre la puerta, es un grupo de compañeros que llegaron atrasados. (08:15 Hrs.)</p> <p>A continuación señala la Revolución Agrícola como un antecedente para la Revolución Industrial, donde se cambiaron las técnicas en torno a los cultivos agrícolas, lo cual, produjo un aumento en la producción, dando origen a una organización en torno a los cultivos, lo que va a generar <b>“mas alimentos”</b>, además que surgen avances en el campo de la medicina. Por tanto, todos estos procesos se asocian a un aumento en la población.</p>
2	<p>Posteriormente señalará la importancia de la maquinaria en esta nueva forma de productividad.</p> <p>P2: <b>“Eso que podía generar la naturaleza, ahora lo puedo duplicar con la maquinaria”</b></p> <p>En la diapositiva aparece un cuadro esquemático y la profesora va realizando preguntas a los estudiantes.</p> <p>Profesora: <b>“E11PM, en el cuadro ¿Qué me dicen?”</b></p> <p>E11PM: <b>“Que dependo de energía”</b></p> <p>La profesora explica que había una escasa mecanización y pocas maquinarias para el proceso. Entonces, surge la importancia de usar la energía, las materias primas y la incorporación de nuevas técnicas. En la primera Revolución surge el carbón, ocupando la máquina de vapor en la industria textil y metalúrgica, y en la segunda Revolución se ocupa el petróleo y la electricidad en la industria siderúrgica, son mayormente avances en el transporte y las comunicaciones.</p>
3	<p>P2: <b>“Señor ¿Qué pasa en la sociedad rural?”</b></p> <p>E: <b>“No sé”</b></p> <p>P2: <b>“¿Alguien lo quiere ayudar?”</b></p> <p>Estudiantes están en silencio</p> <p>E10PA: <b>“La tierra no daba a basto”</b></p> <p>P2: <b>“Por una parte, pero no se olviden del campesinado y que las innovaciones en la agricultura son antecedentes directos de la Revolución Industrial”</b></p> <p>La profesora continúa explicando la materia de forma muy rápida y con la ayuda de las diapositivas.</p>
4	<p>P2: <b>“Recuerden que ahora se hacen más cosas en menos tiempo y más se gana...”</b></p> <p>P2: <b>“Por tanto, ¿Dónde se van a ubicar las casas ahora?”</b></p> <p>E: <b>“Afuera de las fábricas”</b></p>

	<p>P2: <i>“Y ¿quién puede explicar que significa mecanización de la producción?”</i></p> <p>Los estudiantes están en silencio.</p> <p>P2: <i>“En este periodo tengo que buscar una nueva modalidad de producción, para ello se van a incluir todos los elementos necesarios, con el fin de hacer una forma constante para optimizar el proceso productivo”</i></p>
5	<p>La docente continua con la explicación ahora marca énfasis en los cambios en las transformaciones demográficas que surgirán en esta época.</p> <p>P2: <i>“¿Por qué se habla de un aumento en las migraciones?”</i></p> <p>E: <i>“Porque se va del campo a la ciudad”</i></p> <p>P2: <i>“¿Y cómo se va a llamar ese proceso donde los europeos van a buscar materias primas en otros lugares?”</i></p> <p>E: <i>“Colonización”</i></p> <p>P2: <i>“Tenemos dos etapas en las transformaciones demográficas, la primera son las migraciones campo ciudad y la segunda es la saturación de materias primas, entonces me voy a explotar a otros países”.</i></p>
6	<p>La profesora continúa con la explicación y prioriza en la relación de conceptos y sus significados.</p> <p>P2: <i>“¿Qué se entiende por obrero...? Que el sueldo le alcanza para sustentar a una familia”</i></p> <p>P2: <i>“Y ¿qué se va a entender por proletariado?”</i></p> <p>E: <i>“Que no le alcanza”</i></p> <p>La profesora señala que la clase social del proletariado es fundamental en una sociedad moderna capitalista.</p> <p>P2: <i>“Y ¿qué consecuencias va a traer esto? Una consecuencia tiene que ver con nuevas ideologías. ¿Cuáles son las características económicas? Proponen una economía de libre mercado. ¿Y qué significa eso? Que el Estado no se debe interponer y la guía se las deja a los privados”</i></p> <p>De esta manera, enfatiza en qué significa el modelo capitalista, haciendo preguntas para que los estudiantes contesten, de no ser así ella las explica y las responde.</p> <p>P2: <i>“En términos generales ¿Qué nos dice el Capitalismo?”</i></p> <p>E: <i>“Sociedad de clase”</i></p> <p>P2: <i>“Y ¿por qué se va a caracterizar?”</i></p> <p>E: <i>“La sociedad se regula por el dinero”</i></p> <p>La profesora sigue con la explicación del modelo Capitalista.</p>
7	<p>P2: <i>“¿Qué significa Ultramar? ¿Qué pasa con Inglaterra?”</i></p> <p>E: <i>“No sé”</i></p> <p>P2: <i>“Si sabe ¿Quién dijo yo?”</i></p> <p>Los estudiantes en silencio, algunos de ellos, se ven agotados apoyándose sobre la mesa.</p> <p>La profesora explica el crecimiento de demanda interior y exterior, donde Inglaterra al estar cerca del mar, tenía un lugar para exportar sus productos.</p>
8	<p>La profesora muestra imágenes en la presentación de power point sobre los inventos que se dieron durante este período como la máquina a vapor, máquinas de hilar, el ferrocarril, la lámpara eléctrica, la industria siderúrgica, el automóvil, entre otros. Acá también señala el Fordismo.</p>
9	<p>Al continuar la explicación, señala <i>“Entonces podríamos decir que todas estas cosas que se dieron durante la Revolución Industrial, son un beneficio económico y ¿qué más?”</i></p> <p>E: <i>“Político y social”</i></p> <p>P2: <i>“Y ¿qué sucede con la Cuestión Social? ¿Quién puede describirlo?”</i></p> <p>E: <i>“Es la mala calidad de vida”</i></p> <p>P2: <i>“El problema surge con tanta gente sin luz ni agua...”</i></p>

	<p>La docente explica el tema de la “cuestión social” como se da por los mismos procesos de la Revolución Industrial, la contaminación, los extensos horarios de trabajo, la incorporación de los niños y la mujer al trabajo, las enfermedades, etc.</p>
10	<p>La profesora continúa con la explicación señalando el “Rerum Novarum” que significa “Sobre las cosas nuevas”</p> <p>P2: “<i>¿Cuáles eran esas cosas nuevas?</i>”</p> <p>Ningún estudiante responde.</p> <p>La profesora expresa que es un documento del Papa León XIII frente a los procesos de Revolución Industrial, donde señala la importancia de la iglesia católica con misión social que ayude las condiciones en las que se encuentran los trabajadores, señala además, que en este documento, no se oponen al sistema industrial y la propiedad privada, sino que más bien, defiende la propiedad privada y la importancia de crear organizaciones y sindicatos para que los trabajadores puedan defender sus propios derechos.</p> <p>P2: “<i>¿Cuánto tiempo se van a demorar en tomar conciencia de clase? Y ¿Cuál es su motivo de lucha?</i>”</p> <p>E: “<i>Por las money</i>”</p> <p>Los estudiantes se ríen.</p> <p>P2: “<i>Por las máquinas, además de lo económico</i>”</p>
11	<p>La profesora cierra la clase, pregunta si la materia está clara y si tienen dudas. Que la última prueba es el día veintidós de octubre.</p> <p>Pasa la lista.</p> <p>Tocan el timbre (9:30 Hrs.)</p> <p>La profesora pide que antes de retirarse dejen la sala impecable, que ordenen las sillas como estaban y que no dejen cosas botadas.</p> <p>La profesora se despide y los estudiantes se retiran de la sala.</p>

## 12.3 Entrevistas.

### 12.3.1 Entrevistas Primero Medio.

#### ENTREVISTA N° 1

*Estudiante: E1*

*Rango: Participación Alta (PA)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiantes: A 1

1	A	Profe la última prueba estaba súper difícil.
2	E1	¿Sí? ¿Por qué?
3	A	Porque estaba difícil profe, porque había que leer y la mitad del curso no tiene comprensión lectora, y me incluyo... estaba demasiado difícil, si ni a los que les va bien cacharon.
4	E1	Pero ¿Tanto así?
5	A	Mmm... Es que no sé, porque todo lo que aparecía parecía trabalenguas, yo no cache nah'.
6	E1	¿Cómo cree que le fue en esa prueba?
7	A	Sinceramente mal.
8	E1	¿Y en el desarrollo? ¿Cómo le fue?
9	A	Ah eso sí, pero no me acuerdo como eran las preguntas de desarrollo.
10	E1	Tenían que ver con Chernóbil...
11	A	Ah sí, eso sí, de la bomba nuclear que cayó. Sí, en eso me fue bien, yo creo.
12	E1	¿Usted manejaba tanto ese tema?
13	A	Es que lo que pasa, que mi mamá se sabe toda esa materia, porque mi mamá, no sé porque le gusta tanto, se sabe todo lo de las guerras, al revés y al derecho, los nombres, todo. No sé a mi mamá tu le preguntay cualquier cosa chiquitita y agarra papa, y empieza a contar.
14	E2	Ah que bueno, ella te ayuda entonces.
15	A	Sí.
16	E1	Y para ti ¿Qué es para ti la historia?
17	A	La historia de Chile po', todas las cosas que han pasado... eso es la historia po'.
18	E1	Además de la historia de Chile y las cosas que han pasado ¿Consideras que a nivel mundial la historia tiene alguna relevancia?
19	A	Igual porque gracias a todas esas cosas que pasaron, ahora nosotros vivimos como en otro, en un nuevo mundo, como decía en el libro. ¡Ah! (risas).
20	E1	En el nuevo contexto Internacional.
21	A	Claro.
22	E1	¿Consideras que la historia es útil para tu vida?
23	A	Sí, porque igual las personas que saben eso tienen buenos trabajos po', les va bien porque hay profesiones en base a esas cosas.
24	E1	¿Y a ti te gustaría optar a alguna profesión de esas?
25	A	La verdad... No
26	E1	¿Por qué?
27	A	Porque no tengo memoria se me olvida
28	E1	¿Tú crees que la historia es sólo memoria?
29	A	No, porque igual la materia es entretenida po'... es entretenida sí, igual hay cosas que se olvidan po', igual pa' eso las personas que trabajan en eso, se saben los nombres, las fechas... Igual no.
30	E1	Aparte que sirva para encontrar trabajo, estudiar algo ¿Crees que te sirve para enfrentarse a la vida, desenvolverte en tu vida cotidiana?

31	A	No, porque igual el mundo ahora es otro po', ya no son los mismos tiempos, no pasan las mismas cosas po'.
32	E1	Tú dices que las cosas cambian, pero ¿Por qué esos cambios no te servirían para enfrentar situaciones de tu vida personal?
33	A	O sea, sí po' igual nos ayudan, porque ya no vivimos bajo de otros tipos de regímenes o cosas así po', y ahora tenemos la tecnología y eso es bacán, el computador, el messenger... (Risas) y todo eso po'.
34	E2	¿Sientes que esos medios de comunicación te facilitan la comprensión del mundo y la vida?
35	A	Sí, porque uno por messenger y facebook, todas esas cosas así, habla con las otras personas po'... o sino gastaríamos mucho teléfono. (Risas).
36	E1	Tomando en consideración la utilización de esos medios de comunicación ¿Cómo ves la vida, el mundo? ¿Cómo lo interpretas?
37	A	¿En qué concepto?
38	E1	Cómo usted vea el mundo
39	A	Bien po', porque por messenger organizay todos los carretes, tenía amigos, bacán po', antes igual no se podía hacer eso, porque había toque de queda y cosas así... yo encuentro que ahora está bien.
40	E1	Siguiendo con la historia, tú decías que no querías seguir por ese camino porque no tenías memoria...
41	A	O sea, no es que no me importe, igual pa' conversar con otras personas está bien, pero para especializarme en ese tema... No.
42	E1	¿Y qué tema te gustaría?
43	A	Matemáticas, porque me va súper bien, bueno este año baje las notas, pero en matemáticas a mí me va bien, ahora de floja no más baje las notas.
44	E1	¿Sientes que las matemáticas tienen más relevancia en la vida de las personas que la historia?
45	A	Es que depende, porque igual pa' la historia están sus profesiones y pa' matemáticas están sus profesiones, pero igual hay que saber sus cosas matemáticas, porque no podí ser tan huaso como pa' no saber dividir, sumar, restar, esas cosas po'.
46	E1	¿Y tú crees que eso es más relevante, porque siempre lo vemos? Vamos al supermercado y tenemos que calcular cuánto nos salen las cosas para pagar y recibir el vuelto...
47	A	Sí po', uno no va ir al supermercado a hablar de historia y todas esas cosas.
48	E2	¿Qué te gustaría estudiar?
49	A	Tenía en mente, porque me iba bien en matemáticas, economía, yo quería estudiar eso, porque igual mi tío tiene como cuatro carreras, economía, ingeniería comercial y yo igual lo encuentro entretenido, porque él me pasaba sus libros y cuestiones así cuando era más chica, pero como que todavía sigo con ese pensamiento, pero si me sigue yendo mal en matemáticas... es que yo baje demasiado, demasiado, matemáticas, yo tenía como seis ocho el año pasado, me iba súper bien y ahora lo baje tengo como cuatro y tanto.
50	E1	Y ¿Crees que te preparan bien en historia?
51	A	Sí, aunque hay profes que hacen las medias pruebas... ¡ah!, pero sí la profe explica bien, más encima que la profe explica súper bien.
52	E1	¿Sí? Y ¿Cómo te va en historia?
53	A	Ahora más o menos...
54	E1	¿Por qué?
55	A	De floja, porque me relaje hartito po'. Es que yo a principio de año, era como ya principio de año, primero medio, ya y como que el año de repente ya no era principio de año po', estábamos casi finalizando el año po' y baje todas las notas... Si el primer semestre en historia tenía un cinco dos parece.
56	E1	¿Y ahora como va?
57	A	No sé cómo va pero no me he sacado ni un rojo
58	E2	Pero más allá de las notas ¿Te gusta la historia?
59	A	Es que igual por lo que a veces he visto, igual es entretenida, pero ahí no más, no es como pa' hacer una carrera con eso.

60	E2	Sin pensar en las notas ¿Cuál es la asignatura que más te gusta?
61	A	La que más me gusta, igual como química, que igual me va bien... y matemáticas, matemáticas me gusta, pero es que es de flojera, porque como estar en la clase, más encima que la profe, como explica me es chistoso, entonces como que yo la miro y como que me dedico, de repente me río de la profe, de repente me pongo a conversar, de repente me pinto, pero igual le pongo atención a matemáticas, pero como que se me va la onda entonces como que de floja no más.
62	E2	¿El profesor es importante para que te guste la asignatura?
63	A	No po', porque si me gusta o no, no tiene nah' que ver, si el profe explica bien que a mí me guste una más que otra, no tiene nada que ver con el profesor, porque el cumple con su trabajo de explicar.
64	E1	Tú anteriormente dijiste que la profesora de historia explicaba súper bien ¿Cambiarías algo de la profesora o le darías alguna sugerencia?
65	A	Si que no le haga la clase al chelo no ma', ¡ah! (risas)... ¿Profe se ha fijado en eso?, le hace la pura clase al chelo, como que habla así, yo le pregunte la clase pasada, y me dijo que era porque el chelo le prestaba atención. Pero no, igual explica bien, hace mapas y todo, y es como entretenido como explica.
66	E1	Al comienzo de la entrevista mencionabas que había pruebas más difíciles que otras ¿Por qué consideras esa diferencia?
67	A	Por los malditos textos que ponen, como que te enredan, uno va con una idea y uno lee esos textos y como que queday con otra idea.
68	E1	Además de los textos ¿Existen otros elementos que ayuden o perjudiquen su comprensión?
69	A	No es que en las, a veces cuando son tablas de preguntas en base a la tabla, las miro, sino me quedo con mi idea, porque o si no me complico po', a veces igual las miro, pero, o sea las veo y todo, pa' que a veces si me sirve, pero hay otras veces en que las tablas no sirven po', porque no sale exactamente lo que necesitay pa' responder.
70	E1	¿Por qué crees que no?
71	A	Porque a veces te preguntan otras cosas que están en el texto que tení que leer y no en la tabla, la tabla es como... una ayuda.
72	E1	Y en relación a las preguntas de desarrollo ¿Las prefieres o te gustan más las de alternativa?
73	A	Es que depende, porque hay unas de desarrollo que son fáciles, pero igual es injusto, porque siempre en mi fila me tocan tres de desarrollo.
74	E2	¿Tres de desarrollo?
75	A	Sí, sí, una vez me tocaron tres de desarrollo y los otros todos tenían dos.
76	E2	¿Cuál sería una pregunta fácil de desarrollo?
77	A	La de la materia que están pasando ahora po', que igual la encuentro fácil la materia, pero la materia que pasaron, por ejemplo, el capitalismo eso, esa materia no leí y no le achunte a ni una, andaba súper perdía.
78	E1	Entonces ¿la facilidad de la pregunta tiene que ver con lo que sabes respecto a la pregunta?
79	A	Sí porque andaba perdía, igual la materia la encontraba difícil, pero igual, si tu prestabay atención la materia era fácil, si uno presta atención la materia es fácil, pero como yo no prestaba atención.
80	E2	Si vemos una prueba existe una primera parte de conceptos y así sucesivamente se comienza a poner compleja, a medida que se le agregan textos, tablas, preguntas de desarrollo ¿Cuál de todas esas partes te es más fácil?
81	A	La de alternativas de repente, y las que tienen textos algunas, porque hay algunas que ponen así unos textos (con sus manos explica una larga extensión) y así una preguntita po', entonces como que da rabia leer ese texto.
82	E2	De las alternativas ¿Te es más fácil cuando ponen alternativas a, b, c, d, y e, o cuando ponen uno y dos, dos y tres?
83	A	O sea, a, b, c, o uno, dos, también igual, si porque uno tiene más opciones, y en base a esas mismas alternativas, uno saca lo de los textos po'.
84	E1	En las preguntas de desarrollo, que son más abiertas ¿Sientes que tienes las herramientas como para poder responderlas sin mayor dificultad?
85	A	Sí, algunas sí, en la mayoría la profe siempre me pone puntos, pero es que igual le meto chamullo

		po', entonces, la profe igual lo considera, porque igual escribo harto en algunas, pero en otras que no cacho, como que me afirmo con lo poco que sé, entonces como que meto chamullo pa' que sea más po'.
86	E1	Y ese chamullo que señalas, ¿sientes que da resultado?
87	A	La verdad es que algunas veces sí, algunas veces chamullo, pero la cuestión era verdad po' (risas)
87	E1	Y eso cuando no es verdad ¿te perjudica?
88	A	Sí po, de repente hago sus dibujos, (risas) dibujo súper mal, pero lo hago porque la gente igual lo considera, entonces por eso.
89	E1	Y ese chamullo ¿lo haces para convencer al profe de que sabes?
90	A	No pa' salvar la nota igual.
91	E1	Y para salvar la nota ¿crees que hay que convencer al profesor de que tú sabes?
92	A	Sí po, porque si tú no sabí, la profe va a decir "ya ésta copió" "ya ésta no sabe, es puro chamullo" y algunos profes como que igual como que los convencí y te lo consideran po' así como que lo compran.
93	E1	Y como crees tú ¿qué convences más a un profesor? ¿Cómo escribes?
94	A	No, yo escribo todo desordenado (risas)
95	E2	¿Cómo se te va ocurriendo?
96	A	Sí no, lo de desarrollo yo escribo todo desordenado, yo no puedo escribir así, yo escribo grande y todo desordenado, no puedo escribir ordenado.
97	E2	Y ¿cómo se te van ocurriendo las ideas?
98	A	O sea, igual las trato de ordenar, esto primero y esto primero, pero de repente no se me ocurría y lo pongo abajo.
99	E2	Danos un ejemplo de una prueba que te acuerdes
100	A	Ah una que hice el dibujo de Pinochet y Allende. ¿Cómo era la pregunta?
101	E1	La pregunta era sobre las Dictaduras Militares
102	A	A sí po' que la diferencia era es que igual Pinochet era por la democracia po', entonces yo hice un dibujo como que los dos monos eran iguales (risas), pero hice el dibujo y abajo decía que uno estaba por la democracia, que te dejaba elegir y todo, y el otro, que igual era como comunista así, como que si tú trabajay por tus cosas y las tení, no po no se vale, porque el otro igual las tiene que tener, entonces te las quitan, es que yo tengo ese pensamiento porque mi familia es de Pinochet, entonces yo crecí con ese pensamiento, entonces como que te las quitan, entonces igual es injusto, pero yo igual por otro lado pienso que hay otras cosas de Allende que son justas po', pero algunas no más po'
103	E1	¿Cuáles?
104	A	No se po' eso que, bueno ya ahora ya se me olvidó, pero igual hay unas cosas que son po', como la igualdad po' de los ricos con los pobres y esa cosa yo la encuentro como que es justa, pero igual ni tanto, porque igual te quitan tus cosas.
105	E1	Tú dices que creciste en un ambiente a favor de Pinochet, de derecha, lo cual igual influye en tus pensamientos, pero sientes ¿qué te puedes desprender de los que tus padres te han dicho?
106	A	Sí, yo con esos temas de repente yo prefiero no meterme, porque yo igual tengo mis pensamientos propios y a mí no me los cambian, yo soy así, mi mamá sabe que a mí no me cambian mi forma de ser, de mis pensamientos, entonces mejor yo me quedo al medio y no me meto en eso.
107	E2	¿Cuáles son tus propios pensamientos?
108	A	Eso po', es que yo digo las cosas que me gustan y las cosas que no po', en cambio, hay gente que no po, que dicen que Pinochet es malo y otras que dicen que es bueno, no le gustan las cosas de los dos lados.
109	E1	¿Cómo puedes estar al medio?
110	A	Porque no sé, porque yo encuentro que igual estar al medio que sea democrática la cosa y que uno decida y que no te manden, porque a mí no me gusta que me manden, yo encuentro que no, si no siempre le hago caso a mis papás y por eso siempre tengo problemas con ellos y lo otro que igual, pero que te manden no y el otro lado es donde uno elige y todo, y el otro lado es que igual sea el mismo nivel pa' todos, pero también es lo malo que te quitan tus cosas si el otro no tiene, porque el otro puede estar todo el día acostado.

111	E1	Y esos conocimientos ¿cómo los adquieres? Porque una parte es de tus padres, pero la otra parte ¿de dónde los sacas?
112	A	No sé de la vida en general así, yo encuentro que mis papas no se meten tanto en eso, si es más mi abuela, es que mi abuela tenía un tío que era del ejército de Pinochet, entonces mi abuela es súper buena pa' andar influenciando y andar metiendo taponos, entonces yo me crié con ella, entonces desde chica tenía ese pensamiento y una cosa que tú le decí "no soy del otro lado" y mi abuela se enoja, es así.
113	E2	Tú viste en las clases de historia las Dictaduras Militares, la profesora al abordar esa materia ¿se acercaba a lo que tú pensabas o se alejaba?
114	A	No, como que la profe explicaba como al medio, explicaba los dos lados, como que no se iba ni más pa' uno ni más pal' otro, explicaba cómo debería haber explicado un profesor.
115	E2	Y ¿por qué debería explicar así un profesor?
116	A	Porque un profesor no debería dejarse influenciar por sus cosas po' debería explicar la materia como es.
117	E2	En ese sentido ¿la historia tiene varias interpretaciones o es una?
118	A	No si es una po' es que igual debería como ponerse de los dos lados, es como las guerras que se ponen de un lado y del otro, no como demostrar más de un lado, yo encuentro.
119	E1	Tú dices que hay un término medio y si la profe asimila un lado tomando la postura de Allende ¿Usted qué le diría?
120	A	No po' no le diría eso, si la profe quiere explicar, que lo explique porque yo tengo otro pensamiento y no me lo va a cambiar po', pero yo le digo que igual no debería hacer eso, debería explicar las cosas parejas y ella irse por su lado, porque eso debería hacer un profesor, pero así más no me metería, si ella lo quiere explicar así yo respondo la prueba como ella lo explicó, pero yo tengo otro pensamiento y no me lo va a cambiar, es algo que no me influye.
121	E1	O sea, tú en la prueba ¿explicarías como ella quieren que les expliquen?
122	A	Como ella explico y ella quiere que respondan como ella explicó, yo respondería como ella explicó.
123	E1	Pero ¿sientes que en las preguntas de desarrollo no se da la posibilidad que tú des tu opinión?
124	A	Ah si po' yo doy mi opinión.
125	E1	Indistintamente de lo que el profe crea o piense.
126	A	Ah si po' igual, yo igual le diría a la profe que yo tengo otro pensamiento, otra forma de ser, pero si ella lo quiere explicar así.
127	E1	Y si ¿está influenciando a tus compañeros?
128	A	Más tonto son los que cambian por las cosas que le dicen.
129	E1	Pero por ejemplo, si alguien no sabe con respecto a la historia y si llega una profe y lo cuenta tan real y puede decir "si tiene razón"
130	A	No sé po' es cosa de ellos.
131	E1	Ahí no intentarías tú influenciar sobre ellos.
132	A	Ah no, me da lo mismo.
133	E1	Tú decías que a pesar de las distintas visiones, la historia era una ¿por qué consideras que es una?
134	A	Porque son todas las cosas que pasaron y es una po' no pasaron en dos, o sea, igual pasaron en varios lados pero es una no mas, la diferencia es que uno se pone de distintos puntos de vista pa' verla pa' contarla y todo eso.
135	E1	Y tú ¿te pones en diferentes puntos?
136	A	Si po'
137	E1	Por ejemplo, el mismo tema de las Dictaduras que hay mucha gente que está a favor y está en contra, obviamente hay gente que escribe a favor y escribe en contra.
138	A	Si po'



139	E1	Pero por ejemplo, si yo paso solamente cosas a favor de Pinochet o en contra de Pinochet ¿crees que en cierta medida estoy falseando la historia?
140	A	Si po' porque igual deberían ser las cosas claras po' las cosas que uno piensa, porque hay gente que odia Pinochet, cuando murió celebraban, cosas así, entonces no debería influir, deberían contar las cosas igual, no sé en realidad como son porque... pero debería contarlas de frente, o sea, no influenciar más, porque igual le meten de su cosecha de su lado, le meten carbón po'
141	E2	Tú dijiste que tus papas y tu abuela aportaron la visión de derecha, y yo te pregunto ¿quién te aportó la visión de la igualdad entre ricos y pobres?
142	A	No sé, pero siempre he tenido esa idea, desde chica, yo creo que mi abuela, porque mi abuela es más loca.
143	E2	Tú dijiste “yo tengo un pensamiento y no me lo van a ser cambiar” ¿A qué te refieres con eso?
144	A	A que si yo pienso eso y no sé yo igual tendría que leer y que ver cosas, pero por mi cuenta ver cosas, pero cosas que la gente me cuenta así, yo se que son de otro lado como pa' meter más, yo encuentro que no, no me va ni me viene, si yo cambio algo es por mi cuenta, que yo voy a leer y que me pusiera a hacer cosas que no voy a hacer, (risas) pero que yo me pusiera a leer y todo.
145	E2	O sea no por alguien que te diga “oye no pienses así”
146	A	Sí, porque el año pasado, yo tenía compañeros, que eran Allende así al máximo así po' pero siempre hablaban cosas y yo no los pescaba, porque me da lo mismo yo tengo puntos de vista de los dos lados.
147	E1	En cuanto a temas de la formalidad como el maquillaje y la falda, que es un problema que ustedes siempre tienen, si yo le digo que se tiene que sacar el maquillaje y bajar la falda ¿usted que me diría?
148	A	La verdad, no lo hago
149	E1	¿Por qué no lo hace?
150	A	Porque no, no me gusta, si mi falda tenía veinticinco centímetros arriba de la rodilla y yo le dí quince centímetros y era apretá y le dí porque igual ya mi edad no es pa' usar una falda así si pa' que andamos con cuentos, puedo salir a la calle y como están ahora, mi mamá siempre me decía “¡ya! Dale a tu falda y la cuestión” y yo nunca le dí y no me dejaban entrar acá hasta que la dí, pero yo no la voy a dar más, si yo le dí hartó, yo siempre he usado la falda corta y cosas así y no me gusta.
151	E1	Y si yo le digo “bueno, pero usted cuando ingresó al colegio, firmó un contrato con nosotros y ahí dice que usted va a asumir las normas del establecimiento” y frente a eso lleguemos a un acuerdo, “usted se pinta antes de llegar a la clase o después, pero no durante la clase”
152	A	Profe eso fue como una indirecta (risas)
153	E1	No, estamos solo haciendo un juego de roles.
154	A	A no si igual, pero yo encuentro que si hacen eso tiene que ser ley pareja pa' todas, porque hay personas que tienen la falda mucho más corta que yo, que andan con short y se le ven hasta los short abajo y no le dicen nada porque se les hace, pa' que andamos con cuentos porque son flaites y cosas así, algunos inspectores se les hace decirles cosas y eso debería ser ley pareja pa' todos porque supuestamente estamos en un colegio y ellos dicen que ellos mandan, que manden con todos po'
155	E1	Entonces ¿usted está dispuesta a ceder siempre y cuando todos tengan que ceder?
156	A	Sí, ley pareja pa' todos, la pintura no, la falda a lo mejor, pero no po' ley pareja pa' todos yo encuentro, porque na' que ver.
157	E2	Y si todos adoptan esta nueva medida ¿Qué pasaría con usted?
158	A	No la daría como dos dedos no más.

159	E1	¿Ahí usted estaría cediendo frente a la situación?
160	A	No, es que yo sé como soy, yo podría pero es que no a mi no me gusta, no me gustan las faldas largas, nunca las he ocupado largas.
161	E2	Y ¿por qué?
162	A	Me siento rara, no sé.
163	E2	Explícanos
164	A	Caminar así, sería como incómodo, porque yo siempre he usado la falda corta, antes usaba jumper y el jumper apretado y corto siempre.
165	E2	Y no te incomoda que se te vaya a ver algo
166	A	Ahora con esta falda sí, porque la ocupo como suelta... porque las faldas apretadas se suben pero quedan ahí po' y no se te mueve nada, no se te ve nada, no se te levanta nada, pero la falda suelta es incómoda, siento que camino y se me levanta la falda y más larga se levantan más con el viento.
167	E2	Y con el maquillaje ¿Qué es lo que pasa?
168	A	No es que eso si que yo no podría, yo tengo pinturas pero por manía.
169	E2	Y de donde salió esa manía, ¿a tu mamá le gusta?
170	A	No si mi mamá no le gusta pintarse, mi mamá no sabe a quién salí así, yo tengo un estuche grande lleno de pinturas en la sala se lo presto a todas mis compañeras, si mis compañeras los usan todo, tengo de todos los colores y cosas así y en mi casa también tengo pinturas nuevas, brillos y todo, es una manía.
171	E2	¿Por qué esa manía es de verse bonita?
172	A	No pero es que no me gusta andar así, yo siempre ando limpia y cosas así, no me gusta andar así como desordenada y cosas así, no me gusta, no soy así.
173	E1	Y ustedes como mujeres no se les ha ocurrido reunirse y organizarse en función de...
174	A	No lo van a hacer porque los inspectores son más.
175	E1	Fuera del ámbito escolar hay situaciones donde uno se ve afectado, a veces hay deficiencias, si a usted le pasara ¿estaría dispuesta a hacer un reclamo formal en función de algo?
176	A	¿Para qué?
177	E1	Para luchar en función algo, quizás el Estado pueda dar más posibilidad de trabajo.
178	A	A sí po' igual po' pero hay otro tipo de gente que reclama esas cosas y no es capaz de mover nada po' y no hacen nada... es que igual no me podría poner en eso porque yo nunca he pasado, igual tengo buena situación económica, si lo que les pido a mis papas, son súper buena onda.
179	E2	A lo que queremos apuntar es que uno a veces se ve afectado por diferentes cosas, entonces como que uno pareciera verse más afectado con cosas más personales ¿en qué situaciones de la vida a tí te dan ganas de reaccionar e ir a reclamar por algo?
180	A	Es que yo soy así, yo admito algo que yo soy súper alterá pa' reaccionar, yo soy súper alterá, yo igual reacciono, yo se que está mal, pero yo reacciono porque soy así, me pasan cosas, pero siempre ando reclamando, si reclamo por todo.
181	E2	¿Algún ejemplo?
182	A	No sé po, cosas que encuentro injustas las reclamo po'
183	E2	¿Cómo qué?
184	A	Me acuerdo que el año pasado hacían "jeans day" en otro colegio lo hacían y los inspectores se quedaban con la plata y no se la entregaban al colegio, nos hacían daño a nosotros, entonces yo fui a reclamar po' porque na' que ver y mi colegio igual era chico si éramos cuatro cursos, era personalizado pero era más cuma la cuestión... entonces nosotros fuimos a reclamar y yo no me puedo quedar callá en mi casa igual e incluso las cosas que yo encuentro injustas yo no las sé

		reclamar de buena forma, porque yo reacciono mal yo soy enojona, soy alterá, yo he tenido caleta de ataos con cabras aquí, pero yo soy así y yo se que igual está mal, pero es mi forma de ser y ya la he tratado de cambiar pero no puedo, en una cuestión que todos me dicen cuenta hasta diez, pero yo no puedo contar hasta diez...
185	E2	Pero ¿qué cosas te afectan para actuar así?
186	A	Es que no, yo tuve ataos con una cabra del “D”, pero un atao porque ella vive por donde vivo yo y yo soy de otro grupo de amigas y yo tuve que ir a pararle los carros pero ella se puso a llorar porque venía la inspectora, entonces más rabia me dio po’ y a ella siempre la defiende el pololo y todo entonces como que siempre se salva...
187	E1	Tú dices que eres más alterada para reclamar, ¿tú sientes que esos reclamos son escuchados?
188	A	Cómo yo reclamo no.
189	E1	Pero si vas de mejor manera, ¿serían escuchados?
190	A	Sí igual.
191	E2	Entonces ¿la forma es importante?
192	A	Es que yo no puedo ser así, trato de hablar las cosas y como que no puedo, entonces no, entonces yo soy súper como “puntuá” como dice mi mamá, entonces yo soy buena como pa’ retar, a mi me da rabia, soy alterá pa reclamar... a mí no me importa que diga la gente de mi, a mi me da lo mismo, yo puedo hacer el ridículo y no me importa lo que diga la gente de mi, yo soy así... yo cuando he tenido ataos con las cabras de aquí, yo le cuento a mi mamá y mi mamá me dice “un día va a llegar una más grande que tú y te va a sacar la...” Y se ríe. Y yo siempre he sido así desde chica, igual antes era peor, y yo reconozco que he cambiado caleta, porque igual la vida me hace ser así, porque yo si tengo un atao ahora grande no puedo ir a echarle o por ejemplo pegarle a mi jefe porque hizo algo que no me gustó po’ me van a echar.
193	E2	Tú dijiste que la vida te ha cambiado.
194	A	Es que igual en la vida no sirve ser así po’ porque uno igual cuando grande no le puedo pegar a mi jefe y cosas así po’ entonces uno tiene que igual aprender.
195	E2	Claro y volviendo a la sala de clases a ti ¿te gusta participar?
196	A	Sí a mi no me da vergüenza hacer esas cosas.
197	E2	Y lo haces de forma relajada.
		No sí, relajada, pero de repente cuando me pongo a discutir soy alterá y las chiquillas cuando van a decir cualquier cosa pa’ reclamar adelante, me dicen “tú no, porque tú soy súper alterá y vay a terminar gritando y cosas así” entonces hablan otras personas.
198	E1	Y frente a eso ¿hay momentos donde tú no quieras participar?
199	A	No, es que hay personas que no participan porque les da vergüenza, a mi no me da vergüenza.
200	E1	Y si es un profe más autoritario ¿da lo mismo, igual participas?
201	A	A no esos profes me dan rabia.
202	E1	Y ¿opinas igual ahí?
203	A	Sí po’ igual, pero a veces tengo a los profes con así una vena, porque me dan rabia esos profes, otra profe tu hací esto y te reta, y yo le digo “¿Profe, usted no tiene hijos acaso?” yo soy la única persona que les dice, entonces se enoja, y todos me miran y la profe se enoja, pero por lo menos yo le digo las cosas y no las ando diciendo por atrás, yo no soy de andar cahuineando, a mi no me importa si a la gente yo le caigo mal por decirle las cosas en la cara... Yo se que a lo mejor no las digo de buena forma, pero las digo a la cara.
204	E1	¿Y si un profe no da la oportunidad ni la instancia de participar?.
205	A	Yo participo igual, a mi de repente me hacen callar (risas)
206	E2	Y ¿participas siempre o esperas que el profesor pregunte?

207	A	No de repente levanto la mano y pregunto cosas, pero es que ahí todos empiezan a participar, cuando una persona levanta la mano y dice algo como que todos empiezan y hay otros que no hablan nada po'.
208	E2	Y cuando participas ¿haces preguntas, acotaciones o das opiniones?
209	A	No son preguntas que uno tiene dudas de la materia y cosas así.
210	E1	Y cuando opinas, ¿opinas de lo que sabes o de tu experiencia?
211	A	Sobre igual lo que sé po' que experiencia si tengo quince años no más.
212	E1	Pero las cosas que tú vez en tu vida.
213	A	A si po' igual, pero no se po' yo pregunto.
214	E2	Dijiste que había gente que no opinaba nada ¿Qué piensas de ellos?
215		Me da rabia que sean así, porque como les da vergüenza si yo llegue este año no más al curso y hecho cosas al frente del curso, o sea, ridículas, y no me da vergüenza y otras personas que están hace rato, llevan años en ese curso les da vergüenza.
216	E2	Y ¿a qué crees que se debe esa vergüenza?
217	A	No sé, yo hago cosas así y cuando los chiquillos se ríen yo me río igual, pero yo me pongo roja porque me río pero no porque me da vergüenza o sino no lo haría y porque yo me río me pongo roja entonces yo igual hago las cosas, pero a ellos les da vergüenza hacer de todo, a muchos les da vergüenza...
218	E2	Hablamos de la prueba tú dices que tuviste la oportunidad de estar en otros colegios, ¿te gustan como son las pruebas que tienes actualmente?
219	A	No las encuentro largas, demasiado largas.
220	E2	Y aparte de eso.
221	A	Es que igual es distinto a mi otro colegio los profes te ayudaban igual te daban como pistas, en cambio tu acá preguntay y no te dan pistas, en una cosa que allá tu hablabay de igual a igual con los profes, acá no es lo mismo.
222	E1	Y sientes que esa diferencia permite un mejor aprendizaje.
223	A	Sí po, porque allá como que igual las cosas eran distintas, aquí tú tení que aprender, porque tení que aprender, porque aquí nadie te va ayudar.
224	E1	Me imagino que varían las relaciones de confianza que existían con el profe.
225	A	Sí mi mamá me decía, acá no te van a aguantar todo lo que te aguantaban allá, es distinto.
226	E2	Y volviendo al tema de las pruebas ¿te agrada la cantidad de pruebas que hay al año?
227	A	Nooo...
228	E2	¿Qué prefieres?
229	A	Trabajos, actividades.
230	E2	¿Sola o en grupo?
231	A	Me da lo mismo, de repente lo hago sola, de repente lo hago en grupo.
232	E2	Y la prueba por qué no te gusta tanto
233	A	Es que es tan fome hacer una prueba.
234	E2	Hablaste del chamullo ¿Cómo lo haces que ese chamullo se pueda considerar como bueno?
235	A	Poniéndole cosas que sean creíbles, o sea, hay que tener la técnica (risas)
236	E1	¿Qué significa esa técnica?
237	E2	Claro, ¿cuál es la técnica?
238	A	No se po' no voy a meter el chamullo así como "no esto pasó esta fecha y después paso en esta otra" no po', hacer como que todo coincida así, porque no se po' acordándome de otras cosas como que las explico y de ahí saco otros temas, o sea ¿pa que' poner cosas que no coincidan? Es como ni un brillo.

239	E2	Me interesaría saber si tuvieras que proponer algún tipo de evaluación que no sea prueba, inventa algo.
240	A	Una guía así en grupo o sola me da lo mismo, pero guías cosas así, porque pruebas no me gustan mucho, más encima que te separan los puestos o esa cuestión.
241	E2	Y si te hicieran la misma prueba pero con derecho a todo, libros, apuntes, cuadernos ¿es mejor, te motiva más?
242	A	Sí igual pero igual hay unos mermes que se sacan malas notas en esas pruebas.
243	E1	Y por ejemplo si les proponen salir del colegio para hacer una investigación, preguntar por ejemplo sobre la pobreza ¿te gustaría salir como a la calle a preguntar?
244	A	Sí pero serían contados con una mano los que lo harían de mi curso.
245	E2	¿Por qué?
246	A	No les da la vergüenza para gritar en una casa “aló” y cosas así.
247	E1	Entonces ¿no daría buenos resultados?
248	A	No porque algunos lo harían y los que lo harían sería como un chamullo, sería el chamullo como que lo hicieron pero no lo hicieron.
249	E2	Y hacer videos, actuaciones, obras de teatro ¿les gustaría igual?
250	A	A algunos si a otro no.
251	E2	Por ejemplo, representar la dictadura militar, uno disfrazarse de Pinochet y otro de Allende
252	A	A sí, yo lo haría, pero es que igual hemos hecho cosas así en música pero son otras cosas.
253	E2	Tú dijiste que te gustaba participar ¿Cuándo lo haces los profes solucionan tus dudas?
254	A	Sí, la mayoría de las veces.
255	E2	Y cuando no lo hacen ¿Qué haces?
256	A	Es que la mayoría de veces me las solucionan.
257	E1	Y si no que pasa, buscas información en otra parte o te quedas con la duda.
258	A	Sí po, pero la profe siempre me las soluciona.
259	E2	Estaríamos listos, viste que no era tan difícil.
260	A	No si la pase bien (risas)
261	E1	Muchas gracias.

ENTREVISTA N° 2

*Estudiantes: E2*

*Rango: Participación Media (PM)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E1	Bueno nosotros vamos a partir por preguntar ¿Cuáles son las cosas que te gustan hacer diariamente, en tu vida personal?, quizás salir, ver películas, jugar, chatear, no sé.
2	A	Eh todo eso (risas) eh salir, ir al mall, estar con mis amigos, chatear, ver películas, eh compartir con mi familia, eso.
3	E1	Esas cosas las haces el fin de semana principalmente, en la semana es más complicado por el tema del colegio, en relación al colegio ¿Qué piensas con respecto a la historia? ¿Te sirve en tu vida diaria?, ¿Te sirve, no sé, hacer un comentario?
4	A	Sí, a veces hago comentarios de historia.
5	E1	Y ¿Qué piensas con respecto a eso?, te sirve por ejemplo no sé, si tienes algún conflicto en tu vida, ¿Te sirve saber historia y los conflictos anteriores para poder resolver tus conflictos personales o son cosas distintas?
6	A	Eh no, son cosas distintas.
7	E2	¿En qué sentido serian distintas?
8	A	No sé, es que como los problemas de historia son como diferentes a los problemas que yo tengo.
9	E2	¿Por qué? ¿En qué sentido?, si se pueden explicar. ¿Son como más lejanos, eh no se pueden relacionar porque quizás eso ya paso hace mucho tiempo y es más actual?
10	A	Sí.
11	E2	Ya y frente a eso, a esas diferencias entre como lo lejano y lo actual ¿Tú sientes que las cosas actualmente son muy distintas a cómo eran antes?
12	A	Eh, sí, pero yo hablo de lo tecnológico, no sé si siguen los problemas iguales, eso tiene más relación con el tema político.
13	E1	Bueno ya que mencionaste la tecnología, ¿Sientes que favorece el desarrollo humano o en cierta medida perjudica?
14	A	Eh, la tecnología perjudica también un poco al medio ambiente, porque donde hicieron la ampollita y esas cosas, eso no favorece al planeta, como que lo está echando a perder, también las máquinas que producen mucho dióxido de carbono, esa toda tecnología esta como empeorando al planeta.
15	E1	Ya, por ejemplo internet, que también es parte de la tecnología de esta época, ¿Sientes que favorece quizás de repente nuestras vidas, no se comunicarnos, saber información con respecto a lo que pasa, no sé, en otros países y no por ejemplo, cometer los mismos errores que están cometiendo quizás de repente?
16	A	No, yo creo que la internet igual nos favorece en el sentido de saber algo que estamos teniendo una duda, pa' comunicarnos, pa' saber todo sobre nuestro entorno, pero también es malo, porque los adolescentes se están fijando mucho en internet y están como usando solo las cosas que no tienen mucha importancia, porque no se meten en ninguna página a ver una tarea, no, lo usan solo para chatear con las personas que siempre ven, entonces es como mejor hablar con ellos en persona que por internet porque con internet sirve mas hacer tareas y esas cosas.
17	E1	Claro, y tú sientes que la gente, en definitiva, lo ocupa como para estar como pendiente de otras cosas.
18	A	Eh, sí.
19	E1	Y por ejemplo cuando tú decías que serviría más para enterarse de ciertas cosas, buscar tareas y

		esas cosas ¿sientes que por ejemplo acá tú tienes la posibilidad de acercarse a internet en una sala de computación o acercarse a esa información a través de otros medios, no sé, libros que hayan acá, a través de textos escolares de los profesores, saldar esas dudas que de repente surgen?
20	A	Sí, sí pero hay gente que no los ocupa, porque prefieren estar en internet, porque en internet se hace más fácil encontrar lo que buscan.
21	E2	Claro, y tu ahí que preferirías, ¿Buscarlo en internet o buscarte un libro o un profesor para preguntarle?
22	A	No sé, es que depende de que quiera saber, si es que no están en los libros lo tengo que buscar en internet.
23	E1	Y si no está en internet ¿Le preguntaría al profe?
24	A	Al profesor o a un libro.
25	E2	En relación a la historia ¿Es importante o no es tan importante para tu vida?
26	A	Eh, historia pa' mí, yo creo que si igual es importante porque a mí me interesa igual saber más las cosas de nuestro país que saber cosas de otros países, que me importa más Chile que la Segunda Guerra Mundial, cachay me gusta saber que, lo que me enseñaban en básica po', eh quien fundó Chile, quien descubrió América y esas cosas.
27	E2	¿Por qué te gusta eso?
28	A	Porque eso me llama más la atención, me gusta más saber de nuestro continente que de otros, me gusta más saber del país de nosotros que de Estados Unidos o de otros países.
29	E2	¿Y cómo hay vivido ahora?, porque ahora hay visto muy poco de Chile, ustedes han visto Primera Guerra Mundial, Entre Guerras, Crisis.
30	A	Si, igual hablan cosas de Chile, que las crisis afectan a Chile, algunas cosas así pero no me gusta como antes, la historia no me gusta como antes porque antes yo era como que me sabia todo y que no tenía problemas en historia, pero ahora si igual tengo problemas en historia, que me cuesta y por eso me gusta más saber sobre este país porque me interesa mucho mas este país.
31	E2	Tú dices que los profes igual hacen la relación, como algo mundial afecta a Chile ¿Te gustaría a lo mejor que la lógica fuera al revés?, que partieran de Chile hablando para llegar a lo que va a ser la Segunda Guerra Mundial ¿Así te gustaría más?
32	A	Si, si
33	E1	Tú sientes que te está costando más historia, se debe a que no están viendo Chile o se deba a que los profesores quizás explican más complejo.
34	A	Eh, no los profesores, no tengo ningún problema con la profesora porque a mí me encanta como enseña ella, pero a mí me gustaría más sobre Chile.
35	E2	Encuentras muy lejano lo que está pasando, ¿o no?
36	A	No, no tan lejano pero es que no me llama la atención, no me llama nada la atención.
37	E2	Dices ¿qué me importa a mí saber sobre la Segunda Guerra Mundial?
38	A	Mmm... No si igual de la Segunda Guerra Mundial me gusto algo, pero no tanto.
39	E1	Claro Chile te interesaba más e investigabas más, dentro de ese conocimiento que tenias y que tienes también ¿Sientes que de repente eso te permite participar más dentro de las clases?
40	A	No, es que sí, yo opino de las cosas que me interesan, cosas que yo tengo bien claras, de eso opino, por eso no participo mucho de la clase.
41	E2	En caso de que a lo mejor pasaran Chile, ¿Participarías más?
42	A	Sí, bastante porque yo antes participaba hartoo en la clase de historia.
43	E2	Y ¿Tú siempre has estudiado acá o no?
44	A	Eh, no yo llegué en séptimo.

45	E2	Y cuando viste Chile
46	A	En el otro colegio lo vi hartó.
47	E2	¿Habían diferencias en los profes que tuviste en el otro colegio con los que tienes acá o tuviste durante séptimo, octavo?
48	A	No, estos profesores hacen las clases más divertidas.
49	E2	¿Los de acá?
50	A	Sí, hacen las clases más interesantes. Pero, eh, yo antes tenía una profe en el Boston que nos pasaba cosas así, nos contaba historias así como cuentos y nos ponía timbres y nos ponía timbre con la persona y decía el nombre y que había hecho, y nos hacía pintar y por eso a mí me gustaba, porque nos hacía cosas más divertidas, era más divertida. Pero en sexto el profe era aburrido y mi me fue mal en sexto porque el profe solo pasaba guías y escribía en la pizarra.
51	E2	Aparte de eso como, ¿qué otras cosas podían ser como entretenidas para ti como estudiante?
52	A	Para mí sería divertido, eso po', como poner algunos detalles, hacer un power point con cosas divertidas.
53	E2	¿Cómo con imágenes y cosas así?
54	A	Sí y que tenga como la historia.
55	E2	¿Guías no te gusta mucho?
56	A	No, no me gusta mucho
57	E1	¿Por qué no te gustan mucho las guías?
58	A	No sé, es que no me gusta no ma', prefiero poner atención y hacer las actividades.
59	E2	Y cuando el profe escribía en la pizarra que tú decías, eso era como ¿para copiarlo?
60	A	Si era copiarlo, ni siquiera explicaba.
61	E2	Era como que te dictaban al final.
62	A	Sí y también, es que nos hacía escribir mucho
63	E2	Se transformaba en un castigo al final (risas)
64	A	Sí, nos hacía escribir como dos veces la pizarra y nos pasaba guías y nosotros, ay pero profe que hacemos, que hacemos, y no decía na' po' entonces era como que ¡ah! , fome.
65	E2	Y ¿ahí te fue mal?
66	A	Si me fue mal.
67	E1	Entonces, tú sientes que igual el que te vaya bien depende, en cierta medida, del interés que tengay en la materia y también en como de repente el profe aborde los contenidos.
68	A	Sí
69	E1	¿Sientes que la disposición del profesor favorece la participación o da lo mismo?
70	A	Mmm... no sé es que si el profe hace las clases fomes a nadie le va a llamar la atención po', nadie va hacer nada, pero sí en cambio si lo hace divertido todos van a pescar atención, porque a nosotros nos atrae la como la diversión en cualquier cosa, porque si nos escribe dos veces en la pizarra no lo vamos a hacer porque nos vamos a aburrir y no nos va a gustar, pero si nos hace un power point, si nos explica así como un cuento, si no se, hacen las cosas más divertidas, a nosotros obviamente nos va a gustar, vamos a opinar y nos va a ir bien.
71	E2	Bueno frente al tema de la opinión y la participación ¿sería el profe el motivador para que los estudiantes participen?
72	A	Sí
73	E2	Aparte del tema de hacerlo entretenido, ¿Qué tendría que tener un profe para que el estudiante se sienta como con el espacio y la facultad de opinar, interrumpir la clase, hacer preguntas? ¿Cómo debería ser uno como profe?



74	A	Mmm...
75	E2	Aparte de ser entretenido, como tú señalaste.
76	A	Aparte de ser entretenido, es que no se, en realidad no sé bien, pero es que algo me, a mi algunos profes me gustan pero algunos no, algo me atrae de cómo enseña que me gusta.
77	E2	Y ¿qué es lo que te atrae?
78	A	No sé, como que saben explicar porque hay profes que no saben explicar bien.
79	E2	Se enredan mucho.
80	A	Si, y que nos sepa explicar y que entendamos al tiro, así ponte tú, dice una frase y nosotros: “ah sí, si entendimos”, pero hay profes que como que alargan esa explicación y mas te enredan y mas confundido estoy, más mal te va. Le dan muchas más vueltas, suponte me puede decir: “eh no es que esto se hizo así y este año y es muy importante” y es como “ah ya cache”, pero no que te digan, quien lo hizo, como.
81	E2	Qué vayan a lo central.
82	A	Sí porque a veces ponen mucho las fechas y las fechas a mi me confunden demasiado.
83	E1	Tú decías que hay algunos profes que te llegan más que otros, eso depende también de que si el profe es más cercano con ustedes o más lejano, por ejemplo si llega un profe más estricto...
84	A	Es que el más estricto es como que primero lo tenía que conocer, eh ver como es, como hace la clase y después a lo mejor van a empezar a ser menos estrictos y van a conversar más con los alumnos.
85	E2	¿Te ha pasado eso?
86	A	Sí, a mi con la profe de música de acá, es súper estricta y como que al principio como que no me gustaba la clase pero después empezamos a ser como mas ordenados y como que hacia cosas más divertidas y ahí me empezó a gustar.
87	E2	Y los profes buenos para la talla.
88	A	Si, esos profes a mi me encantan.
89	E2	¿Te gustan?
90	A	Si, con ellos a mi me va bien, ponte tu si tira una talla así como que todos se ríen, a mi me encanta.
91	E1	Y los profes que son más cercanos, que quizás son medios fomes pero más cercanos, que no se dicen: “chiquillos, como están” ...
92	A	Si, esos profes a mí me gustan.
93	E2	Y en el caso del profesor estricto que empieza y termina estricto.
94	A	No, es que a mí no me gustan esos profes entonces no me va bien con ellos, porque hay algo que hace que a mí no me va bien.
95	E2	¿Será que sientes como mucha autoridad, como que te dan miedo?
96	A	Ah sí, a mí los profes antes me daban miedo, sí, porque yo tenía una profe de matemáticas que era súper estricta y nos explicaba y como que a mí me daba miedo preguntarle porque era como muy pesa y a mí por eso me fue mal en matemáticas, a mi me daba miedo, si saque promedio súper malo en ese año.
97	E2	Claro quizás el temor causa inseguridad también para preguntar.
98	A	Si, y como que siempre quedaba enojada y un compañero un vez me dijo: “oye Vale pregúntale esto” y yo le dije : “ay, pero como no le voy a preguntar, ¿te da miedo?” y me dijo: “sí” y ahí como que fui y le dije a la profe: “profe y ¿esta cosa como se hace?” y ahí como que: “¡Como no sabe que se hace!” y ahí me empezó a gritar y a explicar y yo como que no entendí. Si yo dije: “Si, me quedo claro” (risas).
99	E1	Bueno tu decías que te gustaba que la historia estuviera mas focalizada en Chile, ¿sientes que te

		serviría más para tu vida en general o no?
100	A	Eh, yo creo que sí, es que no sé, pero me interesa más Chile, eso es lo que me importa más.
101	E2	Y, ¿todo periodo de Chile?
102	A	Si, a mi cualquier cosa que me pasen de Chile me va a gustar y lo voy a entender, pero si me pasan cosas que no tienen nada que ver con este país o cosas que igual influyen pero no tanto, no.
103	E2	Como cosas que se produzcan acá.
104	A	Si, o igual las cosas que afectan a Chile, esas cosas igual me interesan pero, las cosas que no tengan que ver con Chile, no.
105	E2	¿Y ahora como te va en Historia?
106	A	Eh, no me está yendo tan bien, pero mal tampoco, tengo promedio regular.
107	E2	¿Y a que crees que se debe eso?
108	A	A que no me interesa mucho.
109	E2	Y por eso no estudias mucho.
110	A	No, no estudio mucho ahora, pero de tomar atención sí, todo, si presto atención pero es que no me quedan las cosas como antes, no me quedan las cosas grabadas en la cabeza.
111	E2	¿Es mucha materia?
112	A	Eh, sí y, hubo un año que me pasaban muchos años, así como: “en 1800, en 1985...”, no se es como que: “ah, que lata este año”, y no puedo, no sé.
113	E1	Te bloqueas con las fechas.
114	A	Si, con las fechas me bloqueo mucho.
115	E2	Oye y, bueno se plantea que directamente donde uno como que da a conocer que aprendió es en las pruebas, ¿cierto?
116	A	Sí.
117	E2	Y, ¿tú crees que las pruebas están bien pensadas para dar cuenta de que tus estas aprendiendo o no estás aprendiendo?
118	A	Si, si están bien hechas las pruebas
119	E2	Tienen distintos ítems
120	A	Sí.
121	E2	Y, ¿Qué parte te gusta más o cual no te gusta más?
122	A	Es que no tengo partes favoritas, si no que la parte en la que se mas de la prueba, esa es la que más me gusta, suponte si me sé las preguntas de desarrollo, yo voy a escribir harto, porque me las sé y esa parte me va a gustar, pero si no me la sé, me bloqueo y no sé qué hacer po’.
123	E2	Y en cuanto a las de alternativa, ¿te gustan también?
124	A	Si, si igual me gustan.
125	E2	¿No te complica la prueba?
126	A	No, no me complica mucho.
127	E2	¿Y algunas preguntas difíciles o palabras?
128	A	Si, si esas preguntas largas, esas que te ponen un texto grande, a mí siempre me va mal porque yo tengo mala comprensión lectora, aunque salgan todas las respuestas en el texto yo me voy a complicar demasiado, por eso a veces me va mal en las pruebas, porque tienen textos muy largos.
129	E2	Pero, ¿te cuesta comprenderlo?, o por ejemplo acá están las preguntas, y acá esta el texto, ¿te cuesta comprender el texto o te cuesta entender la preguntas y respuestas?
130	A	No, me cuesta entender el texto y aparte que yo soy muy distraída, me distraigo con cualquier cosa, suponte yo estoy leyendo el texto, de repente dicen algo y como que me distraigo y ahí me pierdo.

131	E2	Claro, y las alternativas que te ponen abajo del texto, ¿esas las entiendes bien o de repente hay palabras como complicadas?
132	A	No, de repente hay palabras que me complican mucho, porque yo tampoco tengo un vocabulario excelente, mi vocabulario es escaso porque me falta leer y esas cosas, por eso no entiendo mucho algunas palabras que ponen y si no entiendo le pregunto a la profe.
133	E2	Y en el caso de la última prueba, donde habían tablas, textos
134	A	No, es que no me fue bien en esa prueba, tampoco entendía mucho la materia, si también les pedí ayuda a mis compañeras, que me expliquen y esas cosas, me explicaron pero igual no entendía y aparte con los textos más me enredo.
135	E1	¿Y por qué te enredas?, ¿tú crees que el texto dice otra cosa de lo que tú estás aprendiendo en clases?
136	A	No, si dice lo que estamos aprendiendo en clases, dice todo lo de que se trata la pregunta, lo responde, pero una cosa es que tenga buena comprensión lectora y no me distraiga y otra cosa es que me vaya mal en los libros.
137	E1	Y ¿sientes que esa comprensión que no logras con respecto al texto, se debe a que eres distraída o porque quizás de repente, no sé al leer confundes ciertas cosas?
138	A	No, es que soy muy distraída, me distraigo hasta con una mosca.
139	E2	Y en cuanto a los textos ¿hubo algún texto que te haya quedado en la mente?
140	A	No.
141	E1	Oye, tú dijiste que si sabías las preguntas de desarrollo escribías harto ¿en ocasiones tiendes a chamullar?
142	A	Si, si no se tanto y es como que: “porque bla, bla, bla, esa cosa que es muy importante e influye en no sé qué”, si he chamullado en las pruebas. (Risas)
143	E2	¿Y te va bien? ¿Te resulta el chamullo o no?
144	A	Si, si me resulta.
145	E1	Y, ¿Por qué sientes que eso resulta y el profe no te dice: “oiga no chamulle en la prueba”?
146	A	No sé, es que igual lo que chamullo igual tiene que ver con la pregunta, pero si no se me la pregunta, pa’ que voy a hacerla si ya sé que esta mala.
147	E2	Cuando no te la sabes, ¿no la contestas?
148	A	No, no la contesto.
149	E2	Ni siquiera un intento ¿no haces nada?
150	A	Si, la dejo así, es que como pa’ que hacerla si no me sé la respuesta y no la voy a hacer bien, me va a ir mal.
151	E2	Oye y esas preguntas de desarrollo tienen mayor puntaje ¿tú sientes que está bien asignado ese puntaje?
152	A	No sé, yo creo que está bien, porque en las de desarrollo tenía que poner como mas.
153	E2	Y las dos preguntas, ¿están bien o te gustaría una?
154	A	No, si están bien las dos preguntas, yo creo que las pruebas están bien.
155	E1	Y tú sientes que esa pregunta de desarrollo, te da más posibilidad de opinar lo que tú piensas con respecto a la materia, porque claro en la prueba, en las preguntas de alternativa esta todo dado, no hay posibilidad de que opines con respecto eso, pero en la pregunta de desarrollo quizás se da esa posibilidad, ¿sientes de que puedes dar tu opinión con respecto a la materia?
156	A	Sí, porque las preguntas también dicen: “¿Por qué sucedió esto y que crees tú?”, y una serie de cosas, o fundamente su respuesta, y yo: “ah, si bien”, entonces yo opino po’.
157	E1	Ya, y esas opiniones que tu das con respecto al tema, claro depende de cómo tu lo interpretes,

		pero también, ¿tiene que ver con tu experiencia, las cosas que tú has vivido, de lo que sabes, que tu familia te ha comentado o simplemente intentas como opinar frente a lo que el profe te ha dicho solamente?
158	A	No, por lo que el profe me ha dicho.
159	E2	¿Cómo estructuras tu respuesta de desarrollo? ¿A medida de que se te va ocurriendo o tratas de hacerlo primero como en borrador?
200	A	No, ha medida de que se me va ocurriendo. Yo empiezo con algo y puede que a la mitad no sepa que poner, y ahí se me van ocurriendo las cosas.
201	E2	Y hablamos de la participación, tú dijiste: “me gusta participar cuando sé de algo”, y ahora no participas mucho porque de lo que más sabías era de Chile y ahora no están viendo Chile.
201	A	Sí.
203	E1	¿Intentas de repente dar tu opinión?
204	A	A veces intento, pero es que no sé, me cuesta.
205	E2	¿Te da vergüenza?
206	A	No es que me dé vergüenza, si no que no se mucho entonces no manejo el tema y no quiero.
207	E2	¿Y hacer preguntas?, por ejemplo de lo que no sabes.
208	A	A veces voy a donde la profe y le pregunto.
209	E2	Ya, y en voz alta ¿no mucho?
210	A	No.
211	E2	¿Por qué se da eso de que vas donde la profe? ¿Sientes de que en alguna medida, tiene que ser más personalizado lo que ella te explique o te da cosa preguntarlo frente al curso?
212	A	No, no me da cosa, no tengo ningún problema en preguntarle adelante pero es que me acomoda mas ir a preguntarle.
213	E2	De acuerdo a las pruebas, ¿Sientes que la cantidad de pruebas al año está bien?
214	A	Es que, si tienen más pruebas, tienen más posibilidades de que les vaya mejor pero si tienen pocas es como que: “no, tengo estas notas pa’ que me vaya bien y si me saco un rojo me puede bajar todo el promedio”, no es como en matemáticas que te podí sacar once notas al semestre y te sacay un rojo pero no duele tanto como en cinco notas.
215	E2	Pero de la cantidad de pruebas ¿te gustaría cambiar la prueba por algún otro tipo de evaluación? no sé, quizás algo que te gustaba del otro colegio.
216	A	Sí, a mí me hacían disertaciones
217	E2	¿Te gusta eso o no?
218	A	Sí, más o menos, o actividades.
219	E2	Por ejemplo, tenemos ocho pruebas y yo te digo que tenemos la posibilidad de sacar dos pruebas, ¿Qué te gustaría hacer para evaluar esas dos actividades?
220	A	A mí me gustaría hacer como una mini clase, como estudiar del contenido y explicárselo a mis compañeros, las cosas que no sepan, eso.
221	E2	En ese sentido podrían todos estudiar cosas diferentes, para que no repitan lo mismo.
222	A	Sí para que no sea lo mismo y que nos den como ya, “estúdiate la Segunda Guerra Mundial o la Guerra Fría, estúdiate esto”, así como que nos den algunas cosas y: “ah ya, me lo voy a estudiar y ya me lo aprendo y lo explico.
223	E2	Ah ya, ¿te gusta enseñar entonces?
224	A	Sí, a veces si me gusta.
225	E2	¿Alguna materia? ¿En qué materia te va mejor?
226	A	No se...

227	E2	O, ¿Qué te gusta más?
228	A	Eh, lo que más me gusta, es que ahora no me gusta ninguna materia.
229	E2	¿Nada?
230	A	No, no nada, pero lo que sí, historia como que me interesa un poco más que las otras.
231	E2	Ya, y te gustaría preparar esa mini clase ¿sola o de a dos, de a tres?
232	A	No sé, es que yo creo que es mejor de a uno porque de a dos, uno hace el trabajo más que el otro, es como que: “ah ya, tú haces el trabajo, yo no voy a hacer nada”.
233	E2	Sería súper bueno esa propuesta.
234	E1	Sí, porque es un año, casi un año, cuarenta y cinco uno por día.
235	A	Pa' que el profe sepa que los alumnos están entendiendo la materia.
236	E2	Claro
237	E1	¿Qué expliquen cómo lo entiendan?
238	A	Eh, no sé, es que a mi antes en historia cuando me pasaban las regiones de Chile, me hacían hacer maquetas y esas cosas, no sé, hacer alguna cosa como que tenga que ver con alguna guerra, una maqueta como de una guerra.
239	E2	Claro, como algo con las manos, algo más manual.
240	A	Si, algo manual, porque ahora en artes visuales tampoco nos hacen esas cosas, nos hacen solo con témpera.
241	E2	¿Qué te hacen en artes visuales?
242	A	Solo con témpera o dibujar y ahora nos están haciendo unas cosas de unas esculturas pero nada más.
243	E1	“El Grito” de Van Gogh
244	A	Sí, que yo ya lo hice pero se me rompió (risas).
245	E2	Hicieron un ojo igual.
246	E1	Eso se hace en física.
247	A	Si en física, pero no me gusto, yo prefiero hacer las cosas manuales sola, no en grupo porque en grupo no...
248	E2	Y ¿te gustaría como tú ingeniártelas inventando algo?, porque por ejemplo los ojos todos tenían que tener el mismo ojo, nadie se iba a cambiar la pupila, las cejas, las pestañas, pero ¿te gustaría como tú de repente inventar algo o no?
249	A	Si igual.
250	E2	Pero, ¿no te gusto por eso un poco? ¿Por qué era como lo mismo, era como copiar o no?
251	A	Si, es que como que no sé, no me gusta, en general me gusta hacer las cosas en grupo, las manuales, por ejemplo si me hacen hacer una escultura o una maqueta a mí me gusta hacerla sola, sin ayuda de ningún compañero porque hay compañeros que no hacen nada.
252	E2	Y si por ejemplo cambiamos la prueba de Guerra Fría, por una maqueta que ustedes inventen”, ¿te gustaría hacer algo así?
253	A	Si, así.
254	E2	¿Cómo la harías?
255	A	Yo, pondría la base de cartón piedra y monitos con greda, arcilla o plasticina y no sé, algo que llame la atención.
256	E2	Como que represente la guerra.
	A	Si, como que represente la guerra, así hacer eso como en todos los casos o en las guerras, en esas cosas po'.
257	E2	Te gustaría.

258	A	Sí, me gustaría bastante.
259	E2	Y ¿sientes que así también estas aprendiendo?
260	A	Si.
261	E2	¿Sientes que puedes aprender lo mismo que en una prueba con una trabajo así?
262	A	Sí, porque pa' hacer la maqueta tení que también estudiar el caso que vay a hacer.
263	E2	¿Y te gustaría hacer obras de teatro?
264	A	Si también, si a mí me gusta el teatro, yo tomé clases
265	E1	¿Te gusta el teatro, estudiarlo igual?
266	A	Si me gustaría estudiarlo, también estuve en teatro en el otro colegio, acá hay hasta sexto no más.
267	E1	¿Y de los talleres que hay en cual participas?
268	A	Yo ahora iba en cheerleaders pero ahora no me salí porque era los lunes y los lunes siempre tengo que hacer cosas, entonces era como pa' que voy a estar si tengo que hacer otras cosas, y aparte no me gusta mucho los talleres que hay acá porque son como los más básico, basquetbol, futbol y eso no más, me gusta más quedarme como a artes plásticas o no sé, danza, patinaje artístico, si porque a mí me encanta el patinaje, si yo era patinadora.
269	E2	Qué bonito.
270	A	Y gane una medalla
271	E2	Y eso si es complicado tener espacios, porque no son tan accesibles.
272	A	No, si la oportunidad de hacer patinaje artístico fue por el colegio y después de que la profe se salió del colegio, seguía en una cancha, pero después me salí porque después entre a este colegio y el horario no era compatible.
273	E1	No era compatible.
274	E2	¿Y por qué te cambiaste de colegio?
275	A	Porque, aparte de que la enseñanza en el otro colegio estaba muy mala y no servía mucho, era porque estaba muy caro.
276	E2	Subió mucho
277	A	Si, subió mucho y el precio más encima en la media es mucho más caro.
278	E1	Y este colegio además tiene como el prestigio del basquetbol, como de la otra parte más deportiva.
279	A	Si, si también me gusta más este colegio que el otro.
280	E2	¿Qué tiene este colegio que te gusta?
281	A	No sé, es que yo encuentro que esta enseñanza es mejor, mucho mejor que la del Boston y por eso me gusta más este colegio, pero en lo deportivo prefería más el otro colegio.
282	E1	Claro, es que allá se invierte hartito en lo deportivo.
283	E1	No y aparte el Boston participa en la Dimayor y todo eso.
284	A	Si, si yo iba a ver los partidos, y a veces iba a la tele y esas cosas.
285	E2	Cuando por ejemplo tú tienes la visión de historia de Chile, cuéntanos ¿Qué es lo último que te acuerdas de la historia de Chile?
286	A	Es que no me acuerdo mucho porque me lo pasaron hace tiempo, pero de lo último que me acuerdo es lo que me pasaron en quinto.
287	E2	Ya, ¿y qué te pasaron? ¿Te acuerdas?
288	A	A mí me pasaron, es que no me acuerdo mucho, por ejemplo a mí ya se me olvidó todo porque ya no me pasan nada de Chile entonces es como que ah, no me sirve eso pa' lo de ahora, entonces se me va olvidando.
289	E2	¿Cómo que sentiste que quedo como en el aire?

290	A	Si, y si me preguntan: “¿ah, quien descubrió América?”, yo como que: “ah, no sé”, no sé, porque en realidad no sé, porque ya se me olvidaron todas esas cosas.
291	E1	Una de las cosas que viste este año era el tema de las dictaduras militares, no sé si te acuerdas, hace un rato hablamos de los profes que eran más buenos pa’ la talla y más cercanos, te gustaba más y podías comprender mas, ¿qué pasaría si tuvieras un profe pinochetista pasando el periodo de los Gobiernos Militares?
292	A	A no, o sea no, es que él no, no más po’(risas)
293	E1	Ya, pero ¿Qué haces ahí por ejemplo? ¿Qué pasaría?
294	A	Sí, yo entiendo un poco de la dictadura porque mi mama me ha explicado esas cosas porque ella vivió la dictadura y a ella casi la matan. Sí, porque como había toque de queda a las ocho, mi mama iba caminando como a las ocho tres pa’ su casa y le dijeron: “ah, tú que hací acá, ándate o si no te mato”, porque ella era niñita, tenía como ocho años, si era chiquitita y también por los que habían desaparecido y que influyo en mi familia también po’.
295	E2	Eso que tu sabes respecto a lo que te aportó tu familia ¿lo pudiste plasmar en la prueba, pudiste explicarlo?
296	A	Sí, yo creo que en algunas partes sí.
297	E2	Pero ¿te sirvió lo que te han enseñado en tu casa para desarrollar la prueba?
298	A	Si, si me sirvió bastante, si porque también mi mama era de onda Allende, nunca fue pinochetista ni nada de eso, es que también como lo que me dice mi mama también como que me provoco un odio a los pinochetistas, por su forma de pensar y de lo que hizo Pinochet, como que me provoco como un odio así. Pero si yo tuviera profes pinochetistas, a mi no me interesaría pa’ na’, pero si me tratara de llevar a ese lado, yo ahí no lo dejo.
299	E2	Por ejemplo yo llego como profe a tu curso y les digo que se olviden de la “dictadura”, que eso no fue una dictadura, fue un “Gobierno Militar”.
300	E1	Un pronunciamiento para salvar a Chile, porque Chile estaba en la crisis.
301	E2	¿Cómo te sentirías tú?
302	A	No, yo me sentiría incomoda con él, si aparte nos hablara de eso como en exceso, si lo tocara mucho, yo como que me sentiría incomoda porque, aparte de que sea pinochetista, no me interesa mucho sobre Pinochet, porque no me interesa su historia.
303	E1	¿Y le dirías algo?
304	A	Si, le alegraría, yo todo lo que le alegraría seria de lo que yo conozco de Pinochet, todo lo que me ha pasado...
305	E1	¿Qué le dirías?
306	A	Si, le diría: “Profe, Pinochet no es un ángel, eh Pinochet mato a personas, se porto mal, eh le hizo muy mal a Chile, en algún sentido.
307	E2	Entonces ¿serias capaz de decirle?
308	A	Si, obvio.
309	E2	Y, bueno me imagino que lo que te llevaría a opinar seria la experiencia que te ha contado tu mama.
310	A	Si.
311	E2	En ese sentido, tú crees que la experiencia que te ha dicho tu mamá que ha tenido y tu experiencia en la vida de cambiarte de colegio, en fin eh, ¿son relevantes como para tu aprender de la vida un poco?
312	A	Si igual.
313	E1	Y al momento de opinar también, ¿crees que son relevantes?, por ejemplo obviamente tu experiencia es distinta a la de otro, al expresar dentro de esa opinión cierta experiencia personal

		¿sientes que es relevante en ese sentido la experiencia para opinar o sientes que en definitiva pasa en segundo plano?
314	A	Si, no si yo tengo el conocimiento y un poco de experiencia sobre esto, obvio que voy a opinar y voy a dar todos los argumentos posibles por tener yo la razón. Es como que: “ah, yo sé esto, me lo sé muy bien y yo puedo opinar sobre eso y también he tenido alguna experiencia relacionada con eso”.
315	E2	En comparación a lo que tú has vivido ¿te sirven tus experiencias para ligar el contenido?
316	A	Si, eh es que no se (risas).
317	E1	Pero por ejemplo, si tú tienes el libro, que en el libro aparece que Pinochet era un ángel.
318	A	No, ah yo no, no está completamente equivocado.
319	E1	Pero aparece en el libro o sea... ¿Qué piensas con respecto al libro? ¿Es verdad lo que dice el libro?
320	A	No, es como que yo pensaría “no este libro lo hizo un pinochetista, en que estaba pensando”
321	E1	Claro y supongamos que todos los libros son así, en internet y en todos lados aparece esa mirada pinochetista de las cosas ¿Qué pasa contigo?
322	A	No, yo creo que...
323	E2	¿Sigues pensando lo que tú crees?, o en alguna medida ¿Lo pones en duda?
324	A	No, es que según lo que me cuentan mis papas y un poco lo que me explico la profe yo creo que Pinochet no fue un ángel.
325	E1	Pero por ejemplo en el caso, cuando estaba Pinochet había todo un tema de censura a las cosas que atentaban contra él ¿Qué pasa ahí si tú hubieses vivido el periodo?
326	A	No, es que como si tu decias algo contra Pinochet como que “¡ah, me dijiste algo malo a mí, te mato!”, como triste, como que no... pero es que no, yo tampoco iba a hablar de él porque también a mí me gusta mi vida, no me gustaría perderla por hacer un comentario en contra del presidente, porque igual yo creo que fue malo ese caballero y cuando se murió fue como que: “se murió Pinochet” y yo “¡¿enserio?!” “sí” y yo “¡ah, que bacán!”.
327	E2	Tú dijiste que eras capaz de decirle al profe, pero como lo harías para tratar de llegar a él ¿le hablarías con el impulso del momento o estructurarías lo que le vas a decir?
328	A	No es que yo soy de esas personas que no les gusta algo y lo dicen al tiro, aunque sea como hiriente o no, yo lo digo así, porque me da rabia y yo pienso que es esto y es así, porque yo cuando tengo la razón, obvio que voy a decirle “¡Profe! Y la cuestión”, pero igual con un poco de respeto, pero si ya el profe esta excediéndose en lo que dice, ya yo no lo soporto.
329	E2	¿Independiente de cómo sea el profe?, si es autoritario, simpático, mala onda, buena onda, igual le dices.
330	A	Sí.
331	E1	Y por ejemplo si el profe llega y te dice: “Demuéstreme lo que usted me dice y yo le demuestro lo que yo le digo, nos vemos en la próxima clase y yo le muestro algo” y el profe trae puras pruebas contundentes.
332	A	No po’, yo le llevaría los comentarios que hicieron mi familia, las viejas, las mas con experiencia que vivió ese periodo, entonces yo le pediría su experiencia de lo que vivieron con Pinochet o investigar en libros o alguna cosa pa’ yo tener la información pa’ decirle que Pinochet nunca fue un ángel.
333	E2	¿Y crees que la experiencia tiene importancia?
334	A	Si.
335	E2	Porque el profe te puede decir, “esos testimonios pueden ser inventados, mire acá yo tengo el libro” ¿Qué le dices tú?



336	A	Pero es que como lo van a inventar si ellos mismos vivieron esa cosa, vivieron la dictadura, es como que usted o su libro, o el que hizo el libro puede estar inventando esa cosa, todos pueden estar inventando la cosa, Eh, entonces como... no sé yo tengo entendido que Pinochet fue muy malo.
337	E1	En torno a esto tú le das la importancia a la experiencias de las personas ¿Qué pasa si esa situación la llevamos afuera del establecimiento, tu serias capaz de opinar o discutir con alguien respecto a un tema general, no tan solo del contenido de historia, cualquier cosa, fuera del establecimiento?
338	E2	Por ejemplo, este mismo tema del deporte, alguien piensa que el deporte es una pérdida de tiempo, el mismo tema del deporte, ¿Qué te pasa discutes un poco?
339	A	Si, no si yo discuto porque yo se que el deporte es importante, porque sé que hay gente que no hace deporte y por eso tiene problemas de obesidad, porque si no haces deporte es obvio que no hací ningún esfuerzo físico y si comí mucho menos voy a estar saludable entonces el deportes es como muy importante para la gente y si hay gente que no le gusta es porque es floja.
340	E1	Supongamos, que en el gobierno tienen que destinar mil millones de pesos, hay gente que siente que esos millones tienen que ir hacia la delincuencia, mas contingente policial en el fondo, y tú, por el contrario, quisieras que ese dinero se aporte en el mundo deportivo, ¿Serias capaz de hacer alguna organización y plantear tus planteamientos con argumentos? ¿Cómo tú le plantearías al Presidente o si serias capaz de decirle al presidente, o a la municipalidad o preferirías no decir nada?
341	A	No, yo buscaría como, no se algo pa' que harían eso de, como mitad y mitad, porque igual la delincuencia, hay harta aquí, entonces hay que eliminarla, pero también a los deportes aquí no los valoran, porque hay gente que saca los primeros lugares en el extranjero y nadie lo valora porque solamente toman como deporte, en general el futbol y ni siquiera el basquetbol, si el basquetbol es como que "ah un deporte, que bueno", pero aquí valoran el futbol, el futbol es el deporte de Chile.
342	E1	En el Gobierno de Piñera se planteó una reforma educativa que tiene que ver con ampliar unas horas y reducir otras, entre ellas historia ¿Qué piensas de eso?
343	A	No es que yo prefiero que, a mi historia si igual me gusta un poco, pero prefiero que quiten otra hora, si es que las quitan, pero yo tampoco quiero que quiten cualquier otra hora de cualquier otro ramo porque matemáticas y lenguaje ya hay suficientes horas.
344	E2	¿Te sirve que aumenten la hora de lenguaje? aprendes más el tema de la comprensión lectora.
345	A	No, porque la comprensión lectora yo lo puedo practicar en mi casa leyendo libros, porque ahora yo pedí libros, porque pa' que otras cosas si ahora yo quiero enfocarme en mi comprensión lectora y quiero aprender diferentes palabras, por eso pedí libros y los estoy leyendo en mi casa po', no los estoy leyendo en el colegio y yo creo que no va a servir de nada que saquen una hora de historia.
346	E1	Frente a eso, ¿Qué haces tú para dar a conocer tu pensamiento?, porque obviamente claro, el colegio quizás no se movilice, pero quizás te gustaría participar de alguna marcha o algo así. ¿Te gustaría dar a conocer tu opinión, como hacer algún reclamo?
347	A	No sé si protestar, pero de hacer un reclamo, yo haría un reclamo porque la historia es importante y muy importante porque te da a conocer lo que paso hace tiempo, cosas que estuvieron en nuestro país y en todo el planeta.
348	E1	¿Y cómo harías ese reclamo? ¿A través de qué cosas?
349	A	Eh, en realidad no sé como lo haría, pero de hacerlo si lo hago.
	E2	Por ejemplo si esta la posibilidad de no se po', nosotros llegamos acá con una caja y que ustedes nos escriban y nosotros vamos a llevar al gobierno esos papelitos.

350	E1	En una hoja de cuaderno ¿Lo harías?
351	A	Escribo chiquitito y alego mas (risas)
352	E2	¿Qué le dirías?
353	A	No, es que yo le diría lo que les he dicho a ustedes po', que como que no serviría igual de nada pasar una hora más de matemáticas y una más de lenguaje, porque igual sería como que "oh, na' que ver", siete horas de matemáticas es mucho, yo creo que ya con seis es bastante porque ya es como que ya estoy aprendiendo matemáticas pero pa' que quiero una hora más si ya nos van a pasar lo mismo y a lo mejor nos van a hacer ejercicios, si yo aprendo con esa materia, me hacen unos dos ejercicios y yo entiendo pero no pa' que me hagan veinte o treinta ejercicios, es como perder una hora de historia pa' hacer ejercicios de matemáticas o preguntas de lenguaje, no yo prefiero historia a esos otros ramos, porque a mí matemáticas si se que influye en cualquier cosa de la vida pero en realidad no me interesa, no me interesa mucho.
354	E1	Pero ustedes están inmersos en los medios de comunicación, está el facebook, se puede hacer un grupo en función de unir un grupo por ejemplo un grupo "estamos en contra de la reforma que plantea Lavín, únete", no sé ¿hay algo así?
355	A	Sí, si hay grupos, yo he visto hartos.
356	E2	Hay uno como más formal que dice "No al aumento de horas de matemáticas ni lenguaje"
357	A	Y hay otros que dicen "Yo no quiero una hora más de matemáticas y no quiero que saquen una hora de historia"
358	E2	Hay otros más chistosos como "Piñera no va a pasar a la historia porque Lavín la va a quitar", una cosa así (risas).
359	E1	La historia es interpretativa va súper relacionado con la política ¿sientes que el profe tiene que estar abierto a las diferentes interpretaciones con respecto a la historia y dentro de esa apertura también permitir que las personas opinen respecto a lo que ellos piensan? ¿Sientes que la historia como se carga mucho de política, tendría que abrir esa posibilidad de opinión?
360	A	Si, es que igual a mí la política no me importa mucho, me importa más lo de...
361	E2	¿Qué cosa?
362	A	Que a mí la política no me importa mucho, porque a mí si hablan de política yo como que "ah, política, en realidad no me interesa mucho", porque no se, como que mi familia no es de política y esas cosas, entonces yo creo que también importa la opinión, aparte del conocimiento.
363	E2	Eso te quería preguntar ¿Cómo definirías lo que es una opinión?
364	A	Para mí una opinión es como decir lo que yo pienso sobre algún tema, es como exponer lo que yo he vivido o he tenido la experiencia de conocer de algo y yo decírselo a alguna persona sobre, ponte tu del patinaje artístico, me dicen "ah, pero es que el patinaje artístico, ¿pa' que sirve?", y yo diría mira, yo patine, y yo creo que el patinaje artístico es muy importante porque aparte de que sea como puros vestiditos y esas cosas, te enseña hartas cosas buenas, como por ejemplo la postura, y también tampoco tienes problemas de espalda si hací patinaje artístico y si erí más flexible y esas cosas así, en realidad no es ser flexible, yo no soy tan flexible (risas)
365	E2	¿A ti te gusta opinar por lo general?, no hablemos solo de la sala de clases, con tus amigos, en alguna fiesta, alguna completada, en alguna convivencia.
366	A	Sí, yo de opinar sí, yo opino harto pero, eso me gusta opinar y cuando ya se mete alguien y se va mucho más allá de una opinión ya es como que, "no este está, como que quiere pelear", con la opinión de alguna gente quiere dar su opinión así pesada y pelear, y como que "¡ah!, tu querí pelear", cosas así.
367	E2	¿Te dicen a ti eso?
368	A	Si, es que yo cuando opino, lo hago así como muy seriamente y siempre "ay, pero porque erí

		seria, quería pelear acaso”, y yo “no, si yo estoy opinando de ese tema porque a mí me interesa”, y esas cosas.
369	E2	¿Qué debiese tener una opinión?
370	A	Si, es que yo aparte de tratar de convencer le doy a conocer lo que viví en la opinión, lo que he hecho.
371	E1	Entregar como información.
372	A	Si, le entrego información sobre esa cosa y le explico los beneficios respecto a un tema, no solamente lo estoy convenciendo si no que le estoy dando a conocer algunas cosas sobre el tema.
373	E1	¿Tú estás dispuesta a ceder? En el caso del patinaje artístico, imagínate que puede haber un estudio realizado por un medido que dice que el patinaje puede traer graves problemas.
374	E2	Que puede causar incluso la muerte.
375	E1	Claro, que puede incluso causar, dislocaciones en la parte de la espalda y eh claramente incluso esguinces dentro.
376	A	Sí, pero no yo igual daría mi opinión en eso porque si usted hace mal ese movimiento, es obvio que el va a pasar algo en la espalda, porque si usted lo hace bien y cae bien, eh obvio que va a estar saludable, y si se para bien también, porque si hay una persona que no se para bien en patinaje va a estar muy tiesa y si está muy tiesa no va a poder tener la como lo libre así, pa’ poder saltar y caer bien, porque si es como muy rígido es obvio que no va, si se cae se puede quebrar, yo creo que si se puede producir la muerte en algún sentido porque si caí mal te podí pegar en la cabeza, y en la cabeza ya como que podí quedar hasta inválido
377	E1	Pero, ¿Estarías dispuesta a ceder?
378	A	Eh, en el sentido de algo que yo también crea que tenga un poco la razón sí, pero si no creo que tenga la razón, no.
379	E1	Y por ejemplo, claro uno por si cuando fundamenta es de acuerdo a su experiencia, pero tu dijiste “yo no podría ceder en cuanto al tema de Pinochet porque mis viejos lo vivieron, mis abuelos lo vivieron”, claro eso es indiscutible, pero, si yo te digo que yo tuve la experiencia contraria, yo viví el periodo de Allende y mi papa casi muere porque como Allende hizo la reforma agraria y quito terrenos y él por no querer perder ese terreno y lo defendió con un rifle, pero llegaron los militares en manos de Allende que los gobernaba en ese momento y estaban dispuestos también a disparar y ellos también si yo disparaba ellos me disparaban a mí, también podría haber vivido la muerte como hijo de mi papa, por eso yo digo que Allende fue malo y para mí la llegada de Pinochet en cierta medida nos salvo la vida y me devolvió lo que yo tenía.
380	A	No, si a lo mejor...
381	E1	¿Qué pasa ahí?, porque es tu experiencia contra mi experiencia, ¿Cómo podemos ceder a ambos, a ver cual tiene la razón?
382	A	No se po’, si a mí me dicen eso de Allende y esas cosas, como que estudio más ese tema porque a mí solo me pasaron lo de la dictadura, y como que “ay, Allende hizo esto”, y también fue malo, a mi me cambiaria el pensamiento completamente sobre ese periodo de la historia, entonces estaría como que, no los dos fueron súper malos en la política y los dos le hicieron mal al país y ahora no...
383	E1	En cierta medida le hacen mal y en cierta medida le hacen bien, porque claro uno puede decir que Pinochet la embarro con muchas cosas pero para mucha gente fue una salvación... Entonces, las experiencias son distintas ¿Qué pasa con nuestra opinión? ¿Tenemos que ceder o intentamos llegar a un acuerdo? ¿Cuál sería la solución?
384	A	Eh, si po’, según las experiencias, todo gobierno tuvo algo bueno y algo malo, entonces hay que juntar lo bueno y ver qué bueno tenían cada gobierno y lo malo pa’ ver que errores cometieron y

		todas esas cosas, hay que como llegar a un acuerdo de que ningún de los dos presidentes fue perfecto.
385	E1	Y frente a eso tú sientes que la historia te permitiría esa apertura al consenso porque muchas veces se plantean como cosas como que en ningún momento pueden coincidir o compartir un espacio, derecha e izquierda por ejemplo.
386	A	Mundos diferentes.
387	E1	Claro, como lo veían, pero tú crees que se puede llegar como a un consenso o que la historia debiese ir en función de ese consenso.
388	A	No si igual, tendrían que ver como las igualdades que tienen, porque igual ellos creen que son inseparables, también tení cosas iguales, pero cosas muy diferentes, solo ven las diferencias y no las igualdades, eso yo creo.
389	E2	Tú dijiste que todos los gobiernos tienen sus cosas buenas y malas ¿sientes que la historia permite aprender del pasado para no cometer los mismo errores?
390	A	Sí, yo creo que si
391	E2	Y realmente ¿estamos aprendiendo de nuestro pasado?, por ejemplo, hemos hablado harto del tema de la dictadura, ¿volveremos a tener otra dictadura? En definitiva ¿Nos sirvió de algo aprender la dictadura?
392	A	No sé, yo a veces le he preguntado a mi familia si puede haber otra dictadura y me dicen que en verdad no saben, porque ellos creen que no van a ver más y no sé po'
393	E1	¿Sientes que vamos en progreso o vamos en retroceso?
394	E2	En ese sentido, al aprender de la historia, realmente estamos aprendiendo entonces vamos en progreso o estamos en retroceso y podemos volver a cometer los mismos errores.
395	A	No, de volver a cometer los mismo errores a lo mejor sí, pero no todos, yo igual creo que vamos pa' delante y no pa' atrás po'.
396	E1	Sientes que la juventud ¿pueden cambiar el mundo y hacerlo más justo?
397	A	Si, de cambiar el mundo si vamos a poder, pero una cosa es que quieran hacerlo y que no se, que puedan.
398	E2	¿Tú quisieras cambiar el mundo?
399	A	Si
400	E2	¿Cómo quisieras este mundo? ¿Cómo quieres que sea?
401	A	No sé, es que mire, yo ahora me estoy enfocando mas en lo del ambiente, porque a mí tampoco me gusta ver humo en el cielo, porque tapa todo lo bonito de este planeta y también estamos con el calentamiento global y que se están derritiendo los polos y que va a subir el nivel del agua y también que la luz y esas cosas, yo me estoy enfocando mas en eso, porque yo le estoy diciendo a mi familia, yo quiero que compremos de esas cosas a donde se juntan los materiales de vidrio, de plástico...
402	E2	Con contenedores.
403	A	Si, los contenedores y les digo "ah, pero podríamos hacer esto y después llevarlos y reciclarlos", porque o si no vamos a dañar al país, y todo esto le hace muy mal y con el calentamiento global en cuarenta años más vamos a estar muy mal, no vamos a tener agua, eh no se po', que hagan cosas biodegradables, porque no todo es biodegradable.
404	E2	Y aparte de un mundo, como digámoslo ambientalmente más justo digámoslo así o que empecemos hacer pequeñas cosas, como dices tú poner los contenedores, aparte de eso, ¿Cómo que otra cosa podría tener el mundo para que sea como más justo?
405	A	Yo creo que pa' que sea más justo, que no se fijen tanto en los que tienen plata, si pero no tanto, porque hay gente muy es pobre que no tienen ni siquiera casa y no los ayudan, en cambio, los

		millonarios que tienen empresas y que ganan demasiado..... Y hay gente pobre, hay gente que no tiene ni para comer, ni para comprarse nada y también hay gente que se gasta la plata porque quiere, no porque sea una necesidad.
406	E1	Y ustedes ¿cómo hacen ese cambio?
407	A	Primero que nada empezando porque el gobierno dé trabajos para la gente que lo necesita de verdad, hay gente cesante, entonces por eso yo no sé como lo haría en este momento, pero de hacer algo yo lo haría.
408	E1	Cuando los adultos ven las noticias cuando muestran a los jóvenes en discotecas, que la droga, que el carrete y todos los estigmas, tienden a pensar que esto va en retroceso, ¿Qué piensas tú al respecto?
409	A	Tienen que madurar.
410	E1	Y eso puede lograr los cambios que tú estás planteando.
411	A	Es que en realidad no todos los jóvenes son así, porque ellos muestran solo los de las discos que son lanzados, los que toman, los que se drogan, los que fuman, los que se inyectan, y los que hacen de todos, no están mostrando en realidad a todos los adolescentes porque hay adolescentes que en ese momento están en sus casas y pueden estar estudiando, no necesariamente pueden estar en una fiesta, yo por ejemplo, no salgo, yo estoy ahí con mi familia compartiendo, a mi no me interesa carretear ¿cachay? Entonces yo, por eso yo creo que los que van a las discos son esos niños que se creen libres que pueden hacer lo que quieran, que pueden tener relaciones con cualquiera, no sé po', es que en esos programas siempre muestran a los niños que están mal.
412	E1	Llevemos esta realidad a tú sala de clases, ustedes son cuarenta, dentro de esta cantidad, cuantos carretean y cuantos se quedan en sus casas.
413	A	Yo creo que un poco más de la mitad y el resto se queda en su casa.
414	E1	¿Qué pasa ahí?
415	A	Es que yo creo que los que carretean no van a surgir mucho, porque tampoco les importa el estudio y no les importa lo de la enseñanza media, lo de la universidad, porque si ellos no van a estudiar, como van a pagar su carrera, como van a ser alguien o si no van a llegar a trabajar no más y por un sueldo mínimo, porque si estudian y le ponen esfuerzo es obvio que va a ganar mucho más, si tú te queday y estudiay y te esforzay, de carretear si se puede pero no en exceso.
416	E1	Por supuesto, el tema es el exceso.
417	A	Es que tienen que madurar, si les cuesta madurar ahora.
418	E1	Ya hemos terminado.
419	E2	Muchas gracias por todo.

### ENTREVISTA N° 3

*Estudiante: E3*

*Rango: Participación Baja (PB)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E1	¿Qué piensas respecto a la historia?
2	A	La historia yo la encuentro interesante, pero cuando me la saben explicar, porque por ejemplo hay profesores que son súper fomes, yo antes me quedaba dormida en las clases de historia (risas) cuando la saben explicar a mi me interesa y me la aprendo, pero por eso yo creo que depende más de quien me enseñe, pero es interesante.
3	E1	Y actualmente la enseñan de forma interesante o más fome
4	A	La profesora que tengo ahora me gusta como enseña, del principio que le entiendo toda la materia, porque hay profesoras que no le cacho ni una, pero esta profesora le entiendo y siento que explica bien.
5	E1	Y en consideración con tu colegio anterior
6	A	No igual es mejor la enseñanza de acá, allá eran como más relajados, pero en historia es mejor acá, entiendo más acá.
7	E1	Y ¿en otras áreas?
8	A	No es que en realidad siempre he entendido las cosas, pero historia me cuesta y a esta profesora le entiendo más.
9	E2	¿Por qué crees que te cuesta entender la historia?
10	A	Yo creo que es porque hay veces que a lo mejor el tema no es de mi interés y como no es de mi interés no pongo atención, yo creo que es por eso.
11	E1	¿Y qué es lo que te causa interés?
12	A	Yo creo que me causa más interés la historia de Chile que la historia de otros países, por qué quiero saber historia de otros países si yo vivo en Chile (risas), es que igual es cultura general y todo eso, pero prefiero la historia de Chile, saber más lo que pasa en Chile.
13	E1	Por qué crees que te interesa saber más de Chile ¿Alguna cosa en particular?
14	A	Es que la verdad yo no sé mucho de Chile, o sea súper poco, por eso yo creo que me gustaría conocer más la historia de Chile, además es mi país tengo que saber lo que ocurrió antes.
15	E1	Claro tú dices que tienes que saber lo que pasó antes, pero sientes que ese saber es importante para tú vida.
16	A	No sé si me servirá en realidad porque no sé en qué momento lo ocupare ni nada, pero no se me interesa saberlo, conocerlo, porque por ejemplo hay veces que no sé, estoy conversando con alguien y empiezan a hablar de un tema que yo ni conozco de la historia y quedo como aislada del tema, entonces igual.
17	E1	Tú dices que la profe explica bien, sientes que esa explicación te sirve para entender la historia y hacer la relación pasado – presente.
18	A	Sí, es que yo le entiendo a la profesora porque siempre da ejemplos de las cosas, entonces yo creo que es así como se aprende, dando ejemplos. Por ejemplo el otro día, no me acuerdo bien el tema, pero empezó hablar de Bob esponja e igual entendí un poco, algo de que había explotado una cuestión, de algo me acuerdo, pero por eso da ejemplo de las cosas que vemos nosotros, cosas de la vida diaria y más por eso, por los ejemplos que da.
19	E1	Tú nombras el tema de la vida diaria, sientes que la vida diaria tiene que incorporarse dentro de la historia para que se haga la relación.
20	A	Sí porque yo creo que lo que está pasando hoy en día, es a raíz de todo lo que ha pasado antes,

		todas las guerras que ha habido y todas esas cuestiones.
21	E2	Y la historia te serviría para generar una crítica de la actualidad y poder hacer cambios.
22	A	Yo creo que tal vez sí porque sabiendo las cosas que pasaron antes, es tal vez las cosas que no se deben hacer hoy en día, yo creo.
23	E1	Y ese discurso que a veces se escucha aludiendo a ustedes los jóvenes que quizás no van por un buen camino, sino que a un peor camino ¿qué piensas respecto a eso?
24	A	Es que en verdad la mayoría de los jóvenes, están muy mal, pero no sé, yo creo que hoy en día hay muchos problemas en la familia, mamás que no se preocupan de sus hijos y algunos que no les interesa nada y en realidad yo pienso que los adolescentes viven como en un mundo de fantasía, muchos adolescentes, porque quieren vivir su propio mundo y no ven lo que está pasando en realidad hoy en día, lo que está pasando en el mundo, los problemas que hay y cosas así, ellos quieren ver todo feliz y viven a su manera.
25	E1	Y frente a ese mundo ideal que ellos viven, sientes que la historia podría decirles “oigan dense cuenta de lo que está pasando” o en definitiva, la historia es un ramo más de los que uno tiene que saber.
26	A	No yo creo que es importante que la enseñen, porque no sé, yo creo que podrían sentar cabeza y ver que en realidad hay problemas y que se tienen que preocupar de las cosas.
27	E1	Y tú sientes que te preocupas e intentas hacer ciertos cambios.
28	A	No sé si hago los cambios, pero tal vez lo intento, no sé si los hago.
29	E1	Y esos intentos hacia donde apuntan, hacia tus compañeros o algo relacionado con tu vida particular.
30	A	No yo creo que más en mi vida, porque por ejemplo el otro día la profe nos hablaba del medio ambiente y yo a veces me pongo a investigar de esas cosas y veo que yo hago cosas que contaminan el medio ambiente, entonces trato de no hacerlas.
31	E2	¿Cómo que cosas?
32	A	Por ejemplo el otro día estaba viendo algo del agua, que cinco minutos de agua no se cuanto era, y ahora trato de ocupar menos agua y cosas así, pero no sé, es que siempre me interesan esas cosas, el medio ambiente y cosas así
33	E1	Y tú sientes que la historia puede aportar a que uno entienda el tema del medio ambiente en su pasado y lo que estamos viviendo ahora que son las consecuencias de ciertas cosas que han pasado.
34	A	Es que no sé, yo siento que ahora en este momento, se están los recursos que hay y cosas así, no se dan cuenta que algún día se pueden acabar y vamos a quedar sin nada, no saben aprovecharlos, como que lo aprovechan mucho, los explotan mucho, entonces yo creo que igual la historia influye, porque han pasado tantas cosas antes que de ahí se pueden sacar digamos conclusiones o moralejas, eso.
45	E1	Tú dices que los chiquillos de repente están más perdidos y viven su propio mundo y en cierta medida tú dices que claro puede pasar porque las familias no se preocupan tanto de ellos. ¿Cómo podemos hacer para que esos chiquillos se encausen y quizás podamos hacer cambios mejores?
46	A	Es que es difícil porque la mentalidad que tienen ellos, es como solo divertirse, pero no se en realidad, yo creo que mostrándole cosas malas, porque igual hay cosas malas yo creo, no todo es bonito, yo creo que es así, mostrándole las cosas, porque si no ven las cosas nunca se van a dar cuenta.
47	E1	Tú no participas mucho en las clases de historia, según lo que se ve en clases.
48	A	Es que yo escucho no más, trato de retener en la cabeza lo que puedo (risas), es que yo nunca hablo en clases, nunca en mi vida, soy súper mala para dar opiniones, súper mala, es que yo soy

		muy tímida, ahora no soy tan tímida (risas) pero cuando chica era súper tímida y con suerte hablaba, ponía atención no mas, copiaba, tomaba hartos apuntes, escribo todo lo que dice la profe, pero yo no opino, nunca he opinado en realidad.
49	E1	¿Por qué sientes que no te dan ganas de opinar?
50	A	Es que antes no me gustaba opinar por lo que podían decir los demás, porque cuando uno opina y dice algo tonto como que todos se ríen y empiezan a molestar, yo creo que es más por eso que yo no opino, prefiero quedarme callada y me guardo mi opinión.
51	E1	Y siendo que a ti te va igual bien en historia, mejor que a tus compañeros, por qué no surge esa opinión, siendo el comentario sería aceptado y no errado.
52	A	Yo creo que es más por eso, por el miedo a que se rían o me empiecen a molestar por lo que digo.
53	E1	Y si tus compañeros fueran más integradores y respetaran las opiniones, ¿participarías?
54	A	Yo creo que si no fueran tan molestosos, participaría, pero no sé, nunca he sido de participar en clases, yo escucho y escribo no más.
55	E2	Y en el caso que te surjan preguntas ¿Cómo las solucionas?
56	A	Se las hago a la profe directamente
57	E1	Y si el profe es más estricto, más pesado
58	A	Si es más pesado busco un intermedio, es que no se hay profe que les vay a preguntar y tienen como súper mala disposición para explicarte, entonces no sé lo busco en internet y ahí empiezo a ver y me lo aprendo.
59	E1	Tú dices que no te gusta opinar, pero en la pruebas si te gusta contestar.
60	A	Sí, yo lleno la hoja (risas) es que no se yo me expreso más escribiendo que hablando, yo escribo todo el día en realidad, tengo un cuaderno lleno de cosas escritas, siempre me ha gustado escribir las cosas en vez de decirlas
61	E2	Y eso también pasa en tú vida, cuando tienes tus sentimientos.
62	A	Sí antes tenía un diario de vida donde escribía todo lo que me pasaba, bueno todavía lo tengo, no las digo, o sea hay pocas personas a las que les cuento mis cosas, soy súper reservada en ese sentido, porque me han pasado muchas cosas también, entonces de lo que pasa uno aprende
63	E1	En las preguntas de desarrollo de la prueba, tu integras la experiencia
64	A	No, lo que escribo en las pruebas es de lo que me acuerdo que leí, porque yo siempre leo todo el libro, me leo todo el libro y además le pido a gente que sabe igual, compañeros míos que me expliquen un poco, entonces de lo que yo me acuerdo y de lo que me dijeron y lo que leí, empiezo a escribir y más lo que explica la profe que siempre me acuerdo de lo que explica ella.
65	E1	Y frente a esas preguntas que son más abiertas que el resto de la prueba, integras tu opinión personal, por ejemplo el accidente de Chernóbil.
66	A	Hay veces que si pongo mi opinión, pero igual depende de la pregunta que me hagan o lo que tenga que escribir, pero sí, hay casos donde he dado mi opinión.
67	E1	¿Cuál sería un ejemplo de eso?
68	A	Deje acordarme de una pregunta, en la prueba de las Dictaduras Militares, hicieron una pregunta de Chile, de las Dictaduras en Chile y ahí puse que creía que ¿cómo fue lo que puse? Es que puse tantas cosas (risas) puse que como creía que todo lo hacía el Gobierno y que la gente no podía dar su opinión y cosas así, era como mi parecer según lo que me habían dicho, ahí di mi opinión además que me gusto ese tema, porque además no me recuerdo de haberla pasado antes, como que ahí recién lo aprendí.
69	E1	Y frente a ese tema de las Dictaduras, que generan bastante controversia, que pasa si llega un profe en una postura Pinochetista. ¿Qué pasa contigo?
70	A	En mi cabeza pienso que es un estúpido (risas) de verdad porque no sé pienso que Pinochet, mi



		mamá me contaba que a lo mejor hizo cosas buenas porque no había delincuencia en ese tiempo, no como ahora, pero hizo muchas cosas que afecto a mucha gente y hay personas que no se dan cuenta de eso, ellos ven lo bueno que hizo, no ven lo malo y los desastre que a lo mejor dejó.
71	E1	Pensando eso, serías capaz de sacarte la timidez y decirle al profe que tal vez está errado en su opinión.
72	A	No creo, porque me daría miedo su reacción, si porque a lo mejor si es un poco agresivo el profe o se enoja, mas por eso, me importa mucho lo que digan los demás por eso me reservo las cosas, incluso cuando estoy enojada me quedo callada y nunca digo las cosas, yo miro no mas y cuando ya me ven que tengo una cara de odio no me dicen nada.
73	E1	Y en el caso en que tú familia o tú misma te vieras afectada por algo, serías capaz de responder, por ejemplo si vas en la calle y alguien empuja a tu mamá.
74	A	Sí es algo de familia yo reacciono, si soy yo igual, es que si me hacen algo a mi tal vez me quede callada, pero ya si es segunda o tercera vez, ahí reacciono, pero a la primera no me quedo tranquila, pero ya si siguen reacciono.
75	E2	Tú dijiste cuando le pasa algo a mi familia yo reacciono, en el caso que a tu mamá la engañaron y tienen que hacer un reclamo ¿Tú lo harías?
76	A	Sí, sí nos ha pasado, a veces hemos estado en el supermercado y cobran más por algo y yo la acompaño a hablar, en esos caso si reclamaría por eso.
77	E1	Y cuáles serían como los argumentos ¿Qué le dirías?
78	A	Por ejemplo como hace un mes le cobraron algo que estaba en oferta, no le cobraron la oferta y ahí fuimos a hablar y le dijimos que por favor verificara el precio y la cuestión, pero siempre en buena onda, no pesado, pero no creo que sería pesá, ahora si no me ponen el precio de verdad ahí me enojo.
79	E1	Y si el caballero te dice, no ese es el precio y tiene que llevarlo.
80	A	Lo llevo a ver que el precio estaba en oferta.
81	E1	Y si él te dice que es un error, que la gente lo puso mal, no corresponde
82	A	No yo lo hago que me ponga el precio de la oferta.
83	E1	Y como lo convences para que él ceda
84	A	No sé le diría sabe que la oferta ahí, tiene que poner el precio, es como una injusticia que no lo ponga, y para que lo ponen ahí si no es verdad, pero no sé cómo reaccionaría después, no he estado en esa situación.
85	E1	Teniendo en consideración las cosas que nos has dicho con el tema de la historia, la relevancia, llevando estos temas a la evaluación, ¿sientes que corresponde o te gustaría hacer otras formas de evaluación?
86	A	La verdad echo de menos disertar, a mi me gustaba hacer disertaciones, encuentro que son puras pruebas, puras pruebas, no hacen nada como de disertación o exponer algo, igual me gustaría.
87	E1	Y frente a eso, porque tú dices que eres tímida, tú reconociste esa cualidad, ¿qué pasa cuando estás adelante frente a la mirada de todos más directamente, que incluso opinando en la clase?
88	A	Trato de no mirar a la gente y practico como cien veces antes de disertar y todo lo que voy a decir y ahí en la misma disertación sale algo que se me ocurre en el momento, pero igual súper nerviosa, las manos me tiemblan.
89	E2	A pesar de todo te gusta disertar ¿qué sientes cuando disertas?
90	A	No sé es que siento que uno se expresa más disertando que haciendo una prueba y a lo mejor algunos aprenden más porque uno le está explicando las cosas.
91	E1	La confianza al exponer, es que has practicado un montón de veces lo que tienes que decir y qué pasa si alguien te hace una pregunta.

92	A	No sé trato de recordar algo sobre lo que está preguntando y dar mi opinión en ese caso.
93	E1	En la prueba en sí misma, existen varias partes, de comprensión, de análisis, entre otras, ¿hay una parte que te acomode más?
94	A	Conocimiento, porque son cosas que la profe ya explicado y ha hecho actividad, pero en eso de análisis donde hay que leer cosas, cuadros, gráficos, ahí ya no me gusta, no sé es que hay párrafos que no los entiendo también, aunque ya lo hemos visto, pero en el momento no entiendo.
95	E2	¿Por qué crees que pasa eso?
96	A	Es que yo me pongo nerviosa, a mi me exigen tanto por las notas que en el momento de la prueba yo soy súper nerviosa.
97	E1	¿Te exigen tus papas?
98	A	Sí, mis papas son súper exigentes, sobretodo mi papá, mi mamá cuando me saco mala nota me dice, pero pucha porque te sacaste mala nota, pero mi papá no, si hay momentos donde me he sacado notas súper buenas y ahí recién me viene a felicitar y ni siquiera “uy hija te felicito”, es como, “te felicito”, súper frío mi papá, pero mi mamá si po’ siempre me felicita, yo creo que es por eso me quiero sacar buenas notas y como me pongo nerviosa.
99	E1	¿Existen ocasiones donde no sabes las preguntas e intentas rellenar o chamullar?
100	A	En las de desarrollo sí hay veces que pongo un poquito de lo que sé y lo otro es puro chamullo (risas)
101	E1	Y como era ese chamullo
102	A	Es que trato de, no sé ahí doy mi opinión sobre el tema y pongo ejemplo de cosas, ahí empiezo a rellenar, yo creo que más con ejemplos y opiniones mías.
103	E2	Y las opiniones son como consideradas por los profes.
104	A	Sí siempre me encuentran bien mi opinión, nunca me la han marcado con cruz.
105	E1	Y frente a eso, tú decías que dabas tu opinión y ejemplo, pero eso lo haces a medida que se te va ocurriendo o vas estructurando y elaborando la respuesta.
106	A	No ha medida que se me va ocurriendo en el momento, siempre lo hago a mi manera, siempre la dejo para el último, casi todos hacen la de desarrollo y después empiezan a contestar lo otro, pero yo espero a terminar todo y después empiezo a pensar y a escribir.
107	E1	Sientes que en la clase de historia, para la gente que quizás les cuesta más y que quizás no hace la relación con el contenido más duro, tendría que de repente sacar su opinión personal o sus experiencias personales para que pudieran hacer el nexo y comprender más la historia.
108	A	Yo creo que sí, pero es que hay varias personas que no saben cómo explicar las cosas, siempre hay respuestas súper cortas, por eso podrían dar su opinión y explicarlas, yo creo que saben lo que es el tema, pero no saben explicar su opinión o lo que está pasando.
109	E2	Tú dijiste que extrañabas las disertaciones que te hacían en el otro colegio, porque acá eran puras pruebas, pero si nosotros te diéramos la posibilidad que cambiar una prueba por otro tipo de evaluación, dínos ¿Qué te gustaría hacer?
110	A	Aparte de disertación y pruebas, mmm... no sé
111	E1	Una entrevista en la calle, hacer investigación, videos, maquetas, una obra de teatro, trabajar con noticias, inventa algo.
112	A	Una obra de teatro sería bueno, nunca lo había pensado (risas) es como representar el tema que a uno le piden.
113	E2	Te ha tocado hacer alguna obra de teatro en otro ramo
114	A	Sí en lenguaje, ahí no más estaba, es que casi siempre hago de narrador.
115	E1	Y te da vergüenza actuar, es por el tema de la timidez
116	A	Si es que me da me miedo equivocarme o no sé puedo ir caminando y me caigo (risas), por eso

		siempre soy narradora, pero igual sería bueno una obra porque se aprende mas yo creo.
117	E2	Tengo entendido que en música hicieron un trabajo de una canción
118	A	Sí le teníamos que cambiar la letra a una canción, sí me gusto hacer eso, si incluso lo hice yo con una compañera y éramos como cinco, no me encanta canta y eso que canto súper mal (risas) eso sí que es una vergüenza, yo siempre canto, si a quien le pregunte del curso, yo canto todo el día.
119	E2	¿Qué música te gusta?
120	A	Romántica, soy súper corta venas, Ricardo Arjona me encanta
121	E2	Te tinca incorporar la música en la historia, porque hay cantantes que develan cierto contexto ejemplo Violeta Parra que muchas veces se ven historias de amor, pero detrás se ve un tema político, quizás no es tan explicito pero si uno investiga la fecha de la canción que estaba pasando en ese año ¿Tú crees que la música se puede llevar a la historia?
122	A	Sí porque hay muchas canciones que hablan de la vida diaria o lo que ha pasado, yo creo que sí y tal vez como que uno escucha la canción, se la aprende pero no se da cuenta de lo que está diciendo, pero yo creo que si uno toma conciencia y ve lo que está diciendo, yo creo que sí, ayudaría.
121	E2	Tengo una pregunta ¿Te gustaría ser más participativa?
122	A	Muchas veces he estado a punto de decir las cosas pero no puedo, no me sale, no estoy acostumbrada.
123	E2	Tienes alguna crítica con la sociedad actual, más allá de lo que señalaste de los jóvenes, quizás papas, profesores, política.
124	A	En la política no me meto mucho, no me gusta el presidente que salió, yo quería al MEO, de los papas encuentro que hay algunos que quieren vivir lo que no pudieron hacer antes, antes los papas eran como súper estrictos y no los dejaban salir o los tenían haciendo cosas y yo creo que ahora quieren como disfrutar esas cosas y dejan como de lado a los hijos, no sé hay gente del barrio alto que tiene mucha plata y que no ayuda a nadie, ellos se preocupan de ellos mismos, yo encuentro que eso está mal, porque si tenía plata, podía ayudar aunque sea un poquito, pero hay algunos que no que se preocupan de ellos, no se dan cuenta que hay gente en la calle y no tienen nada.
125	E2	Y esas críticas que tú haces, tú crees que se pueden cambiar, tú dices mi crítica va porque la gente a veces piensan mucho en ellos y no en el resto, tú crees que eso se puede cambiar ¿podemos hacer un mundo mejor?
126	A	Yo creo que sí, sería muy difícil, pero yo creo que sí.
127	E2	Y como lo podemos hacer
128	A	No sé sería difícil porque a veces la gente ve las cosas y no le pasa nada, en realidad no sé como lo haría.
129	E2	¿Tú crees que los jóvenes como tú y tus compañeros tienen algo que enseñar y que aportar a los profesores y personas más adultas?
130	A	No sé en realidad, no, no creo, porque no se, todos piensan en salir y en carretear y pasar con un cuatro de curso, entonces no sé, igual hay algunos que se salvan pero no sé yo encuentro que no mucho.
131	E2	Y que sientes con la gente que le gusta salir carretear
132	A	Me acuerdo de lo que hacía antes yo, baje las notas y todo, estuve con promedio 5,8 y yo nunca había bajado del 6,0 y estuve condicional en el otro colegio, peleaba mucho, discutía, hacia fugas internas y llegaba tarde, cuando cache que mis papas estaban teniendo problemas por mi culpa ahí recién empecé a pensar que me estaba mandando una embarra grande.
133	E2	En esos momentos para discutir no te daba vergüenza
134	A	Es que tenía como rabia porque hablan muchas cosas de mí y es por eso que no confío en la

		gente... me han pasado cosas súper malas y yo me he puesto súper agresiva, pero no quiero hablar de eso ahora.
135	E1	Tú antes decías que eras tímida y que daban tu opinión frente a las experiencias que tú tenías y ahora dices que te han pasado cosas, que pasa con las experiencias del otro cuando intenta a ti convencerte de ciertas cosas.
136	E2	Claro por ejemplo yo discuto un poco mi experiencia con la tuya ¿Cómo tú defiendes tu postulado y tu experiencia?
137	A	Yo creo que le diría lo que paso, quizás no le diría que me pasó a mí, le diría que a tal persona le paso esto, no le contaría que a mí me pasó, no sé, le contaría mi experiencia pero como que le pasó a otra persona.
138	E1	Y si otro te dice pero a mí me paso esto otro y te empieza a convencer que quizás tu con lo que dices estás fuera de contexto
139	A	Cuando me empiezan a decir, tú estay mal, le digo ah ya y me voy, no lo pesco más y no nunca cambio una idea, soy de una idea y soy así.
140	E1	Y no hay manera de hacerte cambiar de opinión
141	A	Soy muy cerrada (risas)
142	E1	Y si te traigo pruebas así estadísticas y todo.
143	A	Bueno si hay pruebas a lo mejor, pero es que siempre me ha gustado tener mi opinión, no me importa mucho lo que diga la gente.
144	E1	Y si todos tenemos opiniones diferentes, cómo entramos a conversar y a convivir ¿estarías dispuesta a ceder tus ideas para poder convivir bien?
145	A	Es que no creo que yo tenga que ceder sola, cediendo los dos, ahí se podría llegar a un acuerdo, pero tenemos que ceder las dos personas que estamos en la discusión y ahí se podría llegar a un acuerdo.
146	E1	¿Y cómo podemos llegar a un acuerdo, cómo yo te podría hacer ceder a ti?
147	A	Yo creo que pensando en un mejor mundo, tratando de mejorar lo que ha pasado.
148	E1	Y tú como intentarías convencer al otro
149	A	Dando el ejemplo de mi perspectiva digamos
150	E1	Y sientes que esa visión que tú tienes sobre las cosas o tu experiencias, se incorpora en la sala de clases de historia o se deja como fuera
151	A	Sí hay veces que si influyen las cosas que conozco o que he visto en la historia.
152	E1	Y viceversa, que tus cosas sean integradas dentro de la historia para explicarlas.
153	A	Que mis cosas sean integradas en la historia, no sé.
154	E1	Sientes que si se integraría podrías entender mejor la historia.
155	A	Yo creo que sí, porque uno sabe según su experiencia uno sabe las cosas, entonces integrándolas a la historia uno lo entiende mejor.
156	E2	¿Qué quisieras estudiar?
157	A	Nutrición
158	E1	¿Por qué te gustaría estudiar nutrición?
159	A	Siempre me ha gustado, estar siempre informada de las cosas que hacen bien y que no han bien en la salud, siempre me ido más por la salud...
160	E1	Y frente a este tema, que pasa cuando vez hay cosas en contra del bienestar y la salud de las personas.
161	A	Me da rabia, no sé a veces veo a mamás que le dan cosas así chatarras a sus hijos, son gorditos y no se dan cuenta que le están haciendo mal, entonces me da rabia como no ven las cosas el daño

		que están haciendo.
162	E2	Tú en un comienzo señalaste que te gustaba el tema del medio ambiente y ahora dices que te gusta también el tema de la nutrición, que pueden tener estrecha relación y acá en el colegio yo no veo a los niños comer yogurt, los veo con las hamburguesas y todo chatarra, y por otro lado ver que está lleno de papeles después de los recreos ¿Qué te pasa con estas cosas?
163	A	Sí me he dado cuenta, a veces bajo al baño y está lleno de papeles y no sé cómo hacen esas cosas, como no se dan cuenta que están haciendo un mal y comiendo cosas chatarras se están haciendo un daño a ellos mismos y el colegio como no se da cuenta que no pueden vender esas cosas, en el otro colegio les prohibían vender esas cosas.
164	E2	Si tuvieras la posibilidad de hacer un reclamo formal, escribir alguna carta, hacer alguna sugerencia de que incorporen fruta, yogurt, más lácteos, más leche.
165	A	Claro, si no es que saquen esto, si uno lo puede comer pero no todos los días, pero si les pediría que incorporen otras cosas.
166	E1	Y como puedes hacer tú que la gente tome conciencia, porque hay tantos intereses de por medio, que pasa cuando se interfiere esa opinión propia, intentas hacer algo o te quedas más pasiva.
167	A	No en realidad siempre intento, siempre trato de que la gente vea eso.
168	E1	Claro uno a veces ve que los chiquillos pasan por arriba de la basura y uno dice pucha como pasan por el lado y no lo recogen, siendo que es por el bien de ustedes mismos.
169	A	Yo creo que es porque están acostumbrado a que les hagan las cosas, están muy mal acostumbrados, ni siquiera pescan un escobillón en sus casa.
170	E1	Y tú sientes que estás bien acostumbrada.
171	A	Es que en realidad yo tengo que hacer las cosas en mi casa, porque mis papas trabajan, entonces tengo que ver el orden de la casa, a veces tengo que cocinarle a mi hermano, entonces no estoy tan acostumbrada a que me hagan las cosas, yo creo que por eso cuido lo que tengo o cuido lo que hay.
172	E1	Y sientes que tus compañeros esperan a que el resto les haga las cosas
173	A	Sí, el otra día una compañera estaba barriendo y barría súper mal y yo le dije oye, tú alguna vez hay tomado un escobillón y me dijo, no mi mamá siempre hace las cosas y yo le dije ya, cuando vay a aprender, si uno no siempre va a tener a la mamá al lado, tiene que aprender a hacer las cosas.
174	E2	Tengo una pregunta personal, tú te definías como una persona tímida ¿A qué crees que se debe eso?
175	A	Es que donde me importa mucho lo que opine la gente, lo que digan de mí, yo creo que más por eso, me da miedo que reaccionen mal frente a lo que digo, además soy súper nerviosa y yo creo que más por eso, porque me da miedo lo que diga la gente, va por ahí.
176	E2	Nosotros hemos estudiado la historia cierto, en relación a cómo estamos ahora, tú crees que vamos avanzando, vamos igual que el pasado o vamos en retroceso
177	A	Yo creo que vamos avanzando pero mal, porque igual están los mineros y cosas así, pero se están acabando las cosas y no se dan cuenta, además están destruyendo el medio ambiente, los edificios y cosas así y arboles no se ven mucho y más adelante va a afectar, por eso yo creo que vamos avanzando, pero no como se debería, o sea, cuidando más las cosas, no se hace así.
178	E2	Con el tiempo podríamos aprovechar bien las cosas y no a medias.
179	A	Yo creo que si la gente se da cuenta sí.
180	E2	Y como hacemos que se dé cuenta, porque lo más probable es que el empresario o no sabe o sabe y se hace el ciego.
181	A	Es que al empresario le interesa puro ganar plata.

182	E1	Tú hace un rato decías que te interesaba que la gente se diera cuenta de las cosas, pero que pasa con el que sabe y aún así no pasa nada. ¿Tú crees que el empresario sabe?
183	A	Es que sí sabe pero lo único que le interesa es ganar plata, por eso no me gustan los empresarios (risas), no sé cómo hacerlos que se den cuenta, porque ellos ven las cosas pero no quieren dejar de ganar su dinero, entonces no sé sería difícil enseñarles las cosas y ellos las saben pero no sé cómo hacerlos cambiar de opinión.
184	E1	Y uno pensando en la sala de clases, cuando muchas veces uno como profesor les dice cosas y vuelven a suceder.
185	A	Yo creo que esa gente con el tiempo se va a dar cuenta que la embarró, por ejemplo yo tengo un caso de un primo que le dejo de estudiar, llegó hasta primero medio y después fue a un dos por uno y mientras hizo eso fue a buscar trabajo y le decían que no podía trabajar porque no tenía cuarto medio y ahí me contaba que se sintió súper mal y ahí se dio cuenta que la había embarrado, yo creo que con el tiempo se van a dar cuenta, no ahora pero con el tiempo sí.
186	E1	Tú crees que la experiencia puede dar a conocer muchas cosas.
187	A	Sí porque ahora uno sin estudios no hace nada, para todo te piden cuarto medio y hay algunos que ni siquiera lo terminan.
188	E2	Que consejos darías a nosotros como futuros profesores y a los profesores actuales
189	A	Primero nunca hay que ponerse en una posición así como de pesado que no dejo que hagan nada, hay que imponer disciplina y todo, pero no ser tan pesado y lo otro tratar de hacer más divertidas las cosas, no decir yo vengo a pasar la materia y nada más, por eso tratar de hacer más divertidas las cosas, preguntar si no saben algo, si tienen opiniones, bien más por ahí.
190	E2	¿Cómo hacer más divertidas las clases?
191	A	No sé hay veces donde alguien hace algún comentario y es como divertido y los profes son como súper serios, ni se ríen, no se po' reírse un poco, a mi me gusta cuando muestran videos, por ejemplo con la profe hubo un momento donde no poníamos mucha atención y después nos mostraba videos y cosas así y ahí fue como más dinámica la clase.
192	E2	¿Cómo te fue en la última prueba de historia?
193	A	Ahí no se mucho, porque estaba difícil.
194	E2	Hubo algo que te complicó
195	A	Yo creo que son como las palabras, hay algo que no son tan específicas, son como muy cuánticas, muy rebuscadas.
196	E2	En la prueba salía la segunda mitad de la década del cincuenta ¿Lo entendiste?
197	A	No me acuerdo de esa pregunta
198	E1	Pero ¿lo entiendes?
199	A	No
200	E2	Claro hay conceptos como "auge" ¿tú sabes lo que es?
201	A	No
202	E1	En las pruebas hay textos y tablas
203	A	Es que el problema cuando ponen textos algunos les da lata leerlos y algunos que ven la preguntan y la buscan no más po' yo conozco muchos compañeros que hacen eso, eso por eso porque algunos les da lata leer y no leen el texto entero, leen solo lo que están buscando y tratan de buscarlo.
204	E2	Y tú lees los textos
205	A	Yo si los leo, aunque a veces tengo mucho sueño y se me cierran los ojitos, igual lo leo.
206	E1	Tú dices que lees los textos y te cuesta entenderlos o no
207	A	Sí a veces no logro comprender las cosas, lo tengo que leer como tres o cuatro veces para

		entenderlo bien.
208	E1	Y por qué sientes que te cuesta comprender el texto, el texto es muy complicado, tiene que ver solo con los conceptos o tiene que ver con que no les han enseñado a como leer bien un texto y comprenderlo.
209	A	Nunca he aprendido, nunca me han enseñado como a comprender un texto, yo creo que es más por eso.
210	E2	Yo creo que ya estamos bien, muchas gracias.
211	E1	Sí muchas gracias por todo.

### 12.3.2 Entrevistas Segundo Medio.

#### ENTREVISTA N° 4

*Estudiante: E4*

*Rango: Participación Alta (PA)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E1	Para comenzar, nos gustaría saber ¿qué es para ti la historia?
2	A	La historia es por donde empieza uno, como donde nace, por ejemplo, creo que sin una historia no hay pueblo o una nación, para mí esto es la historia, es lo que forma todo.
3	E1	Y en el caso más particular para ti, como esa visión que tienes de la historia te ayuda en la vida como a desenvolverte en la sociedad.
4	A	Es que no entendí la pregunta.
5	E1	Como la visión que tienes de la historia, la historia en general como tú la planteas, ¿te sirve a ti para tú vida personal?
6	A	Sí, porque uno se plantea ante distintas personas conversando sobre historia, sobre política, sobre cualquier cosa y eso en historia te hace parecer alguien culto igual y en eso ayuda.
7	E1	Y para resolver problemas de tú vida en particular, cotidiana ¿sirve o no?
8	A	Si obvio, porque te ayuda a entender los problemas que hay ahora en el sistema, todo eso te ayuda y te hace crear una personalidad igual.
9	E2	¿En qué medida crees que la historia ha creado tu personalidad?
10	A	Creo que en el ámbito como luchador que hay en Chile, creo que en ese aspecto más aún, porque soy súper como luchadora, me enfrento casi a todo.
11	E2	Y eso tiene relación con metas personales o cuando las cosas no te parecen.
12	A	Metas personales y cuando las cosas no me parecen.
13	E2	¿Qué pasa cuando las cosas no te parecen?
14	A	Queda la embarra (risas), no doy y opinión y si me hacen callar sigo hablando, porque hay que demostrar lo que uno piensa al respecto de las cosas.
15	E1	Y ese pensamiento como lo expresas, a través de una forma lógica o a medida te vayan naciendo las ideas.
16	A	A medida que me vayan naciendo las ideas, a veces impulsivamente.
17	E1	Y tú intentas convencerla de lo que tú crees o prefieres que ellos asuman su posición.
18	A	Obviamente hay que respetar las ideas de todos, obviamente tengo que respetar la idea del otro y si él me la respeta a mi bien y si no mala suerte, pero obviamente me hago escuchar.
19	E1	Sientes que tus compañeros siguen tus ideas
20	A	No, porque ellos no están preocupados de la sociedad de ahora, no están informados sobre lo que hizo la República, lo que hizo el chófer de la micro, no están pendiente de eso, sino que se preocupan más de cualquier cosa extraña.
21	E1	Tú te preocupas de lo más social, cómo surge ese gustito a lo más social
22	A	Empieza de antaño (risas), si es que mi abuela estuvo en juntas políticas, mi papá también, mis hermanas, entonces todo eso empieza por una preocupación más social, hemos estado como metidos en el ámbito social, en el ámbito de la comunidad, ayudando.
23	E1	Y la clase de historia que pasan acá ¿te ayuda?
24	A	Sí ayuda a entender muchas cosas.
25	E1	¿De qué forma te ayuda?



26	A	En el ámbito más político y económico para saber cómo se maneja el Presidente o la economía que se maneja hoy en Chile.
27	E1	Y los profes que has tenido hacen como el nexo entre el pasado y el presente.
28	A	Muchos lo dejan a la deriva, unos bien poco sacan lo de ahora o lo de poquito tiempo atrás.
29	E1	Y la profesora de ahora
30	A	Hace la relación
31	E1	¿Y sientes que eso da resultado con los chiquillos, se logran enganchar más?
32	A	Depende, porque si no es su interés, no les va a interesar, pero a veces como que les pica el bichito del interés.
33	E1	Y a qué se debe ese interés
34	A	A las finales hay muchas cosas que les convienen a ellos, hay cosas que saben bien poquitito.
45	E2	¿Qué es lo que necesita esa clase para causar interés?
46	A	Creo que al final tienen que tomar temas más actuales, pero al final creo que no va a servir de mucho porque no todos están interesados, a la gran mayoría no le interesa lo que está ocurriendo ahora.
47	E1	¿Qué elementos pueden causar un interés?
48	A	Aunque es más riesgoso yo creo que es más favorable sacar a la calle, más terreno, porque a las finales eso va a cautivar más interés, porque uno como que se queda mirando algunos cuadros o algunas estatuas o cosas varias.
49	E2	Tú dices ver lo cercano, lo cotidiano
50	A	Sí porque eso nos causa más interés en general.
51	E2	Y los estudiantes que están desinteresados, a qué crees que se debe
52	A	Por la moda de hoy en día, porque nadie está interesado con lo que pasa, absolutamente nadie, a todos les interesa que la música, que la niña que se saco tal foto de tal manera, todos están interesados en eso, entonces como que nadie se preocupa de lo que pueda llegar a afectarles socialmente.
53	E1	Y frente a esa crítica que realizas, sientes que vamos en progreso o retroceso.
54	A	No vamos para atrás, porque si seguimos así como vamos la sociedad no va a llegar a ninguna parte.
55	E2	Entonces no nos ha servido de nada la historia
56	A	En ciertos aspectos si algunos si les toca el bichito, no por nada, algunos si son alguien, los que si son algo en la vida es porque si la historia les ha gustado y les ha favorecido.
57	E2	Y ¿qué sería ser alguien?
58	A	Tener una profesión, tener un trabajo, tener una familia bien constituida, eso.
59	E2	Pero eso también lo puede tener alguien que no le guste la historia
60	A	Sí, pero es que no tienen un grado de cultura bien formado.
61	E1	Y por qué crees que hay personas que están como dentro de esta moda.
62	A	Porque no hay una formación base de los padres, porque ahora están más despreocupados que no les interesa, si el hijo se fuma un cigarro con el vecino que nadie lo conoce, ahora les da lo mismo si su hijo sale a las tres de la mañana de su casa, les da lo mismo.
63	E2	Y por qué crees que los papás están tan desinteresados o despreocupados.
64	A	Porque ellos fueron jóvenes también lo hicieron, supuestamente, y ahora su hijo también lo hace y lo pueden hacer, ahora también los papas están medios sueltos por la vida y como que el hijo lo ve y ellos también lo pueden hacer, creo que eso parte de ahí, si un joven ve lo que hace el papá, el joven también lo hace, es como el monito mayor.

65	E1	Y de acuerdo con lo que decías que íbamos en retroceso, si eso también se debe a que los padres no están haciendo la pega bien. ¿Qué podemos hacer ahí?
66	E2	Claro porque en definitiva si el problema viene de ahí de los papas, como podemos colaborar nosotros como personas y como profesores
67	A	Creo que hacerles como esas reuniones extraordinarias y hacer charla para padres de los temas actuales y los temas que sus hijos están sufriendo hoy en día, creo que eso hay que hacer.
68	E1	Ese sería un trabajo con los padres y cómo ayudamos a los chiquillos que están totalmente desinteresados.
69	A	Yo creo que esas personas para mi es caso perdido (risas), pero yo creo que sacarlo, si esa persona te pregunta algo por muy estúpido que sea, explicárselos con todos sus detalles pequeños, con todo yo creo que le puede ir picando el bichito, ahora si esa persona se queda dormida, como en muchos casos es así, creo que hay que dejarlo, ya hay caso perdido y no hay nada que hacer.
70	E1	Tú crees que frente a eso la experiencia de cada persona es fundamental para generar estas conexiones, tú contabas el caso que tu familia ha estado apegada al tema político y quizás eso te genera el atractivo para la historia, quizás en otros casos eso interviene pero hacia otros lados.
71	A	Interviene sí, pero también parte de uno el interés, a mi antes no me hubiese interesado, pero si hay alguien o algo que es como tu par y te está inculcando esto, obviamente te va a servir, a lo mejor no siempre tiene que tener una experiencia política, sino que tú solamente inculcarte el valor de la historia.
72	E2	Cuál es tu pilar para tú sentir toda esta lucha y la importancia que le otorgas a la historia.
73	A	Yo creo que fue mi papá y mis hermanas, mis dos hermanas, que son las que están más conectadas con el ámbito social y mi mamá también pero súper poco y con mis pares así como compañeros y amigos, casi nada, porque ellos no les importa la historia.
74	E1	Y tú vida sientes que te sirve para tener esa visión de las cosas y acercarte mucho más a la historia en otros campos.
75	A	En este periodo presidencial creo que sí, porque soy muy crítica ahora, creo que si me sirve, creo que sí me he formado como crítica de la sociedad se ha notado y se nota.
76	E1	Por qué surge esa crítica, ¿Sientes que hay cosas que no se están haciendo bien?
77	A	Hay cosas que claramente no se están haciendo bien, hay cosas que obviamente veo con mejor crítica, con mejor ojo si se puede decir de alguna forma, obviamente que se está viendo mejor ahora, porque son cosas que también están pasando ahora en las clases en el plan común.
78	E1	Y cuáles son las cosas que ahora vez con mayor claridad
79	A	Porque uno ya está más grande, ve las cosas más claramente y porque ahora se está dando más claramente el tema de lo que está saliendo mal y lo que está saliendo bien.
80	E1	Y con Presidentes anteriores, las críticas también han sido agudas.
81	A	Generalmente siempre he sido bien abierta, si no me gusta algo lo voy a decir y si no me gusta algo también lo voy a decir, pero siempre estoy manteniendo mi opinión al vivo de todos.
82	E1	¿Cómo surge ese carácter más frontal?
83	A	En realidad siempre he sido así, pero creo que se forma más por mi papá, porque con él siempre nos poníamos a jugar a pegarnos patadas y combos, jugaba así con mi primos y con una amiga que con ella hablaba más de política, de la sociedad y todo eso, con ella he formando el carácter.
84	E1	Sientes que tus experiencias son integradas dentro de la clase de historia en función de dar quizás distintas visiones a lo que está viendo o sientes que se queda más al margen.
85	A	Creo que mis experiencias cotidianas se quedan al margen porque uno no puede también estar comparando todo el rato lo cotidiano con lo social, sino que también tiene que ir viendo desde otros puntos de vista y no quedarse solo con la opinión de uno.

86	E1	Y tú eres buena para opinar o más bien prefieres quedarte callada.
87	A	Aunque suene egocéntrico, si me siento buena para opinar (risas), creo que soy buena en eso.
88	E1	Y crees que eso depende del carácter que tienes o también tiene que ver con los profes que dan la posibilidad de participar.
89	A	Creo que es parte de las dos cosas porque si los profes no dan la oportunidad como para opinar uno tampoco va a dar su opinión ante el tema y se va a quedar callado con su opinión dando vuelta y también es parte del carácter si uno habla, habla y habla, va a aprender a hablar y a dar su opinión en todos lados.
90	E2	¿Por qué crees que hay compañeros que prefieren no dar su opinión?
91	A	Porque creo que no tienen un carácter bien formado o simplemente no les interesa dar su opinión porque no les interesa saber tampoco la del resto.
92	E2	Y tú crees que todos tenemos opinión independiente si se expresa o no.
93	A	Obviamente todos tenemos opinión nadie se va a quedar sin opinar últimamente, ahora todos se crean con sus fundamentos, todos saben que pueden opinar, todos saben que pueden criticar y nadie se va a quedar sin hacerlo, independiente que lo hagan en una sala de clases, en la micro, en cualquier lado, igual van a opinar sobre algún tema.
94	E1	Y esos fundamentos que debieran tener para que sean más convincentes.
95	A	Creo que tienen que tener buenos argumentos, buena base para decir que es de tal forma y por eso fue así y por eso es así.
96	E1	Y ¿cómo se forma esa base? La sacamos del libro, es la experiencia personal, internet.
97	A	Creo que parte por una cuestión más personal, porque si uno se interesa por algo obviamente va a saber más sobre ese algo, yo creo que parte más de uno que del resto de las cosas como internet.
98	E1	Y cómo le demostrarías a otro ese argumento, lo viste en internet, o que ibas en la calle y viste tal cosa, o que en el libro sale.
99	A	Es que parte de todo eso, por ejemplo si uno ve algo en internet, uno lo va a comentar pero también dice, sabí que yo creo que está mal o sabí que yo creo que está bien por tal y tal cosa o está mal por esto y esto otro, creo que de ahí sale todo, como viendo y después te van naciendo las ideas.
100	E1	Entendiendo lo que planteas, a partir de un carácter reflexivo y personal, apelando a la lógica, ¿tú serías capaz de opinar sin ni siquiera ver nada, sino que solamente a través de la lógica y relacionando ciertas cosas? así sería o estoy equivocado.
101	A	Es que las dos formas están correctas, porque uno al no saber cómo es la otra persona uno la puede interpretar igual o al leer algo uno va interpretando las cosas, uno al final al ver algo va interpretando muchas cosas, por ejemplo, uno no se puede quedar con lo que dice el otro, por ejemplo, yo no me puedo quedar si tú me dices que ella es una persona súper pesada, no la conozco y no puedo decir si es verdad, uno no se puede quedar con la opinión del otro, también tiene que ir conociendo e ir haciendo sus propias críticas.
102	E1	En ese sentido tu darías el espacio a la experiencia tuya con ella, porque yo tengo mi experiencia con ella y te digo que es pesada y tú me dices tengo que conocerla primero, tengo que experimentarlo primero para ver si es pesada o no ¿Qué pasa ahí?
103	A	Es que son distintas experiencias y distintos puntos de vistas, porque por ejemplo, yo soy súper pesá, yo lo admito y si ella también es pesá nos llevaríamos bien, porque seríamos pesadas con el mundo, con el mundo entero y seríamos como pinches, uña y mugre, pero si es simpática, también me cae bien la gente simpática, la voy a encontrar buena onda y acataría cualquiera de sus opiniones, me callera bien o me callera mal, tampoco porque me caiga mal alguien va a dejar de tener una opinión que a mí también me puede servir.

104	E1	Sí llevamos esto al ámbito de las clases de historia, si llega un profe y te dice “A mí me encanta Piñera, encuentro que lo ha hecho maravillosamente bien, todas las políticas que ha establecido tienen una lógica muy clara y tiene mucha relación con lo que el plantea en su vida, es un tipo fenomenal”
105	A	Le diría que está equivocado, se lo diría.
106	E2	Cómo lo harías, levantarías la mano frente a todos
107	A	No lo haría frente a todos, porque así como se puede formar mucha polémica o sabí que cállate, tú opinión no vale, todo “uy” o “chan”, yo creo que hablaría con el más en privado, y le diría que está equivocado, porque si es profesor de historia el no estaría de acuerdo con que le estén quitando horas de historia, no debería, porque le están quitando sus horas para enseñar, sus horas para expresarse, le están quitando prácticamente todo, asique yo creería que está equivocado y me plantearía frente a él.
108	E2	Bueno y si el profesor te dice “pero eso todavía no está aprobado, dentro de los otros políticos yo encuentro que está súper bien, esta mano derecha va avanzando y vamos a solucionar toda la delincuencia” y en verdad cree un cien por ciento en este personaje. ¿Cómo lo harías?
109	A	Le cortaré al tiro el tema y le diría sabe que esa es su opinión yo tengo mi opinión y usted me la respeta así como yo también puedo respetar su opinión.
110	E1	Y no intentas convencerlo, porque claro el te puede decir que una hora más de historia o una hora menos es lo mismo, porque el tema está en cómo se trabajen esas horas, por ejemplo.
111	A	Es que si se quitan horas de historia y se ponen más horas de lenguaje y más horas de matemáticas van a ser pura gente en el futuro chanta, puros ingenieros y abogados o lo que quieran estudiar van a ser chantas porque no tienen una educación cívica que es lo que enseña la historia, si uno agrega más horas a cívica, vamos a saber más de la sociedad, más de la historia, más de economía, más de todo, porque eso creo que te forma más cultura que un par de números.
112	E1	¿Crees que la historia hace a la gente más activa cívicamente?
113	A	Yo creo que sí, yo creo que si porque la cívica te va formando una forma de crítica, te va formando una forma de ver las cosas, un punto de vista, asique yo creo que sí.
114	E1	Tú dices que historia tiene un carácter cívico, sientes que al tomar esta medida el Gobierno de quitar una hora a historia tiene que ver con una cosa más de fondo.
115	A	Yo creo que sí, es obvio, pero obviamente cualquier candidato trae más de lo que uno se espera, por ejemplo, la historia te muestra como un lado más izquierdista del Gobierno y obviamente al Gobierno de ahora que es derechista no le sirven que le expliquen cosas de izquierda, no le favorece para nada, porque si el Gobierno ahora es derechista y todos lo saben, y saben que en historia pasan cosas más izquierdista obviamente les va a interesar más cosas y cómo funciona la izquierda más que la derecha, para así saber que hace mal el izquierdista y que hace mal el derechista, yo todo eso va con un trasfondo y eso también provoca un interés ahora en ciertas personas, alumnos.
116	E2	Cuando hablamos del caso del profesor, tú dijiste que cada uno se quedaba con su punto de vista, pero más allá de eso, tú dices que cada persona tiene su propia opinión, pero pareciera que hay gente que no está tan convencida y que es más fácil de influenciar, pensando en este profesor que puede influenciar a aquellos estudiantes que no están tan convencidos y pueden empezar a tomar fuerzas los argumentos del profesor. Frente a esta problemática ¿Qué pensarías o qué harías?
117	A	Obviamente también le pondría mis puntos de vistas, también le diría porque está equivocado el profesor, ahí entraría por mi compañero, porque es mi par y que también me puede entender.
118	E1	Antes dijiste que había mucha gente que está como en un mundo aparte
119	A	En una burbuja

120	E1	Sientes que ellos son mucho más influenciables que quienes tienen más la crítica.
121	A	Yo creo que sí, yo creo que sí porque como al no tener la visión que puede tener uno o el resto ante la sociedad, yo creo que sí, porque al no saber nada y que llegue alguien mayor, por alguien que tiene fama, no se conocimiento, cultura y llegue alguien y les empiece a decir no es que a ti te tienen que gustar los perros porque ladran, le van a gustar los perros porque ladran, pero si llega uno y le dice te tienen que gustar los pájaros porque vuelan y los perros no, obviamente te van a quedar mirando y te van a decir “ya”, y no te van a decir “por qué”, siendo que pueden escuchar cada uno de los argumentos que te de alguien mayor, alguien que tiene más cultura y alguien que sabe más que uno.
122	E1	Tú dices, “yo creo que es así”, pero realmente tú lo vez así, o sea, sientes que si un profe tira un discurso, después un grupo del curso reproduce ese discurso o sientes que indistintamente si el estudiante está en la moda o es crítico de la sociedad, o tienen la capacidad de decir yo le creo esto al profe y esto no.
121	A	Es que ahora la gente está muy impredecible, uno puede decir que este tipo puede pensar que el profesor está equivocado, pero después, encuentran que el profesor está súper en lo correcto y muchas veces es así y de verdad se ve así, la gente no tiene como una opinión clara.
122	E2	Quizás tiene una opinión pero no fundamentada, hemos hablado que todos tienen su opinión, pero hemos hablado además de que hay unas influenciables ¿Cuál sería la deferencia en alguien que tiene la opinión fundamentada y la más influenciable?
123	A	Está la diferencia, porque no tiene las bases, si a lo mejor el que es más crítico si tiene base, a lo mejor no son las correctas pero aún así las tiene, obviamente va a ser más creíble y el que tiene su opinión, pero dice “no la cortina no me gusta”, pero ¿por qué no te gusta?, porque no po’, porque no me gusta, ¿y que tiene la cortina?, es que no me gusta, esa gente no tiene una crítica con fundamentos.
124	E1	¿Y esos fundamentos no los tienen porque nunca lo han intentado desarrollar o porque simplemente no les interesa tener fundamentos?
125	A	Creo que cuando a uno no le interesa criticar, no va a hacer una crítica, por ejemplo Pedrito si no le gusta criticar no se va a desenvolver ante un profesor o su par ante algo que no le guste, porque él se va a quedar con su opinión y va a quedar como “ah era”, pero alguien que si tiene su crítica obviamente va a decir que no por esto y por esto otro, hay gente que se lo desarrolla porque le gusta y hay gente que no le interesa.
126	E1	Y en ese desarrollo tú crees que el profesor pueda tener injerencias o relación con ese desarrollo o el profesor es el guía de lo que está desarrollado.
127	A	Muchas veces es el profe el que va formándose como persona, como crítico, como escritor, como todo te sirve muchas veces el profesor y también un profesor va a ser siempre tu guía, va a ser el que te dice “tení que hacer esto” y si lo haces de tal forma igual te puede servir, siempre un profesor va a ser tú guía y el que te va a formar, yo lo veo desde ese punto de vista.
128	E1	En cierta medida el profesor también puede desarrollar habilidades como la argumentación, el fundamento y el por qué de las cosas, sientes que en el periodo escolar, alguien ha fomentado eso.
129	A	Sí, ha habido profesores que si me han fundamentado, que si me han dicho, para qué me sirve ser así y por qué no me sirve ser así, creo que hay muchos profes que me han ayudado en ese contexto.
130	E1	¿En qué áreas ha sido?
131	A	Profesores de historia y profesores de lenguaje, son los que más me han como apoyado en mi forma de pensar y los que me han enseñado a como criticar a veces también a quedarme callada o a hablar y dar mi opinión como a mí se me dé la gana.

132	E2	En alguna oportunidad te han dicho que no te conviene ser así
133	A	Me han dicho que para tener un futuro bueno, muchas veces cuando estás hablando algo que no es bueno es mejor quedarse callado, asique hay que hablar solamente cosas correctas en esta vida (risas), pero eso creo que de un punto de vista está equivocado.
134	E2	¿Por qué?
135	A	Porque uno también tiene derecho a decir “no sabía que el huevo es amarillo por fuera”, tiene derecho porque también tiene que haber una chispa de humor entre las conversaciones serias, uno no siempre puede estar serio ante la vida.
136	E1	Tú dices que a veces se necesitan opiniones correctas, sientes que los profesores castigan mucho el error y no dejan a partir del error ir creciendo.
137	A	Yo creo que no parte tanto de los profesores sino además de los directores e inspectores, creo que ellos más te castigan el error, te dicen “no se hace más, porque estás equivocado y si lo vuelves a hacer te expulsamos”, creo que en esa forma está muy equivocado porque tú dijiste uno crece del error, uno, al final la base de uno es el error, uno va aprendiendo de cada error que va cometiendo y a partir de eso, uno va diciendo cosas correctas y haciendo cosas correctas y dar opiniones correctas.
138	E2	Tú habías dicho que habían profesores que te habían ayudado a cómo expresarte mejor, ¿de qué forma la clase de historia te da esa posibilidad?
139	A	En el ámbito crítico que muestra el profesor, porque si me llega un profesor de historia que es súper pollito y que no dice nada, obviamente no me va a formar una conversación así como la que estamos teniendo ahora, fluida, no me va a hacer tener una conversación con él porque no encuentro que sea alguien para conversar y con profesores así que llegan exaltados tampoco me darían ganas de hablar con él, imagínate me pega un charchazo sin querer.
140	E2	Con eso tú te refieres a un profesor gritón y chillón.
141	A	Sí, esos profesores no me gustan, existen y varios.
142	E1	Tú dices que la historia sirve para la formación de la crítica y en la parte más formal de los argumentos, preguntar el por qué o cómo elaborar un argumento, ¿hay espacios para trabajar esto?
143	A	Yo creo que al final va siendo de todos los ramos, porque de todos los ramos te van formando una pregunta de por qué es así, por qué empezó así, cada cosa, así como lo hace historia, lenguaje, biología, todo eso te va formando un por qué y una forma de opinar sobre el tema.
144	E1	Claro en la historia el profe quizás tensiona la relación, sientes que hay otros ámbitos donde se puede tensionar la historia, aparte de que el profe lo haga.
145	A	Yo creo que también parte de un interés, de un interés propio, aparte de lo que te explica el profesor, también tenía que, hace poco dije que no había que relacionarlo todo con la vida cotidiana, pero también hay temas que uno tiene que relacionar con el sistema político de ahora, con el sistema de economía de ahora, también hay que relacionarlo en esos aspectos, pero no con la vida cotidiana de uno solo, sino que en el ámbito cotidiano de la sociedad hay que relacionar y ahí creo que va partiendo la crítica.
146	E2	Si nosotros te diéramos la posibilidad de crear una clase, imagínate una clase ideal para ti, ¿cómo te gustaría? No sé exponiendo, haciendo un debate, una obra de teatro, salir a la calle.
147	A	A mí me gusta más el tema del debate y como de explicar cómo partió algo y como termino algo también en una obra, como actuándolo, me gustaría que así se explicaran las cosas, como que propusieran un tema un cierto grupo de alumnos y dijeran sabí que tú vas a explicar esto de tal manera, aparece el tipo exponiendo su presentación de power point o el papelógrafo o parte otro presentando el tema, actuándolo, otros debatiendo, así me gustaría que se hicieran las clases, interactivas, porque a las finales uno aprende más.

148	E1	Qué sea en la faceta que a cada uno le acomodara o asumimos que durante un mes todos vamos a ser tal cosa y otro mes hacemos otra cosa.
149	A	Es que creo que se tiene que proponer una clase para cierto tipos, que por ejemplo, van a presentar el power point, ya eso se deriva a cierto número de clases, lo otro se deriva a otro cierto número de clases y así creo que se deberían ir repartiendo, obviamente de antemano tener una explicación del profesor y todo eso.
150	E2	En relación a la evaluación ¿Está bien hecha para qué tú des cuenta de lo que aprendiste y de lo que sabes?
151	A	Yo creo que el tema de poner, de escribir algo o de seleccionar una pregunta no es de mi agrado, yo creo que al final uno debe ser evaluado oralmente, porque al final uno realmente va exponiendo todas sus ideas y va a ser evaluado realmente bien, porque unas veces uno puede escribir mucho, puede que tú pensí que estay bien, pero a las finales uno no se expresa como se expresa oralmente, uno acorta muchas cosas, uno omite muchas cosas al escribir algo y al final no sale cien por ciento lo que quiere oír el profesor, asique yo creo que las evaluaciones deben ser oralmente.
152	E1	Y qué pasaría con tus compañeros que les cuesta más expresarte.
153	E2	Claro y con la gente que es más tímida.
154	A	Creo que hay que buscar la forma, tiene que buscar la forma de cómo dar su opinión frente a algo.
155	E1	En esos momentos quizás se vea en tensión y podrá explotar un lado más oral.
156	A	Sí, por ejemplo, yo sé que en la universidad no te hacen todo el rato una prueba escrita, también te preguntan cosas en una prueba oral, siempre te están preguntando, te hacen exponer, en toda carrera te hacen pruebas así y si esa persona quiere ser algo, quiere estudiar algo, no se puede quedar siempre como un pollito y quedarse como ahí ya y uno no puede quedarse así, tiene que saber explayarse, porque al final el explayarse te lleva a algún lado.
157	E2	Y qué sería un “pollito”
158	A	Alguien que, se puede ver como alguien que no sabe mucho, que no sabe nada y también se puede ver como alguien muy callado, que tiene sus opiniones pero no es capaz de expresarlas, en esos dos puntos nace el pollito (risas).
159	E1	De la prueba actual, hay diferentes partes, ¿Cuál es la parte que más te acomoda?
160	A	Como imágenes, gráficos.
161	E2	Y los textos
162	A	No mucho, una prueba con mucho texto va provocando sueño (risas), lo digo por experiencia, va provocando sueño y uno va quedando como que empieza a caer de a poquito y empieza a leer ya prácticamente acostado y eso a las finales no te provocan un buen análisis del texto.
163	E2	Las imágenes y las tablas
164	A	Es que siempre uno va a querer como analizar eso, imágenes en general, por ejemplo un grafico en una hojita, es una imagen en general, creo que en final eso es como lo que más ayuda entrecomillas a una buena prueba.
165	E1	Y alguien te ha enseñado a analizar tablas, imágenes o gráficos.
166	A	Por mi parte como que empecé sola entrecomillas y después como en el colegio como que te lo van explicando con mayor claridad, te lo van como reforzando.
167	E1	El profesor les explica cómo hacerlo o es a medida que se va ejercitando
168	A	A medida que uno va ejercitando, porque a medida de cómo va explicando el profesor, la prueba y a las finales en el trascurso de los años que uno va teniendo, va a empezar a analizar algo, porque por ejemplo, yo ahora no se po' puedo parecer una buena crítica de imágenes, pero cuando llegue a una charla de muchos profesores voy a estar equivocada en mi forma de opinar esa imagen,

		porque al final me quede con lo que yo sabía desde chica y no me fui como actualizando, si se puede decir, con el análisis de ahora, creo que parte todo de ahí.
169	E1	Actualmente el profe no estaría explicando cómo se analiza realmente o las formas de análisis, porque hay más de una forma.
170	A	Es que alguien no te puede decir, sabí que esto se hace de esta manera y de tal y tal manera, porque al final uno tiene que aprender por sus propios medios y ahí el profesor o el guía o lo que este al lado tuyo enseñándote, te va a decir “no sabí que te equivocaste en esto” o “estás bien en esto”, alguien no puede llegar y decir sabes que esto se hace de tal manera, no puede llegar así, porque uno aprende del error.
171	E1	Y frente a eso, sientes que la clase de historia más allá de decirte “esto ocurrió así”, “esto pasó así” ¿sería más enriquecedor que ustedes investigaran y a través de la investigación vayan aprendiendo, o por el contrario, es mejor que el profe lo diga todo?
172	A	No, para nada, también es parte de la investigación, tú lo dijiste uno también tiene que investigar, uno al final se tiene que ir formando el interés de las cosas y así ir aprendiendo.
173	E2	En las preguntas de desarrollo en la prueba ¿Cómo te va ahí?
174	A	Generalmente las respondo porque creo que es la parte donde más me explayo de cierta manera, pero me ha pasado que he tenido que no responder porque o no se la respuesta o no sé cómo explicarla, he tenido que dejarla sin responder, pero generalmente la escribo como ya dije porque generalmente me explayo más, creo que planteo mejor mis puntos de vistas, me cargan que me digan, “nombre cinco aspectos que hizo Diego Portales” eso no me gusta, creo que debería ser “nombra cinco cosas que crees que hizo bien o mal Diego Portales”.
175	E1	Y frente a eso, sientes que en esa parte de la prueba tienes más la posibilidad de dar a conocer lo que tú sabes más que en las alternativas.
176	A	Sí porque al final en la alternativa te ponen tanto número de opciones que uno al final se va confundiendo y creo que en la de desarrollo uno al final tiene su idea con lo que sabe y ahí va planteando.
177	E1	Tú dices que habías preguntas que no respondías porque no sabías como explicarlo, en esas ocasiones sabes las cosas y el tema pasa porque no sabes cómo llevarlo al papel, sientes que esa es una falencia tuya personal porque no has aprendido a hacerlo o es quizás porque los profesores no han explicado como tendrías que hacerlo.
178	A	Yo creo que a las finales es una falencia de uno, porque al final es uno el que no lo sabe llevar al papel o a cualquier cosa para explicarlo, porque por ejemplo, yo soy muy buena explicando cosas oralmente, pero me pasó con la profe de historia ahora que era una pregunta y la sabía y le puse, no sé explicarla y ella me puso ahí la respuesta, pero el problema es que yo no sé explicar cosas escritas en papel.
179	E1	Tiene que ver con que quizás no llegas y escribes como se te ocurre porque piensas que puede ser mal evaluado.
180	A	Sí, porque al final cuando te van naciendo ideas así impulsivamente, no siempre va a estar correcto porque al final se te produce un enredo y al final el profe queda como ¿Qué quiso explicar? Y te ponen ¿Qué es lo que quieres decir?
181	E2	Entonces tú eres más estructurada para responder ¿Cómo lo haces?
182	A	Primero la pienso y después la estructuro acá, mentalmente y después la voy pasando.
183	E2	Estás de acuerdo con el puntaje asignado a las preguntas de desarrollo, son doce puntos, sacarías preguntas o pondrías más.
184	A	Depende, no sé, el puntaje en historia es muy alto, porque uno no siempre va a saber explicar bien las cosas o no siempre va a estar bien en lo que dice, por ejemplo en lenguaje siempre hay un



		texto y que tienes que explicarlo o tu opinión creo que el punto debería ser más alto, porque a las finales es lo que está ahí, está explicito, en historia tienes que ir como recordando materias pasadas, cosas de ahora, al final es todo un cuento.
185	E1	Entonces le bajarías a historia o se lo mantendrías
186	A	Creo que está como en la media.
187	E1	Y hay ocasiones donde no sabes bien la respuesta e intentas chamullar.
188	A	Sí, todo el mundo hace eso (risas).
189	E1	Y cómo haces que sea creíble, ocupas ideas principales, relación con el presente.
190	A	Creo que esa es la forma de chamullar, porque hay que hacer una conexión entre el pasado y el presente y escribir por ejemplo, el Gobierno de Piñera se parece al Gobierno de Pinochet, porque su logo de Gobierno, bla, bla, bla, y así ir produciendo una gama de ideas que se te van ocurriendo y ahí uno igual se va acordando y a poniendo cosas del pasado.
191	E1	Y en el caso que sepas la respuesta, igual integras tú opinión personal
192	A	Siempre (risas).
193	E2	Y eso es valorado por los profesores.
194	A	No sé, quizás estoy poniendo muy en alto a los profesores de historia, pero creo que es más valorado por los profes de historia, de historia porque al final el profe de historia es eso lo que quiere saber tú opinión sobre la sociedad o lo que pasó.
195	E1	Y tú crees que las preguntas que van en desarrollo apuntan más a eso a que quizás expliquen como sucedió un suceso.
196	A	Depende de cómo se plantee la pregunta, porque por ejemplo si te dicen, “nombra cinco acontecimientos del Gobierno de Piñera que crees que están bien” ahí me están preguntando mi opinión, ahora si no me la preguntan, yo también la pongo, yo no tengo problema en poner mi opinión (risas) me pregunten o no me pregunten, yo creo que depende como se esté formulando o como estén poniendo la pregunta uno tiene que ir poniendo su opinión.
197	E2	¿Te gusta participar en clases?
198	A	Sí, participo hartito en clases o a veces a lo mejor no le explico mis ideas al profesor o al curso completo, pero sí estoy comentando con el de al lado o me acerco al profesor.
199	E2	Y ¿es importante la participación?
200	A	Es que al participar, la profe te va explicando en que estás bien y en que estay mal y al final eso te va como ayudando y te va produciendo un aprendizaje, por ejemplo a mi me pasa, en mi caso me pasa, participo y la profe me dice que estoy mal yo le digo ¿por qué? Y la profe me explica y eso te produce un aprendizaje claramente.
201	E2	Y ¿por qué crees que algunos compañeros no les gusta participar?
202	A	Ahí no sabría cómo explicarlo o como verlo, porque no estoy como inserta totalmente en la burbuja de los chiquillos, porque por ejemplo yo puedo decir que no es porque no ven noticias, pero a lo mejor si ven noticias, pero no le ponen atención, cachay, yo creo que es como eso el desinterés o que no les importe, no sabría como explicártelo.
203	E1	Y frente a eso que tú dices que están en la burbuja de la moda y todo el tema y hay gente que no lo está que sería tú caso, cual serían las cantidades entre una y otra.
204	A	Yo conozco gente que está inserta en el mundo de la burbuja y conozco muy poca que esta fuera de la burbuja, que no sé po', de veinte personas que conozco, dieciocho están metidos en la burbuja.
205	E1	Y tú decías antes que estábamos en retroceso ¿Cómo vamos a salir de ese retroceso? ¿Cómo hacemos que esos dieciocho, por lo menos ocho salgan de la burbuja? para que sea equitativo.
206	A	Creo que parte también de los pares, porque a veces a mucha gente no le interesan lo que dicen, a los adolescentes de ahora no le interesa lo que dice el profesor, la mamá o el abogado, no le

		interesa, pero si le interesa lo que piense su par y creo que ahí también es una forma de influenciar uno con el resto, porque uno le va explicando, me pasa con una prima, yo le voy explicando, le voy diciendo porque está mal, porque tiene que salir de su burbuja, porque claramente si él está encerrado en su burbuja no le va a favorecer en su futuro y así creo que es como más por el ámbito par que se puede cambiar la sociedad de las burbujas y en el ámbito del profesor se tienen que hacer actividades más dinámicas así con obras de teatro o simplemente un power point o una película.
207	E1	Pensando en el futuro, tienes definido que estudiar.
208	A	Sí, quiero estudiar leyes, tuve toda una gama de ideas antes de querer estudiar leyes, era todo con biología, era todo más medicina que el ámbito cívico, como última opción tenía el ámbito cívico pero después me di cuenta como que tenía la habilidad, creo que tengo la habilidad como para estudiarlo, creo que expongo bien mis argumentos, creo que para hacer una crítica, critico bien, con respeto.
209	E2	En relación a eso de criticar bien, crees que es importante la forma en la cual se expresa la crítica.
210	A	Sí, porque para eso yo no voy a tratar a alguien de tonta, no te puedo tratar así porque eres alguien mayor que yo y te tengo que tratar con respeto y si le tengo que explicar a mi par, tampoco le puedo estar diciendo “oye no seas estúpido”, no le puedo enseñar así porque va a perder todas las ganas de querer aprender y tiene que haber un cierto grado de respeto cuando alguien quiere argumentar algo, porque o sino a veces se va a las pailas si no argumenta con respeto.
211	E1	La abogacía tiene partes bien complicadas, por ejemplo, defender a estas personas que están en las burbujas, cómo vas a ser una ayuda para cambiar el sistema y no justificarlo.
212	A	Creo que al final hay que ir aprendiendo, ir aprendiendo porque yo no puedo decirte, no lo defendería porque a las finales es lo que te va a gustar hacer, al final lo tienes que hacer por un tema económico, creo que hay que aprender a defender y no justificar, y si tení que justificarlo tení que justificarlo de buena manera, no se tiene que ver como lo que uno está justificando que lo está justificando mal, no se puede ver así, tiene que quedar como “ya lo está defendiendo y es su pega”
213	E1	Pero si te toca defender a alguien que viola los Derechos Humanos ¿Lo harías o preferirías que no?
214	A	Es que me ponen en la espada o en la pared, conociéndome creo que diría que no.
215	E1	Y si te toca viceversa, defender a alguien que sus Derechos Humanos han sido violados
216	A	Creo que habría que ir a la par de con quién estás compitiendo, buscar archivos médicos, no sé test psicológicos, todas esas cosas, porque a las finales cada una de esas cosas te van sirviendo para defender y que el otro se vaya preso y que quede conforme con la decisión, creo que hay que ir buscando la forma, no es algo que uno va a hacer impulsivamente, porque al final no te va a funcionar.
217	E1	Sientes que el colegio te ha capacitado para poder acceder a tus metas entrar a estudiar derecho o sientes que de repente se dan ciertas falencias
218	A	No, no lo creo, en mi parecer no lo creo, quizás algunos profesores, pero muy pocos son los que te ayudan a decidir y a ayudarte en todo lo que el profesor pueda hacer con alumnos que quieran estudiar y quieran ser alguien, pero no veo en el colegio tanto el interés de que el alumno llegue a ser alguien, porque si fuera tanto el interés partiría, a mi parecer, uno debería ir a charlas, que el electivo, que esto quiero estudiar en primero medio, uno debería ir a esas cosas y por lo menos tener una idea de qué es lo que uno quiere estudiar, para que no al día o al mes después quieras estudiar otra cosa.
219	E1	Y en cuanto a la enseñanza que has recibido y todo lo que has aprendido.
220	A	Creo que se puede más
221	E2	Pero con lo que acá has tenido sientes que puedes cumplir tus metas

222	A	Sí, yo en particular sí, a lo mejor no son grandes cosas las que he aprendido, pero si he aprendido muchas cosas y sí me siento preparada para lo que viene.
223	E2	Y a qué se deben las falencias
224	A	Es que quizás no sea algo que haya aprendido o no haya aprendido, sino que hay cosas que he aprendido pero no sé cómo llevarlas a cabo, que muchas veces me ha pasado en historia, en biología, física, cosas así, por eso digo se puede más, a veces no es por el error que uno no pueda entender o no pueda estudiar, sino que muchas veces el profesor no se dedica a explicar bien.
225	E1	Y las explicaciones hacia qué lado apuntas, hacerlo más cercano
226	A	Sí, yo creo que debe haber una complicidad estudiante – profesor frente a lo que el profesor está explicando y lo que el alumno también quiere aprender o saber.
227	E1	Dentro de esa complicidad, crees que el profesor también puede aprender de ustedes.
228	A	Sí, al fin y al cabo uno como que le va proponiendo formas de hacer una clase y el profesor va aprendiendo a cómo hacer una clase, como explicar, porque si el profesor no me explica bien y yo no le digo, te va a seguir explicando mal.
229	E1	Y esa crítica que tú realizas es bien tomada por los profes
230	A	No, no es bien tomada, porque se sienten como agredidos y eso es lo que me molesta, porque sienten que uno es muy bajo, no está su nivel, al final uno igual puede hacer críticas, un profesor no se puede ver como “aquí estoy yo” y ser como el héroe de la clase, no se tiene que ver así porque tampoco es bien visto.
231	E2	¿En qué casos les han pasado cosas así?
232	A	Me pasó con matemáticas o sea no con matemáticas plan común, sino que con resolución.
233	E2	Ah ok, muchas gracias por todo.

ENTREVISTA N° 5

*Estudiante: E5*

*Rango: Participación Media (PM)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E1	Vamos a partir con algo más general, ¿Qué piensas tú con respecto a la historia? O ¿Qué es para ti la historia?
2	A	Eh, para mí la historia me gusta porque es parte como de la identidad de un país en cuanto a su pasado y lo que se pasa en el futuro y también es para las personas se usa como una mente crítica social. Por eso me interesa mucho la historia, no es como un ramo fome, me llama la atención, me gusta.
3	E1	Y cuando tú dices el tema de la crítica social ¿Qué elementos puedes evidenciar de esa particularidad de la historia y no de otros ramos?
4	A	Porque, por ejemplo lenguaje es como que uno ve lo fundamental pero acá en historia se puede ver uno, basar en hechos de algún gobierno, alguna cosa en particular, sobre qué es lo que pasó antes y ahí se sale así como más la crítica social, por ejemplo, paso esto en tal tiempo y ahora lo estamos repitiendo.
5	E1	Y frente a eso que dices tú, que desde un pasado se puede lograr a apuntar a un futuro, ¿Sientes de que la sociedad actualmente va avanzando o va retrocediendo?
6	A	Mmm... Haber, creo que va avanzando pero de a poco, como que en algún momento lograron avanzar y después se estancaron. Por ejemplo, ahora no me gusta mucho como va, pero siempre se avanza un poco.
7	E1	Claro.
8	E2	¿Por qué no te gusta cómo va?
9	A	Por ejemplo en el caso del gobierno, no me gusta, pero así como sociedad no sé, como que encuentro que cada vez se está tomando menos en cuenta las opiniones, como que ya no importan tanto y se dejan de lado, por eso en ese caso no me gusta, pero siempre se avanza en otras materias así como en información, todo avance tecnológico siempre avanza la sociedad, pero de eso no me gusta tanto, como que ya se va dejando de lado a cada persona.
10	E2	¿Y quién se estaría privilegiando?
11	A	Eh, no más que nada privilegiando, si no que por ejemplo, las clases sociales como que se separan más, encuentro que se están segregando más. Las clases pobres se dejan de lado, los ricos por ejemplo, van arrancando de lugares y dejando otros, y ahí es como que se va separando y no se toma en cuenta un conjunto, entonces encuentro que se va como cada uno alejando, más o menos de cada persona, como: “no, no quiero que me vean con él”.
12	E1	¿Qué piensas tú cuando los adulto hacen como críticas a la juventud, que son el futuro de cada país?, que por ejemplo hacen comentarios como: “no, si el futuro de Chile...” Haciendo como una queja frente a lo que ven en las noticias o cosas que les pasan a ellos en sus propias vidas.
13	A	No, a veces como que se toma la juventud como un saco así entre todos, pero igual en algunos casos se puede entender que les gusta basarse en la sociedad y todo, y hay otros que no están ni ahí, y ahí es donde se va separando: “ustedes tienen que ser el futuro, construir lo mejor, etcétera.”
14	E1	Y frente a eso, en la separación que algunos están ahí y otros que no les importa tanto, ¿Cómo podemos entrar a convivir? Cómo podemos quizás llevar a esa persona que no está ni ahí hacia algo quizás....
15	A	Es que se tiene que ir creando conciencia en las personas, por ejemplo, en historia, los profesores

		tienen que ir diciendo e inculcándole al alumno que es lo que es, de que se trata la historia y empezar a como a meter la historia, que a uno le guste. En ese sentido, hay que ser una sociedad conjunta, no separándonos, creo que los profesores ahí son los que tienen que empezar a fundamentar.
16	E1	Los profesores ¿permiten esa apertura?
17	A	En este colegio si me gustan, me gustan los profes de historia que hay. Me han tocado cuatro y los cuatro me han gustado, pero se de otros que no son tan así, que los dejan más de lado, que se preocupan en otras partes de la historia, en fechas, cosas así que en la historia en general. O sea las fechas, ya son importantes pero lo veo más como una sociedad o civilización más que por darse de fechas y todo eso.
18	E1	Y frente a esa, como virtud que tienen los profes de acá, con los cuales has trabajado hasta el momento, ¿En qué cosas tú evidenciarías esa apertura?
19	A	¿Cómo?
20	E1	Tú decías que los profes debiesen intentar abrir ese campo de pensamiento para que la gente entendiera qué es la historia, ¿de qué forma tú te darías cuenta de eso en los profes que has tenido?
21	A	Es que los profes se puede dar cuenta uno en la forma en que se comunica con los estudiantes también, o sea por ejemplo, que no sea tan él “dios” profesor, que tenga más cercanía con los estudiantes y ahí es donde se puede ir debatiendo, uno a veces llama al profesor y dice: “mire...” y se pone a conversar y ahí es donde se va uniendo todo más, no es tanta la separación entre profesor - alumno y se empieza a dejar ya como que el alumno: “oh sí, me gusta esta profe”, y ahí uno empieza como a empezar a gustarle al profe, sí, incluye harto el profesor en el ramo que a uno le guste.
22	E1	Y ¿tú sientes que esa cercanía permite que también los estudiantes puedan expresar mejor sus ideas o entender más la materia?
23	A	Sí, definitivamente sí, con la cercanía uno va hablando con el profesor y te va corrigiendo a veces o fundamentando las cosas, y ahí es cuando uno empieza a tener como más confianza y empieza a hablarlo como abiertamente, no tanto así como el círculo cerradito.
24	E1	Tú dices que es relevante pero, ¿Qué pasa cuando llega un profe más estricto, o más lejano, o ese profesor “dios” como lo llamabas tú?
25	A	Sí, con esos profesores los alumnos como que: “no me cae mal” al tiro, y es cuando ya no empiezan a pescar los ramos. Hay muchos profesores acá así, que no se si se creen “dioses” pero son malos y uno como que después dice, por ejemplo, si no me gusto el profesor de historia: “no, me carga la historia”, y entonces como que cuando se van alejando, o no están ni ahí con los estudiantes como que se nota al tiro y también uno va decayendo en el ramo. Si a uno le toca un profe malo en historia, no le va a gustar historia.
26	E2	Tú dijiste que te gustaba la historia
27	A	Sí
28	E2	Te han gustado tus profesores, pero más allá de los profes ¿Por qué? ¿Siempre te ha gustado la historia?
29	A	Es que es más que todo por mi familia, o sea no es que sean todos así todos políticos, pero mi papa es de leer mucho y me va contando cosas y es donde creo que en la familia uno empieza. Hay varios casos, también una amiga que nos cuenta que siempre su familia anda como debatiendo, discutiendo cosas. En mi casa es igual, si hay un problema como que decimos “no pero esto y esto otro”, y ahí como que se va abriendo uno y tiene más pensamiento o una mayor gana de posibilidad.

30	E1	Y frente a esa forma de posibilidad y esos debates que surgen en tu casa que son súper enriquecedores ¿Cómo entablan sus diferentes opiniones?
31	A	Peró es que casi siempre estamos en la once, almuerzo y uno surge el tema, por ejemplo no se: “no me gusta la comida”, entonces todos empiezan “ah, pero tiene esto, esto bueno y esto malo” y ahí empezamos a hablar o en las noticias aparece una noticia y es como: “oh si, mira eso” y ahí es cuando empezamos hablar, es como más espontáneo el momento.
32	E1	Y esos argumentos que generan, nacen como el por qué de las cosas o rescatando elementos...
33	A	Rescatando elementos pero también es como que “mira, esto es malo por esto, por esto o esto es bueno por esto”, y ahí es cuando sale el otro y dice “no pero es que también tienes que ver esto, estas siendo muy cerrado”.
34	E1	Claro en tú caso surge el debate y diferentes opiniones, y frente a eso llegan como a un acuerdo entre las diferentes partes entonces supongamos el gobierno es positivo o negativo, ¿Sientes que eso, como decías antes permite un espectro mayor con respecto a la vida y a la historia?
35	A	A la sociedad más que todo.
36	E2	A la sociedad ya y ¿Sientes de que esa realidad que vives tú en tu familia, permite o se da dentro del colegio, en la sala de clases de historia?
37	A	En las clases de historia si, si uno a veces va con los peros, pero no siempre porque por la cuestión de la familia hay compañeros que por ejemplo amigos míos, no hacen eso en sus casas no se, se ponen a ver tele y quedan en eso, entonces después cuando uno le habla como a mi mejor amigo no cacha historia, uno le empieza a hablar y dice: “ah tu que en tu casa, como saby tanto las fechas, los hechos” y yo le digo es cuestión de leer y ahí es cuando como que hay un desequilibrio porque uno que... yo no sé tanto, se lo mediano y con alguien que no sabe eh, no se puede hacer tanto así, como diferencia en mi casa que todos tenemos una... en mi casa solamente a mi papa le gusta leer todo eso, mis hermanos son mas matemáticos pero aun así dan sus dan su opinión todos diferentes puntos de vista siempre, pero acá es como que más se dejan de lado, como: “ah sí” y se van pa’ otro tema.
38	E1	Y ¿sientes que esa opinión que por ejemplo, en tu casa se da mucho, se debe a la confianza que ustedes tienen?
39	A	Si hay harta confianza, demasiada, podemos hablar de cualquier tema, ya sea de cómo va la sociedad, de cualquier hecho así “Pascualama”, el aborto, cualquier cosa, si no es como tan... es bien abierto.
40	E1	Los temas que surgen.
41	A	Si
42	E1	Y en la sala, esa confianza ¿también varia en como ustedes se relacionen como estudiantes con el profesor y entre ustedes mismos como estudiantes?
43	A	Si, igual uno con el profesor es como más discreto, pero depende la persona. Yo por ejemplo, no soy cartucha, yo puedo decir lo que opino del aborto y todo eso acá en el colegio cristiano, pero con el profesor también si es que le tengo confianza y si es que no voy a hacer como ah, pasa por el lado y no le hablo mucho, si es que no me cae bien. Si es que ya, me cae bien, le tengo confianza y todo, puedo hablar con él.
44	E2	¿Cómo el profe puede generar como esa confianza con los estudiantes?
45	A	Eh, teniendo cercanía, pero no siendo pesao y escuchando, porque muchas veces los profesores como que no se, están enojados o cualquier cosa y uno va, quiere preguntarle y como que te grita, te habla así como “ya si, venga después” o “no, pero como no sabe”. Hay una profesora que no nos gusta porque, por ejemplo “profesora fácil” le decimos porque como que toma el libro y dice “ya, hagan esto” sin explicar y es donde se genera lejanía porque no habla es como que: “hagan

		eso”, en cambio con los profes de historia van más a conversar, a debatir, siempre como que están en la clase y dicen como “ya, discutamos esto”.
46	E2	Me imagino que es interesante el tema de discutir porque lo has vivido en tu casa...
47	A	Sí.
48	E2	Pero para tus compañeros, ¿Cómo lo ven ellos?
49	A	Algunos les gusta y a otros... hay otros que no les gusta el ramo y dicen: “no, pa’ qué vamos a hablar de eso”, pero más que todo por los gustos, o sea porque a todos yo creo que les gusta discutir siempre de algo, todos discuten alguna vez de cualquier tema, pero depende el tema si es que les interesa o no. Por ejemplo si vamos a discutir sobre “Perú-Chile-Bolivia”, algunos van a estar así “¡oh, sí!”, y otros no van a estar ni ahí, haciendo dibujitos porque es según el tema que le gusta a cada uno, pero encuentro que a todos les gusta discutir.
50	E1	Y ¿sientes que historia, como disciplina permite esa discusión más que otros ramos?
51	A	Sí, porque en la historia cada uno se va generando opiniones, opiniones. Por ejemplo biología son conceptos, química son diferentes, matemáticas es cómo lo mismo, es como una regla, en cambio, en historia te dicen algo y uno puede decir que si o que no o sea puede haber un hecho, pero después al decir “no, no me gusto” o “me gusto” es donde cambia, uno no puede decir en matemáticas “oh, me gusto esa fórmula”, matemáticas es como todo cerrado, muy cuadrado y en lenguaje también se puede dar opinión, en lenguaje, historia, todo eso humanista uno puede dar más opiniones que en otros ramos.
52	E1	Y frente a esas opiniones ¿Sientes que los profes las albergan y las toman como parte de su clase o de repente las pasan así como a la ligera?
53	A	No, si los profes lo toman en cuenta igual, o sea así se dan cuenta de las personas, si son productivas las... no si es que dicen cualquier cosa por ejemplo, ponerse a molestar y decir “si, profesor hay esto” si es molesto, no lo toman en cuenta pero si es algo bueno dicen “si miren, la compañera acá está diciendo esto” o el compañero está preguntando por esto y lo explican a todos, entonces así los profes van... si es buena pregunta, o sea no buena pregunta pero si es buen tema o si tiene que ver, lo dejan saber a todos.
54	E1	Y frente a eso, según lo que tú piensas ¿Qué tendría que tener una buena opinión o un buen argumento?
55	A	Un buen argumento... en la opinión se hacen buenos argumentos, porque uno no puede decir así me gusta o no me porque sí o porque no, tiene uno que basarse en qué, a qué se debe y por qué mas o menos lo están haciendo y porqué no debería. Ver los argumentos.
56	E1	Claro. Y ¿Cómo la historia ayuda a hacer esos argumentos, a elaborarlos?
57	A	Si, es que la historia, como había dicho, en matemáticas no se puede y en historia y lenguaje sí porque son humanista y permite a uno desarrollar más o menos las discusiones, y en la historia van comentando hechos, sucesos que pasaron en algún momento, entonces eso después sirve como argumento diciendo “pero mira, si estamos igual que treinta años atrás por esto” o “estamos en la época medieval por estos motivos, mira si somos iguales o no”.
58	E2	En ese sentido tú dijiste que por ciertas cosas podíamos estar en la época medieval y dijiste que había un avance...
59	A	Un pequeño avance...
60	E2	Claro, si nosotros pensamos que la historia permite que recurramos a nuestro pasado para aprender de él ¿Por qué se estarían repitiendo algunos elementos? Te lo pregunto como tú decías que tenemos rasgos de la época medieval todavía ¿si se siguen repitiendo elementos podemos cometer los mismos errores del pasado?
61	A	Es que va en eso también, porque en historia como enseñan lo que pasó en el pasado y por no

		pescarla a veces se puede repetir lo mismo y es donde se cae uno. Por ejemplo, al no saber lo que paso entre, no se alguna batalla por ejemplo, después se puede repetir lo mismo al no saber por qué fue. Si los alemanes, por ejemplo, se quedaron atrapados en Rusia por la nieve y nunca lo supieron, después podrían volver a hacerlo, un ejemplo no más.
62	E2	Claro.
63	A	Pero entonces, que la historia no de como... lo que podría pasar, como, qué sucede si es que a muerto o qué sucede si es que no. Como que nos va diciendo qué es lo que pasó antes para que no la embarremos otra vez.
64	E1	Y frente a eso ¿sientes que la experiencia de cada uno, como persona particular es relevante para la clase de historia?
65	A	¿Cómo?, o sea lo que yo opino si es que...
66	E1	O las cosas que tú has vivido, ¿son relevantes para la historia que se ve en la sala de clases?
67	A	Mmm... en este momento no, porque por ejemplo ahora voy en segundo, y en segundo es mas materia antigua, de presidentes, todo eso entonces no es tanto, pero creo que en tercero ya dan más opiniones, por lo menos en el electivo, ya se empieza a ver más la opinión de cada uno y ver más conjunto sociedad que fechas.
68	E1	Y frente a eso que la experiencia ¿crees que sería relevante integrarla?
69	A	Mmm... si pero también en el contexto, o sea, por ejemplo ahora puedo decir me gusta esto o no, pero no así como: "oh, la otra vez me pasó esto en mi casa", como que no tiene que tanto que ver con la materia. Si es que tiene que ver, si obvio lo digo y que se comparta con el curso pero si no, no tanto.
70	E1	Claro, y esa experiencia generarla para que se contextualice en función de ¿serviría? por ejemplo, yo tengo un conflicto en mi casa, supongamos, y a través de la historia que quizás no es tan cercana a mi no sé, Hitler con Mussolini tuvieron un conflicto y después intentaron resolverlo de alguna manera, ocupar mi conflicto personal para llevarlo a ese caso.
71	A	Si, se puede usar como ejemplo y varias veces lo hacemos, es como por ejemplo ya, tú soy Alemania y tú soy este y por ejemplo ya, tú peleaste con tu papá y tienen que hacer esto para arreglarlo, y así se van dando ejemplo. Pero más allá como decir "miren compañeros, eh por ejemplo, a Juana le pasó esto" y dejarlo así abiertamente... no sé si es que puede hacer de la mejor forma, pero si darlo como ejemplo así como que ya imaginen que ustedes son Argentina y ustedes son Ecuador, eh se tienen que pelear entre todos.
72	E1	Y ¿sientes que la clases que la profe hace, ayudan a tu persona y ayudan a también a entender la historia?, no sé por ejemplo que haga actividades del libro, llevar el power.
73	A	Sí, encuentro que por ejemplo, las actividades del libro, a algunos les dan lata pero a diferencia del power point, es como... era como, antes años atrás era como "oh", como que recién estaban saliendo los power point era como que todos "sí, vamos a la sala de data", ahora como que: "Ah, ya vamos" pero es como que uno sale de la rutina y ahí uno más se interesa, pero también uno depende de cómo hacen la presentación si le llama la atención o no. El otro día con los documentales de la epopeya, fue como que todos estaban ni ahí, porque además la hora ya era como que iba ser el almuerzo, como que estaban todos cansados y ahí no llamo tanto la atención. Pero hay otros que si, a uno le interesa todo entonces se hace más didáctica la clase.
74	E1	Y eso didáctico ¿sientes que favorece el aprendizaje de los chiquillos?
75	A	Sí, en cualquier ramo además de historia. El hecho de por ejemplo decir "ya, ¿están aburridos en la sala?, salgamos", y arman la clase afuera, como que a uno más le llama la atención y sale de la monotonía, o sea de estar aburrido en clases, tener que estar copiando lo que dictan, como que ahí uno ya como que es lo cotidiano, lo de siempre, en cambio salir de la rutina es como "Oh sí, ya



		vamos”.
76	E2	¿En las clases de historia se hacen relaciones con el presente y el mundo cotidiano?
77	A	El presente sí.
78	E2	¿Y lo cotidiano?
79	A	Sí, también se da a entender, por ejemplo, estamos conversando de algo y dicen “ya chiquillos, antiguamente hubo un conflicto entre Chile, Perú y Bolivia”, entonces en la actualidad seguimos así, y se da a entender que es lo que sucede en día y que es lo que puede pasar por todo esto del pasado, porque siempre se lleva el pasado al presente.
80	E2	Esa relación, del pasado al presente, ¿llama más la atención?
81	A	A mí me gusta, porque es como que vemos lo del pasado que construye todo lo de ahora, como que todo lo que se hizo antes ahora tiene algún hecho o como que conllevó a algo.
82	E1	Tú dijiste que les entusiasmaba el salir de la rutina, si nosotros te diéramos la oportunidad de inventar una clase ¿Cómo la imaginas y como te gustaría que fuera?
83	A	Como me gustaría que fuera... haber, si es que no se pudiese salir por ejemplo, podría decir “ya, coloquen las sillas de esta forma, un círculo” y decir ya entre todos empezemos, que el profesor se coloque en el medio y empezar a debatir cosas como las de ahora o del pasado y que cada uno “ya, usted...” por ejemplo, “dígame que es lo que opina”, “usted...” otra cosa y ya, mas como debate, supón ya, “quién encuentra eso y quien no”, “ya, usted ¿por qué no?”, eso por ejemplo si no se puede salir. Si es que se puede salir, por ejemplo ir al patio, colocarse en el pasto, en una silla o cualquier cosa y hacer lo mismo o un power point, eh presentar videos para que uno lo vaya asimilando mas.
84	E1	Y esos videos, ¿hacerlos ustedes o sacarlos de alguna parte?
85	A	Se pueden sacar de alguna parte, porque hacerlos uno también cuesta (risas)
86	E1	Claro y frente a eso, tu lo piensas así algo de más confianza porque así se rompe como la estructura del...
87	A	Si porque ya no es tanto como que el profesor se para y empieza a dictar y el alumno escribe, como que ya hay más confianza, como que “eh si po’, Juan, ¿tú que decí?”, eh “tú Macarena, ¿qué opinay?”, “pero tu el otro día me dijiste esto, esto otro”, y ahí es cuando hay más confianza.
88	E1	Tú hablas harto del debate eh, te gusta harto debatir por lo que comentas, hablábamos de los argumentos, sobre las opiniones que se dan en los debates que son fundamentos, las clases de historia u otra clase ¿Te ayudan para elegir esos argumentos y hacer esos argumentos?
89	A	Si, y además de historia, hartas clases por ejemplo, así cualquier cosa que sucede y es como “sí, eso me lo pasaron en el colegio y aprendí que era así”, o sea; “entonces lo que tú me decías estaba mal”
90	E1	A veces se preparan los argumentos, en función de que el argumento sea más coherente, en algún ramo ¿te han enseñado a hacer eso? Siendo que te gusta harto el debate, ¿Lo han trabajado o te gustaría trabajarlo?
91	A	Eh sí, me gustaría que se trabajara mas los debates y discusiones y empezar a... o sea no discusiones, si no que empezar a conversar y ver qué es lo que piensa cada uno, empezar a decir “ya esto ustedes ¿encuentran que no les sirve?, ya ¿Por qué?, porque si yo lo puedo usar en este día, lo uso todos los días...”, “y ¿a ti no te gusta leer?, a pero ¿te gusta leer libros?, o sea todos los días tenía que leer algo”, lo que veay en cualquier cosa con letras lo asimilay al tiro, entonces es dando como así eh, todo lo que... dando argumentos por qué no te gusta.
92	E2	En el debate uno tiene su opinión, pero si hacemos otra actividad como un juego de roles, donde por ejemplo estamos viendo Guerra fría, capitalismo versus comunismo entonces una tiene que defender el capitalismo y otra el comunismo, ¿Sería atractivo defender una ideología que quizás

		no es la que te gusta?
93	A	A mí me gusta, me gusta hartito.
94	E2	Lo que te gusta es el tema del argumento.
95	A	Y más que el argumento, el tema de ganar más o menos así como “no, tú estas equivocado” Defender una posición, a pesar de que no me guste tengo que defenderlo igual y es donde se ve que tiene mayor eh, como decirlo... poder de llamar la atención del otro y decirle: “no, saby que yo estoy bien” o...
96	E1	¿De convencimiento?
97	A	De convencimiento.
98	E2	Y ¿Cómo tú convencerías al otro?
99	A	Por ejemplo, con el caso de ya, yo soy capitalista si no me gusta ya, tengo que estudiarlo todo y después decirle “pero mira, todo esto lo hemos hecho por esto eh, lo hemos hecho así. ¿Por qué no te gusta?, si es súper bueno” (risa), aunque a mí no me gustara “¡es súper bueno!” (Risa). Pero es como metiéndole “pero mira si todos los días lo usay”, es como que “te ha dado esto, esto otro y mira cómo va el mundo, súper bien, todo el mundo de rosas así, puras flores”. Entonces es ahí donde uno queda “oh, tiene razón en realidad, más que tú”
100	E1	Y, ¿sientes que eso ayudaría a comprender más los contenidos?
101	A	Si, si porque se ven más, no es tanto como que se deja... por ejemplo eh, Estados Unidos y Rusia aparte, como que ya, tu juega a ser Rusia, cómo lo hacen ustedes, la población qué es lo que opina; población rusa qué es lo que opina, ustedes los norteamericanos qué es lo que... cómo lo ven ustedes, cuáles son sus conflictos, por qué están peleando, más que dejarlo así como ya, “Estados Unidos y Rusia pelearon”.
102	E1	Tú decías el tema de convencer a otro, pero ¿estás dispuesta a que te convenzan a ti?
103	A	Sí, sí, a mí me pueden convencer, pero tiene que ser bueno.
104	E1	¿Con buenos argumentos?
105	A	Por ejemplo, a mi es difícil de convencer si es que yo opino algo diferente, lo contrario tiene que ser así muy bueno para que me de vuelta.
106	E2	Y ¿Cómo tendría que ser algo muy bueno?
107	A	Demostrándome así con demasiadas cosas, hechos.
108	E2	¿Con pruebas?
109	A	Casi pruebas, así como “pero mira, si tu estay mal, por esto”, y es como “no, no, no”, y después “ya bueno, si teniay razón”. Ahí es donde va mas el poder de convencimiento, de decirle “mira, si no es tanto que estay mal, si no que es así”, “ah ya”, y ahí uno se va tirando pa’ un lado o pal’ otro.
110	E1	¿Siempre crees que alguien tiene que convencer al otro? o ¿ambas partes pueden ceder y llegar a un acuerdo?
111	A	También se puede llegar a un acuerdo.
112	E1	Así como “...tení razón en esto y yo tengo razón en esto otro ¿Qué hacemos?”
113	A	Si, también se puede llegar... pero ahí va mas la diversidad también, o sea como decir “ya, el tuyo puede ser bueno y el mío igual”, pero no hay una mitad, así que cada uno elije el que quiera. Pero si, a veces, se puede dar como una mezcla así como “ah ya, me gustaron los dos”, pero hasta ahí no más.
114	E1	Claro y por ejemplo, qué pasa, te voy a poner en situación, si llegase un profe neoliberalista defendiendo su postura a morir y es pinochetista ¿Qué pasaría contigo?
115	A	No yo, en ese caso, yo me paro con el profe, o sea en el sentido de decirle “pero no po’, si también ocurrieron esto en su tiempo...”. Yo por ejemplo no soy de quedarme callada con los

		profes, o sea si es que tengo algo que decirle lo digo, porque no me quedo con la opinión del profesor así como: “ah no, él está bien”, puede estar mal, entonces en ese caso le diría “pero no, si...”. Por ejemplo yo no soy así full izquierda pero tampoco opino que sea tan así la historia, también tuvieron sus cosas malas.
116	E1	Y si el profe es como pesado así, y tu le dices al profe “pero no profe yo creo que...”, y el te dice “y usted niñita de donde me saca eso, si yo tengo acá las pruebas que demuestran que esto es así”...
117	A	“Yo tengo las mías po’ profe, ¿Quién me dice que la suya es la buena y la mía no?”
118	E1	¿Así serías?
119	A	Si y yo soy así con los profes, o sea en ese caso eh, no rebelde pero sí “¿por qué me tiene que decir que lo suyo es bueno y lo mío no?”
120	E1	Claro, y frente a eso ¿Qué pasa si tus compañeros se ven influenciados por la figura de este profesor y de ahí te empiezan a decir “oye, pero si el profe tiene razón.”
121	A	Ahí yo lo intento cambiar a veces, lo intentaría cambiar pero así como “pero mira si yo reclamo por esto, lo que encuentro injusto”, o sea no lo encuentro justo. Eh, y ya después lo dejo en decisión de cada uno como lo quiera ver, pero siempre mostrando “mira, yo lo hago por esto”, o sea “no me gusta como enseña el profe por esta cosa”, y, no con los profes me ha pasado varias veces así como decirle “no, haga lo quiera pero yo sigo con lo mío, no lo voy a cambiar”
122	E1	Claro. ¿Qué pasa si eso se lleva al tema de la evaluación y te perjudica, ya no por un tema de competir el diálogo?
123	A	No, ahí sí que la peleo.
124	E1	Y cómo ¿Qué es lo que harías?
125	A	No sé, tendría que ir con algún otro profesor que se diera cuenta que en realidad él está mal, esta calificando mal en ese caso y decirle “ya profe, ayúdeme”, o sea no puede hacerlo tan mal, o sea tiene que ser algo más objetivo que su opinión y califíqueme como tal o si ya, tiene que ver con las opiniones vea si tengo buenos argumentos, que eso es lo que tengo malo no tanto mi opinión, si es que me pasó o no.
126	E2	Y a ti ¿te gusta participar en las clases, por lo general?
127	A	Si, si me gusta participar. En algunas a veces uno como que tiene sueño y no pesca tanto, pero si el tema me gusta es como “oh”, empiezo a veces no tanto con los profes si no que con mis amigas empiezo: “oh, si esto pasó el otro día, que se parece a tanto”.
128	E2	Y ¿eres de esas personas que levanta la mano para hacer preguntas o para comentar?
129	A	Si, a mi no me da vergüenza preguntar, o sea siempre todos los años los profes dicen “no les de vergüenza si es que dicen algo”, y yo lo tengo como asumido así como que yo tengo una pregunta y el que se queda callao tiene diez, entonces por eso la hago.
130	E2	Y tus compañeros ¿también les gusta participar?
131	A	Algunos. Hay algunos que no participan porque no les gusta, o sea les gusta preguntar o sea les gusta preguntar quizás pero no les gusta, les da vergüenza hablar de un tema y ahí se ven más cerrados como que creen si hacen una pregunta los otros van a decir “berrpp”, como empezar a molestar, que pasa muchas veces pero es como que... por ejemplo si pasa es que ya “que, si tu no hay pescao’ en toda la clase...”
132	E1	En el tema de las evaluaciones, ¿Sientes que la cantidad de pruebas que se hacen es buena o quizás te gustaría que hicieran otro tipo de evaluación?
133	A	Si, no tantas pruebas, evaluaciones pueden haber de todo tipo, si no siempre tiene que haber una hoja con preguntas para calificar a uno. Puede, no sé, haber un día ya “usted y usted parece adelante y dígame qué es lo que opina sobre esto, como encontró que fue, explíqueme este

		hecho”, no tanto así escribiendo, no tanto la monotonía, hacerlo más diferente. Así por ejemplo no sé, hacer alguna presentación, hacer como que él fuera el profesor, un rol así ya “tú eres el profesor y explícale al curso cómo es”
134	E1	Investigaciones, entrevistas.
135	A	Investigaciones, eh power point, ya papelógrafos (risas), el viejo papelógrafo.
136	E1	¿Obras de teatro, representaciones también?
137	A	Si, obras de teatro, representación se puede hacer.
138	E2	¿Y entrevistas?
139	A	También. Si no siempre tiene que ser pruebas, y eso en todos los ramos
140	E2	¿Qué pasa con las pruebas? Será que son muy largas, que mucha prueba aburre.
141	A	Para mí no, pero si lo que sucede según los profesores, por ejemplo la Paula, hasta donde yo sé, en las pruebas como que coloca hartas imágenes, todo eso para que uno lo vea y lo analice, y hay otros, la que nos hace ahora no sé qué profesora es, pero coloca muchos textos y textos largos que a mí no me molesta leer, pero a veces como que hace una pregunta de eso y después otro texto, otra pregunta y ahí es donde baja, más o menos, el curso porque no a todo el curso le gusta leer, o bien, si leyó hasta el final todo cansado, es como para una pregunta, lee la pregunta y ve donde aparece así como “ah, ya ahí dice algo” y lo contesta así no más. Entonces, las pruebas me gustan pero, a veces cuando ya son muy extensas, uno se empieza a aburrir también, porque además de uno estar cansado de haber estudiado o quizás cansado de la materia anterior, como que ya seguir leyendo, uno se empieza a quedar dormido, responde como a la rápida, lo que uno cree no más.
142	E2	Oye y en cuanto a las pruebas, viste que tienen distintas fases, comprensión, análisis, evaluar, desarrollo, entre otras ¿Cuál es la parte que te es más fácil o te va mejor?
143	A	Mmm... No sé es que esas diferencias como que, ahí en las pruebas, no siempre encuentro que sea lo mismo, o sea como que a veces encuentro que es como que preguntan lo mismo y le cambiaron el nombre. Por ejemplo a veces dice comprensión ya, quizás la pregunta no está bien planteada para que sea una comprensión y lo buscan mas como análisis. Pero sería como más análisis, de analizar un texto y después responder...
144	E2	Las preguntas de comprensión son preguntas más de contenido
145	A	Como “qué ocurrió en tal fecha.”
146	E2	Y las de desarrollo, ¿te gustan, las contestas?
147	A	Sí, siempre las contesto, de hecho son largas y es como que mis compañeros a veces responden dos líneas porque es lo primero que se les ocurrió y no saben, y después me ven a mí y es como que “escribiste el medio testamento”. Y es porque si a uno le dan el envase para escribirlo es para que lo use, y ya por último, si uno no sabe no sé, dar ejemplos de la actualidad, de lo que uno cree eh, cómo se puede asimilar a eso. Por ejemplo ya, si no me acuerdo en qué fecha era, qué presidente era tal fecha, la salto y coloco otra cosa pero que tenga que ver, que me pasó el otro día con la asignatura. (risas)
148	E2	¿Cómo estructuras las respuestas?, ¿Te va bien en esa parte de desarrollo?, son doce puntos.
149	A	Si, quizás no los saco siempre todos, pero es que también a veces no sabe qué es lo que busca el profesor, o sea dice “coloque su opinión” y uno la coloca o “qué es lo que sucedió en tal fecha” y uno lo escribe, pero quizás el profe quería algo más de, no sé po’, de ésta parte de la historia y no la coloco siempre, entonces es como que uno ya coloca lo que puede estar bien, pero no era lo que el profesor buscaba entonces, ahí uno baja. Tendría que ser como más clara la pregunta, así como ya, que tenga esto, esto y esto, y ahí uno va agregando después...
150	E2	Claro puede que sean muy abiertas para evaluar de forma muy puntual y ¿Cómo estructuras las respuestas? ¿A medida de que se te vaya ocurriendo o tratas de ordenarlas?

151	A	No, nunca ordeno, si es como lo que se me viene, si empiezo a escribir no más. Ya, “¿qué te pareció esto?”, “me gustó por esto, por esto, ahora también no me gustó por esta otra cosa y en la actualidad pasa esto.”, por ejemplo, es como lo que me salga, no es tan estructurado o a veces coloco un tema y después coloco otro, así enseguida.
152	E2	Y en el tema de la actualidad ¿explicas tu opinión personal?
152	A	En la actualidad si mi opinión personal, o bueno según si nos pasan materia de la actualidad.
153	E2	Porque tú decías “pongo ejemplos de la actualidad”, en esos ejemplos ¿también pones como tu opinión?
154	A	Ahí va más mi opinión que lo que sucede.
155	E2	¿Generalmente contestas así?
156	A	Sí, casi siempre o diciendo el hecho de por qué, así como “sucedió esto, en tal fecha, porque no sé, tuvo un problema con él eh, se dieron un abrazo”, cualquier cosa.
157	E1	Y en el caso de la historia más pasada, ¿igual planteas tu opinión?
158	A	Sí, siempre hay como un espacio, o sea primero va la parte objetiva y después el punto y mi opinión “yo creo que esto hubiese sido mejor de esta forma o de esta otra”.
159	E1	Claro. Y esas opiniones ¿igual son como consideradas?
160	A	Mmm... no sé, yo creo que sí, yo creo que sí, porque o sino el puntaje seria menor yo creo
161	E1	Y ¿hay ocasiones en que las cuales hay preguntas que no sepas?
162	A	Sí, hay preguntas que encuentro que, por ejemplo las puedo entender pero el hecho de las respuestas como que creí que era lo otro y es cuando uno levanta la mano “profe, sabe que no entendí”, y dice “ah, pero es que léalo otra vez”, ahí es cuando como que se cae el profe, como que “¡pero si le estoy pidiendo ayuda!”.
163	E1	Y nunca te ha pasado que de repente leíste una pregunta de desarrollo y no sabes la respuesta e intentas chamullar...”
164	A	Sí, y en cualquier prueba siempre es mejor colocar algo que dejarla en blanco. Por ejemplo si fuera de alternativas “oh, no me la sé” ya, descarte “esa no es, no, ese nombre tampoco me suena. Ya, estoy entre esas dos, ya, pinpinita fue a la guerra, pin” (risas), o no sé cualquier cosa, o la que más me suena, la que mas pasaron en clase y ya cuando es de desarrollo “pucha, no me acuerdo que era, ya, pero a qué me suena el nombre”, y ahí como que pa’ no dejarla en blanco le digo al profe “profe, sabe ¿Qué era?”, “es que no le puedo decir”, “pero, por ejemplo, ¿era de esto?”, “no, era más por el otro lado”, “ah, ya”, y ahí uno le pregunta al profe pero para no dejarla en blanco porque igual es de hartos puntos.
165	E2	¿Crees que el puntaje está bien asignado?
166	A	Eh sí, y que se deje harto pal’ desarrollo, a no todos les va bien en la parte de desarrollo, tengo muchos amigos que fallan en ese lado, pero tienen que aprender a sacarlo, o sea aprender a decir por sus palabras y no por lo que aparece ahí.
167	E2	Y la prueba, si tuvieras la posibilidad de tomarla y eliminar preguntas o agrandar algunas preguntas, ¿Qué propondrías?, no sé, dentro de toda la amplia rama de cosas.
168	E1	Términos pareados, verdadero y falso, no sé...
169	A	No sé haber, por ejemplo lo que es de la profe Paula, dejar textos pero no todos, dejar alguna imagen, por ejemplo una imagen de Rusia y Estados Unidos, así como siempre la veo, como muestran la Guerra Fría, dividido el mundo y todo eso “usted, ¿Qué considera de esta imagen?”, como lo analiza, mostrar hartas imágenes y a qué corresponde cada una. A veces se deja también como una mapa conceptual y el dato que falta, por ejemplo ya, la colonia se separa en tres partes y hay una que falta y dice “complete cual es el espacio que falta”, también es como más fácil ahí porque uno adivina al tiro y como que “ya, esa y esa no es tampoco”.

170	E2	Y la cantidad de preguntas de alternativas, ¿está bien?
171	A	Eh sí, encuentro que alcanza, si alcanza pero también según los textos. Hay algunas pruebas que son gigantes y a veces uno no alcanza y uno como que al final, quizás las leyó todas al principio y como que después ve la hora “oh, me quedan diez minutos”, y ahí es como ya, una pasadita rápida no mas y en las últimas es como que: “Era esa, esa, ya esa, no me queda más tiempo. Léela rápido no mas y responde.”.
172	E2	¿Tienes alguna crítica con respecto a la sociedad actual?
173	A	Por la sociedad... que está muy callada
174	E2	¿Cómo callada?
175	A	Como callada, así como que en el caso de los profesores como que lo dejan ya “lo que dijo él está bien”, y no siempre es así po’, o sea como que por qué acatar lo que dice alguien y no dar como lo que uno quiere, o sea si la mayoría piensa algo y yo no, no voy a estar mal. Quizás a mí me gusta y la mayoría también le guste su parte, quizás los dos no estemos bien pero tampoco los dos estamos mal.
176	E2	¿Tú crees que se puede como cambiar esta crítica que estás haciendo?
177	A	El quedarse callado sí, me gusta historia por eso, porque como que da... eh haber, en las clases se puede conversar más que en otras clases. En matemática uno no puede andar diciendo “me dio dos”, “¡no!, a mi me dio tres por esto”, “a mí me dio cuatro por esto” (risas). Por ejemplo en historia, lenguaje, todo lo humanista son mas para hablar, así decir “mira en realidad podría ser eso” y ya no es tanto una cosa cerrada fija, si no que pueden ser muchas cosas o ninguna.
178	E2	Y qué piensas de la reforma educacional que se pretende llevar a cabo.
179	A	Ehh, no, estoy totalmente en desacuerdo, por ejemplo ahora con la reforma que saquen horas de historia... no, definitivamente no, porque además para agregarle a lenguaje y matemática, que de partida ya tienen más horas, me parece ilógico porque como que ahí es donde uno se separa, si le gusta lenguaje se tira pa’ historia, si le gusta matemática; física, química y con esas ya, se puede tener más horarios, inglés también es bueno pero encuentro que con las horas que están, suficiente y sacarle a historia... no, sacarle a historia no.
180	E2	Le sacarían una a historia y otra a tecnología.
181	A	Tecnología no sé, como que está de más, mmm... no se hace mucho, o sea no es tan tecnológico, o no le veo cual es la parte... Tecnología podría ser porque a nosotros como que no nos gusta pero historia no, porque ahí ya sería como que después uno cómo puede decir “no, sabí que no me gusto esto porque...”. O sea por ejemplo “no me gusto la forma que pensaste eso”, “pero, ¿por qué?”, “porque no”, ahí como que si se quita historia queda el “porque no, porque a mí no me gusta o porque sí”.
182	E1	¿Sientes que esa medida va a favor como de la sociedad, o en contra?, quizás sea como obvia la respuesta pero al menos fundamentanos.
183	A	No, va en contra, o sea como diciendo “ya no le gustó. ¿A usted no le gusta historia?, ya le sacamos una hora, y no tenga penita si le vamos a sacar una hora”. Pero ahí como que ya uno, la del flojo más o menos, que si bien le costó historia: “Ah ya, pero le sacaron una hora no más”, o sea le sacaron una hora, menos pruebas, mejor. En cambio, el otro, al que le gusta, va a ser como que “pucha, están sacando horas”. A mi quizás no me guste tanto matemáticas u otro ramo que le van a agregar, entonces como que, no sé como que fomentar ya “si no le gustó, se la sacamos”
184	E2	¿Por qué crees que éste Gobierno querrá hacer una reforma educacional como ésta que se plantea?
185	A	No sé por qué querrán pero no se quizás, como el Gobierno es mas matemática se me ocurre, entonces quizás por eso querrán colocarle más horas a matemática y equilibrarlo con lenguaje.

		Inglés, ya el inglés está bien pero también con cuatro horas basta como para agregarle más y sacarle a historia porque lo ven todo mas cuadrado, o sea según mi punto de opinión, es como que es mas ver número así como que todo calza, no puede ser... como que es blanco y negro, no puede ser todo de colores.
186	E1	Claro. ¿Sientes que ellos quieren que la gente vea blanco y negro tiene una finalidad política?
187	A	Sí, si, como los que ven en blanco y negro ya es como mas como “no, veamos esta parte, eso no”, entonces como a la gente la va cerrando más o menos, le va diciendo “no, si ven a esta parte que es mejor”, y la intentan convencer de algo que, según mi punto de vista, no sería bueno.
188	E2	¿Sientes que los estudiantes tienden a ver esto por una cosa de gusto más personal, así como “me gusta matemáticas” o no “pucha que lata a mí me gusta historia”
189	A	Si tienden a eso es como que “oh buena, me gusta matemática, me va bien en matemática, mejor que le pongan una hora y como no me gusta historia, bacán, menos pruebas” lo ven más como por el lado de uno, que así como sociedad, como más el lado individual.
190	E1	Y tú, eh frente a esta crítica que tienes frente a la reforma y frente a otros puntos de vista ¿Haces cosas como para dar a conocer tus gustos o para protestar en contra de algo que no te parezca?
191	A	Hacer así como cosas como marchas, protestas, no, pero si les disputo a los profesores si es que algo está malo, no me quedo callada, o sea siempre con respeto y todo pero le digo “no, sabe que eh...”. Por ejemplo ayer me decía “usted haga eso”, “no, no lo voy hacer”, “o si no la anoto”, “anóteme”, soy como así en ese sentido ¿por qué tengo que hacerlo?
192	E2	Y ¿Qué te estaban diciendo? Bueno si no quieres decirlo, no lo digas.
193	A	Eh, no, era un profesor que no me cae bien aparte, unos compañeros empezaron a tirar papeles y yo así como pa’ devolvérselo se los tiré todos y me dijo “recójalo”, “no po’, si ellos empezaron”, “pero los tienen que recoger o si no, los anoto”, “no los voy a recoger”, “recójalo”, como amenazando: “recójalo o la anoto”, “anóteme, si yo encuentro que lo que yo hice no es tan malo, me da lo mismo que me anote por una tontera”, a mí no me influyen tanto las anotaciones. Así como empezar a decir “hágalo o esto”, como que la amenazas como que ya “haga lo que usted quiera, con sus amenazas pa’ otro lado”
194	E1	Tú decías el tema de que quizás no protestas o marchas y todo ese tema, por ejemplo frente al profesor uno puede quizás plantear su opinión directamente, pero que pasa con esto con el Ministerio de Educación como en el Estado y uno se ve lejano, uno no puede sentarse a conversar con él y decirle “oye, ahí la estoy embarrando”.
195	A	Uno lo ve más lejano, como que ya con el profesor, lo veo todos los días, y con el gobierno “uuh” así miles de años, pero si cambiando a las personas, o sea lo mismo que cuando uno vota, uno dice “un voto, ¿qué?”, pero con un voto se hace otro, otro y otro, y se hace una masa. En mi caso, si algo no me gusta así, empiezo a conversarlo con cercanos y que ellos vayan a hablarlo a otras personas y se hace una cadena, no que sea una cadena, pero ya un gran conjunto opina lo mismo y ya después como que ya a una sociedad entera, ahí es cuando la ve el gobierno, o sea si estoy conforme con algo o no. Entonces de una persona puede partir mucho.
196	E1	Claro y ¿Tú te sientes capaz de movilizar gente quizás no sé, plantear una carta e intentar llevarla al ministerio?, o en diferentes cosas estamos hablando de la educación, pero hay muchos puntos que quizás hay crisis, la salud.
197	A	Sí, así como algo más relajado, sí podría. Y en protestas igual pero no ahora, protestas me veo así como en la universidad después ya.
198	E2	¿Qué quieres estudiar?
199	A	No lo tengo muy claro aun, estoy no sé... dudosa. Yo por ejemplo, este año, me encanta la historia, pero no me tiré pal’ el electivo. Yo me tiré pal’ electivo de biología que es como que na’

		que ver, pero es porque me gustan muchas cosas, no soy de quedarme como que “ah, a mi me gusta matemática, no me gusta lenguaje”, puedo ser buena en matemática pero no es eso lo que más me gusta, a mi me gusta leer y todo y biología me llamó la atención este año, como que “oh sí”, entender el por qué funciona todo y la historia me gusta también pero no la veo así como carrera, o sea carrera de enseñando historia no sé, no me llama tanto la atención.
200	E1	Claro, y ¿estudiando otras cosas como más humanista?
201	A	Es que era por eso, más que nada por las carreras, porque por ejemplo ahí soy como más fría, o sea digo “ya, me gusta pero no por esto”. Por ejemplo me gusta periodismo pero ahí era fría y decía: “¿Para qué voy a estudiar periodismo si está lleno?”, profesor me gusta pero no me llama tanto.
202	E1	Volviendo al tema del debate y los juegos de rol donde se ven distintos puntos de vistas ¿sientes que la clase de historia tendría que ir en función de unir esos puntos de vista o en evidenciar esos puntos de vista?
203	A	Creo que debería unir, la clase de historia así como el profesor podría unirlos, pero siempre dejando el lado objetivo, porque quizás dejándolo partiendo uniéndolo todo, o sea por ejemplo ya “Pedro no estaba feliz con eso y Camila tampoco”, entonces dejarlo más objetivo para que cada uno piense lo que quiera. O sea unirlos, si, pero el profesor así como llegar a la clase dejando así como, por ejemplo lo que veíamos en el caso de Bolivia, “las clases en Bolivia”, que discutíamos que acá en Chile se dejaba mas el punto objetivo de cómo había sido la guerra y en Bolivia decían “no, era porque los chilenos eran contenciosos, querían más dinero”, “no” decían, “no, fue por esto. Ahora, si ustedes opinan otra cosa, déjenlo ahí, lo debatimos todo” pero como para dejarlo después en la prueba, es como que “ah sí, fue porque ellos lo hicieron bien y ellos mal”, así como más objetivo.
204	E1	Y crees que el profesor de historia debiese traer más elementos en los cuales uno pudiera confrontar ciertas visiones, por ejemplo, el tema de mas inflexión dentro de la historia nacional que es el tema de la dictadura militar, por ejemplo, hay una historia que es más objetiva a los sucesos pero también eso nubla el tema de que la gente es mas de derecha o es mas de izquierda, o sea son distintas visiones ¿Crees que ahí el profesor debería tener relatos de derecha e izquierda?
205	A	Si, si debería ser de parte de todas las opiniones, pero al momento de hacer alguna prueba, objetivo, pero siempre trayendo... porque o si no uno como que lo toma así... algo frio, como que pasó y no tuvo consecuencia, y en el caso de la dictadura por ejemplo, traer no sé, ir al museo de la memoria cualquier cosa y mostrar “mire, esto pasó, eh ocurrieron tales crímenes, tales hechos”, ir presentándolo porque si se deja así como que “si, hubo una dictadura por este tiempo...”, como que ya “pasemos a la siguiente opinión”, se deja más en frio como que, uno lo encuentra como que “ah ya, fue piola, no pasó mucho”
206	E1	Tú dices que queda eso como en frío ¿sientes que falta profundizar en ciertos elementos? porque claro, dentro del año se pasan muchos contenidos, quizás de repente no verlos todos, ver la mitad para que se profundice y hacer una buena lectura de ellos.
207	A	Si encuentro que ahora las materias están bien como, las unidades globalizadas, por así decirlo, como que bien general y no se toma tanto por ejemplo, “que paso con las familias en el norte cuando llegaron todos, con las mujeres violadas todo eso”, no se dejó tanto eso y fue que como mas “no ellos, avanzaron hasta el Lima, sin decir que, por ejemplo, entre medio mataban al que se le cruzaba, todo, ahí como que ya no se deja tanta hora, y más encima ahora que quieren sacar horas de historia.
208	E2	Tú dijiste que te gustaba participar, que a veces comentabas con tu grupo, que si el profe tiene



		una idea diferente tú eres capaz de decirle cuál es tú idea y en ese sentido eres como expresiva, por lo que tú sientes ¿En tu vida cotidiana también es así? cuando te das cuenta que te están cobrando de más.
209	A	Si, ahí igual puedo ser más tranquila quizás, así como que mas calladita, porque con mis amigos uno puede decir lo que sea, pero ya si es con otra persona uno es mas callada y más razonable, ir de a poco, después ya si sigue uno como que “¡pero oiga, me está cobrando mal!” o “deme una solución buena porque esto es injusto”, por ejemplo, pero ya con el amigo es como que “no mira, sabí que...”, más confianza, en cambio con otra exterior o con la familia también.
210	E2	Y en ese caso, ¿cómo convences al otro? Que es un desconocido.
211	A	No, ahí es mas con hechos más que con argumentos así como pero mire”, así como “en el paquete de tallarines aparecía escrito eso, cóbreme lo que ofrecía”, y ya mas exigir un derecho pero “pero oiga, ¿Por qué me está haciendo esto a mi?, ya le voy a empezar a decir “ya, si no me lo arregla voy al SERNAC”.
212	E1	Claro y frente a eso, ¿sientes que la escuela permite que tú te puedas desenvolver en un ambiente que no es la escuela?
213	A	¿Cómo así?
214	E1	Eh, por ejemplo las enseñanzas que tu aprendas acá ¿te sirven para ir, no sé, a comprar y conversarle a un empresario o a una empresa? Igual a igual.
215	A	Quizás no tanto de igual a igual, pero si el colegio enseña como a reclamar, por así decirlo, “que si encuentran algo injusto, reclaman; si encuentran que ustedes están equivocados, bueno ya, se quedan calladitos y no discute pero si ustedes tienen la razón, discuta hasta lo que sea, hasta el final no mas, qué más se puede perder”
216	E1	Y ¿sientes que la parte de historia, la clase de historia, también sirve para eso?
217	A	Sí.
218	E1	¿Mas que, quizás, otros ramos o menos que otros ramos, o es lo mismo?
219	A	Mmm... más que otros ramos, o sea de historia y lenguajes, son esas dos porque las otras... matemática podría ser pero ya en un tema de dinero.
220	E1	Para saber si te están engañando o no...
221	A	Claro, esas cosas, pero sí en historia como que dicen “eh, chiquillos sus derechos son éstos, si alguien hace otra cosa, reclamen y díganle por qué”. Por ejemplo si me cobraron mal un precio de una polera “ustedes tienen éstos derechos, pueden ir al SERNAC y ellos son la gente que se encargan de sus derechos, de que todo se cumpla” y ahí es cuando se empieza a hacer historia y decir... no tanto con la historia del pasado pero sí decir “miren ustedes tienen estos derechos y deberes, o sea pueden exigir lo que quieran”, según esos reglamentos “y si alguien está siendo injusto hablen, reclamen, pataleen.”
222	E1	Claro, y claro tu decías el tema de que quizás el reclamo no va a ser tanto con argumentos si no que mas demostrar hechos, sin embargo, esos hechos también tienen que ser coherentes, esa coherencia ¿sientes que se ampara dentro de una reflexión personal mayor?
223	A	Mmm no tanto si esa coherencia va más que todo por ejemplo, en cualquier lugar, por ejemplo, me cobraron más de algo o no me tomaron en cuenta, dijeron “no, pase usted y usted no”, ya es mas cuestión de uno ver si reclama o no, más que así como que... no sé.
224	E2	¿Qué te gusta hacer fuera del colegio, así como tiempo libre?
225	A	Mmm, eh hago casi todo así como que, llego a mi casa me meto al computador, como todos ehh veo tele, películas, pero ya por ejemplo si... leo también, si es que tengo un buen libro, lo leo. También estoy en otros talleres, por ejemplo acá en el colegio estoy en un taller de óleo.

226	E1	¿Y ese taller es como optativo?
227	A	Es pa' los que quieren
228	E1	O sea no es obligación quedarse a un taller
229	A	No, no es obligación.
230	E1	Ah ya.
231	A	Pero me gustan así esas actividades como de expresarse... por ejemplo cuando uno hace una pintura, hace lo que uno quiere, la profe no te dice "haga este dibujo", como que ya es lo que uno quiere después lo va cambiando.
232	E1	¿Te gusta crear cosas?
233	A	Crear cosas, mostrar así como lo que yo siento, no tan emotivo así llorón pero si, no sé, estoy feliz hagamos un cuadro feliz, si estoy triste alguna lluvia, algo así o no necesariamente, también en teatro presentar diferentes facetas, todo eso, las expresiones me gustan, música también y lo humanista.
234	E1	Claro, y ¿sientes que en historia se puede crear como una historia? O sea por ejemplo no sé...
235	A	¿Tú dices algún taller?
236	E1	Así como "creemos historia, inventemos, por ejemplo pensemos en qué pasó en el pasado y creemos una nueva historia, amparado en la realidad.
237	A	¿Pero hacer como una historia futuro o lo que es el pasado?
238	E1	Del pasado.
239	A	No sé si hacer una nueva historia pero sí dejarla como en los tiempo de ahora.
240	E1	Claro, como mezclar el pasado y presente
241	A	Claro, pasado y presente, decir: "ya chiquillos, ¿les cuesta esto?", "¡sí!", "pero miren si es fácil, es como si ustedes hicieran esto, esto otro, igual que ahora", "ah ya", y ahí va quedando más claro.
242	E1	De repente "como los medievales vivirían en la ciudad de Santiago"
243	A	Si, sería divertido.
244	E2	Tengo una última pregunta, los jóvenes ¿creen que le están enseñando actualmente a los profesores?, ¿qué los profesores están aprendiendo algo de ustedes?
245	A	Sí pero algunos porque hay algunos que están abiertos y otros que consideran que son muy buenos, son geniales como pa' cambiar su punto de vista. Pero sí a varios que se les está diciendo como: "No profe, si ahora no hacemos eso, si eso es antiguo" y como que ahí están diciendo: "Ah pero como lo hacen ustedes ahora...", "Profe si ya no se usa el disquete" (risas), y ahí el profe va a aprendiendo más de lo nuevo, se podría decir. Sí, pero los profes sí pueden aprender de uno pero si es que están dispuestos, hay profesores pesados que hacen las clases así no mas, pa' ganarse más plata, y eso como que uno los cacha al tiro y tampoco están ni ahí con uno, como que ninguno de los dos se quiere; el profe no está ni ahí con los alumnos, y los alumnos no lo pesca tampoco, entonces ya, pero si es uno comprometido, sí.
246	E1	Te dejamos libre.
247	E2	Muchas gracias.
248	E1	Muchas gracias por todo.

ENTREVISTA N° 6

*Estudiante: E6*

*Rango: Participación Baja (PB)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E2	¿Qué te gusta hacer en la vida cotidiana?
2	A	No sé meterme al computador, salir pa' la calle.
3	E2	¿Salir a carretear?
4	A	Sí los fin de semanas
5	E2	Y en el computador ¿qué te gusta hacer?
6	A	Meterme en el messenger, fotolog, chatear, eso.
7	E1	Y aparte de eso ¿qué más te gusta hacer?
8	A	Yo juego a la pelota, estoy en la selección del colegio.
9	E2	Siempre has estudiado acá
10	A	Desde tercero, cuarto básico
11	E1	Y ¿te gusta el colegio?
12	A	Sí, igual es bacán
13	E1	¿Por qué encuentras que es bacán?
14	A	No sé porque es grande, hay hartas cosas, se me da la posibilidad de jugar a la pelota.
15	E2	¿Te gusta entonces que el colegio tenga hartos estudiantes?
16	A	Me da lo mismo
17	E2	Entonces lo grande es por el espacio
18	A	Sí.
19	E1	Entrando al campo de la historia ¿Te gusta o no te gusta?
20	A	Me da lo mismo.
21	E1	¿Por qué te da lo mismo, sientes que no es relevante para tú vida o es un ramo más?
22	A	Es un ramo más no más po' que igual hay que hacerlo
23	E2	Y hay algún ramo que te guste más
24	A	Educación física
25	E1	Y ¿hay alguno que no te guste?
26	A	Inglés o Lenguaje
27	E1	¿Por qué no te gustan?
28	A	Porque siempre me va mal en esos ramos, como que no cacho ninguna palabra.
29	E1	¿Es solo un tema de palabras o no te gusta leer?
30	A	No, es que no me gusta leer
31	E1	Y alguna vez te han enseñado a como leer, en el sentido de cómo puedes sacarle mejor provecho a un texto.
32	A	Poniendo atención no más po'
33	E1	Tú dices que chateas y ahí también lees harto, ¿cuál es la diferencia entre esa lectura y la que haces el lenguaje?
34	A	Porque esa me importa y la otra no me importa (risas)
45	E1	Y qué cosa te gustaría leer
46	A	Es que no me gusta leer
47	E1	Y si te paso un libro de la historia de Colo-Colo, ¿lo leerías?
48	A	Igual lo leería pero pa' saber más po' porque es el equipo que me gusta.

49	E2	Y ¿cómo te sientes en la clase de historia?
50	A	No normal po'
51	E2	De repente no sientes que estás muy quieto, te pregunto cómo a ti te gusta el futbol y las cosas más deportivas, quizás te gustaría moverte más con tu cuerpo.
52	A	O sea igual me paro en la sala pero aparte igual mi curso es fome, no como que no me llevo mucho con los cabros del curso.
53	E2	Y te han cambiado de curso
54	A	Es el tercer curso donde estoy
55	E1	Y qué tendría que tener un curso para que fuera entretenido
56	A	No sé po' alguien para lesear, unos amigos, es que son todos de otra onda po'
57	E1	Y ¿cuál es tú onda?
58	A	No po', en volá de salir, carrete, si yo me llevo más con las chiquillas del curso igual salimos de repente.
59	E2	Y los hombres ¿cómo son?
60	A	Son más piolas
61	E1	¿Qué piensas cuando la gente hace comentarios medios despectivos hacia los jóvenes diciendo que ese el futuro de Chile, en forma negativa?
62	A	Me da lo mismo lo que digan los demás si uno no más sabe.
63	E1	Pero qué pasaría si acá hay un caballero y dice que ustedes que se creen que andan carreteando y esas cosas ¿Qué le dices tú?
64	A	No le pongo el perro al toque
65	E2	Y ¿Cómo le dirías?
66	A	No sé po' le tiro unas chuchas
67	E2	¿Un par de garabatos para que se quede callado?
68	A	Sí po' o lo evito donde está
69	E1	Y ¿No le explicarías más allá?
70	A	No lo pescaría, porque si fuera un loco de mi edad, se la peleo por último, pero si es un viejo lo dejo piola, es viejo po', si igual tengo papá.
71	E1	¿Qué importancia le das al colegio, sientes que es importante para tu vida o no?
72	A	No si igual es importante, porque igual vale para el futuro, pero este año me la he farriado no más.
73	E2	Por qué te han cambiado tanto de curso, por el comportamiento
74	A	Si po' si estoy condicional también, además que tengo muchas anotaciones por desorden.
75	E2	Y ¿te gusta ser así?
76	A	No es que no es que me guste el desorden, es que soy así, si igual me he visto con neurólogo y todo, si me ha dado pastillas y así estoy más tranquilo, en el puesto, tomando atención y todo.
77	E1	Y ¿Te gustaría participar más y estar más atento?
78	A	Si fuera una clase mejor sí no sé, es que no son malas las clases, pero es que no sé, si no he puesto atención es de pavo no más po' si por eso tengo malas notas si yo le pusiera bueno y estudiara un poquito más y tomara un poco más de atención, tendría las medias notas.
79	E2	Y que te gustaría que hicieran en las clases para que estuvieras atento ¿qué podría ser? Un video, o con música o sacándolos de la sala.
80	A	No, no sé lo mismo de siempre si siempre las clases van a ser iguales.
81	E1	Pero pensemos en que las clases pueden cambiar ¿Cómo te gustaría que fueran?
82	A	Es que no se po'
83	E1	No te limites a pensar que las clases no van a cambiar, imagina algo.

84	A	No si los cacho, pero es que no sé cómo se puede hacer clases.
85	E2	Por ejemplo yo te cuento un profesor le explicó a sus estudiantes todo el tema de Estados Unidos y del capitalismo a través de un tema de Hip Hop, por eso te preguntábamos si te gustaría hacer clases con música, quizás fijarse en una canción de salsa, por ejemplo, y desde ahí ver cuando fue escrita que estaba pasando en esa época, entre otras cosas.
86	A	Igual sería un poco más entretenida, pero no sé, encuentro que es mejor hacerlo como ha sido siempre, porque así siempre han aprendido, de la otra forma igual aprenderían pero no sé, se prestaría mucho para hacer cuestiones, para que estuvieran leyendo los compañeros, que a las finales sería pa' peor po' de repente cuando van al data, al final están puro leyendo, si igual prestan atención pero ni tanto.
87	E1	Sí te ponemos un tema de música y tú dices que puede que sea un poco más entretenida.
88	A	Podría ser más entretenido, pero no sé
89	E1	Eso significa que puede que no lo sea.
90	A	Puede que sea.
91	E1	Y frente a esa posibilidad te gustaría explorarla.
92	A	Me gustaría ¿Qué?
93	E1	Como verla, vivirla o prefieres que no.
94	A	Como estamos no más po' si está bien la cosa así.
95	E2	Tú crees que todo lo que pasa, que no entiendas mucha historia o que te desconcentres es un problema tuyo más que por otras cosas.
96	A	Claro, más porque uno no quiere, porque uno si quiere las cosas las consigues, si uno quiere tener mejor nota así y se sacrifica al final igual las consigue po' y para todas las cosas po' si uno quiere llegar a ser así por ejemplo, futbolista y entrena, sacrifica todas las cosas, al final igual lo conseguí po' si es más cosa de uno.
97	E1	Y en el caso que quizás a ti te va peor que el resto de tus compañeros, y tú dices que tú no quieres, pero ¿Por qué tú no quieres tener mejor nota o que te vaya mejor?
98	A	De puro tonto no más, de este año igual me he dedicado a hacer otras cuestiones, así como salir, por eso.
99	E1	Qué piensas hacer cuando salgas del colegio, ¿quieres seguir estudiando o quieres trabajar? ¿Qué piensas hacer más adelante en el futuro?
100	A	No sé, seguir estudiando y ahí ver una carrera que me guste, pero hasta el momento no he pensado mucho, no tengo claro eso de lo quiero hacer, igual estudiar algo porque si uno se pone a trabajar gana como lo mínimo dos gambas, ciento cincuenta lucas y así se estudiay ganay al tiro arriba de seiscientas lucas y de ahí pa' arriba, quinientas lucas.
101	E2	¿Qué electivo tomaste para el otro año?
102	A	Me metí a telecomunicaciones, en el técnico profesional, que esa como que la vi que era más entretenida, porque administración de empresas no me gustó tampoco.
103	E1	Tú decías que si uno le ponía empeño uno puede hacer las cosas, sientes que igual eres hábil cuando te concentras bien para una cosa, la captas más rápido.
104	A	Sí po', no si yo entiendo casi todo bien, todo hasta mejor que los demás, pero es cosa que yo quiera poner atención y lo hago.
105	E1	Y no será que priorizas en salir en vez de estudiar
106	A	Sí po.
107	E1	Y ¿No intentas hacer un equilibrio entre ambas?
108	A	Es que de repente se me olvida cuando hay prueba, a veces salgo y después me acuerdo y ahí miro el cuaderno

109	E2	Y ¿Cómo te ha ido en historia este año?
110	A	Más o menos, un cuatro y algo
111	E1	¿Te gusta participar en clases?
112	A	No po', me quedo normal, pero si tengo una duda ahí igual pregunto.
113	E2	Y en cuanto a la opinión, si están viendo algo y tú piensas algo al respecto, ¿Te gusta dar tu opinión?
114	A	No se po', me da lo mismo.
115	E1	Tú dices que si tienes dudas, preguntas, pero si el profe es más pesado ¿Te da lo mismo?
116	A	Me da lo mismo, me tiene que explicar igual, si pa' eso le pago y uno tiene que entender las cuestiones, pero si no entendí, tení que preguntar.
117	E1	Haz dicho varias veces que las cosas te dan lo mismo, hay algo que no te de lo mismo, ¿Qué es lo que te importa?
118	A	No se po' son las cuestiones que a uno le importan po', no se po' salir a carretear, basilar, las minas.
119	E2	Y aparte de eso ¿no hay nada que te importe?
120	A	Igual estudiar pero menos.
121	E2	No es tu prioridad
122	E1	Y tú familia, ¿te importa tú familia?
121	A	Sí po' pero igual como que no me llevo bien en la casa, porque prefiero salir a la calle
122	E1	Eso significa que en la calle lo pasas mejor
123	A	Si po'.
124	E1	Y tus amigos son como de tu edad o más grande
125	A	De mi edad, igual hay algunos que son más grande, o sea, yo tengo quince, igual soy como chico, si casi todos tienen dieciséis, dieciocho, diecinueve, veinte.
126	E1	Y ellos ¿estudian o trabajan?
127	A	No hay algunos que no hacen na'
128	E1	Y los más chicos, ¿cómo les va en el colegio?
129	A	Igual no más, igual han tenido problemas que los han echado de colegios y que le cancelaron la matricula.
130	E2	Dijiste que te habían cambiado de curso, ¿cuál de los cursos es el que más te gustaba?
131	A	El del año pasado, pero ahora está fome si po', si igual he ido al curso.
132	E2	¿Por qué te gustaba en primero medio?
133	A	Sí porque habían mas cabros si echaron caleta de ese curso y el año pasado a mi me echaron también el año pasado y mande una carta para que me dejaran entrar de nuevo al colegio y ahora este año también mande una carta, mandé una carta yo y mando una carta mi mamá para que me dejaran en el colegio, pero todavía no han dado respuesta.
134	E2	Y ¿por qué te gustaría quedarte acá?
135	A	Sí po' porque igual aquí juego a la pelota, juego la copa copec, entrenamos siempre.
136	E2	¿Vives con tu familia?
137	A	Sí con mi papá y con mi mamá
138	E2	Y ¿cómo te llevas con ellos?
139	A	Igual, pero discutimos caleta igual
140	E2	Sientes que a veces no te entienden mucho
141	A	No sé po' es que a veces me sacan en cara muchas cosas, porque ahora piensan de que voy a repetir, igual les digo ahora, es que igual puedo repetir ahora, pero o sea si piensan ya que repetí,

		entonces me sacan en cara eso y cuestiones, me mandan a hacer las cosas y las hago y me están retando igual y esa cuestión me da rabia.
142	E1	Y ¿Qué les dices?
143	A	No los pesco, les digo así ya chao, a veces les contesto.
144	E2	¿Sientes que de repente te falta más apoyo de tus papas?
145	A	No si igual me apoyan caleta, cuando les pido así que me ayuden, igual me ayudan, si están ahí siempre, pero como dije, a las finales es cosa de uno.
146	E1	Volviendo al tema del colegio, si tuvieras la posibilidad de cambiar una prueba por otro tipo de evaluación, algún tipo de exposición.
147	A	¿Cómo?
148	E1	Exponer adelante sobre algún tema o no sé hacer alguna obra de teatro, debates, ¿prefieres eso o prefieres una prueba?
149	A	Es que eso igual es más fácil porque ahí te podí ayudar más con los compañeros, hacer trabajos en grupo preferiría yo.
150	E2	¿Qué tipo de trabajos?
151	E1	¿Guías?
152	A	No, no guías, o sea igual, pero cuestión de grupo, donde podía ayudarte con tus compañeros
153	E2	Pero exponer adelante, o prefieres hacer maquetas o trabajos de investigación.
154	A	Un trabajo, una maqueta, todo eso.
155	E2	Y ¿Tienes habilidades manuales?
156	A	No, no me gusta mucho pintar, o sea se dibujar cosas así, pero no me gusta, no dibujo mal si igual dibujo bien, pero no me gusta, igual prefiero eso que hacer una prueba porque ahí te asegurai más con mejor nota.
157	E2	¿Qué tipo de dibujos?
158	A	Así como fotos, paisajes, igual yo en la casa tengo como el fotoshop, me gusta sacar fotos, de repente me saco fotos con amigos y la arreglo.
159	E2	Y te gustaría trabajar con fotos, no sé a lo mejor fotos de la época que están viendo.
160	A	No son como muy viejas, como que al toque fome.
161	E2	Pero es fome porque es pasado
162	A	No es que no me gusta hacer cuestiones, no me gusta estudiar, ese es el problema.
163	E2	Bueno todas estas preguntas van orientadas a ser menos fome (risas) por eso te preguntábamos que quieres que te evaluemos y tú dices un trabajo en grupo, pero ¿qué tipo de trabajo en grupo? Porque yo puedo hacer un trabajo lleno de contenido que puede ser más difícil que una prueba.
164	A	No po', pero si una guía, igual que tenga hartas preguntas, así cosa de hacerlas entre todos.
165	E1	Tú hablabas de las fotos y yo si te pido que te disfraces de una época y que trabajen con sus fotos donde aparecen disfrazados ¿te gustaría?
166	A	No, no lo haría, si no quiero sacarme una foto así, prefiero sacarme fotos así distintas.
167	E1	En relación a la prueba, ¿Qué parte te acomoda más? ¿La parte de alternativas o de desarrollo?
168	A	No, no sé, igual alternativas
169	E1	¿Por qué?
170	A	Es más fácil, el desarrollo tení que saberlo, si no lo sabí estay tirado, en cambio en las alternativas tení posibilidad de por último copiar, no sé po'
171	E1	Y en el caso de las preguntas de desarrollo ¿no Chamulleas cuando no sabes?
172	A	Eso es lo bueno de las de desarrollo que podí chamullar, no sé po
173	E1	Y ¿Te atreves a chamullar?

174	A	Sí po, si está malo el profe no se va a reír de mí, no me va a decir es él el que puso eso, va a estar malo no más po', tampoco el profe te va a preguntar ¿por qué pusiste eso?
175	E2	Y ¿Siempre las contestas?
176	A	Cuando las sé, o cuando no igual de repente me pondría a chamullar, por último no tendrías cero punto, tendríay un medio punto, no sé, porque algo escribiste.
177	E1	Cuando vas escribiendo la pregunta de desarrollo, ¿Piensas las ideas primero o vas escribiendo a medida que la idea te surge?
178	A	Igual me voy acordando de algunas cosas, invento no sé po', haber como puede ser, no sé po' le meto mas palabras, así como las palabras que uno nunca usa o alargay la frase
179	E1	Y ¿Piensas que de esa manera el profe puede creer más en lo que le estás respondiendo?
180	A	Si po' igual la tomaría más en cuenta a que no ponga na'
181	E1	Y en esas respuestas ¿Pones tu opinión personal?
182	A	No, es que depende lo que te pregunten, si te preguntan tu opinión personal tení que poner tu opinión, pero si no te preguntan no vay a poner opinión si no te va a valer.
183	E1	Ni siquiera como parte del chamullo
184	A	No, poner así lo que creí que sabí no mas po'
185	E1	Hablaste de la participación, pero en el caso que llegara un profe en contra del Colo, ¿cómo reaccionas tú?
186	A	Depende lo que diga, no se po yo igual sé cuestiones del futbol entonces igual le contradeciría cuestiones, igual conozco.
187	E1	Y si un profe te dice que todas las copas han sido regaladas por los árbitros.
188	A	No po, porque o sino no tendría tantas copas el Colo, si todas se las regalaran.
189	E1	Pero le dirías eso al profe o no
190	A	No tampoco tan pesado, le diría na' que ver po' profe, le diría algo, aparte no me metería yo solo, igual se meterían otros cabros que son del Colo.
191	E1	Pero en el caso particular tuyo, como le argumentarías o lo convencerías para decirle que el colo ha ganado las copas legalmente.
192	A	Si po, si igual le diría eso.
193	E1	Y si él te dice que tiene pruebas.
194	A	Que las traiga po'
195	E1	Y si las trae ¿cedes un poco?
196	A	No po' porque igual eso sería como aparte po' porque igual yo he visto los partidos y juegan bien po' si igual se pasan a los otros locos, a los otros equipos.
197	E1	Y por ejemplo, en el partido con la Chile, que el gol estaba off side ¿Qué pasa ahí?
198	A	Pero si se le calló la bandera, entonces la recogió y no miró, si mostraron po'
199	E1	Pero qué pasa si eso está todo pensado.
200	A	No sé po' está bien
201	E1	Pero cedes diciendo que estuvo todo arreglado o dices que no.
202	E2	Sigues con tu idea o cambias un poco.
203	A	No sé, es que tampoco la mano es tirar pa' abajo al colo, si uno es del colo po'
204	E2	Y si fuera un compañero tuyo el que te hace el comentario
205	A	No sé po', ahí conversaríamos más las cosas, igual nos pondríamos de acuerdo.
206	E1	Y si el profe no toma en cuenta lo que tú opinas, sigues intentando convencerlo o prefieres dejarlo ahí no más.
207	A	No porque el profe siempre va a tener la razón po' al final que sacay con discutirle, es como si te



		quiere anotar po', es como obvio que aunque le discutay caleta, te va a anotar
208	E2	Y las anotaciones que tienes, sobre qué son.
209	A	No más por desorden, de inquieto, si en realidad no soy así peliador, me ponen que me paro a hacer cosas.
210	E1	Pero supongamos que estas en clases y tú te paras hartoo rato y el profesor te anota porque estás parado, y ¿tú qué haces?
211	A	Depende si tengo escrito todo le digo, pero profe estoy escribiendo, tengo esto.
213	E1	Y si te dicen no yo lo ví parado o acaso estaba sentado
214	A	Estaba parado pero no se le invento algo que fui a buscar un lápiz que me equivoque, que me faltaba corrector.
215	E1	Ahí prefieres inventar algo y en el caso de tu familia, prefieres decir la verdad o inventar algo
216	A	Sí igual le diría eso, si po', es que depende si me están retando mucho, ahí les diría algo, porque casi nunca, como que me le sean no más en la casa, me le sean por cosas.
217	E1	Y el reto hace que tu les mientas o les digas la verdad
218	A	Es que yo no miento mucho, si yo les digo la verdad, no sabi que justo estaba bailando con una loquita y nos fuimos tarde o le digo este prefería irse más tarde y preferí venirme con tales cabros en vez de irme solo, no sé po' cuestiones así.
219	E2	Uno prioriza cosas en su vida, si tu tuvieras que elegir entre tus amigos y la familia.
220	A	Es que igual yo soy más de amigos, pero igual está la familia primero, si a las finales de todos los amigos uno se queda con la pura familia, ellos siempre te van a apoyar en las buenas y en las malas, hasta en los peores casos, si los amigos, de todos los amigos que uno tiene, los que más rescatan son contados con los dedos no más po'.
222	E1	Y hasta el momento en tu vida haz sentido que tus amigos te han dejado solo cuando tú los necesitabas
223	A	No, a lo más si uno escucha así rumores, pero ahí les pregunto y siempre dicen que no, igual me da lo mismo.
224	E1	Volviendo a la historia, las experiencia que tú has vivido de forma personal, ¿cabén dentro de la clase se historia?
225	A	No
226	E2	Por ejemplo, relaciones como antes se vestían así ahora se hace de esta manera.
227	A	No, no sé.
228	E1	Pero enganchas con eso o no
229	A	Pero es que no entiendo de enganchar si con que prestí atención y saber las cuestiones que están pasando en la clase, porque al final son esas las cuestiones que te van a preguntar.
230	E1	Y hay relaciones que haga la profesora con el pasado y el presente o no se hacen relaciones.
231	A	No, si ahora es todo distinto.
232	E1	Y tú puedes hacer la relación del pasado con el presente, por ejemplo, ustedes están viendo la guerra con Bolivia y Perú.
233	A	Pero es que no han preguntado, si preguntan igual yo sé po' pero si no te preguntan pa' que vay a estar diciéndole a la profe que esto es aquí que es allá.
234	E1	Y de forma interna haces la reflexión, si vemos los conflictos marítimos que hay, haces la relación con el pasado o crees que son cosas apartes.
235	A	Es que son cosas apartes, si no lo piden pa' que voy a estar haciendo reflexión.
236	E1	Y si eso te lo piden ¿haces la relación?
237	A	Obvio po' si tienen que pedirlo.

238	E1	Y por qué no preferirías hacerlo de forma voluntaria a que siempre te lo estén pidiendo.
239	A	Porque no sé po', pa que po' si no necesitay hacerlo.
240	E2	¿Tienes una crítica sobre la sociedad actual o crees que está todo bien?
241	A	No, igual está bien
242	E2	Crees que estamos en progreso por la vida
243	A	Igual no
244	E2	Pero ¿vamos para atrás o avanzando?
245	A	Avanzando igual.
246	E2	Donde se notarían esos avances.
247	A	En las noticias
248	E1	¿En cuáles?
249	A	Cómo que en cuales, en las que salen en la tele po'
250	E2	Sí, pero alguna en específica.
251	A	Cualquiera, si es cosa de ver las noticias, si al final siempre dan lo mismo.
252	E1	Y que cosas de esas noticias serían un avance.
253	A	No sé po, que rescataron a los mineros por ejemplo, eso es como un avance, cosas que pasan una vez y todos lo han visto.
254	E1	Y por ejemplo cuando hay robos
253	A	No po' ahí está mal po'
254	E1	Ahí estaríamos avanzando o estaríamos retrocediendo
255	A	Ahí tendríamos que no sé po' poner más pacos para que estén más atentos.
256	E1	O por ejemplo cuando muestran cuando en los hospitales no hay camas para la gente
257	A	No sé po' esas cuestiones las ve el presidente, no las veo yo po'
258	E1	Pero por eso mismo realizas algún comentario o alguna crítica.
259	A	Es que igual el presidente ha tenido cualquier problema, por ejemplo, ahora las cuestiones de la cárcel, que se quemaron las cuestiones, no sé po' son cosas aparte, tampoco me preocupo mucho de esas cuestiones, si uno las ve no más y se entera de las cosas que pasan en la sociedad.
260	E1	Pero tú accedes a la salud.
261	A	Sí po' si en los consultorios uno igual tiene que esperar porque hay harta gente po' y son gratis, pero si uno va a una clínica por ejemplo ahí te atienden bien y mejor po'
262	E1	Y sientes que el consultorio debería ser como las clínicas
	A	Pero si te atienden bien, lo que pasa es que tení que esperar y cosas así, igual hay más gente que está antes po'
263	E1	Pero por ejemplo, el mismo tema de la espera, no sientes que de repente podrían hacer más consultorios para evitar que se colapse.
264	A	Es que igual hay hartos consultorios, si esas cuestiones depende de por no sé, depende por comuna, si no es que uno quiera ir a este consultorio, porque no te pueden atender, porque tú tení que ir a tal parte.
265	E1	Sí son por sectores, pero frente a eso dentro del mismo sector ¿debería haber más consultorios?
266	A	A lo mejor, podría ser mejor, porque por ejemplo en un sector eran dos consultorios.
267	E1	Y por ejemplo, en el tema de la educación, ¿Sientes que tienes acceso para seguir estudiando o tendrías que trabajar para pagar lo estudios?
268	A	Trabajar yo creo, porque igual mi papá tiene cualquier deuda que pagar y cosas que hacer.
269	E2	Y sientes que el Gobierno tendría que hacerse responsable de generar más fondos para que tú puedas estudiar.

270	A	Igual sería bueno que hubieran hartas becas, pero es que casi siempre las becas son pa' gente esforzada y que se ha sacrificado por sus cosas.
271	E1	Y sientes que tú no cumples con esos requisitos.
272	A	Claro, pero porque yo no quiero, si quisiera podría, ya este otro año me voy a poner las pilas bien bien, si igual.
273	E2	Y en años anteriores ¿has dicho lo mismo?
274	A	El año pasado dije lo mismo, pero es que (risas), el año pasado dije esa cuestión, pero había partido bien y después me fui cayendo, es que no sé, habían muchas cosas.
275	E1	Muchos problemas personales.
276	A	Claro.
277	E1	Y crees que eso igual te afecta en los estudios, quizás te distrae más y te preocupas de otras cosas.
278	A	Sí, igual me preocupan más otras cuestiones.
279	E1	Tú comentaste que tomabas pastillas.
280	A	Sí, si hace poco fuimos al consultorio porque ya no nos daba ir pa' el neurólogo por las platas
281	E1	Pero en esos casos no sientes que el Estado podría solventarte parte de tus gastos.
282	A	Pero si me los solventa po' si fuimos al consultorio y ahí me dieron las pastillas gratis, lo que pasa es que te citan, por ejemplo uno pide hora así hace cualquier tiempo, por ejemplo mi mamá pidió hora en abril y se la dieron ahora en octubre, o sea, en noviembre.
283	E2	Y ¿qué pasa en caso de emergencias?
284	A	Es que uno tiene que acudir a otro tipo de hospitales, donde te puedan atender más rápido, aunque te salga más plata, pero a las finales sería pa' mejor
285	E2	Pero tú estás conforme con ese sistema, más allá de aceptarlo o no aceptarlo, ¿te gustaría que las cosas mejoraran para tener una salud y una educación distinta? hablemos de ideales ¿te gustaría que fuese diferente?
286	A	Igual sería mejor pero en algunas situaciones, no en todas porque encuentro que igual el país está bien, pero hay algunas cosas en las que de repente falla, así por ejemplo, esa cuestión de los hospitales, no sé po, en esas cosas se deberían cambiar algunas cuestiones.
287	E1	Crees que todo ese lapsus donde no estuviste con pastillas, te perjudicó para estar concentrado.
288	A	O sea igual tenía unas pastillas así, pero me duran hasta el primer semestre, el segundo semestre estuve sin pastillas.
289	E1	¿Sientes que esa falta de pastillas, provocó que bajaras el rendimiento?
290	A	Las notas, claro, donde ponía menos atención, me dedicaba más a conversar, cosas así.
291	E1	¿Sientes que la desigualdad social nos afecta a los que tenemos menos o sientes que está bien?
292	A	No igual está bien, porque en otros países cuando están todos iguales, no me acuerdo en que país, Cuba parece, que el Estado son todos iguales, igual afecta caleta porque la gente que tiene harta plata tuvo que dárselas a los más pobres pa' que también tuvieran, igual fome porque, esa gente igual se esforzó más que la otra para tener sus cosas, porque por ejemplo, un vago, un curao así de la calle, como va a tener lo mismo que un empresario, si el empresario estudió, surgió, no po'
293	E1	¿Sientes que el que tiene más es porque se ha esforzando más?
294	A	Si po'
295	E2	Durante el desarrollo de esta entrevista te has mostrado bueno para asumir responsabilidades, porque todo lo vez como culpa tuya, como el dicho "el que quiere, lo hace". En tú vida cuando te propones cosas, ¿Las realizas realmente?
296	A	Si po' igual he logrado cuestiones po' si estudiaría caleta igual me iría bien po'
297	E2	Pero ¿Alguna vez lo has hecho?

298	A	Si po, por ejemplo pa' cuestiones de matemáticas, igual le pego a la cuestión no soy tan malo, pero cuando he puesto caleta de atención, he hecho los ejercicios, es que en matemáticas no es tanto lo que hay que leer si es cuestión de saberse las formulas, igual me he aplicado caleta haciendo los ejercicios y todas las cuestiones que da el profe e igual después en la prueba me va bien, no me va mal po'.
299	E1	Vamos a poner en tensión varias cosas de las que has dicho, una de ellas es "lo que me propongo lo logro", quizás hay cosas que te has propuesto y no las has logrado porque se pueden escapar de tus manos, por ejemplo el tema de la salud, por ejemplo, el hecho de concentrarte en una clase sin las pastillas, puedes hacerlo o te cuesta más.
300	A	No igual de repente me cuesta hacer esas cosas, porque no se po', estoy en el puesto y quiero ir pa' allá, quería hacer cosas po'.
301	E1	Entonces sientes que quizás eso se escapa de tus manos.
302	A	Pero si yo quiero estar sentado y me lo pongo en la cabeza todo el rato, igual podría pero después terminaría pa' la embarrá.
303	E1	En cuanto a la realidad cuando la gente protesta ¿estás de acuerdo con las protestas que se realizan o piensas que no es la forma? ¿Qué piensas ahí con respecto a eso?
304	A	Es que depende si están protestando por cosas que igual tienen razón porque no protesta uno solo, protestan varios po'
305	E2	Que piensas de que los jóvenes se separen por cosas, por gustos, por mujeres, te gustaría que la gente de hoy en día fuera más unida o sientes que siempre van a existir las peleas
306	A	Siempre van a estar las peleas
307	E2	¿Por qué se darían?
308	A	Porque por ejemplo si un loco le tiene mala a otro y ahí les paran las manos, más que nada son por eso, quizás atados de antes, que se hayan puesto a pelear.
309	E2	Estaríamos listos con la entrevista, muchas gracias.
310	A	Y ¿por qué me eligieron a mí para la entrevista?
311	E2	Porque la idea es entender lo que piensan los estudiantes y para ello debíamos elegir a diferentes personas, de diferentes grupos, no sacábamos nada a elegir solo gente de adelante por ejemplo.
312	A	Y que decían mis compañeros
313	E1	Bueno decían que les gustaba debatir en clases, opinar en clases.
314	E2	Como a diferencia tuya era que les gustaba más la historia.
315	E1	Sentían que era más necesaria.
316	A	Y eso lo van a escribir todo.
317	E2	Claro, tenemos que transcribir las cosas necesarias para la investigación.
318	E1	Este último trabajo es para terminar la carrera, para en definitiva demostrar lo que hemos aprendido se puede aplicar en una realidad en particular, estamos estudiando esta realidad de primero a cuarto medio y ver como los problemas se pueden superar de acuerdo a las cosas que hemos aprendido y a las cosas que también creemos, es una especie de propuesta para mejorar la educación.
319	E2	Y todo nos sirve para tener en consideración, hay gente que nos ha dicho que las preguntas de las pruebas son muy difíciles, las palabras complicadas que desconocen.
320	A	Sí de repente igual a uno le pasan esas cuestiones que no cacha las palabras, cuando meten muchas cuestiones uno se termina confundiendo, en preguntas que sean como parecidas.
321	E1	Y también te preguntamos los temas personales, porque obviamente somos todos seres humanos y quizás a uno le va mal o pierde la concentración con las cosas que han pasado, uno cuando tiene problemas a veces no logra desconectarse y está más preocupado de eso que de hacer el trabajo

		bien.
322	A	Claro, igual te sicosea caleta si por ejemplo peleas así.
323	E1	Entonces por eso te preguntábamos cosas más privadas.
324	A	Por ejemplo, a mi ayer, ayer iba ir pa' la disco con unos amigos y mi mamá no me dio permiso entonces me dijo "no vay a salir" y salí igual y tiré un portazo y salté la reja y salí pa' pajarito y me tome la micro y estaba solo porque estaba sin monedas y después cuando entré igual estaba medio sicoseo pensando en las cuestiones, así como en las cuestiones que me decía mi mamá, no vay a salir, asique igual como que uno queda pa' la embarrá.
325	E1	Claro, si pasa eso.
326	E2	Muchas gracias entonces, que te vaya bien.

### 12.3.3 Entrevistas Tercero Medio.

#### ENTREVISTA N° 7

*Estudiante: E7*

*Rango: Participación Alta (PA)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E2	¿Qué es para ti la historia?
2	A	O sea, a mi me gusta la historia porque me gusta saber y entender que paso antes y todo y no sé, pa' mi es como algo súper importante porque o sea, por las cosas que pasaron antes están las cosas como están y estamos ahora acá.
3	E1	Y ¿sientes que hay un avance o hay un retroceso de la sociedad?
4	A	O sea, yo creo que hay un avance hasta un cierto punto avanzó y después empezó a retroceder.
5	E1	¿Con eso quieres decir que últimamente estamos retrocediendo?
6	A	Es que puede ser que los avances tecnológicos y todo eso, sigan avanzando, pero como que nosotros como personas, estamos retrocediendo.
7	E1	¿Por qué tienes esa perspectiva?
8	A	Es cosa de ver, uno sale a recreo y ve a los niñitos chicos y es como "ohh" dejan mucho que desear, como que no me gustaría vivir en un mundo donde ellos estén cuando grandes (risas) si dan miedo.
9	E1	¿Cómo tú crees que se puede arreglar esa situación?
10	A	Es que las cosas tienen que partir por casa, yo creo, porque por ejemplo, igual mi mamá es súper estricta, pero igual eso está bien po' porque por eso soy como soy ahora, no soy un ejemplo pero paso piola (risas). En cambio los otros niñitos, yo no sé, yo cacho que los papas ni pasan con ellos, donde trabajan todo el día y como que no les enseñan o no le exigen cosas po', si yo veo en compañeros que cuando se sacan un cuatro y pa' ellos es como la gran fiesta y yo llego con un cuatro a la casa y mi mamá me trata de mediocre, me reta y todo.
11	E2	Y esos niños que a lo mejor priorizan en otras cosas ¿tú crees que está bien o está mal?
12	A	No si es bueno carretear, distraerse y todo, pero siempre y cuando no afecte en tus notas y en tu vida, cosas así.
13	E1	Tú decías que la historia era importante porque sabíamos, más menos, donde estamos, en tú vida en particular, crees que la historia que te pasan en el colegio ¿Te sirve para resolver problemas o tomar decisiones en tú vida?
14	A	Nunca lo había vinculado conmigo, pero o sea, puede que tenga que ver con las cosas, o sea, con el sistema de gobierno que adopto el país y todo eso, por ejemplo si lo comparamos con otro sistema de gobierno como Suiza y todos esos que ya como que el gobierno pasa y pasa plata a las personas, acá el gobierno quita y quita plata a las personas po' (risas)
15	E1	Tú decías que nunca lo habías vinculado contigo, eh en la clase, ¿se hace esa relación o queda más en el aire?
16	A	Mmm... De repente como que la pasan, pero no se asemeja mucho a la vida de nosotros.
17	E1	Y tú crees que si se vincularía, ¿tendrías más cercanía con la historia o quizás comprenderías más cosas?
18	A	Sí porque, uno lo tomaría como más sentimentalmente, así como "uy y es por esto que", pero fuera de eso, igual me gusta la historia, porque como que le encuentro un significado.
19	E1	Y en clases ¿cómo te sientes con la profesora?

20	A	A mí me gusta mucho como enseña ella, porque como que es, es como chistosa, divertida y explica, entonces como que uno entiende así po', o sea que más que nos explique un figurita, yo creo, que ella es súper buena profesora porque hay profes que explican y como que... "es que no le entiendo" (risas)
21	E1	¿Cuáles serías las virtudes y falencias de la profesora?
22	A	Ella dice que no tiene paciencia, pero yo creo que tiene ya mucha paciencia, es mucha la paciencia que tiene, entonces ella tiene como paciencia, como que nos sabe tratar, las palabras que usa, es como cariñosa, y como que se da su tiempo para todos, por ejemplo, cuando revisa una tarea, casi ningún profe hace lo que hace ella, que va persona por persona, puesto por puesto, viéndole la tarea, ayudándole y todo eso, entonces yo creo que eso ayuda mucho para que nosotros entendamos y nos vaya bien.
23	E1	¿Por qué sientes eso? ¿Por qué hay una cercanía?
24	A	Porque hay una cercanía y también porque ella misma nos predice y nos enseña po', hay otros profesores como que ven que la tarea esté hecha y ya, si está mala, ahí jodiste po' o la revisan en general y cuando la revisan en general, uno está conversando, se pierde.
25	E2	Tú decías que era chistosa, explícanos eso.
26	A	Que por ejemplo está explicando así y como que dice... tira sus tallas po' hasta pa' retar a un compañero le tira tallas, es así muy difícil para que se enoje y diga "ya, sale altiro", como que primero le tira sus tallas, como que empieza de a poco.
27	E2	¿Otras cosas positivas?
28	A	También es responsable con las notas, por ejemplo, hacemos la segunda prueba y a la otra semana ya tiene las notas, porque hay otros profes que pasa un mes y todavía están con la nota ahí po'.
29	E2	Y aspecto como más en deuda por llamarlo de alguna forma.
30	E1	Más débil.
31	A	Qué ponga más siete (risas) Mmm... Haber....
32	E1	Debilidades que se puedan trabajar.
33	A	No sé, es que me gusta como es ella, es como un ejemplo de profe, porque es como bien correcta pa' sus cosas.
34	E1	¿Cómo que no encuentras debilidades?
35	A	Claro, por ejemplo hay otros profes que no sé, hay personas que llegan adelante "uy que me está yendo mal" y como que le ablandan el corazón al profe y cambia, entonces, como que la profe no se deja influenciar, es bien correcta pa' sus cosas, es simpática y todo, pero es como bien correcta, de una sola línea, me gusta a mí que sea así.
36	E2	La profesora explicaba de diferentes maneras ¿cuál te gusta más a ti?
37	A	Cuando explica en la pizarra así con un plumón, cuando hace esos esquemas, eso me gusta, porque como que, ella hace los esquemas y después empieza a explicar cada cosa que escribe, entonces uno puede ir anotando al lado del esquema.
38	E1	¿Más que la actividad del libro?
39	A	Es que a veces la actividad del libro, yo como que... me da flojera entonces como que copio - pego, copio - pego, de repente como que las leo.
40	E1	Y ¿en el caso de los power?
41	A	No igual, es que a veces cuando los power son muy largos como que empieza a dar flojera... hay power que se copian enteros, porque por ejemplo, otros power uno se hace una idea y uno anota o la profe dice "anoten esto", pero los que se copian entero son como "uh".
42	E1	Tú decías que te gustaban las tallas de la profesora.

43	A	La actitud del profesor influye mucho.
44	E1	¿Por qué influye mucho la actitud?
45	A	Porque si uno ve a un profesor alegre que le está explicando, uno como que se interesa, en cambio, hay profes como que vuelven y vamos a ver (lo dice de forma lenta y pausada) y me da sueño y me aburro y empiezo a conversar o a escuchar música, como que aburre el profe.
46	E1	Y en la actualidad ¿existen esos profes?
47	A	Hay varios (risas)
48	E1	Algún ejemplo si quieres no das nombre
49	A	El profe que por ejemplo llega todas las clases y da la actividad y uno hace la actividad y te ve que esté hecha, te pone el ticket y era, y si entendiste bien y si no entendiste bien también.
50	E1	Y sientes que ahí hay algún grado de falencia, porque debiera ser más interactivo con ustedes.
51	A	Yo a veces siento que a él le gustaba su materia, pero que no debió haber sido profe, debió haber sido otra cosa, porque como que como que no es muy bueno pa' relacionarse con nosotros.
52	E1	¿Es relevante la cercanía de un profe con los estudiantes?
53	A	Sí, o sea, un profe se tiene que mostrar como abierto con los estudiante para que así a uno le de confianza, porque igual hay profes que son como súper cerrados y uno siente que les va a hablar y el profe prácticamente que te va a ser callar o te va a pegar.
54	E1	¿Influye de manera sustancial que el profe sea más cercano a ustedes, para que ustedes sean más activos y puedan participar más?
55	A	Sí, porque por ejemplo, los profes dicen, “ya respondan” y uno va y lo responde y está malo y todos se ríen, en cambio hay profes que dicen, “si se burlan van a salir, porque acá todas las respuestas son válidas” entonces como que ahí a uno le da más confianza para decir lo que uno piensa.
56	E1	Y en cuanto a la cercanía, dijiste que el profe era más distante, en cambio la profe de historia es más cercana, sientes que esa relación más directa con ustedes, también da posibilidad para que ustedes participen más.
57	A	Sí, obviamente, porque así uno se siente como más en confianza, incluso cuando la profe te revisa la tarea, uno siente más seguro, porque dice “la profe me la revisó y me dijo que estaba bien”
58	E1	Claro y en el caso contrario, ¿sientes que hay un vacío?
59	A	Claro, más encima el profe ni siquiera lo hace revisando, uno le lleva el cuaderno y es como “a ya está completo”
60	E1	Y tú ¿eres buena para participar en la clase?
61	A	Sí, me gusta (risas)
62	E1	¿En todas las asignaturas se mantiene eso?
63	A	En la mayoría de las clases, porque me gusta hablar (risas) entonces como que hacen una pregunta y yo respondo sola (risas) y es como eso.
64	E2	¿Te va bien en historia?
65	A	Ahora un seis dos, pero el año pasado no me acuerdo, un seis y algo.
66	E2	¿El año pasado también tuviste con la profe?
67	A	Sí, es que con ella siempre me va bien, entiendo con ella, como que prácticamente cuento la materia como se fuera una historia o una película que vi, así como que me la sé de memoria.
68	E1	Tú decías que era como transversal que opinaras en todas las clases y que tal vez el profe al ser más distante, puede que limite un poco la participación ¿es así?
69	A	Es que a veces yo veo eso en mis compañeros, por ejemplo, a veces estamos haciendo una tarea y yo le digo “pero anda a preguntarle al profe” y dicen “no es que me da miedo” y yo le digo “pero



		anda si no te hace nada y te tiene que responder” y “no que me da miedo” Entonces ahí llego yo “profe”, siempre fui como “profe mire” (tono de voz bajo y lento), como que yo misma me cohíbo.
70	E1	O sea, igual lo haces pero estás como más cohibida y si el profe está adelante y están todos en silencio, igual levantas la mano, en caso que sea distante el profe.
71	A	Es que por ejemplo cuando estoy con el curso y cuando estoy segura de la respuesta levanto la mano, y cuando ya veo que están como muy callados, como que nadie, como que yo contesto.
72	E1	Y esas opiniones que tu entregas, ¿son parte del conocimiento que tienes sobre lo que se está hablando, experiencia personal frente al tema o generas una opinión?
73	A	Es que depende, por ejemplo cuando estamos más en filosofía como más de la experiencia y cosas unidas, pero por ejemplo, cuando estamos en matemática o cosas así, es como lo que se está explicando, me agarro de todos lados un poco (risas)
74	E2	Y ¿en historia?
75	A	En historia de la experiencia personal, no mucho, pero como a veces está pasando materia y a veces yo sé un poco de antes y lo están pasando la profe, entonces como que algo vi y doy mi opinión.
76	E2	Cómo tú dices hay distintas formas de participar, quizás en filosofía lo haces más de la experiencia y en otros ramos es más de contenido ¿Cuál es la que más te gusta.
77	A	Mmm... Es que uno se siente mejor con algo que uno sabe que está bien, porque así es como “uy lo sabía”, se siente como contento y eso.
78	E2	Te acuerdas que una vez en clases la profesora preguntó por la importancia de los simbolismos y tú dijiste hiciste una relación con tu abuelita y las cosas religiosas.
79	A	Puede ser, es que no me acuerdo, es que hablo tanta... pero puede haber sido (risas)
80	E2	Cuando te refieres a que te sientes bien cuando participas cuando sabes algo ¿te refieres a ese saber o a un saber más de conceptos? Como que te diga “¿qué es el feudalismo?” “el feudalismo es...”
81	A	Con todo (risas)
82	E2	Y ¿Qué sientes al participar?
83	A	Es que uno se siente bien, porque uno se da cuenta de que está funcionando que este uno ahí sentado y atendiendo, porque tengo compañeros que estudian, estudian y como que uno le hace preguntas y quedan, me da lata con ellos, pero me siento bien conmigo, porque eso quiere decir que estoy entendiendo, que tengo la capacidad de retener.
84	E2	¿Qué crees tú que te caracteriza dentro de tu curso?
85	A	No sé, es que igual inteligente, inteligente, no, porque igual tengo un compañero que es súper inteligente y él es como el inteligente, entonces yo como que...
86	E2	Y ¿Por qué sería el inteligente?
87	A	Porque es como tímido, callado y es como no sé, es que como yo hablo más y todo no me ven como... Como que a veces no me creen que me va tan bien. Pero no sé yo me veo como de los que pasan piola (risas)... Igual por ejemplo, no sé, todos andan detrás de mi compañero y me da lata por él, porque a veces como que lo veo y que todos andan detrás de él, a veces lo ven como por puro interés, donde quieren puro copiarle, pero a veces a mi me preguntan “¿te puedo copiar?” y yo “pero que no me dé cuenta”, porque igual me da rabia que me copien, porque es como que uno estudia y porque los demás no pueden, entonces es como “ya, pero que no me dé cuenta” (risas)
88	E1	Y ese estudio que realizas ¿cómo lo haces?
89	A	Es que depende, pa’ historia, como que la noche antes de acostarme, porque es bueno la noche

		para estudiar, como que se me queda todo en la mente, yo me he dado cuenta de eso (risas) entonces así como que de las nueve hasta las diez, empiezo a leer o me lo empiezo a explicar así y al otro día me acuerdo de las cosas que me dije po' (risas)
90	E1	Y si hay dudas ¿cómo las solucionas?
91	A	Mis dudas, por ejemplo, a veces se los consulto a mi compañera que se sienta al lado mío, porque ella como que igual le va bien, entonces a veces le pregunto a ella o a veces a un profesor, por ejemplo, en las pruebas de matemáticas y de electivo de matemáticas, como que en eso siempre, la clase antes de la prueba empiezo a ponerme las pilas y empiezo a preguntar y todo, cosa de que llega la prueba, pero la mayoría de las veces no tengo muchas dudas porque en clases las aclaro.
92	E2	¿Tomaste electivo de matemáticas?
93	A	No es como un ramo normal.
94	E2	Y ¿qué electivo tomaste?
95	A	El de biología
96	E2	Y ¿qué te gustaría estudiar?
97	A	Me gustaría estudiar medicina, pero no sé si llegue... Me gustaría llegar pero con las notas no sé si llegue...
98	E2	Pero con promedio seis ya tienes hartito NEM
99	A	No sé, es que algunos profes en vez de ayudarme, me achacan, no sé porque me dicen "ah necesitas un seis cinco mínimo para estudiar medicina" y yo como que "a ya"... Yo no puedo superar de seis dos, me da rabia, porque en primero pasé con un seis y no hacia mucho, en segundo pase con un seis dos, y ahora con un seis uno, pero ¡por una décima! Porque me daba seis uno coma cuatro.
100	E2	Pero todo es posible.
101	A	Sí algo seré, algo seré (risas)
102	E1	Y biología quizás te interesa más que historia.
103	A	Sí es que la verdad, me gusta historia, pero es que no sé, no lo veo... es que a mí me gusta como compartir más con las personas y a veces también soy un poco tímida, cuando hay mucha gente, me pongo tímida, pero por ejemplo, si hablo así en un círculo de personas es más fácil, pero por ejemplo, no podría ser profe, porque como que yo cacho que me comerían ahí, porque como que... cuando veo a la gente es como "Nooo", en cambio, si trabajo con menos personas, ahí como que puedo soltarme más y conversar más.
104	E2	¿Cómo sería una clase ideal de historia? ¿Qué tendría que tener esa clase?
105	A	Que no estuviera todo el curso (risas), no que fuera así como sin interrupciones, o sea, con aportes de nosotros, pero sin interrupciones ajenas, así como de que empiezan a conversar, y que la profe explicara con su plumón y hiciera un esquema y que preguntara y que todas las respondiera yo.
106	E2	Entre tallas acabas de decir que "no estuvieran tus compañeros"
107	A	Es que son algunos, por ejemplo, algunos, unos que otros, que de repente como que na' que ver o de repente como que la profe lo queda mirando así y no se callan, como que de repente la profe para la clase y empieza a mirar al que está hablando o al que está haciendo desorden, me da rabia el que está hablando y como que sigue hablando y no se da cuenta que lo está mirando y es como "oye ya po'".
108	E2	¿Qué te pasa con esa interrupción?
109	A	Es que me da lata porque la profe como que igual no lo demuestra mucho o a veces como que se va a enojar, por ejemplo, los días viernes, habían días viernes que se iba como molesta, yo le decía "chao profe" y la profe era como "chao" como que se enojaba, entonces me daba lata que por culpa de esas personas, la profe se quedara así po', si es una buena profe y no deberían ser así

		con ella.
110	E2	Y esa simpatía y cercanía que tú percibes ¿la percibirán también tus compañeros?
111	A	No sé, es que hay algunos que aunque le pongan manzanas adelante van a entender, porque son personas que realmente no están interesadas en aprender po', si uno pa' a aprender a uno le pueden poner los mejores métodos, pero también tiene que tener como la iniciativa, las ganas de aprender.
112	E2	Y si no ¿están jodidos?
113	A	Sí po'
114	E2	Quizás la clase que tu señalas es donde unos niños se estaban como manchando con tinta o se estaban pintando algo así.
115	A	No me acuerdo, pero me da rabia que hagan esas cosas, más encima con qué fin, con qué fin se ensucian y todo eso, si ya no son niños chicos, si más encima estoy en una clase, deberías estar aprendiendo, más encima tus papas pagan por el colegio, fuera un colegio que vaya gratis y te compren cuadernos, te compren todo ¿pa' qué? Pa' que tu vayas a pintarte al colegio y pa' hacer tonteras.
116	E1	Tú decías que daba lo mismo que pusieran los mejores métodos, si el estudiante que no quería estudiar, no iba a estudiar igual. ¿Sientes que quizás por ejemplo, los chiquillos piensan que no hay una relación de lo que ven acá con su vida personal? Independiente de lo que después van a hacer como futuro profesional o lo que ellos estimen pa' su vida.
117	A	O sea, es que la mayoría de los que no les va tan bien, son personas que andan todo el día como leseando o pensando que van a salir a una fiesta o algo así y ellos piensan así "si yo estudio y estudio, me va ir mal" entonces lo que pasa, es que a lo mejor estudian y todo, pero a lo mejor no se concentran porque a lo mejor puede que estén leyendo y estén pensando en lo que van a hacer en la noche, entonces tienen que dejar un poco de lado las cosas o separar las cosas.
118	E2	Viendo el tema de la evaluación eh las pruebas de historia ¿te agradan o no mucho?
119	A	O sea, cuando hay texto largos, ahí no me gustan, me gustan las preguntas así como que, la pregunta y la respuesta, la pregunta y la respuesta, pero cuando hay que leer textos es como que "oh", de hecho yo como que cambio las páginas para ver si quedan más de preguntas y al final dejo los textos.
120	E2	¿Qué pasa con los textos?
121	A	Es que a mí no me gusta leer, no me gusta leer, de hecho en lenguaje, tuve que dar examen porque no leía los libros, leía el resumen (risas), entonces como aunque me pongan el párrafo, no me gusta y me da lata igual porque si llego a estudiar medicina, voy a tener que leer libros grandes, ahí no sé cómo lo voy a hacer.
122	E1	Ahí sí que tienes que leer.
123	A	Pero no sé, yo creo que cuando ya estudie medicina, voy a tener que leer para aprender, va a ser más fácil porque voy a estar aprendiendo, pero cuando tengo que leer por ejemplo libros, es como que "uf que lata" porque es la historia de alguien más y como que me da lata.
124	E2	Sientes que ¿no aprendes con eso?
125	A	O sea, a lo más vocabulario o experiencias personales, pero es que no.
126	E2	¿No relacionas el libro con tu vida?
127	A	No...
128	E1	Sientes que la lectura que se realiza, ¿no hay conexión con tu vida? Porque si chateas pasas leyendo y escribiendo ¿cuál es la diferencia ahí?
129	A	No porque son cosas que me involucran a mí, por ejemplo si leo los libros, este año leímos puros libros así como de amor y romance y como que "oh que lata", como que me daba lata leer el libro.

		Don Quijote me gustó leer el resumen y Don Quijote fue el único que me gustó de este año, porque era como la edad medieval, no sé me gustaba, porque como que él idealizaba las cosas y era como chistoso y todo eso, me gustaba porque era como súper inocente Don Quijote, en cambio los otros libros como que no, de pura pasión y como que yo “buuu...” (risas)
130	E2	Y ¿lograste hacer relaciones entre el libro de Don Quijote y la historia?
131	A	O sea, sí porque ahí fue cuando como que ya... o sea, hubo un tiempo como que el hombre se preocupaba solamente de Dios, en la edad media cuando eran teocéntricos y después fueron antropocéntricos, y ahí como que fue como que Don Quijote marca esa diferencia, porque el hombre como que ya se empieza a despreocupar de Dios y se empieza a preocupar de él mismo, que él quiere que lo reconozcan por todos lados, su hazañas, su homenaje y todo eso.
132	E1	En ese sentido, ¿te gustaría más libros que fuesen como de la historia real, en vez de novelas?
133	A	Sí, es que igual me gustan esos como futuristas, igual son buenos, pero como que las novelas, como que no, porque es como que siempre lo mismo, que el amor, que no se pueden concretar o que son felices, como siempre lo mismo, como que uno ya se aburre, pa' eso uno prende la tele y ve la teleserie (risas)
134	E2	Tú dijiste que en la evaluación te gustaban las preguntas y respuestas, ¿son las preguntas de conocimiento o no?
135	A	Sí, aunque a veces no me va tan bien (risas), por ejemplo como que a veces tengo malas las primeras y después “bueno, bueno, bueno”
136	E2	Y ¿las preguntas de desarrollo?
137	A	O sea, cuando sé, me gustan po' o sea, la mayoría de las veces me gustan, pero hubo una vez que no sabía nada, puro que chamulle a la profe.
138	E2	Y ¿tuviste puntaje por ese chamullo?
139	A	Si po', siempre algo sale.
140	E2	Y ese chamullo ¿cómo lo hiciste?
141	A	Haber... ¿de qué era la prueba? Si era fácil, lo que pasa es que no sabía cómo explicar era algo de lo económico de Roma ¿cómo se había desarrollado el sistema económico de Roma? O algo así, y empecé nah que ver po', empecé a contar la historia del emperador y después que hizo puestos de trabajo y esto otro y al final iba a poner lo de económica, y la profe me quitó la prueba, porque estaba puro... pero hice como así un párrafo y ni la mitad me servía, pero es que no sabía cómo expresarme (risas)
142	E1	Me quedó una duda ¿sientes que cuando lees comprendes o hay ciertas cosas que te cuestan más?
143	A	No me gusta leer, pero cuando leo entiendo, a veces lo leo dos veces, porque a veces estoy leyendo y ya estoy entendiendo, pero de repente como que con lo que leo me acuerdo de otras cosas y ahí me voy (risas) y como que vuelvo de nuevo.
144	E2	¿Cómo un poco de distracción?
145	A	No sé, de repente con textos buenos me concentro todo el texto, pero a veces sale una palabra y con esa palabra me voy pa' otro lado, después como que me acuerdo y empiezo a leer de nuevo.
146	E1	Y frente a eso, esa habilidad para entender los textos, ¿la aprendiste, algún profe te enseñó cómo hacerlo o fue de forma autodidacta?
147	A	No sé, es que cuando era chica, o sea, cuando iba en la básica me leía todos los libros, cuando llegue a media como que me empecé a alejar de los libros.
148	E2	¿Por qué?
149	A	No sé, como que llegue a la media y fue como que “ah no”, en la básica eran así unos libros y ahora son “los” libros, como que eran libros chiquititos, historias de niñitos, cosas entretenidas como papeluche, el principito y como que a uno le dan ganas de leer, en cambio ahora uno ve la

		historia de amor y es como “otra más...” (risas)
150	E1	Y como aprendiste a comprender ¿un profe te enseñó?
151	A	No, es que cuando chica como leía harto, como que ahí aprendí.
152	E1	Y crees que esa comprensión de ese texto, ¿te puede entregar un nuevo horizonte de posibilidades? Por ejemplo, en la prueba si sale un texto ¿te puede ayudar para desprender otras respuestas?
153	A	Sí a veces sí, a veces de hecho los textos a veces salen, yo una vez contesté dos preguntas con un texto que eran no eran del texto necesariamente, salía una carta de una situación, de la división de los territorios y no me acuerdo como era la pregunta, pero la cuestión es que preguntaban ¿quien había hecho esa carta? Y ahí no salía po’, y la cuestión es que leí unas de las preguntas finales y decía “donde fue escrita la carta tanto” y salía el lugar po’ y ahí saque la de acá y me preguntaban el nombre de la carta que había sido escrita.
154	E1	¿Ahí relacionaste las preguntas?
155	A	Sí
156	E1	Y en la prueba cuando colocan gráficos o imágenes ¿eso igual te acomoda o no?
157	A	Sí, o sea, en realidad como que no me influye mucho.
158	E1	¿Logras interpretarlo bien?
159	A	Sí
160	E1	Y esa interpretación ¿alguien te la enseñó o fue autodidacta?
161	A	De autodidacta (risas)
162	E1	Y tú crees que de repente si te explicaran esas cosas ¿podrías realizar una interpretación más grande?
163	A	Es que por ejemplo, yo veo que los gráficos y esas cosas son como súper fáciles, porque una fecha indica una cosa y otra fecha otra cosa, es como que, por ejemplo esto explica dos años, es como súper lógico, entonces como que no le veo mucho que explicar, a lo más, sacar conclusiones de que en un año más de esto, y eso.
164	E1	Y ¿qué pasa con esa lógica que no la tienen tus compañeros? ¿Cómo ellos la adquirirían?
165	A	O sea, es que uno tiene que tener las ganas de uno surgir y uno aprender y después uno teniendo las ganas puede hacer lo que uno quiere, uno puede entender cualquier cosa teniendo las ganas y poniéndole empeño.
166	E2	Dijiste que en la pregunta de desarrollo variaba si la sabías o no, ahora, ¿Qué comparación surge cuando sabes y cuando no sabes la respuesta, en cuanto a su estructuración?
167	A	O sea, es que cuando no lo sé, empiezo a escribir y como que ya bien y cuando no sé, empiezo a pensar así como “¿qué pongo?” y como que me empiezan a llegar ideas y como que lo que me empieza a llegar lo empiezo a escribir.
168	E2	Pero, ¿estructuras mejor la respuesta que sabes o la que no sabes?
169		La que sé, porque la que sé, como que tengo súper claro, como que me preguntan algo y yo lo respondo claro y empiezo, no sé si me preguntan de las cruzadas y empiezo “ya fue porque querían recuperar” y empiezo al tiro como a explicar, en cambio, cuando no sé, como que empiezo a pensar “¿Qué puedo poner?” y no sé, se me ocurre cualquier cosa y empiezo ehhh como “las cruzadas... bueno, este periodo” y como que le empiezo a poner palabras así como para poder formar, para que parezca una idea.
170	E1	Y sientes que quizás esa habilidad de “chamullar” con palabras más bonitas ¿te permite convencer a los profes que algo entendiste?
171	A	Sí, harto (risas) porque por ejemplo, tengo compañeros que escriben así como súper, como todo ahí y los profes como que quedan como “uff”, en cambio, como que le pongo palabras grandes.

172	E1	Y ¿pones opiniones personales en las respuestas o haces relaciones con el presente?
173	A	Sí, si lo hecho, en historia también hemos hecho eso, pero en las pruebas de lenguaje nos salen más preguntas así como que haga argumentar y cosas así, con cosas más de ahora. En historia, también nos han hecho cosas así como comparar los sistemas de política de Grecia con los de ahora, la democracia.
174	E1	Y si no lo preguntan ¿tú igual integras?
175	A	No o sea, siempre respondo lo que me preguntan, trato de no explayarme, pero a veces igual me explayo (risas) que me gusta cómo explicar bien lo que digo, porque a veces siento que no lo va a entender, entonces como que a veces escribo una cosa y abajo como que la explico.
176	E2	Las pruebas en general ¿las encuentras buenas o quizás algún detalle, alguna pregunta complicada?
177	A	No, o sea, es que está bien que tengan palabras complicadas porque así uno aprende mejor, además que si ya son palabras como muy complicadas, al profe las explica y la mayoría de las palabras complicadas que salen en las pruebas son palabras que la profe ha dicho en clases.
178	E2	Y si tuvieras la posibilidad de cambiar una prueba por otro tipo de evaluación ¿Qué te gustaría hacer?
179	A	Yo creo que me gustaría hacer como una interrogación, porque por ejemplo eso en las pruebas puede que se equivoque o se confunda por los nervios, en cambio, en la interrogación, ahí se ve realmente lo que uno sabe.
180	E2	Tú crees que de forma oral es mucho mejor
181	A	Sí
182	E2	Y si hablamos de las manualidades ¿Cómo hacer maquetas, esculturas?
183	A	No, yo soy mala con las manos, de hecho cuando hacemos maquetas o casas así, no me dejan hacer nada (risas) es como “aquí está esto” y yo “a ya” (risas)
184	E2	Y en temas más corporales ¿hacer una obra de teatro?
185	A	Eso si me gusta, me gusta hacer como obras y cosas así, de hecho en lenguaje, no, en electivo de lenguaje, tuvimos que hacer, disertar sobre un periodo y de la época literaria y ahí tuvimos que dar una fábula y a mí me gusta cómo hacer esas cosas.
186	E2	Y en historia ¿te disfrazarías de señor feudal?
187	E1	O de princesa de castillo
188	A	Claro, sí es como entretenido, como que se sale de lo común y así a uno le queda como el recuerdo y la enseñanza de lo que hizo.
189	E2	Y ¿crees que se puede aprender igual que con una prueba o el aprendizaje es mayor o menor?
190	A	Yo creo que uno puede aprender mucho más si lo actúa, porque a uno le queda el recuerdo, entonces uno siempre se va a acordar de lo que actuó y porque lo actuó, y de todas las cosas.
191	E2	Entonces ¿te gustaría incorporar estas cosas en la clase de historia?
192	A	Sí, me gustaría.
193	E1	Y ¿te gustaría un debate, un juego de roles?
194	A	Sí, eso, los debates me gustan, eso de “no no, yo tengo la razón, ¡cállate!” (Risas).
195	E1	Y ¿Cómo argumentas tú razón?
196	A	O sea, me he dado cuenta que la mayoría de las veces, cuando a veces hablo con mis compañeros y como que empezamos como a discutir que recurro mucho a los argumentos emocionales, como que en eso “no si te pasa a ti” o “ponte en el caso de... en el lugar de” o “¿qué te pasaría si te pasara eso?” y como que empiezo así y al final los convengo, pero igual me da lata porque al final tendría que usar argumentos más lógicos, porque con esos son como más... como más de peso.
197	E1	Quizás son más racionales, porque “esto se debe a esto otro”, en cambio en los emocional no

		siempre es así
198	A	Si po', en lo emocional es porque uno el mueve corazón no mas (risas)
199	E2	Algún ejemplo que nos puedas contar.
200	A	¿De que estábamos peleando el otro día? El otro día me puse lógica (risas) con lo de la teletón, es que yo antes, como que me cambió mi forma de ver la teletón, porque antes yo decía "no si hay que ayudar, porque a cualquiera le puede pasar" y como que el otro día me contaron, que tengo un amigo que el papá es camarógrafo de la teletón y la cuestión es que el vió que le pagaron a todos los que iban a ayudar po', entonces yo como que me decepciono eso y da lata porque aquí uno se da cuenta que los que tienen plata, van a tener siempre plata y los que no tienen, nunca van a tener, porque los casos que muestran ahí de la vida real, a ellos no les dan plata, cuentan sus historia como pa' que ayuden, en cambio a todos los otros rostros, Don Francisco, si se quedan con plata y da rabia darse cuenta de eso, porque es como na' que ver, se supone que estamos ayudando, entonces al final la plata de la teletón que nosotros damos le pagamos el sueldo a ellos, más que ayudar a la gente, más encima ni siquiera son gratis porque las arriendan las cosas, entonces por eso, no creo en la teletón. (risas)
201	E2	Y por qué decías que te pusiste lógica ¿qué decías?
202	A	No, por ejemplo decía "no po' si mira tú pagaste y le pagaste el sueldo a Don Francisco" (risas)
203	E1	¿Sientes que las evidencias que pones en los argumentos, tienen más relevancia o son más de peso para convencer al otro?
204	A	Sí po, la evidencia es como... ¡ahí está la prueba!
205	E1	Y esa evidencia la sacas de la experiencia, de los libros, o de qué.
206	A	De los libros no (risas), de las experiencias de las cosas y de todo eso, y a veces de mi mamá y todas esas cosas que uno sabe y que le cuentan.
207	E1	Y sientes que ¿esa experiencia es relevante frente al argumentar algo?
208	A	Sí porque es como... es que por ejemplo uno sabe lo que a uno le pasó po' y a veces uno eso lo puede demostrar, entonces como que ahí es más creíble, en cambio, si uno tiene la idea vaga, de que mira, a lo mejor, puede que sea así, entonces como que pierde credibilidad, porque puede ser.
209	E1	Y ¿qué pasa cuando tu experiencia es contraria a la de otra persona frente a un mismo tema?
210	A	O sea, es que cuando ya son así, como que no me gusta como entrar a discutir, porque pucha si a él le pasa algo y a mí me pasó algo y es lo mismo, es como "pucha, que lata supéralo" o es como ya "pucha eso te pasó a ti, pero esto me pasó a mí y yo me quedo con lo que me pasó a mí" y él se queda con lo que le pasó a él.
211	E1	No entras a compartir experiencias y decir como "en esto tú tienes razón"
212	A	A veces sí, lo que pasa, es que a mí no me gusta como perder, como que "¡yo tengo la razón!" pero a veces como que ya me convengo, es como "ya sí, de verdad tenía razón"
213	E2	Tienes esa apretura entonces a que te pueda también convencer otro.
214	A	Sí, cuando tienen mejores argumentos que los míos, yo los acepto.
215	E2	Y ese argumento para que sea bueno ¿en que debe basarse?
216	A	O sea, es que por ejemplo, yo la mayoría de las veces son emocionales, entonces cuando me ponen algo así como "pero si mira esto, esto y esto es así" y me ponen como la evidencia, yo como que "sí tenía razón" (risas)
217	E1	Y eso por ejemplo en relación con tus pares, con amigos, compañeros ¿qué pasa cuando un profe se pone como el contrincante de diferentes ideas?
218	E2	Por ejemplo, lo mismo que decías de la teletón, "que hay que donar, que la teletón es importante"
219	A	O sea, si llega un profe yo igual soy como que hay que respetar a las personas adultas, entonces como que no sé, yo creo que me quedaría callá solamente y lo dejaría que hablara, pero si me pide

		plata, no le voy a pasar.
220	E2	¿Qué pasaría?
221	A	Yo ahí le pararía los carros, yo le diría, “mire sabe que yo tengo mi forma de pensar y usted tiene la suya, asique si yo no quiero dar plata es cosa mía, porque no me puede obligar a hacer algo que yo no quiero”
222	E1	Y ¿le contarías la experiencia del papá de tu amigo? Y le dirías que quizás tú ayudas de otra manera.
223	A	Ahora que usted me lo dice si (risas), pero antes, es que la verdad no me gusta mucho discutir con los adultos porque no sé, me da lata discutir con ellos porque ellos ya tienen su forma de pensar y es difícil hacerlos cambiar, en vez de que se enojen o nos reten, mejor dejarlos que sigan creyendo lo de ellos.
224	E1	Y qué pasa si él estaría influenciando a tus demás compañeros.
225	A	A los chiquillos les diría, a ellos si les diría eso, pero al profe no, pero a mis compañeros sí.
226	E2	Pero ¿es una cosa con las personas adultas o es solamente con los profesores?
227	A	No, a los adultos también, de hecho mi mamá uff se equivoca en muchas cosas, pero no le digo nada, o sea, ya cuando está mal, es como “ya mamá” y como que lo hago.
228	E1	Y no intentas decirle, mamá yo entiendo lo que tú planteas, pero yo tengo esta postura.
229	A	Es que mi mamá no, es como muy cerrada y si ella dice que el cielo es verde, el cielo es verde y nadie la hace cambiar, por más que le diga que es azul, ella dice que es verde. Entonces prefiero que no, que sea feliz no más (risas) total yo sé que estoy bien, con tal de que yo se que estoy bien en lo que sé, estoy tranquila.
230	E2	Entonces ¿te interesa convencer a un par, pero no a un adulto?
231	A	No, al menos que haya confianza, por ejemplo, yo tengo un tío con el que siempre hablamos de hartas cosas, entonces como que con él ya conversamos y como que intercambio opinión y todo eso, pero cuando me da confianza un adulto, pero cuando no, prefiero que no.
232	E1	Y si el profe te diera confianza ¿tú le dirías?
233	A	Sí
234	E1	Y en un caso que te afecte más directamente a ti.
235	A	No si yo le diría con algo más emocional.
236	E1	¿Quizás te sentirías con más fuerza de defender a alguien? Si afecta a tú mamá, a tus hermanos y a tus familiares.
237	A	Sí, eso me molesta.
238	E1	Ehh hace un rato hablamos de las clases, cuando tú dijiste que la clase ideal era donde no interrumpieran, pero si tuvieras que inventar una clase ¿cómo sería esa clase?
239	A	No sé, porque ejemplo el año pasado cuando pasaron las salitreras y todo eso de Chile, ¿de qué periodo era?
240	E1	Eso es en 1881 hasta 1930 por ahí.
241	A	Entonces pasaron como esa marcha, porque hubo una protesta de todos los obreros con las familias y todo, y los mataron a todos.
242	E1	Santa María de Iquique de las flores negras es un libro que representa la historia, bueno yo leí el libro y fui a Iquique...
243	A	Bueno, eso deberíamos hacer como ir a Iquique, visitar el cementerio donde están ellos y visitar las salitreras y todo eso, porque así como más divertido y yo creo que a más personas le daría más interés por aprender.
244	E1	De repente te gustaría salir más a terreno y ver ínsito lo que se está viendo en clases.



245	A	Claro.
246	E1	Quizás no ir a Iquique, pero otras cosas.
247	E2	Y te gustaría que uno llevara a clases una persona que vivió el momento para que cuente su experiencia.
248	A	Si po', claro, también me gusta, de hecho me gusta escuchar a mi abuela cuando habla cosas porque uno aprende mejor y también uno como que se interesa más en la materia, se siente más parte de eso, porque tienes a la persona ahí y la ves.
249	E2	Uno de los temas que se trata en la historia es la Dictaduras Militares, tú crees que frente a eso ¿Hay una sola visión o son varias?
250	A	No, son varias, es que hay personas que están de acuerdo con eso y personas que están en desacuerdo, las personas que están de acuerdo tienen una visión como que súper idealizada de eso, como que no que era bueno, que los niños se portaban bien, en cambio, hay otras personas que están en contra de eso y tienen como la visión de que no que era malo y todo malo, pero yo creo que siempre las cosas tienen cosas buenas y cosas malas, y esos gobiernos tenían cosas buenas y cosas malas, más malas que buenas (risas)
251	E2	Y ¿cómo ven ese contenido con el profesor de historia?
252	A	Es que a mí nunca me pasaron esa materia (pone cara triste)
253	E1	Pero ¿cómo te gustaría que la pasáramos?
254	E2	Claro, tú dices que hay distintas perspectivas, pero vemos la materia como al profe le gusta o vemos todas las visiones.
255	A	Yo creo que ver las más importantes y también hacernos sentir parte de la materia porque es algo reciente y los papas y los abuelos pasaron por eso, entonces podrían decir que un día traigan a un abuelo o alguien que vivió eso y hacerlos hablar, para que uno se sienta parte de eso, por ejemplo si viene mi abuela y se pone a hablar, pero como que uno se siente más parte como "ohh lo que pasó mi abuela"
256	E2	Y ¿cuál será el rol del profesor? Solamente mostrar diferentes visiones o él se tendría que posicionar.
257	A	Yo creo que un profe nunca debería mostrar como un punto de vista definido sobre el tema, porque al mostrar su punto de vista se puede echar encima a los cabros que están en contra po' entonces tiene que ser más...
258	E1	¿Neutro?
259	A	Neutro y o sea, mostrarse como que acepta las opiniones de los demás, porque aunque sea un profe, todos tenemos nuestros puntos de vista, pero eso uno, lo tiene que guardar mejor si es profesor.
260	E1	Y por ejemplo ¿te gustaría dejar esas visiones cómo para qué ustedes eligieran cuáles o qué en definitiva, vieran los elementos positivos y negativos de las visiones? generar un acuerdo.
261	A	Sí, yo creo que las cosas son mucho mejor cuando se ven las cosas, porque nada es positivo entero ni negativo entero, todas las cosas tienen cosas positivas y negativas, entonces siempre es bueno saber las cosas positivas y negativas de todo y así uno ya se puede formar su opinión y ya teniendo todos los datos uno puede formar una buena opinión, por ejemplo a veces uno sabe una parte y se forma una opinión con respecto a esa parte, y después te da cuenta po', como la teletón po' (risas)
262	E1	Y te gustaría que los estudiantes rescaten elementos positivos y negativos o que los diga el profe ¿cómo te gustaría que fuera?
263	A	O sea, sería como poner lo neutro, derecha, izquierda y que los niños, ya un grupo lo representa, como que un grupo lo represente no sé la derecha y los de derecha diga "nuestros aspectos

		positivos son éstos” y así po’
264	E1	Y ahí sacar elementos a través de la reflexiones de los estudiantes.
265	A	Si po’, y que el profesor lo vaya corrigiendo.
266	E2	¿Te gustaría haber visto ese periodo?
267	A	Sí, es que me gusta la historia, entonces es como, más encima algo tan reciente que como que me aclararía varias cosas, como por ejemplo cuando veo hablar de los partidos, yo lo único que entiendo es derecha e izquierda y no cacho más po’ y es por lo que me han explicado mis amigos y eso.
268	E2	Y ¿te gustaría saber más de política?
269	A	Sí, por cultura, como que empiezan hablar y yo como que queda colga y empiezo “¿qué es eso?” “¿qué es esto otro?” entonces como que igual da vergüenza, hay otras personas que como que lo hablan con tanta seguridad, como que supieran tanto y uno apenas que Piñera y la Bachelet.
270	E1	Y qué piensas, porque ustedes van a ser el futuro de Chile...
271	A	Sí, lamentablemente
272	E1	¿Por qué lamentablemente?
273	A	Porque puuu... si seremos un porcentaje de las personas que realmente sirven y las que no...
274	E2	¿Quién serviría y quien no serviría?
275	A	Por ejemplo, no todos, pero la mayoría de los flaites como que no sirven, por ejemplo, los ladrones, delincuentes, es como igual un estigma, pero la mayoría de ellos son así, como un prejuicio, peor igual como que no sirven, más encima que como el estilo y las cosas que hacen, no aportan en nada al país.
276	E2	¿Tú crees que eso sería un retroceso?
277	A	Sí.
278	E1	Y sientes que esa decisión de ser delincuente, es una decisión personal que toman ellos o de repente es porque las oportunidades se les acortan.
279	A	O sea sí, se las acortan y también es que todo parte de la casa, todo parte de la casa, porque uno puede vivir en un ambiente muy marginal, pero si tiene una buena familia o una persona que te este diciendo “hijo estudia”, “hijo tú tení que surgir, no tení que ser igual que los demás” o a veces, por ejemplo, mi mamá siempre me dice que estudie para que no sea como ella, porque mi mamá tiene técnico no más, no tiene de la universidad, siempre me dice que yo llegue a la universidad para que no me vaya a pasar lo que le pasa a ella, entonces con eso, como que a uno le dan ganas de estudiar y de ser alguien más po’, en cambio, los niños yo cacho que a la mayoría no hay nadie en la casa que le digan “oye estudia” nadie po, capaz que a unos hasta los manden a robar po’.
280	E1	La pregunta del futuro de Chile iba hacia...
281	A	Se muere una neurona cuando uno se olvida de algo (risas), la profe de biología dijo que moría una neurona, hay que recordarlo, el cuerpo se inactiva más.
282	E2	Yo creo que tú pregunta iba por el tema de la crítica, pero partamos por otro lado y cuéntenos ¿tú tienes alguna crítica actualmente?
283	A	Sí, es que por ejemplo la sociedad está como que decae mucho, como que los parámetros de lo normal, cada vez se van haciendo más anormal, por ejemplo, es cosa de ir a una fiesta y ver a algunas niñas bailar, eso verlo antes era como que “¿Qué estay haciendo niña por dios?” en cambio, uno ve a las niñas y como que dan ganas de pescarla así, como “siéntate” o “tapate” un par de charchazos (risas) porque no sé si yo tuviera una hija y viera a mi hija así, yo me muero, o sea ¿qué hice mal?
284	E1	Ya me acordé, no se me murió la neurona, tú me decías que no tenías conocimiento político y

		ustedes son el futuro de Chile, van a ser los próximos que van a gobernar Chile ¿ustedes se sienten con esa capacidad de acercarse a la política y hacer transformaciones o quizás plantear otra política?
285	A	Yo creo que si llegara a ese tiempo, yo creo que igual me tirarían de ministra de educación, porque uno empieza la educación en los colegios y como los colegios son el futuro y cómo vamos a llegar así vamos a estar pa' la embarra entonces mejor como desde chiquitos empezar a verlo en el jardín pa' que el futuro que venga sea uno bueno.
286	E2	Tú estabas hablando de la crítica a los jóvenes...
287	A	Es que yo creo que los universitarios ustedes como que se alcanzaron como ha salvar de lo que hay ahora, porque yo creo que en unos cinco años más, la mayoría de los universitarios van a dejar mucho que desear, porque hubo como un periodo el que había antes de los jóvenes, era como que escuchaban el "meneito" (risas) era como todo más sano, de hecho las comedias que habían antes eran buenas po'
288	E1	Y ahora ¿cómo sería?
289	A	El reggeton, a mi igual me gusta bailar, pero es que hay formas de bailar, entonces igual me da lata que como que algunas personas como que su mente se distorsionan tanto su pará, sus valores, todo eso y lo que uno espera pal' futuro po', si nosotros tenemos tanta libertad con nosotros, pa' delante con nuestros hijos quizás que van a terminar haciendo.
290	E2	Y ¿tú crees que eso va a cambiar algún día? ¿Qué podrían hacer ustedes que son jóvenes, pero tienen sus críticas con respecto a los otros jóvenes?
291	A	No yo creo que hay que empezar por casa, o sea, en casa, con los amigos, así como que "mira, tení que tratar de ser así" empezar por eso y después empezar a hacer como planes de comuna para poder hacer... no se hay que matar a todos los flaites (risas)
292	E2	Y nosotros como profes ¿cómo podemos ayudar?
293	A	Por ejemplo, que les guste el reggaetón, ya está bien, o sea, es música y a mi igual me gusta, esailable y toda la cuestión, el tema está en la forma como uno lo baila y como uno toma, por ejemplo, pueden haber flaites que les guste vestirse así, que le guste bailar, pero no va a ser como tan inmoral para tomar el estilo, porque yo me acuerdo que antes los flaites tenían como otro estilo y era como entre comillas, algo más sano, escuchaban cumbias y era entre ellos, bailaban su pasito, no como ahora, yo creo que a un flaité antiguo le debe dar rabia ver a estos cabros chicos.
294	E2	Bueno queremos saber además que piensas de la nueva reforma que está planteando el Ministro de Educación ¿La conoces?
295	A	No
296	E2	Es que quieren agregar una hora de lenguaje y otra de matemática, el argumento dice que uno si no puede aprender de las cosas básicas como leer, comprender, sumar, restar, no se podrían potenciar otras áreas, por eso también se postula sacar una hora de tecnología y una de historia.
297	A	No sé, yo creo que historia es como súper importante, historia, matemática, lenguaje y ciencias, son como las cuatro cosas más importante, y en vez de sacar algo de historia, deberían sacarle a arte o a música que no sirven de nada, porque dicen que es para distraerse pero realmente ¿Quién se distrae? Igual es una preocupación más, estas pintando o haciendo lo que uno tiene que hacer, entonces yo le sacaría una hora a otra cosa.
298	E2	Pero más allá de sacar la hora, tú crees que con esas horas que te van a agregar ¿ayudaría al aprendizaje?
299	A	No creo, por lo menos puede que yo sí, pero no sé si mis compañeros, algunos aprenderemos más, los que queremos, pero como dije denantes, uno le puede poner los mejores, pero los mejores, el mejor profesor, los mejores tipos de enseñanza pero si la persona no está interesada, no va a

		aprender, uno le puede hablar un día entero a la persona y la persona no va pasar na'
300	E1	O sea, la idea es que toda la gente aprenda más y supere los niveles ¿tú crees que eso no pasaría?
301	A	No, vamos a seguir igual, ni pa' peor ni pa' mejor, no yo creo que no.
302	E2	Dijiste que era súper importante tener un punto de vista de las cosas ¿cuál sería la importancia de eso?
303	A	Porque por ejemplo, a veces, uno está conversando con alguien, igual es fome conversar con alguien que no tiene como una idea clara o algo, como que uno lo mira así como “¿entonces qué estay haciendo en este planeta?” No se po' como “¿Qué onda? ¡Despierta!”
304	E1	¿Cómo se forma esa idea clara?
305	A	O sea, primero cuando uno sabe de un tema tiene que saber del tema y ahí formar su propia opinión y no sé, lo veo como que uno sabe de algo y al tiro se forma su opinión, es como algo innato.
306	E2	¿Te sientes preparada para argumentar y dar tu opinión en ámbitos fuera del colegio? Por poner un ejemplo, te cobran un precio equivocadamente.
307	A	A no, ahí sí que alego.
308	E2	¿Aplicarías todo tipo de argumento?
309	A	Claro, pero le diría “no sabe que ahí decía tres mil nueve” que vaya a ver y así po'.
310	E2	Y ¿cuando no hay evidencias? Un estudiante que su abuelita llevó el televisor para que se lo arreglaran y el caballero jamás se lo entregó, pero no hay evidencias ¿Qué harías?
311	A	No es que sabiendo eso yo igual iría, así como “pucha que lata saber que en esta tienda sean tan así carenalga, como por el televisor, más encima se aprovechan de la pobre señora, porque mírenla si ya tiene su edad” (risas) “la pobre señora que junta sus pesos día a día con su pobre pensión y usted va y la engaña” o sea algo así sería.
312	E2	¿Dónde aprendiste los tipos de argumentos?
313	A	En lenguaje
314	E2	¿Este año?
315	A	Sí, es que todo el año hemos estado con la argumentación, entonces es como que quedo rallada con la argumentación.
316	E1	Y aprendiste como argumentar, aprendiste como aplicarlo en tu vida, no sé en las pruebas.
317	A	Sí, en las pruebas sí, porque a veces en las mismas pruebas nos decían, “argumenta una situación en la que...” y no, yo siempre como que he tenido eso de cómo argumentar algo, porque como siempre me gusta 6que me digan “ah sí, tení razón” entonces como que tengo que tener mis argumentos.
318	E1	Y tus compañeros lo aprendieron
319	A	O sea, la mayoría tienen como su forma de argumentar y sí, igual todo un año pasándonos la argumentación, nos pasaríamos para no saber.
320	E2	¿Por qué crees que es tan importante que vean eso en el colegio?
321	A	Porque uno cuando es grande tiene que saber cómo enfrentar la vida, como defenderse y no puede dejar como que lo pasen a llevar así como más fácil y para eso uno necesita argumentos y argumentos sólidos y eso.
322	E2	¿Te gustaría como incorporar esto en las clases de historia?
323	A	Sí, porque por ejemplo un debate para ver los diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.
324	E2	Y ¿te gustaría debatir con profe?
325	A	Mmm... Depende del profe
326	E2	El mismo caso de la Dictadura Militar, el profe se pone de una postura y tú te debes poner de otra

		contraria ¿te gustaría hacer como eso?
327	A	Si po', así sería bueno, en ese sentido sí, porque ya no estaría como en otra situación fuera de juego, esto es como adentro del juego y después quedamos de amigo y todo.
328	E2	Da miedo oponerse al profesor fuera de juego
329	A	O sea, ehh a mi no tanto, porque por ejemplo cuando yo sé que estoy en lo correcto en algo, estoy, o sea, voy hasta el final o lo digo como conversando, no levantando la voz, con respeto, pero cuando ya comienzo como a exaltarme, mejor me quedo callá (risas), pero siempre trato con respeto cuando contesto, pero cuando no estoy segura guardo silencio aunque no esté de acuerdo con el profe.
330	E2	¿Por qué ese silencio?
331	A	Porque no estoy segura de mi misma, entonces si no estoy segura mejor me quedo callá, porque después me pueden salir con algo y me van a destruir toda mi idea, o sino a veces cuando no estoy de acuerdo con el profe, le empiezo a hacer preguntas, para entender mejor su postura y a veces con las preguntas que le hago, a veces yo me doy cuenta que igual tengo razón entonces ahí como que me meto más.
331	E2	¿Es importante la experiencia?
332	A	Sí, porque no hay nada mejor, que aprender de la experiencia, porque es como algo... es como aprender de uno mismo, y es como más cercano a uno y como que nunca se te va a olvidar lo que aprendió. Por ejemplo, mmm... no sé, no sé cómo explicarlo.. pero por ejemplo, es como andar en bicicleta, es como uno el que anda y uno el que aprende po' o es como aprenderse a caer también porque por ejemplo, yo me caigo hasta hoy en día, entonces como sé hasta como caer, ya ni me duele (risas)
333	E2	Y ¿Te gustaría integrar la experiencia dentro de la historia?
334	A	O sea, sí, es bueno, todas las cosas con experiencia se aprenden mejor porque uno las sabe, porque parten de uno.
335	E1	Y la historia es ¿cómo la historia de la sociedad?
336	A	Sí, lamentablemente la sociedad no lo usa, pero si es que la historia es como súper importante porque es como lo más real que hay, es como que no se puede... No es teoría, no es nada, sino que es ¡¡¡la historia!!! Y así fue, son hechos concretos, no es como estudiar ciencias, como la teoría y eso.
337	E1	Claro, muchas gracias.

## ENTREVISTA N° 8

*Estudiante: E8*

*Rango: Participación Media (PM)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E2	¿Cómo te va en el colegio?
2	A	Sí, en casi todos los ramos me va bien, me cuesta más matemáticas eso sí
3	E2	De matemáticas pero si igual te eximiste
4	A	Sí, primer año
5	E2	¿Siempre te ha ido bien?
6	A	Sí
7	E2	¿A qué crees que se debe eso?
8	A	Es que desde chica me dijeron que tenía que estudiar y que no me sacara debajo de un cinco cinco porque era malo, entonces no como obligá a estudiar, pero pongo atención más que estudiar, porque no, me carga sacarme malas notas, es como frustrante, no.
9	E2	Entonces no estudias tanto
10	A	No, repaso porque yo pongo atención, entonces pa' la prueba ya tengo como la idea de cómo es la prueba, sino que repaso como los detalles.
11	E2	Y en relación a historia, a ti te va bien en ese ramo, ¿Te gusta?
12	A	No, este año igual lo encontré igual fácil, era mucha materia, pero fácil igual, no me llama así la atención, me metí al electivo de historia porque quería estudiar algo con historia, pero ya no quiero estudiar eso.
13	E2	¿Te saliste de ese electivo?
14	A	No, pero me quiero cambiar
15	E2	¿Qué era lo que querías estudiar?
16	A	Yo, quería estudiar derecho
17	E2	Y ahora ¿qué es lo que quieres estudiar?
18	A	Quiero estudiar nutrición y dietética.
22	E1	Y ¿A qué se debe ese cambio tan brusco? De querer estudiar derecho a pasar a nutrición.
23	A	No porque quería estudiar derecho igual porque me llamaba la atención y dije ya me voy a meter al electivo de historia, no me tan mal y me metí al electivo de historia y no sé si fue el profe el que me desmotivó el que nos tocaba o la materia no la entendí, es que no la entendía, no la entendía y no la entendía.
24	E2	¿Había mucha diferencia entre la profesora que hace el ramo de historia y el profesor del electivo?
25	A	Es que yo a la profe le entiendo súper bien, que explica y son como apuntes lo que uno escribe, en cambio, el profe como que muestra videos, pero como que su forma de explicar no le entiendo.
26	E2	¿Por qué pasa eso?
27	A	Es que es como muy enredado para explicar las cosas, porque entrega las guías y como que dice, ya todo lo que hablo en clases lo explico de la guía, en cambio la profe nos hace como trabajar la guía, entonces eso.
28	E2	Y si a ti te preguntaran ¿Qué es para ti la historia?
29	A	Es todo, porque la historia viene hace mil años, no más de mil años (risas) y cuenta todo como se ha ido creando el mundo, como ha ido avanzando todo, es la base de todo.
30	E2	Y frente a eso ¿Para qué nos podría servir estudiar historia?

31	E1	Claro ¿Para qué te ha servido a ti?
32	A	A mí me sirvió para conocer el mundo en realidad, pasan de las civilizaciones, después pasan del mismo Chile como era la estructura y todo eso. Porque si no sabí eso, después voy a otra cultura y como que igual uno sabiendo historia como que se acuerda de lo que le pasaron, por lo menos en mí, porque yo fui a México una vez y habían pasado las culturas mayas, entonces como que yo igual sabía entonces era como más interesante.
33	E1	Y además de saber la cultura quizás cuando viajas o te acercas más a una cultura, ya sabes más menos ciertas cosas. La historia ¿Sientes que te sirve para tus conflictos personales de repente poder tener otra mirada para algún solucionar conflicto?
34	A	Sí igual sirve porque en el curso que estoy por ejemplo, son súper desorganizados, todos hablan y todos gritan, y yo soy súper así como que me cargan cuando uno está hablando, entonces “¡ya cállense!” y como que los trato de ordenar igual, aunque no soy presidenta igual sirve, porque o sino no.
37	E1	Y tú decías que la profe quizás es más clara que el otro profesor, ¿a qué crees que se debe esa claridad?
38	A	Es que es la forma de expresarse de la profe, porque la profe explica las cosas, nos hace dibujos, como que toma apuntes y uno le explica, va le pregunta y ella explica, en cambio el profe muestra el video y como que lo empieza a explicar y uno profe no entiendo eso y da ejemplos así como ejemplos de hoy día, ya, ya, pero los da de forma enredada y se empieza a enredar solo cuando uno le pregunta y habla así como a la chacota entonces como que no le entiendo mucho lo que dice.
43	E2	En las observaciones realizadas, tú te sentabas adelante y después te cambiaste de puesto y generalmente participabas en las clases donde se notaba que manejabas ciertos elementos.
44	A	Es que como pongo atención en todas las clases y soy como súper auditiva y visual, la profe dice una palabra y yo ya me acuerdo de lo que dijo, entonces como que la mayoría estudia y no pone atención, entonces yo ya me acordaba de todo y por eso participaba y me fui de adelante porque se sentaban ellas adelante y con ellas peleo así que me fui a sentar atrás.
45	E2	¿Te gusta participar?
46	A	Sí
47	E2	Y ¿en qué situaciones lo haces?
48	A	Cuando sé, yo una vez, igual de repente uno está participando y está participando y con el impulso porque uno ya está participando, está participando, la profe pregunta y uno dice y grita cosas y una vez dijo “¿qué lo que tenía que tener un caballero?” y yo dije “un caballo”.
49	E2	Claro la profe ahí se rió
50	A	Pero hay cosas que contestan, es que algunos lo hacen por hacerse los chistosos en realidad y yo no me acordaba que era lo que tenía que tener un caballero.
51	E2	Y ¿siempre participas en las clases?
52	A	Es que sí, siempre porque lo mismo cuando yo les explico, “ah no entiendo” y yo les explico, igual me estresa que no entiendan al tiro porque capto súper rápido las cosas, eso tengo, porque en entenderla ya igual me va a costar, pero captar la idea siempre es como súper rápido.
53	E1	Tú decías que participabas cuando sabías ¿A que le llamas saber?
54	A	Si la profesora decía, ya, “¿qué tiene un caballero?” y supuestamente yo sabía, lo iba a decir, porque si no sé, no voy a tirar cosas al azar, pero puede ser cuando tengo ideas también, cuando no estoy segura pero tengo una idea, igual puede ser, porque cuando no la tiro igual es verdad lo que estoy pensando.
55	E1	Y esas ideas ¿A que se deben?

56	A	Debe ser donde capto más rápido las ideas, porque la profe ya pone un concepto, escribe en la pizarra varios conceptos y después hace que nosotros lo escribamos y de ahí los comienza a explicar, entonces yo siempre tomo apuntes, aunque ella hable igual tomo apuntes porque después siempre me acuerdo de lo que habla y con los apuntes yo escribí todo lo que ella habló y después dice lo que escribí y dije el otra vez y nadie se acuerda porque no lo anotan, entonces yo me acuerdo porque yo lo escribí.
57	E2	Y ¿A qué se debe el que tú tomes apuntes?
58	A	Es que yo estoy acostumbrada a que desde chica a estudiar, porque mis papas y mi papá más que todo, es súper estricto y me decía que “bajo de un cinco, cinco, es mala nota, es como un rojo”, pero no así en mala y yo me acostumbré desde chica a estudiar a tener buenas notas y desde chica igual soy como participativa. Yo antes iba en otro colegio y participaba hasta en las cosas de los colegios, en los show y esas cosas.
59	E2	¿Por qué te cambiaste de colegio? ¿Hace cuanto estás acá?
60	A	Desde sexto porque el otro colegio subió mucho y mi mamá quedó sin trabajo entonces me cambiaron aquí, igual yo antes me iba a meter aquí, pero no me dejaron porque cumplía los seis en abril y tenía que cumplirlos el treinta y uno de marzo.
61	E2	¿El cambio fue muy brusco o no?
62	A	Mmm... Sí porque el otro colegio igual era chico y eran como treinta por sala y acá eran cuarenta y cinco y eran hartos cursos, entonces yo llegue y primero me pusieron en un curso y después me cambiaron...
65	E2	Esos cambios ¿Te afectan en algo?
66	A	No es que igual soy como súper sociable, pero igual sigo hablando con mis ex compañeros, pero igual yo encuentro que no deberían hacer esos cambios e incluso más cuando uno va a pasar a la enseñanza media, porque bueno mi curso se conocía de kínder y nosotros nos hicieron el cambio en octavo y muchos se fueron por el cambio y quedaron todos dispersos, yo en el curso que estoy ahora con un compañero era compañero de sexto. Pero igual sirve para conocer a más gente, son otras personas, otro tipo de carácter, no se queda uno encerrado con los amigos personales.
67	E1	Tú decías antes que siempre participabas ¿Hay algo que te impida participar? Quizás un profe más pesado o más estricto.
68	A	No es que igual yo hablo fuerte y hablo harto, entonces cuando el profe puede estar explicando algo en matemáticas, están haciendo un ejercicio, “dos cinco” yo igual empiezo a gritar las cosas porque igual a los profes yo encuentro que le gusta más que uno participe que en vez de estar haciendo la clase callao’ y que los otros no los pesquen.
69	E2	Y eso ¿Se mantiene en todos los profesores?
70	A	Aquí sí, todos los profesores o hacen preguntas, el profe que estaba ahora dice “ya y ahora” y empieza como hablar y a veces hace las cosas mal y uno le corrige porque ya hizo el ejercicio entonces igual sirve, encuentro que es mejor.
71	E2	¿Acogen bien esas correcciones?
72	A	Si po’ este profe la otra vez le decía, “profe es treinta y seis” y decía “¿por qué”, “porqué este con este daban treinta y seis” y dice “ah verdad” gracias y la cuestión.
73	E2	Y cuando un estudiante se equivoca ¿lo acogen bien?
74	A	Sí, es que lo que pasa es que los profesores igual tienen más paciencia con los que saben que les cuesta y los que ponen atención porque hay muchas profesoras que dicen “yo no te voy a ayudar a fin de año si tu no me pescaste todo el año la clase, si yo veo que no estudiay y que no pones atención”, igual yo les encuentro razón, porque no sé, se dedican a jugar y a puras tonteras y que después “profe hágame un trabajo para subir las décimas” y todo con que sacrificio. Entonces



		igual hay varios compañeros que dicen no entiendo y los profes igual les siguen explicando, en este colegio siempre he escuchado que los profes dicen “pierdan el miedo a preguntar, porque prefiero explicarle cien veces hasta que entiendan” y se mantiene con todos los profes
75	E2	Con respecto a las evaluaciones ¿Te gustan las pruebas? Sientes que dan cuenta de lo que tú sabes y lograste aprender.
76	A	Algunas, porque hay algunas que hacen las pruebas y es de lo que pasan en clases y de un análisis de eso, pero hay otras que son muy enredadas o por lo menos yo no las entiendo y hay otras que son muy fáciles y son puro contenido, entonces en esta es como aprenderse las cosas de memoria, en cambio en las otras uno puede analizar, pero hay otras que son puro análisis, entonces uno al no tener el contenido en la prueba igual como que se va olvidando.
77	E2	En el caso de la historia ¿Cómo es?
78	A	Son de contenido y al final vienen como para aplicar, vienen textos y todo.
79	E2	Y ¿te gustan?
80	A	Sí es que es como el mismo formato y ya me acostumbré.
81	E2	Como tú dices hay unas partes más de contenido, comprensión, después análisis e interpretación y las de desarrollo. Si hacemos una mirada por todas las partes de la prueba ¿Cuál es la parte más atractiva?
82	A	La de desarrollo, cuando entrego la prueba todos me dicen “oh todo el desarrollo que escribiste” y otros escriben poquito, la profe siempre dijo “en las preguntas de desarrollo trata de poner tres aspectos, con tres me conformo”, pero las preguntas de desarrollo son como un análisis de la materia o análisis de un tema de la materia, entonces lo puedo escribir con mis propias palabras, no me piden que lo escriba como lo dijo la profe, es como más fácil.
83	E2	Y en esas respuestas ¿das tu opinión personal o alguna crítica?
84	A	Sí de repente lo pongo con ejemplos de lo que está pasando ahora en realidad.
85	E2	Te acuerdas de algún ejemplo que nos puedas señalar.
		Mmm... Ayer tuve prueba de historia pero del electivo y me preguntaban de la democracia y decían que dijera como las características, como lo fundamental de la democracia y yo puse que respetaban los derechos de las personas, que todos podían votar y que era participativo y ponía ejemplo que ahora en el colegio, uno cuando elije a los compañeros para que sean presidentes de curso, todos participan y mayoría gana y respetan las opiniones de cada uno porque cuando tomamos decisiones en el curso, si a uno no le gusta le preguntamos el por qué e intentamos cambiarlo, entonces como que todos participan y se respetan las opiniones de cada uno.
86	E2	Y esas opiniones y reflexiones personales ¿Son valoradas por los profesores?
87	A	Sí, porque pongo igual lo que me piden con ejemplos de ahora o míos
88	E1	Tú dices que en las preguntas de desarrollo escribes harto, ¿hay ocasiones donde no has escrito tanto?
89	A	Sí cuando no me acuerdo mucho de eso
90	A1	¿Cuándo no sabes lo que te están preguntando?
	A	Sí, porque como que la trato de analizar la pregunta y como que de repente son preguntas que hay que escribir lo justo y preciso.
91	E1	¿En ocasiones no te dan ganas de chamullar?
92	A	Es que yo digo pa' qué, que saco con chamullar si la profe lo va a leer y capaz que me lo ponga malo ese chamullo, entonces poner lo que se y frente a eso escribir una reflexión de lo mismo que escribí, pa' ver si llena más.
93	E2	¿No te gusta darle muchas vueltas al tema?
94	A	No, porque yo me imagino si yo lo estuviera leyendo, es como escribir lo mismo a cada rato, va a

		ser como que no explicó bien y al final se terminó enredando.
95	E2	¿Cómo estructuras la respuesta?
96	A	Lo explico primero lo que me piden, después doy el porqué de la pregunta y doy los ejemplos.
97	E2	¿Tratas de hacerlo de manera ordenada o como se te vaya ocurriendo?
	A	No como que primero la pienso, al principio del año la escribía con lápiz mina, pero después no me cansaba mucho, entonces como en las preguntas de desarrollo se puede usar corrector, yo no sabía, ahora lo escribo con lápiz pasta, pero hay veces que como se me va ocurriendo lo escribo, pero después me doy cuenta que repetí cosas pero lo dejo así, pero hay algunas que si me queda todo ordenado y en otras no como se me ocurre porque o sino después se me va la idea, eso tengo que se me va rápido lo que estoy pensando.
98	E1	Sientes que ese espacio de desarrollo en la prueba permite dar a conocer más las cosas que sabes en comparación a las preguntas de alternativas.
99	A	Sí, porque ahí la profesora se da cuenta de lo que uno aprendió, porque la pregunta de alternativa uno las saca de repente las que no se saben por conclusión o por la que se parezca más, pero sale como la palabra escrita, entonces en la de desarrollo uno se puede expresar como uno cree que es la pregunta.
100	E1	Y frente a eso ¿intentas convencer al profe de que tú sabes?
101	A	Sí, porque me gusta que sepa que yo sé, porque yo sé, no me gusta como ser menos, si voy a estar en el colegio pasarlo bien y todo pero tener buenas notas, porque yo sé que me van a servir a mi, como que estoy súper consciente de eso y me gusta sacarme buenas notas.
102	E2	Consideras que el puntaje otorgado en la prueba y en las preguntas de desarrollo que tienen doce puntos ¿Está bien asignado?
103	A	Sí, porque se supone que uno hace algo más rebuscado como un análisis de todo el tema, trata de igual dar una opinión de cada uno, porque igual hay algunas preguntas que te dicen da tu opinión de tal tema, entonces tratan de ver todos los ámbitos que sepan bien redactar las preguntas y que hayan escrito lo que le pedían y de que hayan entendido la materia, yo encuentro que está bien porque es más que los otros puntos.
104	E1	Sientes que la historia para que sea más conectada con la realidad los profes ¿deberían hacer otro tipo de evaluación? Investigar, trabajar con diarios o salir a la calle.
105	A	Sí porque si es así, yo creo que muchos dirían a bacán igual tengo que hacer una entrevista sobre ese tema aplicándola a la realidad de hoy como que lo mantienen mas conectado, porque ya si son puras pruebas o se hacen las guías, no se hace mas el análisis que nos pueda ayudar, sino que es como un ramo más, pero en cambio investiguen en los diarios tal cosa que tenga relación con la historia como que empiecen a ver y ahí uno se da cuenta como era antes y como era ahora e igual se parece.
106	E2	Sí te dieran la oportunidad de sacar una prueba y hacer otro tipo de actividad a evaluarse ¿Qué te gustaría hacer?
107	A	Podría ser investigar o hacer entrevistas, yo encuentro que igual es como entretenido, porque si dicen ya relacionen este tema y pregúntenle a distintas personas el punto de vista de este tema y después hagan un análisis, uno va aprendiendo como piensan las otras personas frente al mismo tema y cuando uno le pregunten van a dar los argumentos y hací uno va a saber los argumentos que tienen y así puede tener otra visión del tema.
108	E2	En un comienzo de la entrevista dijiste que la historia era importante para ver nuestro pasado, considerando eso ¿Para qué les serviría el pasado a tus compañeros?
109	A	No sé en realidad, porque igual se ve que aprenden los chiquillos, porque de repente ya la profesora pasó el feudalismo y estamos en cualquier otra clase y sale un tema que pueda ser de

		eso y “ah yo me acuerdo de eso del feudalismo” y empiezan a hablar del caballero, del no se qué y de ahí se desvían hacia otras cosas, igual les sirve porque después más adelante es como cultura general en realidad, porque después más adelante las mismas palabras como autárquico, yo ya me la aprendí de memoria y ellos igual no sé porque igual sirve pa’ todo porque las palabras hay algunas que uno no conoce y después cuando está más grande se va a saber más menos el concepto de las palabras, se va a saber lo que pasaba la profe los contenidos igual se aplican ahora cuando pasan leyes y todo eso, igual uno tiene que estar informado porque después si uno quiere votar, tiene que igual saber esas cosas entonces como que todo influye en la vida cotidiana.
110	E2	En cuanto a la historia e interpretándola desde cosas positivas y negativas, ¿tú crees que vamos progresando? ¿Nos ha servido estudiar la historia?
111	A	Sí, porque al estudiar historia uno dice y se da cuenta de los errores que han cometido los otros y trata de no cometerlos, aunque igual los comete, pero trata de ir mejorando lo que iban haciendo, tratan de ser mejores de los que eran antes, porque lo de la política, ya tratan de no ser un imperio porque veían que le afectaba a toda la gente, que uno no más gobernaba y todo eso, entonces por eso se van creando nuevos conceptos la democracia y todas esas cosas.
112	E1	Y en la parte más particular de la sociedad, ustedes mismo ¿consideran que pueden lograr varias cosas en la sociedad?
113	A	Sí, yo sí porque uno va aprendiendo de lo que hacían antes y se da cuenta que no todo es bueno y que uno puede cambiar las cosas pero si uno sabe analizar las cosas, pensarlas bien y ver todo lo que le favorece a todo en realidad, porque toda la gente tiene que tener sus derechos y sus cosas, uno si puede cambiar.
114	E2	En relación a la sociedad actual ¿Tienes alguna crítica?
115	A	La gente es individualista, aunque se junten pal terremoto, se junten pa’ la teletón, la gente incluso de mejor estado económico es como más, se junta para eso para hacerse ver bien, pero no lo hace porque lo siente, incluso la gente más humilde es la que más da de repente. Lo mismo que pasó aquí con la teletón que iban a los cursos a pedir y todo y habían muchos que decían “no la teletón no ayuda, ustedes se roban la plata”, pero que les cuesta pensar un poquito en que alguien los necesita y que a alguien le puede servir y después que no dieron nada para la teletón y después “na’ que bien que logramos la meta”, ¿con qué esfuerzo? Si no tienen la mentalidad de cambiar las cosas, no las van a poder cambiar nunca.
116	E2	¿Cómo podemos cambiar el tema del individualismo?
117	A	Que la gente siempre la ve por uno mismo, la gente tiene que empezar a ser más solidaria no por quedar bien, sino que por uno mismo, pensar que a uno le puede pasar cualquier cosa, uno puede estar en un trabajo y hay gente que es súper envidiosa o es súper así lo quieren todo para ellos, que les vaya bien solo a ellos, no cuesta nada pensar en los demás, por ejemplo si un compañero de trabajo está mal o tiene problemas, no cuesta na’ ayudarlo pa’ que pueda surgir pero no, la gente “ya da lo mismo, si él está mal, que esté mal po” si lo van a despedir, van a contratar a otro “mejor pa’ mi, mejor sueldo” como que la gente piensa así y debería primero analizar que a él le puede pasar eso y le gustaría que lo ayudaran en los malos momentos, por eso tienen que tratar de ser como más generosos con la gente.
118	E1	Y sientes que la historia puede lograr que las personas logren apartarse de ese individualismo para pensar más en el otro o no más bien, es una cosa aislada dentro dé.
119	A	Es que eso es como mas rebuscado porque yo creo que nadie va a empezar a pensar que está estudiando del otro, yo o hay gente que se puede hacer la pregunta si esto nos sirve, yo creo que nadie se hace esa pregunta en realidad, porque lo ven más como que es un ramo del colegio hay muchos que les cuesta harto porque donde es harta materia, pero lo ven como un ramo del

		colegio. Pero a los que les apasiona estudiar Derecho, Ciencias Políticas o algo más que tenga que ver con la historia, lo van a ver como algo más reflexivo. Pero otros no están ni ahí con la historia.
120	E2	¿Por qué crees que hay algunos estudiantes que no están ni ahí?
121	A	Porque no se hacen el tiempo de pensar en que nos puede servir todo lo que nos están pasando en historia o todo lo que han hecho a través de la historia, no hacen la reflexión lo toman como un ramo más.
122	E2	Y en esos casos ¿el profesor no ayuda para que le tomen la importancia a la historia?
123	A	La profe ha tocado varias veces ese tema siempre antes cuando pasaba la prehistoria decía ustedes pueden analizar cómo ha avanzado la historia, pero ellos lo toman como un resumen no lo toman como un análisis, que nos puede servir.
124	E1	Tú dices que los chiquillos lo toman como aislado, tú lo ves más conectado con la sociedad en cuanto a que tú dices los chiquillos no saben que pueden hacer una crítica con la sociedad actual. ¿Tú sientes que la historia te da esa herramienta?
125	A	Sí, si da esa herramienta porque uno de repente dice “el mundo de hoy es muy distinto al de ayer”, pero tienen muchas cosas que se parecen, la gente es igual a lo mejor como era antes y uno puede ir analizando esas cosas y hacerse el tiempo pa’ pensar cómo podría igual cambiar y después cuando salgamos del colegio, vamos a estar nosotros ahí en ese mundo, porque igual ahora estamos igual aislado de eso, no votamos, no trabajamos, por eso yo creo que lo ven como un ramo más y aislado, yo creo que después cuando salgamos de cuarto se van a hacer la idea de todo y van a decir oh igual me servía.
126	E1	¿Qué piensas cuando las personas más adultas dicen “este es el futuro de Chile” como nombrándolos a ustedes, los jóvenes?
127	A	No yo creo que están mal porque ellos igual hacían cuestiones, incluso a veces peores de las que hacemos nosotros, lo que pasa es que antes no se veía ahora se ve más, pero, no me carga cuando dicen “antes era todo mejor” porque nunca es todo bueno, nunca es todo mejor porque siempre hay algo malo y hay que tratar de mejorarlo si ellos no dan el apoyo a los jóvenes, tampoco ellos al no sentirse apoyados tampoco se motivan en cambiar las cosas.
128	E1	Sientes que en definitiva, el hecho que los jóvenes sean más rebeldes se debe a que quizás los adultos no han tomado la responsabilidad de encausar el camino de los más pequeños.
129	A	Yo encuentro que eso va en la educación de cada uno en realidad porque si los papas igual no los tienen así tampoco mucha libertad y le enseñan bien como tienen que hacer las cosas igual dejan que cada uno vivan sus experiencias es como todo más dócil, porque igual yo me he dado cuenta que hay papas que, hay compañeros que les va súper mal y que “hagan lo que quieran”, en cambio a mí me va igual súper bien y me tienen así cortita en la casa, tampoco que “no salgay para acá, no salgay para allá”, pero bien enseñada digo yo porque me enseñaron desde chica a estudiar bien, hay muchos aquí que a lo mejor los papas no tenían tiempo para estar diciéndoles “oye estudia, oye hace esto”, pero es más preocupación de cada padre, porque los niños no nacen sabiendo que tienen que hacer, que es lo malo que es lo bueno, es más base de ellos y si andan así como “ah que va a ser rebelde igual que todos los demás” no sacan na’.
130	E2	Y a ti ¿Cómo te enseñaron tus papas?
131	A	A mí me decían que no ya, me tenía que sacar buenas notas, que me tenía que portar bien, que no tenía que dejar de ser yo pa’ poder estar en un colegio o algo, que no tenía que pelear, porque soy como de carácter súper fuerte y que tratara siempre de convivir con la otra gente porque no toda la gente era igual a mí, pero yo, igual mi mamá siempre me decía, nunca la citan de apoderado, nada y cuando viene, le decían que conversaba mucho, porque mi mamá igual es sociable y yo

		también, pero todos los profesores “no la Rocío siempre participa, siempre está preocupá de sus cosas”
132	E2	Y aparte de eso ¿cómo aprendiste a tomar apuntes?
133	A	No mi papá a mi me decía “yo cuando era chico ponía atención, asique trata de poner atención y cuando llegues aquí, repasa, tení que tener tus horas de estudio” nunca la tuve en realidad porque uno igual es chico y quiere jugar pero mi mamá “¿estudiaste?” “¿hiciste la tarea?” igual mi mamá veía como que yo no podía hacer una tarea y ella me trataba de ayudar, una vez fue una tía a enseñarme matemáticas, pero igual siempre movidos por lo que me pasa, “¿qué libro tení que leer?” “¿te ayudo?” y encuentro que eso es lo mejor porque un niño se siente apoyado y tener ese apoyo de los padres como que los motiva a que por ellos en realidad y que por ellos mismos puedan ser alguien, porque típico de los papás “no es que tú tení que ser mejor que yo”
134	E2	¿Qué sería ese “ser alguien”?
135	A	Ser alguien tener su carrera pa’ poder trabajar y tener su plata, porque a todos les gusta tener plata y todo, pero tener sus cosas, pa’ poder tener su casa, después formar una familia y tener algo que darle a los hijos, poder realizarse como persona, yo quiero tener mi título y viajar, cada uno tiene su sueño entonces si no estudia, no tiene conocimiento, no tiene título, no tiene carrera, no va a tener plata, no va a poder hacer sus sueños realidad, va a quedarse en la infancia.
136	E1	Antes habíamos hablado del tema de la participación y que en el espacio de aula tú participabas hartito, si te llevamos fuera del ámbito escolar ¿Tú eres participativa igual?
137	A	Es que allá no hacen en realidad nada, lo que más hay es lo de los abuelitos, pero una vez mi mamá me dijo oye inscribámonos en baile entretenido y yo ya fui, pero habían puros abuelitos y yo son como súper así, tengo carácter fuerte y todo, pero a mí me gusta estar como ahí, el cumpleaños de mis primos, “¡ya vamos hacemos el cumpleaños!”, ponemos los globos y vemos a los niñitos y los regalos ahora y ya yo grabo y la foto y todo, porque igual es como fome no participar, porque después uno participa y dice “ahh participé y la cuestión”, uno se siente bien participando, incluso hay clases en que uno no participa pero es como fome porque uno se queda como con las ganas de participar de decir cosas, no sé de reírse.
138	E1	Claro esa es como la parte más entretenida de la participación, pero por ejemplo cuando te ves afectada por algo tienes la personalidad como para ir a reclamar con argumentos a una persona que te puede estar perjudicando. No sé, fuiste a comprar a Ripley por decir algo y la prenda venía mala.
139	A	No sí me ha pasado, una vez, fue en realidad por defender a mi abuela, porque fue a arreglar su televisor y estuvo como un mes en el reparador y no lo llamaba y me dijo que quedaba a la vuelta y yo fui con mi mamá y el dijo “no no si ahora lo voy a arreglar” y yo le dije está hace un mes, yo le dije “te estás aprovechando porque es una persona mayor de edad ya le pediste la plata, cometió el error de pagarte y ahora no le vas a devolver el televisor y si se lo voy a devolver quizás este malo”, “no no si está bien me decía”, yo le dije “yo lo quiero probar ahora si está bien y llevármelo porque si está malo necesito la plata que te pago mi abuela y el televisor” y como que a mi mamá le da miedo que sea así porque piensa que me va a salir alguien más choro y me va a decir algo y yo le digo, pero yo no lo estoy tratando mal, no le estoy diciendo oye y la cuestión, estoy diciéndole los porque venimos a reclamarle el televisor, ¡ya lleva un mes y no hizo nada! Y estaba malo el televisor y le devolvió la plata a mi abuela, porque no lo había arreglado y se aprovechó, mi abuela también es tan pava, una vez igual dijo “¿me corta las ramas del árbol?”, ya a luca le dijeron y se las pago al tiro y nunca le fueron a sacar las ramas del árbol (risas).
140	E1	¿Tú sientes que los argumentos que debes darle deben ir en función del “por qué”?

141	A	Sí po' porque si empiezo a tirar argumentos sin coherencia como que la otra persona me va a decir no po' me está diciendo cosas que na' que ver.
142	E2	Y ¿Cómo tú estructuras la coherencia?
143	A	Ya, si voy a defender algo, si voy a defender algo es como mi tesis y eso tengo que elaborar argumentos que vayan concorde, que sean de la tesis po', que sean coherentes porque si yo voy y le digo "oye devuélveme el televisor porque llevaba un mes aquí y yo lo quiero devuelta", me va a decir, "no estoy ni ahí", pero si yo le digo "oye llevay el televisor hace un mes no lo hay entregado mi abuela ya es mayor de edad te paso la plata se supone que tu le dijiste que la ibas a llamar cuando esté listo, pero no en un año más para entregarle el televisor que tenías que arreglarle un cable" y como es que no tenía algo malo el televisor y le dije ya me da lo mismo, si el televisor está bueno, probémoslo al tiro, porque él decía "lléveselo y pruébalo" y yo le dije "yo no me lo voy a llevar para volver y que tengay cerrado y te vay a quedar con la plata" y lo probamos ahí y no prendía y decía no es que algo falló y yo le dije ya si está malo no importa nos llevamos el televisor pero necesitamos la plata porque no arreglaste nada. Devolvió la plata pero no toda parece, si igual son súper fresco.
144	E1	Y esa coherencia a que se debe ¿Has visto algún ejemplo en tus papas o en el colegio?
145	A	Sí porque en lenguaje pasan eso, entonces como que en lenguaje me va a súper bien como que capto al tiro todo y enseñan el debate o enseñan la coherencia en las palabras que uno tiene que decir que uno no puede decir oye ven pa' aquí, no po' uno tiene que hablar bien y tiene que tener las coherencias de lo que está hablando, pero en mis papas sí, en mi papá es más es como súper así dice algo nos dice los porqué coherente a lo que está diciendo, pero mi mamá no porque yo de repente peleo con ella y le digo mamá me estay diciendo algo y me estay diciendo otra cosa a la misma vez y dice no es que no me interesa.
146	E1	Tú dices que lenguaje te sirve y ¿La historia te ayuda a eso?
147	A	Sí puede ser nunca me había hecho esa pregunta
148	E1	Por ejemplo si te ponen un caso en particular "La dictadura militar" que es un punto de inflexión, si tú piensas que Pinochet es relativamente malo y yo te digo que él es bueno.
149	A	¿Por qué? Es que uno tiene que decir el porqué, pero es que cada uno tiene punto de vistas distinto, ve de distinta forma el mismo hecho pero si me dices "es súper bueno Pinochet por tal y tal cosa" y son como coherente lo que dice voy a respetar tu opinión pero yo voy a seguir con mi opinión, a lo mejor puede ser que alguna vez me hagan cambiar de opinión, pero yo soy súper así como que opino esto y esto es ¿por qué? Por eso, por eso y por eso.
150	E2	¿Es importante que cada persona pueda tener su propia opinión?
151	A	Sí, porque no saca na' con decir "ya a todos les gusta el verde", "ya a mí igual me gusta el verde" ¿por qué? "porque a todos les gusta". No po' "a mí me gusta el verde", "no a mí me gusta el rojo", ¿por qué? Porque es más lindo, más brillante, no es que por qué, no me interesa a mí me gusta el rojo. No por seguir a los demás tienen que tener la misma opinión.
152	E2	Toda la gente tiene opinión personal o existe gente como la que tú señalas.
153	A	Es que hay gente muy influenciable que le dicen no es mejor esto por tal y tal cosa, si es mejor, ya bueno sí. Como que no hay gente que dice "no", a mi no me parece eso, yo creo que es malo, no pero si es bueno. Hay gente que cuando no tienen argumentos de lo que están defendiendo dicen a verdad si igual es mejor eso, porque la otra persona le muestra argumentos.
154	E2	Entonces como que el argumento...
155	A	Entraría a favorecer lo que uno está diciendo, como ha convencer al otro.
156	E1	Frente a ese convencimiento tú dices que todas las personas tenían argumentos, ¿A qué se debe que no alcancen a desarrollarlos y sean más influenciables?

157	A	Es que no analizan bien lo que ellos quieren defender, si quieren defender un tema y dicen ya yo quiero defender, tienen que averiguar del tema o pensar bien por qué están defendiendo ese tema, como que no se ve, no investigaron mas del tema o no pensaron más profundamente, sino que lo toman a la ligera.
158	E1	Y frente a eso tú dices si uno tiene argumentos puede convencer al otro y si el otro tiene argumentos tu estas dispuesta a ceder tu pensamiento, quizás el ejemplo de Pinochet fue muy radical, de repente hay temas mas experienciales.
159	A	Es que uno igual puede aprender de la experiencia del otro y si dicen no, yo iguale estoy dispuesta a escuchar lo que me vayan a decir y a lo mejor hacer una reflexión y no pensar como pensaba antes del tema, porque uno si dice “no, no me gusta eso”, a veces uno dice no eso es malo, pero no tiene los porque uno cree que es malo, en cambio si viene una persona y me dice no eso es bueno por tal y tal cosa uno como que empieza a pensar y a decir sí puede ser.
150	E1	Tú dices que hay gente que no reflexiona respecto a, tú crees que es esa reflexión la que lleva a hacer una argumentación mejor.
151	A	Sí porque uno al reflexionar un tema como que lo analiza, lo piensa bien y como que ya lo conoce entonces puede dar argumentos de porque están defendiendo o porque están contra del tema.
152	E1	Y esa reflexión ¿tú como crees que se logra, es una capacidad innata o alguien la desarrolla?
153	A	Uno puede nacer con esa capacidad o puedo ir desarrollándola, depende de cómo uno lo quiera porque hay gente que en realidad no está ni ahí con nada y hay gente que si quiere pensar en algo o buscar algo mas rebuscado, oye a mi ¿por qué me gusta esto? Lo mismo que dicen a mí me gusta la U, ¿por qué?, no, no sé es que mis papas eran de la U y hay gente que dice, a mi me gusta porque en mil novecientos y tanto, esa gente rebuscó el porqué le gusta ese equipo y tiene los argumentos como súper fijados.
154	E1	Tú sientes que la argumentación es como para que no te engañen de repente y para que falsifiquen ciertas realidades ¿sientes que los argumentos permiten que no te engañen?
155	A	Sí, porque uno dice cuando la gente no tiene reflexiones o no tiene opinión personal, le dicen que “yo voy a cambiar el mundo” y ellas “sí, lo va cambiar”, pero si tiene esa reflexión uno dice ¿y cómo lo va a cambiar? Y ¿cómo lo puede cambiar? Quizás uno dice, igual tiene posibilidades de cambiarlo, pero uno no lo cree de un todo, porque uno dice tiene estas posibilidades, pero tiene muchas que no...
156	E1	Actualmente se habla de un cambio en la educación ¿Qué piensas del planteamiento de reducir una hora de historia?
157	A	Es como que estuvieran desvalorando la historia, es que no deberían hacer eso porque se supone que todos los ramos son importantes, todos son buenos pa’ la vida y poner más de matemáticas y más de lenguaje, no va a hacer que los niños estudien más o que aprendan más, porque eso va a depender de cada uno, de la enseñanza que tenga cada uno. Yo creo que no deberían cortar las horas de historia ni alargar las de lenguaje ni las de matemáticas, porque además estoy segura que van a tener más rojos, si siguen así no estudiando y todo y con más horas de matemáticas va a ser más lata para ellos, a mí me carga matemáticas, con más horas va a ser peor, no sirve de na’ porque si uno dice “ya voy a estudiar”, los horas que tenga de matemáticas igual va a estudiar, sino no va a estudiar, tenga mil horas, toda la semana lenguaje, no va a estudiar igual.
158	E2	Hace un rato dijiste que uno podía aprender de la experiencia del otro, me gustaría que profundizaras sobre eso y que me dijeras además si uno puede además aprender de su experiencia.
159	A	Sí, de su experiencia si y se puede aprender de la experiencia de los otros porque uno puede llegar y contar “oye me pasó tal y tal cosa” y uno dice ah pucha y tiene como la idea de cómo puede ser,

		pero cuando le pasa a uno es como más de fondo porque uno nunca ha vivido esa experiencia, y ya la vive y aprende de eso, en que le favoreció, en que fue malo e incluso es más fuerte, yo encuentro que vivir cosas así que a lo mejor otros no han vivido, pero vivirlo uno lo hace más fuerte y hace pensar más en los pro y en los contras.
160	E1	Y frente a la historia, ¿Se integra esa experiencia? Porque claro todos tenemos nuestras historias particulares que son parte de una historia general, ¿sientes que esas historias particulares pueden servir a la historia?
161	A	Sí, porque así sería como a la historia mostrarle las mismas historias de las personas que la componen, porque ya con el Régimen Militar no a todas las personas les pasó lo mismo, mucha gente que sufrió más o sufrió menos o vivió distintas cosas, entonces incorporar esa historia como que hacen más reflexivo todo, porque uno dice, “hay gente que se toma las cosas de esta forma”, pero hay gente que se la toman de otra forma, entonces como integrar todo eso es un análisis mejor de todo, es como más detallado.
162	E1	Y ¿actualmente se integra esa experiencia?
163	A	No en realidad es general porque creen que la gente que vivió el terremoto, las que se les calló todas las casas, toda la ah sufrió igual, pero hay gente no sufrió igual, porque hay gente que se le calló la casa y no tiene donde vivir, y hay gente que se le calló la casa y no tienen dónde ir a quedarse o se le acabo su trabajo o todo eso, entonces como que son distintas experiencias frente a un mismo suceso.
164	E1	Y la experiencia se integra dentro de la sala de clases de historia o en algún ramo en particular.
165	A	Mmm... No
166	E2	¿Te gustaría que se integrara?
167	A	No, es que no sé, porque yo igual soy como súper así, como que me guardo todo lo que me pasa, pero igual todos necesitan ayuda cuando les pasan las cosas, si igual debería integrarse, porque no todos pueden pasar sus problemas así solos o si les cuesta más honda partir de cada uno igual acercarse más a los profes y decirle que le cuesta o “profe sabe que yo no pude estudiar porque me pasó tal y tal cosa, se murió mi abuela o pasó esto” y como que deberían ser más flexible en eso porque hay veces que dicen ya ¿y usted estudió? “no es que no pude estudiar”, pero si uno tiene una razón a fondo de eso hablarlo con el profesor y decirle “no, no pude estudiar porque me paso esto” y que los profesores creyeran más, porque hay muchos profesores que dicen “no es un chamullo”, pero hay mucha gente que de verdad a veces no puede, no sé “que no se pueden concentrar en la casa, que tengo cinco hermanos chicos y todos le sean y que los tengo que cuidar porque los papas trabajan” como que eso.
168	E1	Estamos listos, muchas gracias.



ENTREVISTA N° 9

Estudiante: E9

Rango: Participación Baja (PB)

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E2	Nos gustaría saber que es para ti la historia
2	A	Ehh sería como todo lo que pasa en el mundo po', todo es como historia, todo hace algo de historia.
3	E2	Y para ti ¿es importante la historia?
4	A	Sí, porque así uno sabe lo que pasó antes, no sé po' cualquier cosa.
5	E2	¿Cómo te va en el ramo historia?
6	A	Bien, antes me iba mejor pero, igual me va bien.
7	E1	Y ¿por qué crees que antes te iba mejor que ahora?
8	A	No sé, igual me despreocupé yo creo de historia, donde creía que me iba muy bien me preocupé de otros ramos.
9	E2	¿Estudias poco o harto?
10	A	No si en historia igual estudio harto, si porque hay que estudiar historia pa' poder responder bien las cosas.
11	E2	¿Qué ramo te gusta más?
12	A	Artes, me gusta dibujar.
13	E2	Y ¿cuál ramo no te gusta?
14	A	Matemáticas, nada.
15	E1	Y ¿por qué crees que te va tan mal en matemáticas?
16	A	No sé, como que trato de entenderlo, pero no me entra (risas)
17	E2	¿En qué electivo estás?
18	A	Biología, yo estaba en el de historia, pero aparecí en el de biología y hablé y me dijeron que me tenía que quedar en el de biología.
19	E1	Y ¿te ha gustado biología?
20	A	Sí igual, si me gusta biología.
21	E1	Y ¿quieres estudiar algo con biología?
22	A	Antes quería estudiar kinesiología, pero después dije que no, no me gustó, como que cambié de opinión.
23	E1	Y actualmente ¿qué quieres estudiar?
24	A	No sé, aún no lo tengo decidido.
25	E1	Tú decías que la historia era importante, porque estudiábamos el pasado, yo te quería preguntar, esas cosas del pasado ¿Qué tan relevante son para ti, para tu vida en general?
26	A	Bueno, de cultura general si sirve obvio, no sé como que las cosas que van pasando sirven para el país, como pa' seguir avanzando.
27	E1	Y sientes que vamos ¿avanzando o retrocediendo?
28	A	No, vamos avanzando sí.
29	E2	Algún ejemplo de ello.
30	A	Eh... podría ser como el gobierno, los presidentes y esas cosas.
31	E1	¿Esos cambios sientes que van generando un avance?
32	A	Sí.
33	E1	Y que piensas cuando los adultos comentan como que la juventud está un poco perdida.

34	A	No, yo creo que la juventud, no sé, yo encuentro que trata como de no hablar de esas cosas de política ni nada, porque lo encuentran como fome, pero igual sabe cosas po'
45	E1	Y tú podrías decir entonces ¿que los adultos están errados con su visión de las cosas?
46	A	Sí.
47	E1	Es que los adultos ven esos programas donde muestran las fiestas de los estudiantes, el reggeton y todas esas cosas ¿es tan así esa realidad o la exageran?
48	A	La exageran igual, porque no todos los jóvenes son así, no sé igual los tiempos de antes no son los mismos tiempos de ahora, no po', si las cosas van avanzando igual y por eso, yo creo que piensan como que todos son iguales y no todos son iguales.
49	E1	Claro como tú dices que no todos los jóvenes son iguales, ¿qué porcentaje podrías asignarle a cada patrón y donde te encasillarías tú?
50	A	Yo soy de esas que no carreteo tanto, igual algo haría, pero no todos los fin de semana, porque algunos salen el viernes y vuelven el domingo (risas) entonces no sé, yo no.
51	E2	Te gusta más bailar o conversar.
52	A	No sé las dos, cualquier cosa que salga, pero tomar no tomo mucho y tampoco fumo.
53	E2	¿Qué piensas de los jóvenes de primero medio que les gusta hartito salir, fumar, tomar y esas cosas?
54	A	No sé, lo encuentro que lo hacen de monos igual, porque no saben pa' que sirve el cigarro, tomar, nada. Pero encuentro que lo hacen así como demasiado, toman mucho y fuman mucho y no sirve de nada... Lo hacen como pa' hacerse los más grandes yo encuentro.
55	E1	Y esa es la gran mayoría o es la minoría.
56	A	Yo creo que es la gran mayoría, si porque no sé, los que son más tranquilos son los que no hacen nada, los que no fuman y no hacen nada, pero hoy en día como que todos los jóvenes quieren ser como los más bacanes, entonces hacen más cosas.
57	E1	Y con esa realidad que tú nos comentas ¿se notaría también un avance?
58	A	Con esos niños así no creo que avance mucho, porque seguirían tomando pa' toda la vida y no serviría de nada.
59	E1	¿De qué forma nosotros, como profes o la sociedad en general, podríamos hacer que los chiquillos tomen más conciencia de los actos que están haciendo?
60	A	Eh... no sé, es que no sé, encuentro que ellos son como de la etapa, de la juventud que hagan esas cosas, pero cuando van creciendo, encuentro que van a ir madurando y van a saber lo que están haciendo.
61	E1	¿Sería de forma automática?
62	A	Sí.
63	E2	Y esa madures se adquiriría con los años o tiene que ver con el equivocarse y caerse.
64	A	Bueno también van a tener algunos, que meter la pata pa' darse cuenta que lo que están haciendo no sirve mucho que digamos, para su futuro.
65	E1	Y en tu caso en particular, ¿has tenido que meter las patas para madurar o ha sido de forma autónoma?
66	A	Sí, no sé con el tiempo he ido madurando, porque no me ha pasado nada así tan grave, como pa' darme cuenta.
67	E1	Volviendo al tema de la historia ¿sientes que esos conocimientos que adquieres en la clase de historia, aparte de conocer el pasado, puede hacer que se transforme un poco tú presente?
68	A	Eh... sí, porque, bueno no sé, no sé (risas)
69	E1	La historia ¿sirve para comprender el presente o son cosas aisladas?

70	A	No, sí sirve para el presente obviamente, porque uno se da cuenta como era el tiempo antes y lo que ha ido avanzando hasta ahora.
71	E1	¿Siempre sientes que avanza?
72	A	No sé, yo veo que avanza no más.
73	E2	Hablando de las clases de historia ¿te gustan las clases de historia?
74	A	En general sí me gustan las clases de historia, solamente cuando hacen tareas como que no me gusta mucho, o sea, si la hago igual, pero cómo que la profe dice “ya, a ti te toca responde” y eso como que me pone nerviosa, entonces no me gusta responder.
75	E2	Y hacerlas en el cuaderno no hay problema, entonces el problema es decirlo frente al curso.
76	A	Sí, aunque me la sepa, igual me pongo nerviosa y no respondo bien.
77	E2	¿No te gusta participar en la clase?
78	A	Sí
79	E2	¿Por qué? es tema de tus compañeros, de los profes o qué.
80	A	No de los profes no, porque no sé, podría responderle cualquier cosa a la profe, si da lo mismo, pero no sé, mis compañeros igual como que molestan y eso como que no me gusta.
81	E1	Y ¿ese nervio también responde a eso?
82	A	Sí.
83	E1	Y ¿por qué crees que ellos molestarían frente a tu respuesta?
84	A	Porque no, ellos son así.
85	E1	Y los profes ¿no generan un rechazo para participar?
86	A	No.
87	E2	Y ¿cómo te va en las disertaciones?
88	A	Igual me salen bien, porque es como un nervio por dentro, pero no se me nota, entonces uno está como toda nerviosa así y después salgo y hablo normal y se me quita.
89	E2	Pero cuando la profe hace esas preguntas como más directas ¿eres capaz de responder o prefieres decir que no sabes?
90	A	No si igual, si aunque no quiera igual respondo, porque me están preguntando obviamente, no voy a decir que no.
91	E2	Y de forma voluntaria ¿no te gusta participar?
92	A	No, no tampoco, pero si me preguntan si respondo.
93	E2	¿Tú crees que tus compañeros molestan a todos igual o tienen ciertas referencias de a quien molestan?
94	A	No, molestan a todos, igual, sobrenombres y todas esas cosas, pero es como a todos.
95	E2	En cuanto a las pruebas que se hacen ¿te gustan o no son muy largas?
96	A	Son bien largas las pruebas sí, pero no sé, o sea, es como depende de lo que estudie, sino estudio nada obviamente que la voy a encontrar difícil y latera y todo, pero si uno estudia y se sabe las cosas que salen ahí, las va a encontrar fácil y divertida.
97	E1	Tú dijiste que estudiabas ¿de qué manera estudias?
98	A	Eh... leo el libro de la materia que estamos pasando por ejemplo, leo y hago un resumen o subrayo lo que sale en el libro.
99	E1	¿Cuál es la parte de la prueba que más te acomoda?
100	A	Eh... lo del desarrollo me acomoda más, sí, porque ahí uno puede no sé, escribir lo que piensa bien de lo que sabe de la pregunta y lo de conocimiento también, cuando preguntan cosas que como que uno se aprende de memoria, por decirlo así.
101	E1	Y ¿las partes de análisis son más complejas?

102	A	Sí, son más complejas, son muy enredas yo encuentro, ehhh no sé.
103	E1	Y alguna vez ¿te han explicado como comprender algún texto?
104	A	No, es que eso es como comprensión de lectura, hay que leerlo y entender lo que dice.
105	E1	Y ¿en algún ramo en particular te han enseñado a comprender o se hace como de manera autónoma?
106	A	Sí, bueno el lenguaje pasan eso pero no sé, ahora no.
107	E1	Y en su momento ¿lo comprendiste bien?
108	A	Sí.
109	E1	Y en cuanto a las tablas que se ponen en las partes de análisis, gráficos, imágenes.
110	A	No, eso sí lo entiendo.
111	E2	El vocabulario empleados en las pruebas ¿logras entenderlo o hay cosas que son más complejas?
112	A	Sí, no si se entiende porque la profe explica todo los significados de las palabras y todas esas cosas, entonces es fácil entender las cosas de la prueba o se pregunta algo que no haya explicado.
113	E2	Si la profe no haría el ejercicio de explicar los conceptos y responder a las dudas conceptuales que tienen ¿perjudicaría el desarrollo de la prueba o daría lo mismo?
114	A	No, daría lo mismo, o sea, igual para los que no estudian tendrían que tomar atención y escuchar lo que la profe dice del significado de esa palabra.
115	E2	Pero si llega un profe más pesado, que por ejemplo ustedes le dicen “¿profe que es auge?” Y él dice “no sé yo no contesto preguntas durante la prueba”
116	A	No sé, ahí se supone que es la obligación explicarle la palabra.
117	E2	¿Tú vez a la profe cercana o lejana para hacerle preguntas?
118	A	No la profe contesta todo lo que uno le pregunte.
119	E1	Tú decías que en la prueba la parte de desarrollo te acomodaba más ¿siempre respondes a las preguntas o hay ocasiones en las cuales no las respondes?
120	A	No, siempre las respondo.
121	E1	¿Y cómo respondes cuando no sabes muy bien la respuesta?
122	A	Respondo... bueno uno también mete su chamullo por ahí, igual respondo de lo que me acuerdo como que relaciono las cosas después de, no sé po’, por ejemplo si esto venía antes de lo otro que sucedió y empiezo como a relacionar las cosas y escribo.
121	E1	Tú decías que podías dar tu opinión, esa opinión tiene que ver con algo que tú creas respecto a lo que sucede o va muy relacionado con lo que sucedió.
122	A	Bueno, depende de la pregunta po’, si dicen que ponga mi opinión, obviamente que voy a poner lo que creo que es.
123	E1	Y ¿haces relaciones con el presente en tus respuestas?
124	A	Sí, igual.
125	E1	¿Siempre o a veces?
126	A	No de repente, así como las cosas que encuentro parecidas, ahí como que las relaciono.
127	E1	Y esas relaciones son bien consideradas por los profes.
128	A	Sí.
129	E2	Y cuando tú escribes la respuesta, la escribes como se te van ocurriendo las cosas, haces como ideas previas para organizar las ideas.
130	A	Depende de cuánto sepa, si se hartó ordeno las cosas, pero si se poco, voy escribiendo y a medida que se me vaya ocurriendo, la escribo así.
131	E2	En relación a las clases, tienes alguna sugerencia de cómo te gustaría las clases ¿qué es lo que más te gusta o que es lo que te gustaría?

132	A	Cuando explica así en la pizarra por ejemplo, la materia como que empieza a contar una historia así y hace monitos y cosas, es como más entretenido porque uno se lo va imaginando como que está en el momento.
133	E2	Y esas explicaciones ¿quedan claras?
134	A	Sí e incluso me va mejor cuando explica así y en la pizarra cuenta la historia que en esas tareas y power y todas esas cosas.
135	E1	Y ¿cuáles serían los elementos negativos de las clases? Aparte de que ya señalaste que decir las tareas al curso no te gustaba.
136	A	Eh no, no sé, no le encuentro muchas cosas negativas, porque igual las clases tienen que ser en silencio obviamente y no sé po', son así las clases.
137	E2	Y alguna crítica a tus compañeros o a tu curso.
138	A	Eh bueno a los que están conversando que se deberían quedar callados obviamente si no van a participar en la clase y los que participan está bien que participen porque saben mucho y tienen que demostrarlo po'
139	E2	¿Qué tiene que tener uno para poder participar? ¿Conocer la materia?
140	A	Sí po'
141	E2	Y ¿qué pasa con la gente que no conoce la materia?
142	A	No podría hablar, no podría opinar de las cosas.
143	E1	Y que pasa contigo porque tú dices que muchas veces sabes.
144	A	Bueno eso depende de uno, si yo quisiera levantar la mano y decir todas las cosas, lo haría po', pero no me gusta eso.
145	E1	Y ¿qué pasaría si la profe hace una pregunta que nadie sabe y solo tú la sabes?
146	A	No, no sé.
147	E2	Imagínate que la profe ya se está enojando
148	E1	Claro, una anotación negativa a todo el curso
149	A	Bueno, ahí sería (risas).
150	E1	Ese nerviosismo del que has hablado, te gustaría algún día vencerlo o sientes que igual es bueno y que a las finales es una característica tuya.
151	A	Sí, igual es una característica mía, porque no sé siempre he sido así, pero no sé, igual sería bacán no sé, levantar la mano y decir la respuesta, pero no sé, me da lo mismo, si la profe me pregunta yo respondo.
152	E1	Si nosotros te diéramos la oportunidad de programar tú una clase, que tenga los elementos que tú quieras poner, hacer lo que tú quisieras, ¿Qué te gustaría hacer?
153	A	Eh...
154	E1	Piensa en tu clase ideal.
155	A	Sería como... como un video de lo que haya pasado en ese tiempo de lo que estamos estudiando y después como explicarlo, así como para que lo entiendan mejor el video.
156	E1	Y la explicación sería del profe o de los estudiantes.
157	A	Bueno de los estudiantes de lo que piensan los estudiantes acerca del video y después la opinión de la profe.
158	E1	Y tú dijiste que no había cosas negativas, porque las clases debían ser así, ¿cuáles serían como esos elementos? Algo así como específico, por ejemplo, encuentro negativo mucho power.
159	A	Sí, eso igual, porque con el power a todos les da sueño, porque cierran las cortinas, entonces está como todo oscuro y empieza a dar sueño y algunos no pescan y no sé po' y a otros como que no les entra mucho lo que están viendo si tienen sueño.

160	E1	En ese sentido ¿encuentras que es más positivo trabajar directamente con la pizarra?
161	A	Sí.
162	E1	Sientes que el power... porque uno lo utiliza como para hacerlo más entretenido...
163	A	Es que los alumnos les gusta eso del power porque dicen “ohh bacán, voy a dormir toda la clase” entonces por eso les gusta (risas)
164	E2	Mirando la evaluación, si tuvieras la oportunidad de hacer cambios ¿Qué harías? Tú dijiste que era muy larga.
165	A	Yo encuentro que sería mejor acortarla, porque... o sacar esa pregunta que sale como un texto así gigante que uno lo tiene que leer, eso como que me aburre un poco, pero las otras cosas, no todo bien.
166	E2	Y qué te gustaría sacarlos o cambiarlos por imágenes o pinturas.
167	A	Sí, igual sería mejor eso, porque esos textos como que uno los lee y se empieza a aburrir y después se le olvida lo que está leyendo y no sé cualquier cosa.
168	E1	Y te gustaría integrar verdaderos y falsos o términos pareados.
169	A	Sí.
170	E1	¿Sientes que quizás sería mejor?
171	A	Sí.
172	E2	Y te gustaría como hacer dibujos dentro de la prueba, por ejemplo, dibuje un castillo.
173	A	Sí igual sería mejor.
174	E1	O a través de un dibujo, ponga las cualidades que tendría que tener un castillo.
175	A	Sí, sería mejor, porque uno como que se imagina las cosas, pero no sabe cómo explicarla, pero si uno dibujara, dibujaría lo mismo que se está imaginando.
176	E2	A ti como te gusta dibujar ¿no has incorporado el tema del dibujo en las pruebas?
177	A	No, no he dibujado porque no sé, si no me piden eso, no tendría para que hacerlo si después la profe me diría “no, no te pedí que dibujay” entonces no lo contaría.
178	E2	Te da un poco de temor, hacer algo y que te digan “yo no te pedí eso”.
179	A	Sí, igual, porque no sé po’, si hago algo que no salía ahí, no me lo podrían contar como para subirme la nota o algo así.
180	E2	¿Sientes qué tienes que responder solo a lo que te preguntan?
181	A	Sí po’, porque si te están preguntando algo, tení que responder eso pa’ que esté buena.
182	E2	Y ¿hay algún profe que lo pueda acoger o todos lo encontrarían malo?
183	A	No, yo creo que todos lo encontrarían así.
184	E1	Sí te diéramos la posibilidad de tú crear una evaluación, te decimos ya sacamos una prueba y tú propone que te gustaría hacer como para que fuese evaluado con nota.
185	A	Mmm...
186	E1	Entrevistas, debates, juegos, hacer un power point...
187	A	Me acuerdo que una vez, el año pasado, la profe nos hizo hacer como un comic, eso fue divertido, nos dio un tema a cada uno, por ejemplo, a uno les tocaba Manuel Rodríguez y puras cosas así, no me acuerdo quien me toco a mí eso sí, no me acuerdo.
188	E2	Pero del comic te acuerdas.
189	A	Sí, era, nos sacamos un seis cuatro parece, pero era como un Fraile, a ya me acordé, era de Bernardo O’Higgins, la iglesia de Bernardo O’Higgins, una cosa así.
190	E2	Y de que trataba el contenido del comic, la sacaron de alguna parte o la inventaron ustedes.
191	A	No, uno tenía que sacar información, así como leer lo que pasó en ese tiempo y escribir y hacer el comic.

192	E2	Y ¿te acuerdas algo de que se trataba?
193		Sí era de Bernardo O'Higgins que hizo como una iglesia, ehh... no me acuerdo de que más era, pero era algo así que él se contactaba con los demás y trataban de hacer la iglesia, para que pudieran ir.
194	E2	Eso ¿fue en historia y con la misma profesora?
195	A	Sí.
196	E1	Sientes que aprendiste con eso o sientes que aprendes más con las pruebas?
197	A	Sí.
198	E1	Sí lo ponemos a la balanza
199	A	No, de las dos formas.
200	E2	Y mirando más allá de lo que ya has hecho, idealizando y pensando así "yo como estudiante me gustaría hacer tal cosa"
201	A	Mmm...
202	E1	Una pintura quizás
203	E2	¿Te gustan las manualidades?
204	A	Sí, maqueta también sería bueno porque así uno se saca mejor nota, como que no sé, igual le pone más empeño a las cosas así.
205	E1	¿Sientes que los estudiantes se motivan más?
206	A	Sí, porque es como más divertido hacer maquetas y trabajos así.
207	E2	Y se dan vueltas las situaciones, a lo mejor, al que le va bien en las pruebas de historia quizás en cosas de manualidades no les va tan bien.
208	A	Sí, igual, si porque hay algunos que tienen habilidades como para leer y escribir cosas y otros que son más artistas, digámoslo, y que les va mejor en cosas manuales.
209	E2	Y según lo que dices las pruebas beneficiarían un tipo de habilidad.
210	A	Si po'.
211	E2	Y qué pasa con ustedes, tú estás en el lado más artista ¿qué pasa con tu habilidad de dibujar?
212	A	Eh, no sé po', por eso hay, por ejemplo historia y artes visuales en el colegio, porque así uno desarrolla las dos cosas po'.
213	E2	Pero no te gustaría que se integrara todo dentro de cada materia, ver lado artístico, más corporal, pero dentro de cada área, porque en artes visuales igual pueden leer algo y perfectamente podrían tener una prueba como las que tienen historia.
214	A	Sí, si leímos un texto en artes visuales y hicimos una prueba de eso.
215	E1	Por eso, a ti te gustaría que se integraran ciertas habilidades en todos los ramos.
216	A	Sí, igual sería mejor porque no sé, ahí estarían como mezcladas las dos cosas, pero igual en el colegio hay diferentes ramos como para que uno desarrolle la parte de escritura y de arte en otra.
217	E1	Y ¿qué es lo que prefieres tú?
218	A	Sería mejor así, integrando todas las cosas.
219	E1	¿Podrías ver más conexión de una cosas con otras?
220	A	Sí igual.
221	E1	Hablamos de las relaciones pasado y presente, ¿sientes que la profe hace esa relación en clases?
222	A	Sí, incluso nos ha hecho así como un cuadro que pongamos las diferencias de ahora con antes y así.
223	E1	Y ¿logras comprender más?
224	A	Sí po' ahí uno comprende más porque se da cuenta de las cosas que han pasado y que no sé que han avanzado, que han cambiado las cosas.

225	E1	Si bien tú has dicho que estamos progresando, ¿tienes alguna crítica con la sociedad actual?
226	E2	Claro, alguna cosa que falta trabajar.
227	A	Bueno la pobreza está en todos lados, pero mmm... no sé, no.
228	E1	Y algo en particular, la salud, la vivienda, el transporte, la educación.
229	E2	Algo donde se deba profundizar o trabajar más.
230	A	Bueno la educación sería ahí, los colegios salen muy tarde, yo encuentro, porque igual hay colegios que salen como a las unas y no sé po'.
231	E2	¿Es un tema con la jornada completa?
232	A	Sí.
233	E1	Sientes que más que ayudar a aprender, perjudica de repente.
234	A	Sí, igual, no sé, la última hora por ejemplo, yo encuentro que algunos no más toman atención, porque igual ya están cansados, con sueño, hambre, como que igual no entienden mucho la materia a esa hora.
235	E1	Eso es después de las dos o después de las tres.
236	A	Después de las dos.
237	E1	Y aparte de eso, alguna otra crítica.
238	A	Eh... no, no sé.
239	E1	Y temas como la salud ¿tienes acceso a una buena salud?
240	A	Yo sí.
241	E1	Y eso ¿a qué se debe?
242	A	Es que mi papá es militar, entonces uno se atiende en el hospital militar y sale más barato y todo eso.
243	E1	Y sientes que hay otros sectores que no son favorecidos por esta realidad, que es tuya en particular.
244	A	Sí po'.
245	E1	Y ¿habría que mejorar ahí?
246	A	Sí po', eso igual habría que mejorarlo porque no todos tienen el mismo...
247	E1	¿La misma igualdad, el mismo acceso?
248	A	Sí.
249	E1	Y sientes que se debe acortar esta distancia entre quienes tienen posibilidades y quiénes no.
250	A	Sí igual, porque no sé, todos deberían tener como la misma ehh... ¿cómo decirlo? Como el mismo lugar... la posibilidad para atenderse en un lugar bueno igual.
251	E1	Y ¿de quién es esa responsabilidad? De los empresarios, del Estado o de nosotros ¿De quién depende esa deficiencia en el tema de salud?.
252	A	Eh... Bueno no sé, hay personas que igual no se esforzaron tanto y quedaron estancá en una clase social que no sé, que no pueden pagar tanto pa' tener mejor cosas, pero igual el Estado debería no sé... favorecer más a los que tienen menos.
253	E1	Tú decías que no te gustaba opinar mucho en clases, y que pasaría si llega un profe haciendo comentarios en contra de los militares ¿Qué pasaría contigo? ¿Le dirías algo?
254	A	Sí po, porque igual.
255	E1	Y te daría lo mismo ahí que dijeran tus compañeros.
256	A	Sí, porque es algo que yo pienso que no debería porque opinar si no sabe quién es... o sea, si hay alguien que tenga un papá militar o algo así.
257	E2	Claro, frente al tema de la historia, ¿Tú crees que hay una verdad siempre o podemos hablar de distintas verdades?



258	A	Sí, depende de cómo lo mire uno, hay cosas buenas y cosas malas.
259	E2	Entonces, los que algunos llaman “Gobierno Militar” y otros llaman “Dictadura Militar”, ahí ya se nota una interpretación diferente.
260	A	Sí.
261	E2	Frente a ese caso, ¿Tú crees que es importante que cada persona, tenga como su opinión personal frente a las cosas?
262	A	Sí porque, o sea, todos deben tener una opinión diferente, porque no todos pueden opinar lo mismo, porque son diferentes personas, obviamente.
263	E2	Y esa opinión ¿De qué depende? De las cosas que le explican, de las cosas que se viven, de lo que se aprende en el colegio... ¿Qué sería lo más relevante?
264	A	Sería como de todo lo que escucha de ese tema, por ejemplo, no sé, igual la familia si habla cosas malas de eso, es obviamente que va a pensar la persona que es malo y todo eso, pero si habla cosas buenas, tiene el lado bueno.
265	E1	Y el profe de historia tendría que ver diferentes visiones
266	A	Sí
267	E2	¿Cómo deberíamos abordar estas múltiples perspectivas que hay?
268	A	Debería ser neutro sí, porque todos opinan diferente y si está enseñando, debería enseñar todas las diferentes visiones que tiene cada uno y ahí uno ve con cual se queda.
269	E1	Frente a eso, sientes que de repente uno como profe debería intentar llegar a un consenso entre esas visiones, por ejemplo tú caso que tú tienes tu perspectiva y otro quizás tiene otra y mostrar obviamente las visiones donde ambos estarían participando.
270	A	Sí.
271	E1	O prefieres que el profe muestre las diferentes visiones y el por si solo haga el consenso.
272	A	Sería mostrar las diferentes visiones y que después podría juntar todas las cosas buenas y las cosas malas y decirlo.
273	E2	Te gustaría integrar el debate y la discusión en temas actuales, por ejemplo, tenemos actualmente el caso de la cárcel, que un sector puede estar de acuerdo y otro en desacuerdo. ¿te gustaría una instancia de discusión entre ustedes los estudiantes?
274	A	Sí, sería bueno igual, porque así uno, podría dar su punto de vista de lo que piensa de verdad.
275	E2	Por ejemplo en temas como el feudalismo, se puede ver por el tema de la jerarquía, el pacto que se generaba en torno al trabajo, pero sinceramente, ¿tú participarías igual o no te daría lata?
276	A	O sea, igual no me gusta mucho trabajar así, pero si hay que hacerlo, yo lo hago, si en eso no hay problema.
277	E1	Pero ¿Sería llamativo hacerlo o no?
278	A	No como que de repente no sé, no me gustaría mucho eso del debate, porque en lenguaje hicimos un debate e igual no participe mucho, pero igual algo hice.
279	E2	¿Cómo lo hicieron?
280	A	Era un grupo y como dos personas se ponían acá y otras dos acá y ahí estaba el moderador y ahí uno empezaba a debatir.
281	E2	Y ¿te gustó la experiencia?
282	A	No mucho (risas)
283	E2	Y un debate por medio de dibujos, por ejemplo, tienen que expresar sus opiniones por medio de un dibujo ¿te gustaría eso?
284	A	Sí, eso sí.
285	E2	O sea el tema no es el enfrentamiento, ¿es lo oral?

286	A	Sí.
287	E2	¿Cómo lo harías para que sea convincente?
288	A	Por ejemplo, si yo estoy a favor, dibujaría puras cosas buenas del tema obviamente, no sé po, cosas buenas, que uno se diera cuenta como que sirve y así sería mucho mejor.
289	E2	Y como tú lo defenderías, ¿cómo se podría defender frente al otro dibujo?
290	A	No sé, ahí sí que no sé.
291	E2	Y haciéndole pensamientos ¿podrían hablar los dibujos?
292	A	Sí po, pero sería lo mismo que estar hablando uno.
293	E2	Claro, pero acá te evitas el nervio, por eso te lo planteo.
294	A	Igual sería bueno, sería entretenido, pero no sé.
295	E1	Y frente a eso, tú decías que cada uno tiene diferentes visiones, que pasa cuando alguien es un poco más cerrado y no intenta ceder en su visión ¿Cómo intentas convencerlo o prefieres no convencer nada?
296	A	Sería... igual intentaría convencer de mostrarle el lado bueno del tema, pero si no entiende y prefiere que no es malo y sigue así, bueno sería ese su pensamiento y lo dejaría así.
297	E1	Y a través de qué elementos ¿intentarías convencerlo?
298	A	Eh...
299	E1	¿Mostrándole evidencias?
300	A	Eh... nombrándole las cosas buenas, las evidencias... todas las cosas, los datos ehh que uno tiene para demostrar que sí se cree eso.
301	E1	Y en el caso contrario ¿tú podrías ceder en tu opinión?
302	A	Si encuentro que de verdad es así, sí.
303	E2	¿Qué pasaría si un compañero hiciera un comentario donde tú te sintieras agredida? Por ejemplo, el mismo caso de los militares, tú dijiste que a un profesor le dirías, pero ¿cómo lo harías con un compañero? ¿Le dirías?
304	A	Sí.
305	E2	Y ¿cómo lo harías? ¿Cuál sería tu argumento?
306	A	Igual, diciéndole que eso paso hace mucho tiempo igual y que las personas que son ahora los militares, no son los mismos que antes que pasó en ese tiempo.
307	E1	Y sientes más confianza ¿con un compañero o con un profe?
308	A	Con un compañero obviamente, porque se supone que ahí estamos de igual a igual, porque un profesor obviamente, es un profesor po' (risas) es más grande no sé... pero igual si está equivocado o yo pienso lo contrario, igual respondería de igual a igual.
309	E2	Y lo dirías frente a todo el curso, no importan los nervios.
310	A	Sí.
311	E2	Pero, ¿cuál sería tu reacción?
312	A	O sea, depende de lo que diga, si me molesta mucho obviamente que voy a decirle y eso, pero obviamente no con malas palabras ni nada.
313	E2	Y en el caso si te hacen un comentario en contra de la gente que dibuja, quizás diciendo que "pierden el tiempo la gente que dibuja", ¿También le contestarías?
314	A	Sí igual, o sea, no sé, igual me daría lo mismo, pero si tuviera que responderle, sería que si a esa persona no le gusta dibujar, no tendría porque juzgar a los demás si es algo que a uno le gusta hacer.
315	E2	Y poniendo a la balanza, el tema de los militares y que tiene que ver un poco con tu familia y el tema del dibujo que tiene que ver contigo ¿Dónde te dan más ganas de contestar?

316	A	Eh... mi familia.
317	E2	¿Por qué?
318	A	Porque no sé... encuentro que defendería más a mi familia, no sé...
319	E1	Dijiste que a un profe le contestarías, pero no con la confianza que se da con un compañero, sientes que el profesor para que tú puedas participar con más confianza ¿tiene que ser mucho más cercano a ti y tener una mayor disposición para escuchar a los estudiantes? O, la entre comillas, desconfianza es la misma entre un profesor cercano a un profesor lejano.
320	A	No, yo encuentro que es la misma porque es un profesor igual y.... yo encuentro que es la misma.
321	E1	Pero por ejemplo, si un profesor te dice “hola ¿Cómo estás? Te traje unos dibujos” a otro profesor que diga “hola, ya empezó la clase, no se para nadie y silencio que acá yo hago la clase”, ¿sería la misma relación?
322	A	Obviamente que no sería la misma confianza porque con el otro profesor sería mucho más buena onda, no sé po’, sabría que no se enojaría por cualquier cosa, pero con el otro profesor si es enojón no le diría nada obviamente.
323	E1	Y sientes que con ese profesor más buena onda, tienes más instancias de participar, porque te sentirías como respaldada frente a tus compañeros.
324	A	Sí po’, igual, sería... me daría más confianza responder.
325	E2	¿Qué es para ti la experiencia? ¿Es importante o no tanto?
326	A	Eh sí, es importante eso de tener experiencia obviamente, porque son las cosas que uno va pasando y si pasan de nuevo, uno ya sabe cómo responder a eso.
327	E1	¿Eso tiene que ver con aprender del error?
328	A	Sí.
329	E2	Tú dijiste en un comienzo que había gente que se tenía que caer para aprender ¿cuál es la importancia de la experiencia?
330	A	Eh... tiene importancia porque así uno se da cuenta y mete las patas, eso ya es una experiencia para no volver a hacerlo después.
331	E1	Y esa experiencia ¿es integrada en la sala de clases?
332	E2	Y ¿De qué forma?
333	A	Eh... sí. Por ejemplo, como eso de responder y todo, uno ya tiene experiencia, por ejemplo si responde, ya va saber que los compañeros ya no se van a reír y todo, entonces lo podría hacer de nuevo, porque ya tengo la experiencia de haber respondido bien.
334	E1	Claro, y en el caso más particular de la historia ¿se integra la experiencia? Por ejemplo, en la Edad Media se curaban las enfermedades con productos naturales, nosotros también en la actualidad ocupamos yerbas medicinales. ¿Se puede integrar esa experiencia y hacer la relación?
335	A	Si, igual se puede integrar, porque uno se da cuenta y dice “ah, si la gente de la Edad Media hacía eso, por qué uno no po’, si ya lo vivieron”.
336	E1	Dijiste que tú papá es militar y eso está muy conectado con la historia ¿a tú papá le gusta la historia?
337	A	No, sí le gusta la historia.
338	E1	Y ¿te cuenta esa historia a ti?
339	A	Eh... no... no
340	E1	Y ¿anécdotas que le han pasado en la milicia?
341	A	Si uno le pregunta, sí, responde cosas así y como que chamulla y dice puras cosas así, pero casi ni hablo con mi papá, pero igual...
342	E2	Y tú mamá ¿a qué se dedica?

343	A	Ella es auxiliar paramédico.
344	E2	Y ella ¿te explica cosas de su trabajo?
345	A	Sí, igual, o sea, llega y me cuenta cosas de lo que hizo y no sé, de biología y puras cosas así.
346	E1	Y esas cosas ¿te sirven para entender mejor la clase de biología?
347	A	Sí.
348	E2	¿Haces relación con lo que te explica tu mamá y con lo que ven en clases?
349	A	Sí, incluso mi mamá de repente me ayuda a estudiar biología y todo eso, es con lo que más me ayuda a estudiar, en biología, en historia yo estudio sola.
350	E1	Y ¿te gustaría seguir con las carreras de tus papás?
351	A	No, o sea, mi mamá quiere que sea algo de las fuerzas armadas, no sé, algo así de uniforme, pero yo no, no quiero.
352	E2	¿Por qué no quieres?
353	A	Porque no sé, no me gustaría, como que no me llama la atención.
354	E2	De por sí los papás uniformados les gustaría que sus hijos siguieran las mismas carreras, igual ser uniformado es someterse a las reglas, para casarse hay que pedir permiso a los superiores y un sistema súper estricto. ¿Encuentras que hay mucha exigencia?
355	A	Sí, mucha, como que piden muchas para entrar al ejercito y esas cosas, pero mi mamá está convencida que yo quiero ser de eso (risas), como más encima, tengo tres hermanos hombres y como que a todos los quieren meter ahí.
356	E1	Nunca te ha pasado que un profesor haga un comentario en contra de los uniformados.
357	A	No, nunca me ha pasado nada.
358	E2	No sé si te ha pasado, que a veces los profes vienen medios pesados y para hacer tranquilizar a los estudiantes empiezan a hacer comentarios donde uno puede sentirse agredido y ofendido. ¿Qué sientes con eso?
359	A	Sí, igual no sé... igual da lata, pero si ya son profesores, se suponen que les enseñan a no tratar mal a la gente, o sea, a tratar con niños po', pero si no saben eso, eh pa' que son profesores si no aguantan a los alumnos y dicen cosas que igual pasan a llevar a los alumnos y todo, si se suponen que tendrían que como ser neutros, como habíamos dicho.
360	E2	¿Algún ejemplo?
361	A	No sé po', cualquier cosa que a uno le moleste tendría que guardarlo si es su opinión que bueno, pero tendría que no sé...
362	E1	Y ¿sientes que los estudiantes también deberían guardarse las opiniones o tienen que decirlas?
363	A	Si igual, los alumnos igual como que se alteran mucho y todo porque como que no quieren que los reten ni nada, que no le estén haciendo nada, pero eso depende de los papás como lo traten y si el trata así a los papás a lo mejor viene acá así a tratar a la gente.
364	E2	Dentro de cada curso, se forman diferentes grupos ¿tú en que grupo te caracterizarías?
365	A	No sé, yo encuentro que hay un grupo en el curso que es como normal y los otros pintamonos y los estudiosos y todo, encuentro que soy igual normal, pero buena pal' leseo de repente, así como cuando no hay nada que hacer y todos lesean y todo, pero hay como un grupo que se queda callado y no habla nada o si no duerme y no pescan a nadie.
366	E1	Tú decías que te gustaba lesear ¿qué pasa ahí con los nervios?
367	A	No si no sé, cuando me da nervio, cuando están como todos callados, así como tomando atención, ahí me da nervio, me da nervio así cuando me miran mucho, ahí me pongo nerviosa.

### 12.3.4 Entrevistas Cuarto Medio.

#### ENTREVISTA N° 10

*Estudiante: E10*

*Rango: Participación Alta (PA)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E2	Estas a pasos para salir ¿Cómo te sientes?
2	A	Nerviosa, mi papá me ha leseado ahora al final.
3	E2	¿Por la prueba?
4	A	Sí.
5	E1	Esos nervios ¿son en relación como al futuro o porque no quieres dejar el colegio?
6	A	Como de los dos, como que se cumple una etapa y ya hay más responsabilidad, más decisiones y más importantes.
7	E1	Claro, o sea hay mayor libertad y mayor responsabilidad.
8	E2	Y ¿qué electivo tomaste?
9	A	El de historia
10	E1	¿Cómo te ha ido?
11	A	Bien, este año baje las notas, el año pasado tuve seis y algo y ahora las baje.
12	E1	Y ¿por qué bajaste las notas?
13	A	Es que me metí a un preu, pero no se sí fue por eso, igual puede ser, pero llegaba muy tarde, entonces como que tenía que estudiar en la micro y cosas así, y ahora el segundo semestre deje de ir un poco y ahí se mejoraron las notas.
14	E1	Y ¿te sientes capacitada para dar la prueba?
15	A	Sí, en matemática no mucho, pero yo creo que en lenguaje sí y en historia igual.
16	E1	¿Sientes que los profes te han dado buenas herramientas en el colegio?
17	A	Sí, hay unos que son igual chantas, pero hay unos que son buenos y como que uno valora o que sean más preocupados también.
18	E1	Y ¿cómo tú evidencias que un profesor es más preocupado?
19	A	No sé, que hace más actividades, que llega con las pruebas al tiro revisadas, explica más y se preocupa más por la clase, por la atención, porque hay otros que se sientan, dan una guía y chao, pa' eso uno no va po'.
20	E1	Claro y en el caso del profe que se preocupa un poco más ¿cómo se da la relación profesor - estudiante? ¿Es más cercano o más distante?
21	A	Sí, es más cercano, porque te da como la facilidad para preguntarle más cosas también y ahí podí conversar de cualquier cosa, pero los profes que no hacen na' es como que no le importan mucho los alumnos, entonces como que van no más, pero se nota cuando un profe tiene la vocación.
22	E1	Y en un porcentaje, por ejemplo de un cien por ciento ¿cuántos serían los que tienen la vocación y cuáles no?
23	A	De los que conozco... yo creo que la mitad más menos.
24	E1	Y ¿qué pasa ahí con los aprendizajes?
25	A	Depende, o en la misma prueba te sale algo que nunca vimos o tenía la duda y preguntay y de repente no te saben responder o no pescan.
26	E1	¿Siempre te atreves a preguntar cuando hay algo medio dudoso? ¿las respuestas te satisfacen o a veces quedas con ciertas dudas?

27	A	A veces bien, pero hay veces que no las entiendo, pero después vuelvo a preguntar de otra forma y entiendo.
28	E2	¿Te gusta la historia realmente?
29	A	Sí.
30	E2	¿Qué es para ti la historia?
31	A	Como de repente poder entender cómo actúa el hombre, depende de las cosas buenas o malas que hace, como para sacar una lección, entrecomillas, y para no repetir lo mismo, un poco como reconocer el pasado.
32	E1	Sientes que la juventud actualmente sabe evidenciar los problemas del pasado para no cometerlos nuevamente.
33	A	Yo creo que no, igual se repiten los patrones de repente.
34	E1	Y ¿a qué le atribuirías la repetición del patrón?
45	A	No sé, a la ignorancia yo creo, como que no les importa, de repente educarse les da lo mismo.
46	E2	Danos un ejemplo de la repetición de patrones.
47	A	Siempre como que repiten “ah los jóvenes de ahora son así” y antes también decían lo mismo. O que “la mujer se volvió más liberal” y antes también, entonces como que siempre pasa eso.
48	E1	Y frente a eso, ¿sientes que hay un avance, estamos estancados, o estamos retrocediendo?
49	A	Yo creo que medios estancados, la gente de ahora se preocupa de más tonteras no más, como de la plata, no sé, que tener tal cargo y cosas así, se le olvida de repente de... que eso es lo malo.
50	E1	Y ¿tú te preocupas de otras cosas o te preocupas de los que todos se preocupan?
51	A	Trato que no, es que igual caí en la tontera.
52	E1	Caes en la persona rara que no sigue la corriente, que pasa con el tema de defender tu posición, porque es legítima también.
53	A	Antes como que me preocupaba más de eso o me enojaba, pero ahora me da lo mismo, como que la gente no tiene arreglo.
54	E1	Ayer conversábamos con otro estudiante y también nos decía que los jóvenes de hoy en día no se preocupan del futuro.
55	A	Y la gente grande igual.
56	E1	Claro, puede ser que muchos adultos den el ejemplo de que hay que preocuparse más del dinero que de las relaciones afectivas, frente a eso, ¿sientes que tus papás te dan esa relación afectiva que quizás en algunos compañeros no se nota?
57	A	Sí y se nota, o sea, nunca he tenido problemas como de llegar llorando al colegio, de que tuve problemas con mi papá o cosas así y no sé po’ siempre tratamos de conversar harto, de repente en la mesa o en el living siempre estamos como juntos y eso se nota, cuando como que los cabros son más conflictivos, ahí se nota que la familia no está bien.
58	E1	Y ¿sientes que los aprendizajes que tú realizas en el colegio o los grados de atención también se deben al apoyo de tus viejos, que estás más unidos con ellos?
59	A	Sí.
60	E1	¿Cómo sientes que interfiere, esa relación afectiva que se da beneficia o entorpece la educación?
61	A	Porque si no estoy ni ahí con tu familia o las mamás con los hijos o los papás con los hijos, como que te va a importar nada al final, no le voy a encontrar sentido a nada y vienen al colegio como “ah me obligan” como que les da lo mismo todo.
62	E1	En el caso tuyo ¿sería como al revés?
63	A	Como que te enseñan las responsabilidades y cosas así, como la importancia de las cosas.
64	E1	Volviendo al tema del futuro, tú sientes que hay un grado de ignorancia que impide a las personas

		aprender del pasado, para que en el futuro no se cometan esos errores, ¿qué esperas del futuro para ti y para el resto de la sociedad?
65	A	Para mí, espero ser feliz no más, hacer cosas que me gusten, no estar como el típico jefe pesado, eso y que la gente sea más consciente no más, que piensen más en el otro, que piensan mucho en ellos mismos.
66	E1	Y ¿sientes que eso se va a lograr?
67	A	No sé...
68	E1	Si haces una proyección y ves a tus compañeros, si tu curso es el futuro de Chile ¿Qué pasaría ahí?
69	A	No, yo creo que no, tendría que pasar algo terrible y todos tomarían como conciencia.
70	E1	Y eso terrible ¿qué tendría que ser?
71	A	Es que no sé.
72	E1	Y la relación con tus compañeros ¿cómo se da? ¿Es de respeto?
73	A	Sí, o sea típico que uno tiene a unas personas más amigas, pero es como grato el curso... es bueno, yo llegue como en octavo, porque en sexto estaba en otro curso y después ese lo sacaron porque era muy malo, pero igual conocía a hartos, entonces no fue tan terrible, eran bien acogedores.
74	E1	En comparación el curso antiguo y el actual ¿cómo puedes evidenciar la diferencia en cuanto a la participación?
75	A	En el de antes nadie hablaba porque el que hablaba y te molestaban o como que todos conversaban, ahora de repente lo hacen pero en broma no más, pero es distinto, se nota, hasta los profes son distintos, en un curso malo son pesaos no más y con todos, la agarran con todos, pero en un curso bueno, son más simpáticos.
76	E1	Tú decías que si un niño es más complicado, es porque tiene carencias afectivas, tú sientes que el actuar más rígidamente con ellos, ¿ayudaría a que ellos puedan llenar ese vacío afectivo que tienen?
77	A	Quizás no tan rígido, sino que cambiaran las relaciones con sus papás, como que hablaran más con los papás, de repente lo tienen como ahí no más, como para pedirle plata y cosas así, o pa' salir, quizás no como tenerlo estudiando "que estudia, que hace esto" porque eso es como de chico que uno tiene que hacer eso, pero quizás como hablarle como más, como el camino que tiene que tener la vida.
78	E1	Y la rigidez del profesor ¿apoya al aprendizaje o lo dificulta?
79	A	Yo creo que la mayoría de las veces, les resulta mal, que si un profe llega como entrecomillas estricto, como que no lo pescan, tiene que llegar como más simpático y como que es la combinación, como la profe de historia, ella es como así, como que es simpática, buena pa' la talla y todo, pero cuando se enoja, se pone pesá, entonces ahí le tienen el respeto e igual el cariño.
80	E2	Antes mencionabas algo súper importante como el tema de la familia, a veces uno tiene cosas similares o contradictorias en relación a los que los papás piensan, de acuerdo a eso, ¿tus papás también ven estancamiento social?
81	A	Si po', como cuando vemos noticias, siempre así alegan, como pucha, no sé de repente sale gente que roba y cosas así y como que piensan eso.
82	E2	Y ¿qué dicen ellos? ¿Cuáles son sus comentarios?
83	A	O como cuando paso lo del terremoto y la gente iba a saquear, también fue como que se enojaban, así como "que lata, na' que ver el momento y están haciendo eso".
84	E2	Claro.
85	E1	En el caso de las clases de historia, sientes que los conocimientos que has obtenido ahí ¿Son útiles para la vida?

86	A	De repente reflexionas más o te day cuenta de otras cosas.
87	E1	¿Cómo puedes ejemplificar eso?
88	A	De repente cuando muestran los dictadores y cosas así, como la idealización que tenían de las cosas, que en ese tiempo no sé, yo pienso como se cuestionaban de repente, eso.
89	E1	Tú dices que empiezas a reflexionar más con respecto a las cosas que suceden y en el caso de algo más personal, más actual ¿Cómo relacionas un contenido como por ejemplo la llegaba de Cristóbal Colón, a tu vida?
90	A	De repente como con los cambios que hay en la vida, de alguna manera no predices, pero es como una noción de lo que pueda pasar o por qué pasó.
91	E1	Las cosas que has aprendido en historia ¿Te han servido para comprender tus propios cambios que has tenido que vivir?
92	A	Sí, pero es más complicado en los cambios más personales, cuesta mucho como entenderlos de repente, la historia igual sirve, pero no creo que... los entendí por completo, uno siempre se está haciendo preguntas y cosas y nunca llegay a una respuesta po', siempre queday ahí como parado no más.
93	E1	Uno a veces tiene la intencionalidad de que los chiquillos aprendan para la vida, entonces tú porque sientes que no se realiza esa cercanía como uno mismo en definitiva y no tanto con el libro.
94	A	Yo creo que la historia sirve más como para lo colectivo o de repente para conversarlo, pero no sé porque no sirve, o en mi caso, para mí.
95	E1	Si no sirve para ti, sientes que solo te han preparado para rendir una prueba, más allá de que te preparen para la vida.
96	A	Sí
97	E1	¿Por qué piensas eso y en definitiva por qué crees que pasa eso con la historia?
98	A	Que los colegios en general, se preocupan más de las notas que tengan o no sé po' como les va en la PSU a los cuartos, pero, les da lo mismo de repente, no sé por ejemplo cuando pasa eso del bullying, no hacen nada... Quizás lo de la vida como que uno lo aprende en la familia, o en el mismo trascurso de la vida no más.
99	E1	Tú señalaste el bullying, según tu percepción ¿Qué debiese hacer el establecimiento en función de esos acontecimientos que afectan el ambiente cotidiano de ustedes?
100	A	Yo creo, que no sé, echar, si es que se preocupan mucho del agresor y como que ahí no más la víctima "ya que esté bien, no le pasó nada", pero al agresor que hay que ayudarlo, que hay que rehabilitarlo, al final son así no más.
101	E2	¿Eso se da acá?
102	A	Yo creo que de repente en los niños más chicos, pero nunca he visto en mi nivel, como molestar siempre a alguien o que le pegaran a alguien.
103	E1	Tú apuntas a que generalmente dicen al agresor hay que ayudarlo, y ese puede que sea un discurso aceptado por todos, sientes que ese discurso ¿intenta convencerte a ti de algo que quizás tú no crees?
104	A	Sí, siempre, de repente la misma tele que es como bien influenciable con las personas, si tal periodista dice algo, todos agarran papa ya y lo repiten, hay que tratar de no sé, ver los dos lados de las cosas o encontrar tú propia opinión no más.
105	E1	Y ¿cómo lo haces para encontrar tú propia opinión?
106	A	No sé, de repente...
107	E2	Pero que te ayuda a saber que no es así.
108	E1	¿Cómo te diferencias de la opinión del otro?



109	A	Quizás llevándole la contraria, pero con mas fundamentos.
110	E1	Y ¿Dónde tú buscarías esos fundamentos para rebatirle al otro su opinión?
111	A	Es como la experiencia.
112	E1	¿Tú consideras que la experiencia es fundamental para debatir al otro?
113	A	Es que es como ejemplo más real.
114	E2	Danos un ejemplo de eso.
115	A	No sé...
116	E1	Por ejemplo, si yo te digo que hay que ayudar al niño porque él tiene una carencia afectiva, por tanto no se puede expulsar del colegio, porque más se va a acrecentar esa carencia, porque si lo estoy excluyendo no voy a estar contribuyendo a la protección afectiva que él necesita ¿Qué fundamento darías tú?
117	A	Es que nunca he escuchado así que digan “oh este niño”, porque cuando lo llevan al SENAME se arrancan y cosas así, como que no les importa tampoco, como que nunca he visto que digan ohh este niño se rehabilitó, cambio, sino que lo contrario, se repiten los casos.
118	E1	Tú nombrabas el tema de la televisión, ahora tú cuéntanos ¿Dónde has visto que no se rehabilitan niños?
119	A	Ahí en la tele (risas)
120	E1	Entonces claro si el periodista necesita hacer creer que los niños no se rehabilitan y que frente a eso hay que poner más represión y más mano dura ¿Cómo llegamos a la verdad? Porque tú tienes una opinión y yo tengo la mía. ¿Cómo hacemos que las distintas opiniones respondan a un tema más real que netamente de pensamiento?
121	A	Haciéndolo más concreto, como probando.
122	E1	Y cómo tú probarías cosas.
121	A	Probar por los dos lados, un lado más rígido y otro más amable, cuál da resultado.
122	E1	Y sientes un compromiso con la otra persona o te da lo mismo y cada uno con la suya.
123	A	Yo no mucho.
124	E1	Entonces te preocupas más de ti.
125	A	O sea, es que cuando veo que las personas son así como, no sé así como los típicos flaites, como que no vale la pena ayudar, pero no sé po' algún un amigo o alguien que sé que se note quiere cambiar o cosas así, uno ahí está dispuesto.
126	E1	Y en ese caso ¿tú ayudas constantemente a tus compañeros? La idea es que nadie repita en cuarto medio ¿Ayudas a tus compañeros a que suban sus notas?
127	A	Sí de repente explicándole o no sé po' si hay que hacer una guía, ayudarlos también o hacérselas también si de repente son más flojos.
128	E2	¿Te ha pasado eso?
129	A	Sí siempre
130	E1	Y tú sientes que cuando ayudas a tus compañeros ellos entienden mucho más en comparación a cuando el profe explica algo.
131	A	Sí.
132	E2	¿Por qué pasaría eso?
133	A	Es que trato de explicarles como más fáciles, como más... no sé po', dándoles ejemplos como cotidianos como pa' que entiendan.
134	E1	Sientes de repente que los profes pierden esa capacidad de...
135	A	Yo creo que algunos sí, son muy así metódicos, como que esto es así y así y lo pasan así no más.
136	E1	Y frente a eso, cómo ejemplificarías el tema de la historia con algo actualmente.

137	A	Mmm...
138	E1	Ustedes vieron la revolución industrial, cómo explicarías esa relación que ya pasó con lo actual.
139	A	No sé, como en la relación del jefe con el empleado, por ejemplo cuando dicen ya quédate horas extras y cosas así o no sé, con ejemplos de ellos mismos, como para que les quede más, con cosas como más simples o de repente más absurdas como que las toman más que algo tan serio y con tantas palabras.
140	E2	Y cuando esos ejemplos se te ocurren al mismo instante o los piensas de antes.
141	A	A veces pienso como explicarles.
142	E1	Tú sientes que tus planteamientos convencen más que los planteamientos que hace un profe.
143	A	Sí, como sobretodo pa' ingles y el profe que nos toca ahora es como bien flojito (risas)... no y como que le alegamos y yo me metí aunque no estaban muy interesados todos y les decíamos que hiciera más guías, más actividades, porque en la prueba llegaban así y como que se enojó, entonces como que no todos les preguntan cosas y me preguntan más a mi no más po'.
144	E1	Claro ustedes le esbozaron los argumentos al profesor y frente a eso se enojó, ¿Por qué crees que se enojó y no tomó la crítica como algo positivo?
145	A	Porque... quizás se creía demasiado que era bueno, es que creo que hace clases en la U, entonces decía que éramos muy llorones, que en la universidad no era así y cosas así y obvio que le molestó cuando a uno le dicen algo como que cuesta tomarlo pa' constructivo.
146	E1	Y sientes que ese grado como de soberbia que tienen los profesores, se debe a que creen que poseen el conocimiento total ¿tú crees que los profesores asumen que tienen el conocimiento total y nadie posee los conocimientos para cuestionarlos, o crees que los profesores consideran las opiniones de los estudiantes?
147	A	Hay algunos que sí, la misma profe de historia como que si uno le plantea cosas y dice "ahh sí también" y empieza a hablar, pero no es como "no eso está mal" no es tan cerrada hay otros que sí, o no pescan no más.
148	E1	Y que pasa con eso, sientes que el profe es como es sujeto del conocimiento y ustedes son como los alumnos "sin luz" que el profesor tiene que iluminar.
149	A	(risas)
150	E1	O sientes que también ustedes tienen luz propia y también pueden enseñarle al profesor.
151	A	Ellos como que dan la pauta inicial y uno después puede ayudarlos.
152	E2	Y ¿cuál sería esa pauta inicial?
153	A	Como no sé... De repente dar más opiniones o como cuando comienzan recién a pasar algún tema como que ahí uno y te dan varias opciones o puntos de vistas y uno mismo puede empezar a crear más.
154	E1	Entonces tú crees que hay distintos tipos de visiones ¿Por qué tú crees que prevalece una?
155	A	Porque quizás se idealiza más por ejemplo creen más en una o por ejemplo, por los antecedentes quizás de ese tipo de pensamiento pónganse de acuerdo o el que vende mejor la pomá no más.
156	E1	Y en que se basa eso de vender la pomá.
157	A	Hablar más lindo (risas)
158	E1	Y ¿cómo sería eso?
159	A	Dar más esperanzas a la gente diciéndole que van a ser más felices, lo típico.
160	E2	Una visión esperanzadora.
161	A	Como los candidatos.
162	E1	Ya que nombras los candidatos. ¿Por qué consideras que un discurso vende más que otro?
163	A	La publicidad yo creo.

164	E1	¿Qué elementos tiene la publicidad que convence a otros?
165	A	Eh... no sé, de repente con las canciones o los comerciales muestran a la gente feliz entonces es como “oh el candidato, voy a votar por él, porque voy a ser como el del comercial”
166	E1	Y ¿tú le crees al presidente actual, Sebastián Piñera?
167	A	No.
168	E1	¿Por qué?
169	A	Me carga como habla.
170	E2	Y porque tú crees que a ti no te convence pero convenció al cincuenta y uno por ciento de los chilenos.
171	A	Yo creo que eligen al que le ofrezca más cosas no más, como el país está tan mal o la gente ya no sabe que es mejor, yo creo que en el fondo los ven a todos iguales pero el que te ofrezca más y el que se vea como mejor y como tenía la fama que tenía plata y cosas así, la gente se va por ese lado.
172	E1	Y volviendo a la sala de clases, que pasa cuando un profe te intenta convencer de algo que tú crees que no corresponde.
173	E2	Por ejemplo, con el tema de los gobiernos militares, si llega un profesor hablando flores de Pinochet ¿Qué pasa contigo?
174	A	Yo siento que está haciendo la pega mal po' porque debería ser más neutral, que se guarde sus opiniones para el mismo o para su familia, porque no a todos les va a interesar que hable así.
175	E2	Entonces en ese sentido el profesor debería brindar más de un punto de vista
176	A	Sí.
177	E2	Y tú serías capaz de decirle algo al profesor cuando sientes que solo te muestra una parte.
178	A	Yo creo que si me da el valor, si, pero es que de repente son como muy... si uno le dice algo al profesor como que la agarra con uno y se pone como arbitrario, entonces es mejor evitar el problema.
179	E1	Pero eso pasa porque el profe es terco de raíz o los argumentos que tú estás diciendo no están bien elaborados para que él los comprenda.
180	A	Es que yo creo que cuando alguien piensa diferente al otro, nunca van a encontrar que los fundamentos están buenos, como que es así no más y menos que un alumno le venga a decir que está mal.
181	E1	Pero en el ejemplo de un profesor que llega con una postura radical, no les interesa dar otras visiones porque para él, esa es la verdad. ¿Qué pasa contigo?
182	A	No sé po' le dirían que lo cambien o algo así.
183	E1	Entonces no hablarías con él hablarías con los encargados.
184	E2	Me imagino que en una primera instancia comienza el comentario de tus compañeros.
185	A	Sí.
186	E2	Y después que pasaría contigo
187	A	Quizás no me gustaría la clase, no pescaría, sería como “ya se puso hablar”.
188	E2	Y de ahí irías a la inspectora.
189	A	A la profe jefe yo creo primero, porque a ella como que le podría decir.
190	E1	Y por qué crees que no podrían decirle directamente al profesor.
191	A	Porque el profe siempre gana.
192	E1	¿Por qué? Si ustedes se unen son la mayoría.
193	A	Yo creo que igual saltarían algunos, que cambie o no sé po', pero yo creo que mejor sería cambiarlo, quizás le va a costar, porque si siempre ha sido así, le va a costar ser más neutral.

194	E1	Y que atribución le das a la autoridad del profe.
195	A	Porque de repente el título que tiene siempre le da más importancia, “pero si yo estudié, no sé cuantos años” típico.
196	E1	Dijiste que ustedes también le podían enseñar algo a los profesores, ahí el título daría lo mismo ¿Qué pasa ahí? ¿Por qué pasaría frente a un profe autoritario no pescarlo y dejar que él haga lo que quiera? Sin preocuparse.
197	A	Yo creo que de dejados no más, un poco de miedo quizás, si uno se pone en contra de un profe “no es que me va a agarrar mala” entonces yo creo que es por eso.
198	E2	¿El miedo es a que les agarre mala?
199	A	De repente que te jode con las notas o con decimas, como que a lo mejor... mejor no pescar.
200	E1	Y qué importancia tú le das a las notas ¿tú sientes que representan tus conocimientos?
201	A	No tan estrictamente, de repente podí conocer mucho y en la prueba quizás no salga como justo lo que tú poday saber o salga muy no sé, complicado. Pero igual, reflejan lo que sabí.
202	E2	Y hablando del tema de las pruebas, ¿Te gustan como están formuladas?
203	A	Mmm... yo creo que sí.
204	E2	Y las preguntas de desarrollo por lo general las contestas o no.
205	A	Sí.
206	E2	Consideras que los puntajes de las preguntas de alternativas y las de desarrollo, están bien asignados o ¿cómo te gustaría plantear algo?
207	E1	Quizás te gustaría agregar otros ítems o sacar la prueba y hacer algún tipo de trabajo. ¿Cómo te gustaría que se midieran tus conocimientos?
208	A	Quizás con más preguntas de desarrollo o quizás interrogaciones.
209	E2	Asumo que no te agradan mucho las de alternativas.
210	A	Es que de repente son como muy ambiguas, como que queday... a veces te ponen “todos” entonces quizás no son todos, te la pueden poner mala o buena, entonces no saby.
211	E1	Y en el desarrollo tienes más la oportunidad de demostrar lo que sabes.
212	A	Sí, lo podí poner como opinión.
213	E1	Y eso es considerado en las preguntas de desarrollo.
214	A	Sí, yo creo que sí.
215	E1	Pero sientes que también las preguntas apuntan a pedirte la opinión.
216	A	Sí siempre hay unas que te dicen “da tu opinión” o “¿qué crees tú?” pero también está la que tiene que ser como de la historia o con la materia.
217	E1	Y frente a eso, sientes que en la de desarrollo puedes convencer más al profesor de lo que sabes.
218	A	Sí, justificar más.
219	E1	Y tienes también la posibilidad de chamullar.
220	A	Sí, siempre ayuda (risas) es para rellenar más el espacio.
221	E2	¿Cómo formulas la respuesta? Considerando que en un comienzo dijiste que le creían a la persona que hablaba más bonito. ¿Qué elementos ocupas en el caso de la escritura? Y ¿cómo la estructuras?
222	A	Yo a veces anoto como ideas y después voy tomando como las más generales o las voy poniendo juntas, entonces mientras lo que pienso las voy escribiendo y las voy poniendo ahí de repente.
223	E2	Anotas las ideas como para acordarte.
224	A	Sí.
225	E1	Y esa forma de responder las preguntas, lo aprendiste en algún lugar, un profe lo enseñó o fue por forma tuya.

226	A	Yo creo que fue, como que igual me ayudó el colegio con la materia y todo, pero yo creo que leyendo, de repente leo libros y cosas así.
227	E1	Sientes que la lectura ayuda también a escribir mejor y para hablar mejor.
228	A	Sí, al vocabulario también.
229	E2	Y que tiene que tener un libro para que sea atractivo para ti.
230	A	Como historias reales, no me gustan los de terror, o sea igual, pero es más entretenido leer una novela.
231	E1	Sientes que el hablar bonito puede hacer creer a las personas con más facilidad cosas que no son.
232	A	Sí, sí tienen malas intenciones.
233	E1	Y ¿las personas tienen malas intenciones?
234	A	Yo creo que sí, buenas y malas, pero...
235	E1	¿Prevalece la mala?
236	A	Sí, yo creo que sí.
237	E1	Y por qué tienes esa perspectiva de las personas, que hechos te dicen eso.
238	A	No sé, de repente te preguntan así como “oh ¿cómo te fue?” (Tono irónico) eso es típico, pa’ puro cahuinear no más, pa’ tener algo que hablar.
239	E1	Y los profes tienen buenas intenciones o tienen malas intenciones y te quieren hacer creer cosas que no son.
240	A	No, yo creo que buenas, no son tan malos.
241	E2	Entonces de quienes vienen las malas intenciones.
242	A	Yo creo que de la gente más adulta, es que nunca me ha pasado con gente de mi edad, pero de repente con tías y cosas así.
243	E1	Y cómo te defiendes tú al sentir esa mala intención.
244	A	Yo creo que no pesco no más, no soy muy de enfrentar o tener ese valor.
245	E1	Y por qué
246	A	Yo creo que por inseguridad de mi misma.
247	E1	Y ¿por qué no tienes esa seguridad?
248	A	Yo creo que el miedo a fallar o a equivocarme, pero creo que voy a tener que cambiar eso.
249	E1	¿Por qué dices eso?
250	A	Porque la vida después se pone más difícil.
251	E1	Tú dices tener miedo a equivocarse, pero todos nos equivocamos. ¿Qué pasa cuando el otro no se da cuenta que se equivocó? ¿Qué haces ahí?
252	A	Yo creo que hablarle hartó, pero no sé... eso que pasó con el profe no fue como tan elaborado como la negativa que le dimos y creo que nunca son bien así las negativas, porque son más pasionales.
253	E1	Y sientes que para convencer a otro hay que elaborar una estructura reflexiva.
254	A	Es que si querí convencerlo así totalmente, yo creo que sí.
255	E1	Y tú sientes que tienes las herramientas para hacer eso.
256	A	A veces dudo, pero creo que sí.
257	E2	En otras ocasiones lo has pensando.
258	A	Sí como en que decirle.
259	E2	Entonces porque dudas.
260	A	No sé
261	E2	¿No te resultó?
262	A	No, si resultó, pero no sé por qué.

263	E2	Y ¿Lograste convencer?
264	A	Sí, casi siempre sí.
265	E1	Y sientes que esa capacidad se da en todo ámbito o solamente en la prueba cuando quieres convencer al profe.
266	A	Yo creo que en todo, lo que aprendí lo aplicay de repente pa' todo, pa' la vida cotidiana, conversando con alguien o no sé.
267	E1	Y sientes que la historia ha facilitado en las ideas para convencer a alguien.
268	A	Mmm... Yo creo que sí, cuando uno lee.
269	E1	Y en el caso de la historia en sí misma, el ejemplo de las dictaduras militares, que pasa con la gente que no logró convencer y sí logró convencer Pinochet.
270	A	Yo creo que porque tenía la fuerza de su lado.
272	E1	Claro la autoridad y ¿sientes que la autoridad siempre es un impedimento para debatir argumentos?
273	A	Yo creo que sí, porque de repente se le toma más importancia a la jerarquía, que ha alguien más de abajo opine
274	E1	En tú caso sientes que tienes jerarquía frente a gente menor.
275	A	Yo creo que por edad no más
276	E1	Pero ejercerías tu autoridad para argumentar tus posturas.
277	A	Los papas hacen eso, pero no yo, es que no me relaciono mucho con gente chica.
278	E1	Pero el día de mañana, vas a ejercer tu autoridad o vas a tratar no ejercerla.
279	A	Tratando de estar más a la par con ellos.
280	E2	Y la figura de autoridad la vez como positiva o negativa.
281	A	Yo creo que más negativa.
282	E2	¿Por qué piensas que es negativa?
283	A	Porque de repente limita mucho, no sé, lo que la autoridad dice se hace. No permite algo más allá.
284	E2	Y que pasa con estas figuras de autoridad, con un presidente, no sé.
285	A	Es que no las encuentro cercanas a mí, entonces como que no tomo cartas en el asunto no más.
286	E1	Y que pasa cuando las autoridades tomas decisiones negativas.
287	E2	Que afecten directamente con lo que a ti te gusta hacer, por ejemplo, ya no hay más "jeans day"
288	A	Yo creo que al principio me enojo, trato de alegar, alego y alego, pero queda como ahí no más.
289	E2	Entonces sientes que no son consideradas tus opiniones, por eso no quieres...
290	A	No hacer el esfuerzo.
291	E1	Tú sientes que el profesor puede posicionarse como un par, de igual a igual o sientes que siempre le vas a otorgar esa autoridad como de profesor.
292	A	Yo creo que cuando uno lo ve en otra faceta, quizás no de profe, como de persona, mi profe jefe es así, como que la conozco fuera del trabajo, entonces ahí uno tiene como más o menos la confianza para ella decirte cosas o decirle cosas tú.
293	E1	Claro, lo más probable es que sea súper difícil tener esa relación fuera con todos los estudiantes, pero como puede hacer un profesor para generar esa confianza.
294	A	Cuando hacen comentarios como de su vida, cuando hacen comentarios de sus hijos o de cómo eran, como que uno los comienza a ver más como personas que como un profe.
295	E1	Y ahí se abre más la posibilidad de rebatirle ideas, de poder criticar, de poder conversar.
296	A	Sí porque el también lo va a permitir, si te da esa confianza de que se conozcan, yo creo que así también se aprende más si se llevara como a la sala.
297	E1	Y tú como crees que esa confianza que el profesor da, no sea mal utilizada por los estudiantes.

298	A	Como que fuera como una combinación.
299	E1	Y como logras esa combinación.
300	A	Yo creo que dejárselas clara no más po'. Al profe le molesta, decirlo no más, tampoco tan en mala porque después la agarran peor.
301	E1	¿Cómo se podría lograr el equilibrio?
302	A	Tratando de hablar de par a par, como una manera más respetuosa del profe con el alumno, porque de repente son muy gritones con los alumnos, no sé po' o le dicen cosas como más pesá, entonces menos va hacer caso.
303	E1	Claro estamos hablando como de la convivencia y el trato personal con el estudiante, como dentro de esa relación que puede ser muy buena introducimos el contenido, porque pareciera que cuando uno habla con los estudiantes no hay problema, pero cuando decimos "ahora vamos a la materia" la relación de buena onda se pierda. ¿Por qué pasa eso?
304	A	Yo creo que va por los alumnos que no saben distinguir de repente, como que aquí se viene a aprender y vienen a hablar no más y como que no ven que el profe es otra persona, que está ahí parado y que tiene que hacer la clase, como que no piensan en eso.
305	E1	Y sientes que a medida que uno va creciendo se va dando cuenta de eso.
306	A	O cuando le toca a uno.
307	E1	Entonces la experiencia es un eje articular entre la relación, en cuanto a que si compartimos experiencias podemos entender al otro. ¿Sientes que si incorporamos la experiencia en la historia, podríamos aprender mucho más?
308	A	Como cambiándola un poco, haciéndola como más personal.
309	E2	Y ¿cómo sería eso?
310	A	Como lo hace la profe de historia, es que ella tiene como ese equilibrio de que es simpática y que enseña bien la historia, no sé como lo hace.
311	E2	Como podemos lograr dentro de ese equilibrio, que ese niño que no sabe distinguir, logre entender que no debe tomarse atribuciones más de la cuenta con el profesor.
312	A	Yo creo que tratar como de razonar un poco con él, que se ponga en el lugar del profe, como pa' que entienda más.
313	E1	Tú sientes que la conversación es fundamental para el entendimiento. ¿Por qué?
314	A	Porque comprendes de lo que te hablan los dos, podí sacar ideas de cómo son o como actúan.
315	E1	Y crees que cuando la gente conversa siempre intenta convencerte de lo que piensa o algunas veces.
316	A	Sí algunas.
317	E1	¿Por qué no hay un grado de convencimiento total?
318	A	Porque... al final uno le hace más caso a uno, a los pensamientos de uno, a lo que encuentra más real o más verdadero, con eso siempre se queda. Se puede abrir otro camino distinto, pero uno siempre se va para el mismo lado.
319	E1	Qué pasa cuando un adulto te dice que cuando tú vas él ha vuelto mil veces.
320	A	Ah me carga...
321	E2	¿Por qué? Si él en definitiva igual ha vivido y tiene más experiencia.
322	A	Yo creo que cada uno tiene que afirmarse a sus propias experiencias, si al final uno sabe cuando hace algo que puede pasar algo bueno o algo malo, entonces que te lo digan es como que no sé, como que te limitan también, uno siempre tiene que probar las cosas y después ver que pasa no más.
323	E1	Y si te equivocas.

324	A	Lo intentay de otra manera.
325	E1	Qué pasa con el adulto que en definitiva intenta protegerte, tú decías que había que ponerse en el lugar del profesor, pero que pasa con el lugar del papá.
326	A	Yo creo que igual es distinto como que si lo tratay de entender uf... Yo creo que igual si te poní en el lugar, yo igual me preocuparía de un hijo, si sale muy tarde o fue a un lugar muy peligroso, pero no sé, yo creo que deberían dejar que uno mismo saque sus propias experiencias, no tratar tanto de enseñar y todo eso.
327	E1	Llevemos eso a la sala de clases y al profe, que debería hacer el profe, enseñar o dejar hacer.
328	A	Yo creo que enseñen lo básico.
329	E1	¿Qué sería elemental para ti?
330	A	Como... cuando en historia pasan las cosas así como por definición, eso es así, se relaciona con esto y ahí uno saca sus propias conclusiones, cuando se va a la casa o en la misma clase.
331	E1	Y actualmente se permite eso.
332	A	Sí.
333	E1	O los profesores hacemos las relaciones por sobre los estudiantes ¿sientes que los profesores te intentan convencer de una relación que no es?
334	A	Yo creo que uno al principio cree no más, pero yo creo que si investigay o leí algo distinto, ahí empezay a buscar tu propia relación.
335	E1	Y frente a la lectura, tú crees que la mayoría sabe leer.
336	A	Yo creo que pocos, leen y después no entienden nada.
337	E1	Y como se descubre ahí la verdad si no todos pueden comprender lo que leen.
338	A	Yo creo que hay que tomar visiones de no sé, internet, sacar ideas, es que el diario mmm...
339	E1	Pero siempre hay una idea atrás, siempre hay una intención, tú dices que el profe tiene que mostrar diferentes visiones y de ahí ustedes optan por las opiniones que tengan, pero como podemos hacer que las opiniones y las decisiones que toman uno pueda asumir las consecuencias. ¿Qué pasa con la conciencia cuando tu tomas una decisión?
340	A	Yo creo que siempre hay que ver los dos lados, si puede salir algo bueno y malo, pero hasta que no pasa uno no se da cuenta no más.
341	E1	Y ese darse cuenta apunta hacia que... a qué apunta.
342	A	Sí te equivocaste buscay otro pensamiento o te elaboray uno a partir de ese error, pero si te va bien, obviamente seguí con eso po' o lo dejoray.
343	E1	Y tú crees que los estudiantes dentro de la sala de clases, pueden elaborar nuevos pensamientos. ¿Tienen las facultades para hacerlo? Y que el profesor entrega esa posibilidad para hacerlo.
344	A	Yo creo que sí, no creo que sea tan alejado de la realidad, pero yo creo que algunos sí y otros no.
345	E1	Y los estudiantes se toman la facultad para hacerlo, como para proponer algo nuevo.
346	A	No, nunca lo han hecho, pero quizás lo piensan.
347	E1	Y por qué crees que no lo han hecho.
348	A	Por lo mismo de las autoridades, de lo que está establecido, no se puede cambiar, si propones algo distinto o está malo o no sé, está loco.
349	E1	Y que pasa porque los que tienen hoy el control, mañana van a morir y quienes tengan el control serán ustedes. ¿Qué pasa con esas ideas?
350	A	Para mí es como desalentadora porque al final uno aprende de los más viejos, entonces como que al final se repite lo mismo, todo los años no vemos que hay muchos cambios en las cosas, no puede ser tan "oh seremos el futuro" si a las finales nos vamos regir por lo anterior y cuesta encontrar algo nuevo.



351	E1	Y crees que los ideales que uno tiene como joven a medida que vas creciendo se van perdiendo, porque la realidad te dice lo contrario.
352	A	Sí, a no ser que encuentres un grupo que piense así también y ahí podí tener más el valor para cambiar las cosas, yo creo que sí, la mayoría sí.
353	E1	Por ejemplo, siempre les hace las críticas a los de concertación que trataron de derrocar la dictadura teniendo un pensamiento más social. Pero cuando ellos estuvieron en el poder en definitiva, consolidaron algunas cosas que había hecho Pinochet. ¿Qué pasó con ellos y sus ideales?
354	A	Tuvieron que regirse a lo que quizás funcionaba mejor, o lo que se les permitió.
355	E1	Y ¿qué es lo que pasa con los ideales?
356	A	Yo creo que cuesta sacarlas adelante y hacerlas realidad, pero tampoco creo que es imposible la posibilidad de hacer cambios.
357	E1	Y esa posibilidad en que se da ¿en poder convencerles?
358	A	Yo creo que sí, el tener valor.
359	E2	Las clases de historia que estás teniendo actualmente ¿Te gusta participar?
360	A	Sí a veces, cuando me siento como más segura de lo que voy a decir, como cuando conozco más del tema, ahí levanto la mano y opino, pero si no, prefiero que no.
361	E2	Y en las preguntas antes de ver el contenido, quizás algo más cotidiano o conocimientos previos, lluvia de ideas. ¿Hacen preguntas así?
362	A	Yo creo que a veces, pero igual son pocas.
363	E2	Y en esas ocasiones ¿Participas igual o prefieres cuando ya sabes el contenido?
364	A	Sí, cuando estoy más segura.
365	E2	Y esa seguridad pasa por el contenido y cuando no sabes el contenido.
366	A	Es que quizás no estoy tan segura de lo que pasó o porque si pensay algo lo podí justificar con ciertos hechos, pero si no conocí es como que ahí queda no más tu idea.
367	E2	Me he dado cuenta que a veces los chiquillos les gusta participar como con el concepto “¿de qué color era el cuadro? café” responden a coro. Pareciera que les gustara participar más del concepto que con opiniones.
368	E1	Y ¿Por qué sería más fácil?
369	A	Porque es solo una respuesta y cuando vienen como opiniones ahí es más difícil porque podí tener opiniones distintas o el otro quizás no te la va a encontrar como buena.
370	E2	Y a ti te gusta participar más en esas instancias de opinión o en las conceptuales.
371	A	Yo creo que más de contenido.
372	E1	Y ¿Te gusta debatir?
373	A	No.
374	E1	¿Por qué?
375	A	No porque si él eligió pensar de cierta manera, es por algo.
376	E1	Tú decías que la participación dependía de lo que tú sabes, pero que pasa en la situación que es algo que tú no sabes, pero si puedes relacionar y reflexionar. ¿Tú crees que puedes dar una opinión sin saber pero si aplicando la lógica o el sentido común?
377	A	Sí, algo, es que quizás va a resultar ser poco convincente, como que no la tenís tan fundamentada, sino que como que indagay no más en ideas.
378	E2	Pero y donde queda la experiencia que habías señalado, porque a lo mejor yo no sé que es la dictadura militar y no lo sé desde el contenido, pero quizás si algo que me explicaron mis papas.
379	A	Sí po’.

380	E2	Pero ¿por qué finalmente convence más el contenido que la experiencia?
381	A	Porque si es algo que de verdad pasó, algo real, el otro va a creer que de nuevo va a tener el conocimiento y que lo tuyo puede estar correcto también.
382	E2	Y frente a eso, tú crees que el profesor siempre tiene el conocimiento para poder dar su opinión.
383	A	No sé si siempre.
384	E1	Y porque él se atreve a hacerlo y ustedes no.
385	A	Quizás tiene como más seguridad en él mismo no más, donde es profesor y todo.
386	E2	Y ¿qué les faltaría a ustedes para tener esa seguridad?
387	A	Yo creo que atreverse.
388	E2	¿Qué quieres estudiar?
389	A	No sé, estaba entre psicología o derecho, pero no sé si derecho.
390	E1	¿Por qué?
391	A	Porque todos dicen que es fome, porque es como así uf tení que aprenderte las leyes.
392	E1	Y ¿a ti te gusta?
393	A	Pensaba más psicología
394	E1	En derecho tienes que convencer siempre al juez.
395	A	Por eso también (risas)
396	E1	Y ahí es completamente lógica, porque sabes ciertos elementos pero el resto lo cuabras en lógica, que es como lo que decías tú, que los profes les den las definiciones y ustedes hacían las relaciones, pero las relaciones que tú hagas o que haga otro, no significa que sea la que el resto piense. ¿Qué pasa ahí? Cuando piensas que la relación que tú hagas no tiene validez con la del profesor, porque tú no tienes el conocimiento más fundado.
397	A	Es eso, pero yo creo que igual yo siempre le he puesto más valides a lo que pienso yo, que a lo que me va a decir otro.
398	E2	Pero esa opinión prefieres guardártela entonces.
399	A	Sí.
400	E1	Muchas gracias por todo.

## ENTREVISTA N° 11

*Estudiante: E11*

*Rango: Participación Media (PM)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E2	Estas en cuarto medio y este año das la PSU, has pensado qué te gustaría estudiar
2	A	Me gusta educación diferencial, diseño, trabajo social, cosas así como más humanista, o sea con personas, me gusta cómo ayudar a la gente, ese tipo de cosas.
3	E1	Nos comentabas con anterioridad que vas a dar la prueba como una forma de medir tus conocimientos, porque no te sientes preparada. La pregunta tiene relación con eso y es ¿Por qué consideras que no te sientes preparada?
4	A	No sé... me pongo muy nerviosa en las pruebas, entonces siento que me iría mal, sobre todo en matemáticas, entonces sería como para probar, es que yo este año me quería meter a un preu, pero no me dejaron, entonces, si me va mal, el próximo año hago un preuniversitario y vuelvo a dar la prueba, siento que con un preuniversitario uno queda más preparada.
5	E1	¿A qué se debe ese nerviosismo que te da en las pruebas? ¿No te sientes preparada?
6	A	No, sí, si estudio mucho, como no sé, en el momento, me da como miedo que me vaya mal, entonces en la prueba ya no funciono bien porque me pongo nerviosa, y pienso que me va a ir mal, mal, mal.
7	E2	Y en relación al preuniversitario, decías que no te dejaron ¿Quién no te dejó?
8	A	Mi mamá no me dejó.
9	E1	¿Y cómo te sentiste?
10	A	Igual me dio lata, pero no podía decirle nada porque tengo 17, igual que quería trabajar y miles de cosas y no me deja.
11	E1	¿Y por qué no te dejan hacer otras cosas?
12	A	La razón, fue no, dedícate a sacar un buen cuarto medio, igual ahora aceptaron de que si el otro año no estudio, dejarme y hacer un preuniversitario.
13	E2	Considerando que las notas te sirven para el NEM ¿Cómo te ha ido en la enseñanza media?
14	A	En primero saque un seis, en segundo un seis, en tercero un seis uno y ahora un seis uno.
15	E2	Eso te da un buen NEM. ¿Si te va bien en la PSU entrarías enseguida a la universidad?
16	A	Claro, pero la pregunta es ¿qué estudio?, a veces digo para lo que me alcance, pero todo el mundo me dice “¿pero cómo para o que te alcance?” que tengo que tener una carrera fija para esforzarme para ese puntaje y las que dije antes, son opciones, pero ninguna es como que me motive, a diferencia de mis compañeros que les encanta una carrera y se la juegan por esa, yo no po’, son como alternativas solamente.
17	E2	¿Y el colegio los orienta para escoger una carrera universitaria?
18	A	No, o sea cuando vienen hacer esas ferias o las charlas, pero nada más, y también mandan un papel de tal día a tal día son las inscripciones para la PSU o para las becas, pero sería.
19	E1	En relación con Historia ¿Cómo te sientes para dar esa prueba? Comparándola con Lenguaje y Matemáticas
20	A	No, me siento... En Lenguaje como un poquito más preparada, porque considero que es como solo comprensión de lectura o poquito de materia, y en Historia y Matemáticas como ahí, sobre todo me falta reforzar historia de Chile, que no me acuerdo de nada, el otro día sí, me compre un libro pa’ estudiar de la historia de Chile, me prestaron un facsímil de PSU y eso, para empezar a hacer porque no me acuerdo.
21	E1	Dices que te sientes más preparada en Lenguaje porque en su mayoría es comprender textos

		¿Sientes que eres más hábil para comprender los textos? ¿No encuentras mayores dificultades al analizarlos?
22	A	A veces, pero igual como es comprensión de lectura, no me cuesta tanto porque me gusta leer entonces estoy como acostumbra, entonces voy leyendo rápido.
23	E1	¿Logras captar rápido las ideas principales?
24	A	Claro, es que voy como subrayando mientras leo, lo más importante, y en Historia me complican las fechas, y cuándo paso esto y cuándo paso esto otro, ahí me empiezo a complicar.
25	E1	En el caso de Historia, que decías que estabas a la par con Matemáticas ¿Es un tema tuyo o tiene que ver con los profesores?
26	A	No, no, es que a mí el año pasado y éste, me hizo la misma profe de historia y yo a ella la considero una excelente profe, me encanta como es, entonces no tengo nada que decir de la profe y en primero y segundo me hicieron otros profes pero no tengo nada que decir, es como problema mío, me cuesta procesar la idea o recordar la fecha, recordarme de los hechos en su orden, si que no es tema de los profes.
27	E1	Claro, ahora bien la pregunta está más enfocada a las posibilidades que los profesores abren cuando hacen las clases de Historia, es decir, si hacen la relación entre los contenidos de Historia y los problemas que ustedes viven actualmente.
28	A	Eh, sí, igual a veces sí, además que la profe da como muchos ejemplos, es como, te lo trata de explicar lo más como juvenil posible, a veces tira tallas incluso del momento que está pasando en la historia, entonces es como súper práctica para explicar.
29	E1	Y en relación con esto ¿Qué piensas de la historia? ¿Sientes que es relevante para tu vida?
30	A	Yo creo que si es relevante, porque es como lo que estamos viviendo ahora, para las otras generaciones que vienen después también será relevante, porque es como el inicio de la generación, por ser, la historia es como el inicio de lo que yo soy, es como, de las revoluciones ahora pasamos a esto, entonces el inicio de lo que nosotros estamos viviendo.
31	E1	En ese sentido ¿La historia te ha entregado facultades para entender tu presente?
32	A	Sí, porque lo que me han pasado en historia son como los antecedentes de por qué la sociedad de ahora es así, entonces, por ser el pensamiento depresivo de la gente, el posmodernismo, viene de antes, entonces eso te da a entender porque la gente es así ahora.
33	E1	Cuando hablas de un pensamiento depresivo y el posmodernismo ¿A qué piensas que se deben?
34	A	Lo que recuerdo, es cuando cayó la bomba atómica en Hiroshima y la gente comenzó a sentir que la vida ya no tenía demasiado sentido, porque en cualquier momento podría desaparecer, porque la tecnología y las bombas, todo eso, pueden en un momento inesperado acabar con el mundo, entonces la gente no piensa en el mañana, piensa solo en el día de hoy.
45	E1	¿Y tú piensas en el mañana?
46	A	Es como complicado, porque yo igual pienso en el futuro y me da como miedo, pero igual trato de como disfrutar el día, porque sería muy como amargado, estar así todo el día y no disfrutar, trato de disfrutarlo pero también pensar en el futuro
47	E2	¿En qué sentido dices que te da miedo pensar en el futuro?
48	A	En que si me va mal, en que no sé que estudiar, me da como miedo, la universidad todo eso me da como miedo, me siento como muy insignificante para entrar a la universidad, muy pequeña.
49	E1	¿Por qué te sientes tan pequeña?
50	A	Porque no sé no me siento preparada, no quiero estudiar, siento que no soy capaz, por ser acá en el colegio me costó y siento que allá va a ser peor porque los profes no nos darán oportunidades y son más estrictos y ponen peores notas, ponen unos y no sé me da miedo.
51	E1	¿Y tienes el apoyo de tus padres frente a cualquier circunstancia que ocurra?

52	A	Sí, yo creo que sí, me da como cosa también, por el hecho que mi mama me tiene como mucha fe y por ese mismo hecho me da como miedo a como defraudarla, pero yo creo que si tengo el apoyo, por ser cuando en el colegio me ha ido mal, ni siquiera me retan, así nada, súper tranquila porque entienden que es como por nervios que me tupo y me va mal, y como ya se los planteo no tienen como ningún drama y me apoyan en todo.
53	E2	Ahora frente a este temor de las pruebas tradicionales ¿Has tenido otro tipo de evaluaciones?
54	A	No, siempre fueron pruebas, en Historia, puras pruebas y uno que otro trabajo.
55	E1	¿En los trabajos te sientes más preparada y con más confianza que en las pruebas?
56	A	Sí, es que como le bajan el grado de preocupación, entre una prueba y un trabajo, suena más lindo trabajo, porque es como con menos importancia, pero al fin y al cabo es lo mismo, con decir trabajo uno se relaja más, pero no es que estudie menos, es cómo lo mismo pero estoy como más tranquila.
57	E2	Los trabajos que mencionas ¿Cómo se realizan?
58	A	Son en la clase, pero igual son con un poco de apoyo, el de electivo de Historia, fue con el libro, y el de Historia común, fue con la guía.
59	E1	Trabajos para realizar fuera del horario de clases ¿Existen?
60	A	No, creo que lo hicieron una sola vez y los alumnos reclamaron porque los dos profes según ellos no evaluaban igual, la profesora de Historia y el otro profesor, que revisaron los trabajos, entonces de ahí que los trabajos se hacen como en clases, para que nadie reclame y los revisan los profes en conjunto.
61	E1	¿Hacia qué apuntaban los reclamos? ¿Hacia la exigencia?
62	A	Claro, que un profe evaluaba más y el otro era como relajado para revisar
63	E2	Y esos trabajos son la minoría como nos decías, en cantidad ¿Cuántos trabajos se realizan en el año?
64	A	Dos, uno en común y otro en electivo.
65	E2	Respecto a las pruebas ¿Consideras que son difíciles?
66	A	No, son como neutrales, el principio es como más de conocimientos y después uno se va dando, se va empezando a acordar de las cosas, y después como el texto con el análisis y ahí uno va empezando, no son ni fáciles, ni difíciles, igual creo que dependen como del área que toquen o la época que se toque, por ser yo mirándolo así, hay épocas que más me gustaron y que me fue mejor, por ejemplo la revolución francesa, el año pasado me gusto la antigüedad Roma y Grecia, la Ilustración.
67	E1	¿Por qué te gustan esas áreas y no otras?
68	A	No sé, me llaman más la atención, por ejemplo, en la revolución francesa me gusto ese movimiento estudiantil que hubo, no me acuerdo que año. Y en Grecia, no es que siempre me gusto como el periodo griego, entonces le puse mucha atención el año pasado y me fue bien. Como que me gustaba algo de antes o algo que, un hecho que se dio en el periodo que me gusto y le prestó más atención y me va mejor.
69	E1	Y si tuvieras que rescatar algo del periodo griego ¿Qué rescatarías?
70	A	Mmm... La perfección de su arquitectura, el pensamiento, hasta los suelos tenían forma, entonces todo eso me gusta.
71	E1	En qué sentido esos elementos que rescatas te sirven para tu vida cotidiana o cuál es el nexo que puedes realizar con el presente, o ves la Historia sólo como el estudio del pasado.
72	A	No, es que aparte me gusta, sería como si yo decidiera escoger por una carrera como diseño, me serviría como base o como un aprendizaje para realizar mis trabajos, entonces sería como una especie de profesor algo a lo que yo pueda optar para imitar.

73	E2	Tú rescatas la arquitectura de Grecia, consideras qué se ha perdido o qué se ha mejorado en la actualidad
74	A	No sé, es que igual, ni una ni otra, porque ahora en la actualidad hay edificios y cosas que están súper mal hechas y en ese tiempo, no sé, ni siquiera usaban como pegamento o algo para unir la cosas, era sólo matemático, por ser lo mismo que ocurrió con el terremoto, cuántas cosas no se cayeron, entonces la gente prefiere como lo más rápido y entonces ya hacen un edificio y sería, y no lo ven por la parte de que quede bien o que quede más estético o algo así, entonces la idea es como ganar dinero y hacerlo rápido, para después hacer otro y otro, entonces creo que igual como que se ha perdido.
75	E2	¿Qué piensas de aquellos que prefieren ganar dinero poniendo en riesgo la vida de otros?
76	A	Es que en realidad ahora la mayoría es así y lo ven más como que el dinero lo es todo, entonces por tener más ingresos lo tratan de hacer como quede, es como bastante individualista el no pensar en el otro.
77	E1	¿Tú piensas en el otro?
78	A	Sí me gusta, me gusta ayudar a la gente.
79	E1	¿Y ayudas a tus compañeros con más dificultades?
80	A	El año pasado le hice clases a tres compañeros para los exámenes y este año le estoy haciendo clases a una niña de tercero que está medio perdida, entonces igual si sé la materia me gusta ayudar, por ejemplo la profe N. de matemáticas me pidió el favor de hacerle clases de matemática a la niña y que le cobrara y todo pero no le cobre, la estoy ayudando para que pase, si la idea es que pase, no es por la plata y a mis compañeras también, para que pasen porque no me gustaría que quedaran repitiendo y menos ahora.
81	E1	Y cuando le haces clases...
82	A	Igual me da cosa porque es como de tú a tú, no es como, entonces si yo me equivoco va aprender mal, porque tampoco soy como profe para enseñarle bien bien, pero trato de poner todo de mi parte, antes de hacerle la clase busco en internet ejercicios o cosas así para ayudarlos más.
83	E2	Tú hablas que sientes inseguridad de equivocarte y del estar tú a tú con tus compañeros a la hora de enseñarles, puedes profundizar en eso y explicarnos por qué lo sientes.
84	A	Es que ni siquiera salgo de cuarto entonces no es como que tenga un gran conocimiento para enseñarle a otra persona, pero sí siento que conozco más la materia que mi compañero o que puedo ayudarlo porque practiqué más la materia, no porque yo sepa más, es que quizás yo la practico más porque estudio más, trato de dar todo lo que yo sé para que el aprenda o ejercitar con él para que tome el ritmo de la materia y ojala no equivocarme porque si me equivoco yo, le enseño mal y lo estoy perjudicando porque se va a equivocar cuando tenga que dar la prueba o algo así, entonces es como mi conocimiento entregárselo.
85	E1	Haciendo hincapié en lo que tú decías del tú a tú ¿Consideras que esa condición beneficia o perjudica el aprendizaje de tu compañero?
86	A	Mmm... no sé, quizás se sienta como más cómodo al tratar con una persona de la misma edad y no con la presión de un profe, pero igual siento que lo limita porque yo no le puedo entregar más de lo que sé, que es como casi lo mismo que él sabe, pero yo lo práctico un poco más, entonces sería como neutral.
87	E1	Respecto a la figura del profesor ¿Consideras que es distante del estudiante, que debe saber todo lo de su área?
88	A	No, considero que en el periodo de como estudiar los profes son como más, más asimétrico en su relación, como más distante, pero igual se siente cuando están más relajados son súper amenos con los estudiantes, tratan de ayudarlos y apoyarlos en todo, por lo menos yo considero que todos

		los profes son como de vocación profesores y tratan de hacer su trabajo lo mejor posible, como ellos lo puedan expresar y no considero que sean malos ni nada, siento que hacen súper bien su trabajo.
89	E2	Y en cuanto a la relación profesor estudiantes ¿Consideras que tú como estudiante y en general tus compañeros como estudiantes pueden entregarle nuevas enseñanzas a sus profesores o consideras que el encargado de enseñar debe ser el docente solamente?
90	A	En ámbitos de conocimientos como de Historia o Matemáticas, claro los profes lógicamente saben más, pero conocimientos como humanos o como de la vida igual los jóvenes siento que le podemos entregar, porque los profes si bien, no estoy diciendo que sean viejos (risas), pero son más adultos, entonces los jóvenes quizás le pueden entregar como es la sociedad de ahora, los jóvenes en sí, entonces mostrarles como es, el cambio de cuando ellos eran jóvenes a como son los jóvenes ahora, entregarles como una idea de vida juvenil o como son las relaciones entre pares ahora en la actualidad.
91	E1	¿Y cómo son los jóvenes ahora?
92	A	Yo siento que son muy despreocupados, por ser en mi misma sala, como que les da igual si pasan de curso, si no, no se esfuerzan, les gusta solo disfrutar.
93	E1	¿Ellos entonces no estarían pensando en el futuro? ¿Por qué pasa eso?
94	A	Claro, es que uno lo ve así objetivamente y como que todo el mundo pone la universidad como algo mucho más estricto, entonces yo creo que por esa parte uno trata como de estar relajado acá, porque en la universidad va a ser peor, entonces como estar relajado acá y en la universidad ponerse la pilas, hartos compañeros lo consideran así, porque de verdad como que todo el mundo le pone mucho miedo a la PSU a la universidad, entonces uno igual como que no quiere ver más allá.
95	E1	Aprovechando que sacaste el tema de la PSU, las pruebas acá son en sí de alternativas, que se basan, como decías anteriormente, en un comienzo en conocimientos específicos y luego ponían textos. Para el caso de Historia ¿Te cuesta comprender esos textos o consideras que posees mayor habilidad en esa área?
96	A	Me considero igual para todo, es como que me costara, pero igual como medio, igual siempre vuelvo a leer el texto en una prueba, no me gusta como leerlo y responder al tiro, vuelvo a leerlo, aunque igual depende siempre del área si me cuesta más o menos, pero igual me cuesta un poco.
97	E2	Existen también preguntas de desarrollo ¿Cómo te sientes en esa parte de la prueba?
98	A	En temas como más humanistas, como Lenguaje, Historia, considero que me favorece, porque uno puede como plantear lo que piensa, su conocimiento de una manera propia, no como las alternativas que restringen con frases la alternativa, en cambio aquí uno puede plantear alguna idea o una opinión, o simplemente lo que sabe pero con sus propias palabras, entonces es como más fácil de responder.
99	E1	Entonces sientes que las preguntas de desarrollo te permiten plantear tus ideas y opiniones libremente.
100	A	Sí, yo creo que igual uno siempre puede abrir la oportunidad de poner sus ideas con la forma de expresar de uno mismo, entonces es más fácil, es como si uno estuviera sólo hablando del periodo, es más fácil que responder una sola alternativa que restringe la forma de pensar o como uno se acuerda del periodo, por ser en las alternativas, si me sale una palabra que no conozco, ya me cuesta como saber cuál es, limita un poco más la respuesta, en la pregunta de desarrollo uno puede abiertamente plantear su conocimiento sobre el tema.
101	E2	Considerando que te acomoda más responder las preguntas de desarrollo, has pensado en otra forma de evaluación distinta a la que tienen ahora, si pudieras tú hacer una evaluación ¿Cómo la

		harías?
102	A	No sé, es que igual como que estamos acostumbrados a esto, entonces nunca me había planteado la posibilidad de cambiar como está hecha.
103	E2	Asumiendo que no le cambiarías nada ¿Consideras la pregunta de desarrollo como un espacio para salvar en última instancia la nota?
104	A	Sí, siempre, sobre todo en Historia, porque en la de alternativas uno siempre tiene más malas y eso, y en las de desarrollo siempre me va bien, entonces siento que ayuda mucho a subir el puntaje y la nota, aunque no me acuerde, siempre intento de chamullar algo pa' tener puntaje.
105	E2	¿Nunca te han puesto cero puntaje cuando haces un chamullo?
106	A	No, nunca me han puesto un cero, yo creo que tratan de ver la idea que tenga relación la pregunta y poner uno que otro puntito.
107	E1	¿Pero qué tipo de chamullo haces? Algo muy descarado o medio camuflado
108	A	No, trato de cómo, si no me acuerdo de lo que me están preguntando igual trato como de contextualizarlo con algo que se relacione al periodo o a lo que me están preguntando.
109	E1	¿A qué se debe esa habilidad que desarrollaste? Porque muchos de tus compañeros entregan la prueba en blanco sin hacer ningún tipo de relación.
110	A	No sé, no me gusta entregar la prueba en blanco la parte de desarrollo, entonces siempre termino de las últimas, porque si no me acuerdo empiezo a pensar y dejo la prueba ahí y pienso, y pienso, hasta que me acuerdo de algo y empiezo a desarrollarlo, porque igual soy como súper preocupada por mis notas, entonces nunca me gusta entregarla en blanco, hasta la profe a veces me mira (risas), siempre soy la última en entregar la prueba, hasta que me acuerdo de algo y lo escribo, aunque sea poquito pero escribo lo que me acuerdo.
111	E2	Profundizando en el chamullo ¿Qué debe tener el chamullo para que sea bien considerado?
112	A	No sé, quizás ordenarlo, no llegar y tirar ideas, tratar de cómo redactarlas, igual, no siempre, pero la mayoría del tiempo trato de ver la ortografía, y tratar de como, ya si escribo poquito, ese poquito después volver como a reforzarlo y explicarlo, porque tampoco me gusta si esta la hoja de desarrollo, escribir así como poquito, no, si escribiese poquito después volver a reforzarlo, aunque sea la misma frase pero escribir un poco más y a medida que voy escribiendo me voy acordando de cosas y las voy redactando.
113	E1	¿Por qué sientes que ese poquito no es suficiente para entregar una respuesta?
114	A	No sé, siempre he asemejado que poco me van a poner menos puntaje, entonces si me entregan una hoja entera en blanco es para que uno la llene, entonces trato de responder lo más que puedo.
115	E1	¿Nunca has pensado que agregar más cosas para llenar la hoja, quizás puedan estar fuera de contexto y te puedan perjudicar?
116	A	Sí, si lo he pensado, pero igual si me fuera mal, sería responsabilidad mía, porque yo escribo eso, igual me daría lata, pero no le echaría la culpa al profe y le diría profe esto está mal.
117	E1	¿Consideras que la Historia abre más ese espacio de opinión, en comparación con otras asignaturas?
118	A	Considero que Historia y Lenguaje son como más aptos para poder responder de acuerdo a lo que uno se acuerda o a la opinión de uno mismo, porque al ser más humanistas tienen un mayor grado como de ampliación para poder responder la pregunta.
119	E1	Profundizando en esta habilidad que mencionamos ¿Cómo se ha desarrollado en ti? ¿Tú la desarrollaste o alguien te ayudó a desarrollarla?
120	A	Yo creo que depende del profe y de uno mismo, porque si el profe te entrega todas las herramientas para aprender, y si uno pone de su parte y presta atención, creo que uno está como listo para poder responder en las pruebas, porque depende de los dos, el profe te entrega la



		herramienta y depende de uno si la toma o no.
121	E2	¿Qué herramientas te entregan los profesores?
122	A	Por ser el conocimiento, la ayuda de las actividades que ellos entregan, que obviamente esas actividades son para reforzar y después dar la prueba, entonces depende de uno si toma esas herramientas de las actividades, el conocimiento que entregan, las clases y de eso depende de cómo a uno le va, si presta o no atención.
121	E2	¿Y alguna vez los profesores te han enseñado a elaborar respuestas en donde expongas tus ideas más claramente?
122	A	Que yo me acuerde no, pero igual desde pequeños que, por ser para las pruebas de los libros, siempre hay como una pregunta de desarrollo, yo lo veo en mi hermano pequeño, para las pruebas de los libros, son menos preguntas sí, pero una pregunta de desarrollo, entonces como desde pequeños que a ti te ayudan para de a poquito ir desarrollando la habilidad de cómo entregar tu opinión y redactar bien.
123	E2	Y si bien comienzan desde pequeños a desarrollar está habilidad ¿Qué crees que sucede con tus compañeros que a estas alturas aún no sabrían entregar su opinión o argumentar en una respuesta? ¿Es un tema de los profesores que no han puesto atención ahí? ¿Responde quizás a situaciones particulares de ellos mismos?
124	A	Puede ser, porque depende como uno este emocionalmente en el momento de dar la prueba, a cómo va entregar el desarrollo, es como si uno tiene problemas, le cuesta y todo, se le va a ser mas difícil responder o concentrarse en la prueba en sí.
125	E1	¿Tú consideras que los conocimientos que el profesor te entrega son relevantes para poder responder las preguntas de desarrollo?
126	A	Sí, porque muchas veces las preguntas de desarrollo tienen que ver sólo con un hecho o una instancia del periodo histórico, ni siquiera es como dar mi opinión, entonces quizás el profe lo dijo en un minuto de la clase, pero igual lo dijo, entonces muchas veces la pregunta es como más objetiva, más de un periodo que uno solo tiene que describir.
127	E2	¿Y cómo te puedes abrir a dar tu opinión si es algo más objetivo? Por ejemplo ¿Quién descubrió América?
128	A	Quizás no dar la opinión, pero dar la respuesta, dar características de qué paso ahí o describir el periodo, antes de que llegaran a descubrir América o qué paso en esa instancia cuando llegaron acá, entonces no tanto dar mi opinión pero describir un poco la época, respondo de lo que me acuerdo aunque no tenga mucha relación con el tema, pero escribo lo que me acuerdo de clases, porque lo paso el profe entonces igual quizás me pone algo.
129	E1	¿La intención, entiendo es de cierta manera, convencer al profe de que tú sabes los contenidos que se pasaron?
130	A	Claro, aunque no sea de lo que me están preguntando.
131	E2	¿Y ese convencimiento se logra?
132	A	No sé, igual depende del profe.
133	E2	¿En el caso de la profesora de historia?
134	A	Yo creo que sí, es que igual la profe siempre, aunque mi pregunta de desarrollo este no muy completa igual siempre pone puntaje, siento como que es súper, como decirlo, como que ve cada caso, entonces si uno responde y no esta cien por ciento bien, igual trata como de ayudar un poco y revisar hartas veces la prueba, considerar esa respuesta y ver si existe algo que se pueda rescatar.
135	E1	Si llevamos ese convencimiento fuera de la sala de clases ¿Te sientes con las herramientas para convencer a cualquier persona de las cosas que sabes, de tu opinión o de tu postura? Por ejemplo

		si vas a comprar y el producto que compraste te salió malo.
136	A	No sé, es que igual yo creo que en la prueba es más fácil porque uno no habla con la persona, pero yo soy súper vergonzosa, entonces si fuera así el tema de comprar no iría a decirle al caballero “oiga está malo”, me quedaría así no más, entonces soy como un poco vergonzosa, ni iría a reclamar ni nada, me quedaría callada no más.
137	E2	¿Por qué no le reclamarías, si es algo que en verdad está malo? ¿Qué es lo que te da vergüenza? ¿Piensas que pueda reaccionar mal?
138	A	Claro, no sé, es que en hartos ámbitos soy como súper vergonzosa, entonces cualquier cosa yo no reclamo por nada, entonces ya si en una prueba hay un punto menos no digo nada me quedo así no más, que me da como cosa decirle a alguien con un grado mayor, por ser, el caballero que vende él me está vendiendo entonces me quedo callada no más, un profe es como lo mismo, entonces como que no me gusta reclamar o ir a pelear, “no está malo”, no ahí no más.
139	E1	Y en el caso que tu integridad o alguien de tu familia sea pasado a llevar ¿Harías un reclamo o reaccionarías manifestando tu molestia?
140	A	Si fuera así alguien como mi mamá, sí, porque yo adoro a mi mamá, entonces si le pasara algo yo iría a reclamar así mucho ante la persona que le hizo algo y si fuera alguien no tan cercano, dependería, si fuera un primo o algo así creo que no, si fueran como mis hermanos o mi papa sí, pero otra persona no.
141	E1	¿Qué pasa con la vergüenza en ese momento?
142	A	Como la quiero tanto no me gusta que nadie le haga daño, entonces ella siempre cuando me cuenta no sé cualquier cosa que “no que me dijeron tal cosa” yo le digo “pero mamá cómo” y me enojo, me enojo, entonces iría a reclamar, no sé si sola pero iría con alguien a reclamar. Por ejemplo mi mamá le tiene mucho miedo a los temblores y esas cosas, entonces me carga cuando sus amigas la llaman “Marta va a temblar”, saca las teles, baja las cosas, me carga, entonces yo, si la amiga vive cerca, cuando llega mi papá, le digo “papá acompáñame” y voy, y “no pero no le digay eso” y la voy como a retar, entonces me carga que las amigas la llamen que va a temblar, que se va acabar el mundo y que le digan esas cosas, mi mamá se pone como histérica, no duerme se queda en el sillón, entonces me carga, me da rabia, me da rabia, la reto a ella y después reto a la amiga.
143	E1	¿Qué les dices a las amigas?
144	A	O sea no las reto, pero les digo que no la llamen para contarle tonteras, que si ellas quieren creer eso, que crean ellas, pero que no anden asustando a la demás gente.
145	E1	Volviendo otra vez al colegio, si un profesor está explicando algo que tú sabes que no es así ¿Qué haces en ese caso? ¿Te atreves a decirle que tú tienes entendido que las cosas son de otra manera?
146	A	No, yo creo que no, o sea en Historia y eso, creo que no, pero por ser si es en Matemáticas y veo que hay un signo raro, se lo digo po’, porque es como más práctico, porque se puede así comprobar, pero si es de Historia no, porque nunca voy a estar como segura, entonces si vi un reportaje, quizás yo me acuerde mal, entonces no es como algo seguro que yo le pueda decir aquí dice tal cosa.
147	E1	¿Y si tienes la certeza plena que el profesor esta en un error?
148	A	Si fuera así como una conversación normal, tal vez sí, pero si fuera en clases, yo creo que no, no “así profe tal cosa”, no, al final yo creo que me acercaría y le preguntaría, no le diría profe “esto es así”, igual le preguntaría porque uno tiende a pensar que los profes como que tienen más conocimiento que uno, entonces siempre voy como a dudar de lo que yo me acuerdo.
149	E1	Pongámonos en una situación extrema y que obviamente es un supuesto ¿Qué pasaría si un profesor de Historia habla sobre la Dictadura Militar como un proceso que sólo trajo alegrías a

		Chile y que las voces que dicen lo contrario mienten, y tú te encuentras en las voces que dicen lo contrario?
150	A	Interrumpiría al profe, pero se lo diría a él, no lo diría en vos alta.
151	E1	¿Y si el mantiene su postura y se niega a lo que tú le dices?
152	A	Me iría a sentar y me quedaría con mi visión, porque estoy convencida de lo que pienso.
153	E1	Anteriormente decías que no te gustaba que por tú culpa tus compañeros se equivocaran en alguna prueba ¿Qué pasaría con tus compañeros que estarían escuchando algo que no sería verdadero?
154	A	Igual sería como raro, porque si es mi visión, pero el profe no cree eso, y entonces va a evaluar el profe, sería como, no sabría si decirles a mis compañeros, porque el que va a evaluar es el profe que cree otra cosa, entonces sería como complicado.
155	E1	Tocas algo súper importante, tú dices que es el profesor quien evalúa, pero ¿Qué pasa con lo que tú sabes, lo omites y pones lo que el profesor dice respecto al tema?
156	A	Igual no tendría como defender lo que dice el profe, porque no es así po', yo igual creo que respondería lo que yo creo, porque es mi prueba y aunque la revise el profe es lo que yo creo.
157	E2	Y si tú respuesta el profesor la considera mala y te perjudica en la nota ¿Qué harías?
158	A	Me daría lata, pero no diría nada, quizás hablaría con otro profesor y le explicaría lo que me paso, que yo pensé que era así y lo puse y el profe lo tomó mal, pero me daría lata porque no me gusta que me vaya mal, por eso siempre aunque no sepa, chamullo.
159	E2	Y dejando a un lado la nota, respecto a lo que tú crees como correcto, ¿Lo pones en duda? ¿Lo crees con más fuerza? ¿Qué pasa ahí?
160	A	Yo creo que lo pondría en duda, porque como siempre en los colegios los profes han evaluado, es como que ellos tuvieran como la verdad, por decirlo así, no como... pero ellos nos enseñan, entonces yo creo que si lo pondría en duda, porque si me lo puso malo es por algo.
161	E1	Tomando lo que decías, que hablarías con otro profesor, si cuentas con su apoyo y él considera que lo que tú respondiste está correcto ¿Qué harías?
162	A	Yo creo que hablaría de nuevo con el profe, y si no, me daría lata y ya era, lo dejo ahí y trato a la otra prueba de mejorar, dejaría ahí la prueba y para la otra materia pondría lo mejor de mi nuevamente, pero no es que si yo sé que está mal lo voy a poner, igual nunca haría eso de como ir a hablar con alguien superior así, ni a la curricularista o algo así, no, porque sería igual como fome pal profe que lo reten o que lo echen qué sé yo.
163	E2	¿Y para ti no sería fome que él niegue tu pensamiento?
164	A	No pero igual yo creo que sería difícil encontrar un profe así porque los profes tienen, tendrían, bueno igual la mayoría son así, nunca ponen su parte política en el tema sobre todo de Historia, por ser, yo me acuerdo que una vez la profesora de Historia, habló del mismo tema de las Dictaduras y todos le preguntamos “profe ¿De qué parte está?” y nunca nos dijo de que parte estaba, entonces igual tratan como de reservarse su visión y entregan lo más objetivamente la información, cosa de no crear como una visión en los alumnos, que ellos aprendan todo y después que ellos vean de que parten están.
165	E1	Claro, obviamente ponemos este ejemplo como un supuesto extremo, porque todos en cierta medida tenemos influencias familiares de conocidos que estuvieron de una u otra forma condicionados por los hechos, frente a eso ¿Qué importancia crees que tiene la experiencia al rescatar un acontecimiento histórico?
166	A	Sí, igual siempre, como la visión de los parientes va como fomentar la visión de uno, porque ellos todo el rato hablan de lo que ellos creen y al final uno termina tomando la postura de ellos, pero no necesariamente la postura de uno es como lo que pasó en verdad, entonces uno toma como las dos opciones uno plantea lo que cree, pero no siempre lo que crees es lo que es, entonces igual, yo

		por lo menos, trato de si me preguntan algo yo digo lo que creo, pero igual siempre trato de decir que lo que yo creo no es la verdad, porque hay gente que llega y dice “ah entonces eso es”, no po’, porque lo que uno dice no siempre es lo correcto.
167	E1	¿Entonces la Historia da mucha más cabida que otras asignaturas a entregar tu opinión?
168	A	Yo creo que sí, porque cada periodo uno lo puede tomar como de distintos ámbitos, entonces en la Dictadura alguien puede estar a favor o en contra, en las revoluciones pueden estar a favor o en contra, en la tecnología en hartas cosas, entonces la Historia es como algo objetivo, lo que pasó, pero que da cabida a hartas opiniones.
169	E1	¿Y esas opiniones son más creíbles, por llamarlas de alguna forma, si están bien estructuradas, con fundamentos claros?
170	A	Yo creo que igual da esa como sensación de duda, al ver que la otra argumentación es como con más conocimientos, como más redactada, igual siempre uno tiende como a dudar cuando uno dice algo y después otra persona lo contradice y te da como un argumento gigante, porque siempre uno trata como de dudar a veces, porque quizás no estás cien por ciento seguro.
171	E1	Considerando la fuerza de los argumentos ¿Crees que la Historia se pueda falsear en cierta medida?
172	A	Sí, yo creo que sí, porque claro la historia es algo objetivo, pero lo que queda en el tiempo son como las ideas de lo que uno, las ideas de lo objetivo, por ser ahora no queda “ah en la Dictadura paso tal y tal cosa”, sino que queda, “no, el hizo tal cosa”, “no, el hizo otra cosa”, entonces después con el tiempo van quedando como las ideas del periodo, no el periodo en sí, para después, no sé en la conversaciones, las discusiones cotidianas, entonces en vez de quedar el periodo en sí, como historia, conocimiento, queda lo que uno cree de ese periodo.
173	E2	¿Crees que otras asignaturas se puedan falsear también?
174	A	Mmm... con todo depende como uno lo tome puede ir creando otra visión de la materia.
175	E2	¿Y qué tendría que tener un argumento para que fuese convincente?
176	A	Características propias, así como objetivo, por ser fechas o algo que de verdad paso, no como tanto la opinión de uno, quizás algo más estructurado, como la descripción de un periodo y después la argumentación lo que uno cree, pero siempre tiene que estar presente como algo relevante, algo que paso en sí, no solamente lo que uno cree.
177	E1	Tú mencionaste que la Historia daba cabida para la discusión ¿Te gusta debatir?
178	A	Sí, pero no agresivamente, plantear mi punto de vista, debatir ideas.
179	E1	¿Eso es entre personas de igual a igual?
180	A	Sí
181	E1	¿Y si existe alguien mayor o una figura de autoridad?
182	A	No, no prefiero reservarme mis ideas.
183	E1	¿Por qué?
184	A	Es que todo lo que tiene autoridad como que me da cosa decirlo, los profes, el señor que vendía, todo esa cosas, entonces prefiero como evitarlo.
185	E1	Pero por ejemplo con un profesor joven
186	A	Es que el hecho de estar adelante, ya es como un grado superior, entonces no creo que me quedara callada, pero después te diría.
187	E1	Y si yo me siento en su lado y dejo que ustedes hagan la clase.
188	A	Ahí sería como más ameno discutir algo así, sería como más fácil, es que yo veo que si alguien está parado adelante tiene un mayor grado de autoridad, entonces si estás sentado sería más fácil.
189	E1	Pero tú crees que esa autoridad ¿por qué pasa? Porque tu puedes pararte adelante y tú puedes ser autoridad.

190	A	No, no, porque tiene un mayor grado de conocimiento, no necesariamente del ramo, sino en la vida en general, entonces la persona que está adelante nos puede entregar herramientas de todo ámbito para nosotros que si estamos en un colegio obviamente, es porque nos faltan cosas, entonces la gente que está adelante nos guía, nos enseña a lograr ser un adulto como ellos.
191	E1	Entonces en ese sentido, ¿tú te sentirías autoridad frente a gente más chica?
192	A	No, porque aun sigo en el colegio.
193	E1	Con un niño de séptimo.
194	A	No, si lo trataría como niño, pero no sería como autoridad, sería como un niño más, como un hermano, pero tampoco es que a mi hermana le enseñe como profe o como mamá, no, como par a par, pero más pequeño.
195	E1	Tú no quieres ser autoridad y a lo mejor un profe tampoco quiere ser autoridad ¿Por qué no serías capaz de decirle algo?
196	A	Yo creo que estamos acostumbrados a de pequeños, a respetar al profe que enseñaba, que había que quedarse callado cuando un profesor hablaba, entonces uno se acostumbra a eso y por eso ve como difícil la opción de trazar con el profe de tú a tú, aunque sea joven, es el profe.
197	E1	Y si habla un compañero adelante.
198	E2	El presidente de curso.
199	A	No ahí es distinto, por ser en mi curso, nadie pesca a la presidenta, nadie la pesca y me da lata, porque nadie la pesca, yo a veces grito ¡cállense! Y nadie la pesca, además que el uniforme es una visión de cómo somos todos, todos somos iguales, entonces nadie va a pescar a alguien que está igual que uno.
200	E1	Tú dices que siempre te han inculcado el tema del respeto, pero el respeto tendría que ser mutuo, no porque yo me pare adelante y sea profe me tienen que respetar, sino porque soy persona, independiente de ser profe o no. ¿Qué pasa con el resto de tus compañeros? ¿La juventud es respetuosa o irrespetuosa?
201	A	Yo creo que depende, porque son respetuosos cuando les conviene, por ejemplo, con el papá, cuando le conviene están bien con el papá, porque ah ¿quieren permiso?, pero si no, no los tratan tan bien. Entonces es como así, más que respetuosos son irrespetuosos con ellos mismos en general.
202	E1	Bueno, muchas gracias.

ENTREVISTA N° 12

*Estudiante: E12*

*Rango: Participación Baja (PB)*

Entrevistadores: E 1- 2 Estudiante: A

1	E1	Terminando cuarto, no te queda nada.
2	A	Sí pero cuando se viene cuarto, no querí ni salir porque te day cuenta que se te vienen otras cosas.
3	E2	¿Qué quieres estudiar?
4	A	Ingeniería en prevención de riesgos.
5	E1	Y ¿cómo estás para eso?
6	A	Si bien.
7	E1	Y cómo estás para la PSU
8	A	Yo creo que ahí no más, en matemáticas me va a ir mejor, pero en la de ciencias yo creo que me va a ir mal.
9	E1	¿Por qué?
10	A	Porque siento que no me he preparado lo suficiente para dar esa prueba.
11	E1	Y en las otras si te has preparado
12	A	No pero me siento más seguro.
13	E1	Y porque sientes más seguridad en una y no en la otra.
14	A	Porque en matemáticas yo siento que me va mejor y me cuesta menos, se me hace fácil aprender, pero en lenguaje o en ciencias, me cuesta más.
15	E1	Y ¿por qué te cuesta más?
16	A	Flojera y poco interés.
17	E2	¿No te gusta?
18	A	No.
19	E2	Y qué es lo que no te gusta.
20	A	Lenguaje, biología y física, no me gustan, química me gusta un poco más, es que igual se me hace más fácil.
21	E2	Por qué te va más fácil en matemáticas
22	A	No sé, se me hace más fácil.
23	E1	Pero es una habilidad tuya innata o los profes la generan ¿cómo se da esa facilidad en matemáticas?
24	A	Mmm... si yo creo que sí.
25	E2	Pero ¿siempre te ha ido bien en matemáticas?
26	A	Sí, desde chico yo creo que me ha ido bien en matemáticas.
27	E1	Y ¿en historia?
28	A	No, historia no.
29	E1	¿Qué pasa ahí?
30	A	Mmm... no sé, poco estudio, tampoco me llama la atención.
31	E2	Pero ¿qué es lo que no te gusta?
32	A	Por ejemplo la historia en sí, me llama la atención, pero leer textos y esas cosas no, soy malo para leer.
33	E1	¿Sientes que la historia es un aporte para tú vida?
34	A	Yo creo que sí.
35	E1	¿En qué medida es un aporte?

36	A	Eh... de cultura y eso (risas)
37	E1	Y algo más en particular, no sé para tú vida personal ¿Te serviría algún contenido histórico para resolver algún problema.
38	A	Yo creo que siempre hay que saber de todo
39	E1	Pero eso como cultura general, pero en el caso más particular ¿para qué serviría la historia? ¿Te ayudaría a resolver algún problema personal?
40	A	No, no creo.
41	E1	Y sientes que otra área si lo hace.
42	E2	Matemática por ejemplo.
43	A	Es que la matemática, yo encuentro que es de todos los días, cuando compray, está en todos lados.
44	E1	Y la historia no la vez así, es más lejana.
45	A	No la siento así, es como más lejana.
46	E1	Y esa lejanía se demuestra también en la clase, tú crees que ese desinterés para solo porque la historia no te gusta o sientes que te la hacen muy lejana.
47	A	Yo creo que de repente la hacen lejana así, o la hacen muy aburrida, no sé.
48	E1	Y cómo sería algo más entretenido.
49	A	No sé, por ejemplo, sus power, su video, así como lo hace la profe de historia ahora, igual le pongo más atención que los otros años que igual desordenado total.
50	E1	Cuando te llama la atención ¿te incita a estar más pendiente y a participar más de la clase?
51	A	En cierto modo igual es más llamativo, pero no se es que igual, de repente en clases, cuando quiero así, me pongo a leer las guías y empiezo a participar de la clase, pero cuando no, no estoy ni ahí y me pongo a dormir.
52	E1	¿A qué se debe que un día te interese y otro día no?
53	E2	Es algo netamente tuyo o tiene qué ver también con otras cosas.
54	A	Yo creo que es mío.
55	E1	O sea, no es por el contenido.
56	A	No, no creo que sea por eso.
57	E2	Tampoco por las notas.
58	A	O sea, por las notas sí, de repente pongo atención, así las últimas clases traté de poner atención, porque igual ya me estaba yendo mal.
59	E2	Y tu promedio estuvo bien.
60	A	No, estuvo mal, primer semestre como un cuatro uno y el segundo no sé, arriba de cuatro.
61	E1	Tú te sientes con la capacidad de participar en otros ámbitos que no sea la sala de clases, por ejemplo...
62	A	¿Charlas?
63	E1	Sí, o de repente con tu familia.
64	A	Sí, lo que pasa es que igual en la casa con mi papá de repente nos ponemos a hablar de historia, historia de chile, cuando salen temas en la tele, nos ponemos a conversar de repente o a discutir.
65	E1	Y esas discusiones en que se fundamentan, sobre un tema en particular.
66	A	Político, es que por ejemplo, él cree que dice lo correcto y yo le digo que no, que no es así.
67	E2	¿Algún ejemplo?
68	A	No, no recuerdo...
69	E2	Pero ¿son de las noticias?
70	A	Noticias o de la teleserie, por ejemplo, Manuel Rodríguez y todo eso.
71	E1	¿Y cómo le dices a tu papá que está equivocado?.

72	A	Con fundamentos, por ejemplo me pongo a buscar y le digo viste que no era así.
73	E1	Y esos fundamentos lo encuentras en la parte más historiográfica, en los textos y cosas así.
74	A	Si po'
75	E1	O sea, tú das la relevancia al tema de la evidencia para convencer al otro.
76	A	Sí, con fundamentos.
77	E1	Y en tú caso no te atreves a tú representar esa idea, sin necesidad de ir a buscar la fuente.
78	A	Sí pero cuando no entienden es mejor dar los fundamentos, mira aquí está.
79	E1	Y esa relevancia que tú le das a la fuente, sientes que ellos dicen la verdad.
80	A	O sea, en cierto modo, porque no hay que basarse en buscar en una página, igual tratar de averiguar más.
81	E2	En el caso de la teleserie de Manuel Rodríguez ¿qué pasaba, tú papá estaba en contra?
82	A	No es que no era eso, era una cuestión de la bandera que habían puesto, habían puesto la bandera de Chile actual por eso.
83	E2	¿Qué fue lo que pasó?
84	A	Yo le dije que estaba mal porque en ese tiempo todavía no estaba la bandera chilena.
85	E2	Y ¿qué te dijo él?
86	A	No, es que a lo mejor estaba y ahí nos pusimos a discutir.
87	E2	Y después a que recurriste.
88	A	A internet.
89	E2	Entonces tú partiste con la crítica.
90	A	Sí.
91	E1	Y en los casos de carácter más políticos, uno generalmente discute con la familia, porque ellos vivieron otra época.
92	A	Sí
93	E1	Y en cierta medida ellos lo vivieron y uno después lo estudió, cuando ya existían diferentes antecedentes. Frente a eso tú te sientes con la facultad de defender tu postura sin averiguar más de lo que sabes.
94	A	Yo creo que no tanto, es que igual, yo creo que, preferiría estudiarlo y después dar el punto de vista de crítica sobre el tema.
95	E1	Y en el caso que los papás tienen la experiencia de cosas que ellos vivieron, como le debates su experiencia frente a un historiador que escribió.
96	A	Es que a lo mejor ellos tienen un punto de vista y yo también po' y los dos a lo mejor son válidos.
97	E1	Y sientes que la historia da esa posibilidad de tener varios puntos de vista válidos o sientes que la historia es como objetiva.
98	A	No.
99	E1	¿Hay diferentes puntos de vista?
100	A	Sí, hay diferentes visiones.
101	E1	Y como entras a defender tu visión frente a otras, imagina la situación que llega un profesor de historia más radicalizado, pinochetista a morir, que dice que los protegió y hizo salir el país adelante.
102	A	Es que yo le diría que protegió a cierta gente, porque mato.
103	E1	Pero ¿le dirías?
104	A	Sí, le diría, yo tengo la personalidad para decírselo.
105	E1	Y ¿te ha pasado alguna vez?
106	A	O sea discusiones con profe sí, pero no me ha tocado debatirle, por ejemplo que él dice esto y yo



		diga esto otro. O sea, con profes de historia no.
107	E1	¿Cómo lo harías?
108	A	No, me pararía con personalidad y le diría no po, no fue así.
109	E2	Que el profe te diga ¿Por qué me dice eso?
110	A	Porque la historia no lo dice así po'.
111	E1	Y si él te muestra una historia donde lo diga así.
112	E2	Algún registro que diga todo lo contrario a lo que tú piensas.
111	A	Es que yo creo que mostrar eso, sería como tonto porque no sé, no sé si sea tonto, porque a lo mejor él lo cree así, pero la mayoría de la gente no lo ve así.
112	E1	Entonces importa la mayoría de personas para aceptar una idea.
113	A	Es que a veces la mayoría no tiene la razón, pero en este caso sí.
114	E1	Pero que pasaría en la situación donde el profesor comienza a convencer a tus compañeros de su propia visión, al traer constantemente pruebas que lo respalden. ¿Qué pasa contigo cuando ves que los demás comienzan a creerle?
115	A	No, no creo que me dejaría llevar, no sé, investigaría, preguntaría a la gente que vivió eso.
116	E1	Intentaría traerle pruebas al profesor que demuestren lo contrario.
117	A	Y tratar de convencer a los demás de lo que dice él, no es así.
118	E1	Y ese convencimiento pasa por temas de vivencias o cosas lógicas.
119	A	Un carácter más ideológico.
120	E1	Y sientes que los estudiantes y tú tienes la capacidad de defender tu postura ideológica o tú forma de vida, frente a cualquier persona.
121	A	Sí, yo me siento capacitado.
122	E1	Y eso se debe a un tema personal o a un tema de los profesores que han logrado en ti.
123	A	No sé yo creo que pasa por un tema de personalidad, de seguridad.
124	E1	Y esa seguridad en base a qué se adquiere.
125	A	Se va adquiriendo con el tiempo, con nuevas cosas, te sentí seguro de lo que hacía.
126	E1	Y frente a eso, el profesor entonces puede falsear.
127	A	Es que uno de repente cree que los profes lo saben todo, pero también se equivocan.
128	E1	Y ¿qué pasa ahí?
129	A	Uno de repente, uno les dice y lo reconoce, por ejemplo, el que hace matemáticas, “profe se equivoco ahí” y el dice “ah ya”, pero no sé en el tema de la historia, yo creo que es lo mismo.
130	E1	Y cuando le dicen a un profe que se equivocó, ¿es bien asumido?
131	A	De repente sí, de repente no porque hay profesores que creen saberlo todo, que ellos no se equivocan, se equivoca el resto.
132	E1	Y ¿Cómo le rebates?
133	A	No es que cuando ya se ponen pesados, ya pa' que le vamos a seguir el juego, pero cuando son más simpáticos y está como en la buena onda hablando, yo creo que igual es posible que entre en razón.
134	E1	Y ¿a qué se debe entrar en razón?
135	A	No sé, sentirse que son humanos y que también se equivocan.
136	E1	Y en ese caso, es importante la apertura que ellos tengan para que los estudiantes participen de su clase o eso da lo mismo y va por la personalidad que cada uno tiene.
137	A	Es que igual la personalidad de cada persona influye, porque por ejemplo, una persona tímida no participa tanto de la clase.
138	E1	Y eso es indistintamente si un profe es buena o mala onda.

139	A	Sí po', porque por ejemplo, cuando un profe yo encuentro que es mala onda, como que igual te da cosa o a lo mejor sentí vergüenza porque te va a molestar o te va a decir pa' que me preguntaste. Entonces, en ese sentido igual es relevante la personalidad de la persona.
140	EI	Y los profesores dan el espacio para que se dé la participación.
141	A	Depende de cada profesor igual.
142	EI	Y tú como sientes esa apretura. ¿Positiva o negativa?
143	A	No igual es positiva, si yo creo que uno aprende más participando de la clase.
144	EI	Y cómo el profesor puede dar la posibilidad de que participen, porque el profesor puede hacer preguntas pero si nadie participa ¿Cómo tú te motivas a participar?
145	A	Es que de repente hay momentos, por ejemplo, cuando uno no quiere participar no pesca de la clase y la profe hace una pregunta y no sabes no más po', no puse atención, no participé, entonces de repente están todos durmiendo y nadie pesca la clase, el profe hace una pregunta y dicen "ya yo la hice y doy por pasá esta materia y listo".
146	EI	Y ¿cómo el profesor podría hacer que para que se acabe la somnolencia?
147	A	Imponerse yo creo.
148	EI	Y ¿cómo tendría que imponerse?
149	A	No se po' con buenas palabras, a lo mejor subir un poco la voz para que le pongan atención.
150	EI	Y solo con eso lograrías la participación o habría algo más ¿Cómo lograrías eso?
151	A	Cuando te empiezan a hacer preguntas, ya si estoy durmiendo, me dicen, ya después me responde.
152	EI	Pero ¿cómo yo te puedo sacar de eso?
153	A	Así como la profe, cuando estoy desordenado, estay leseando atrás o estay durmiendo, me dice "ya despierte, usted responde la próxima pregunta de la guía" y yo "oh" no puse atención, no sé nada, y ahí comienzas a tomar atención para contestar po'.
154	EI	Y esas instancias que se dan para que participes son constantes o de repente se pierden.
155	A	En las clases de historia, yo creo que son constantes.
156	EI	Y ¿en las otras áreas?
157	A	Por ejemplo en ingles, el profe igual es así, no es como la profe de historia, es como que llega, hace su clase, pasa la guía y listo, no pregunta si hay dudas.
158	EI	Y ¿cómo sientes esa relación entre el profe y ustedes?
159	A	No es que el profe, no sé, es lejana, porque el profe hace su clase y listo, si entendiste, entendiste, sino...
160	EI	Y eso ¿perjudica o favorece el aprendizaje?
161	A	Yo creo que perjudica, porque igual uno a veces tiene dudas po'.
162	EI	Y ahí no son capaces de preguntarle.
163	A	Si obvio, pero no preguntan en voz alta, van al puesto "profe no entendí esto"
164	EI	Y que pasa con la personalidad.
165	A	No es que yo en ingles, no estoy ni ahí con Inglés (risas)
166	EI	Y que pasa con tus compañeros que quizás si están interesados
167	A	No sé, de repente no están ni ahí, no preguntan nada o de repente le dicen "profe venga, no entendí esto".
168	EI	En definitiva, la ven por ellos.
169	A	Sí po.'
170	EI	Y volviendo a Historia, sientes que las pruebas y las evaluaciones, tienen relación con los que los profes ven en la clase.
171	A	Es que de repente se hacen preguntas de la clase, que han salido de la clase o que salieron de la

		guía o del texto.
172	E1	Y esa modalidad ¿tú encuentras que está bien?
173	A	Yo creo que sí.
174	E1	Y el tema de la estructura de veinte ocho preguntas de alternativas y dos preguntas de desarrollo, ¿está bien?
175	A	Es que igual está bueno, a mi me cargan las preguntas de desarrollo, porque nunca las argumento, yo llego y escribo lo que es y listo, yo no la argumento así no la alargo, porque me da lata, flojera, hacer un texto grande y yo pongo lo que es y listo.
176	E2	Y ¿tienes puntaje con lo que pones?
177	A	Sí, siempre, de seis cuando están buenas las dos, saco cuatro o tres.
178	E1	Claro, ambas son doce puntos que no es menor, sientes que eso igual te perjudica ¿sacarías las preguntas de desarrollo?
179	A	No, porque igual ayudan de repente.
180	E2	Y las de alternativa ¿te gustan?
181	A	O sea, en cierto modo sí, pero cuando ya, a mi me carga la lectura, me carga leer y de repente cuando te ponen los textos grandes como en lenguaje, te ponen una plana entera de un texto, pa' responder dos preguntas, no.
182	E2	Pero tú dices que te da flojera, pero tú crees que si lees el texto ¿puedes contestar bien?
183	A	Sí yo creo que sí.
184	E1	Y más allá que te de lata o no ¿tú sientes que sabes leer y comprender bien o de repente notas ciertas falencias?
185	A	De repente, de repente estoy leyendo y estoy pensando en otra cosa y me distraigo, como que leí pero no estoy leyendo, de repente estoy concentrado, lo leí y lo entendí al tiro y respondí al tiro.
186	E1	Y nunca te ha pasado que has estado concentrado y lo lees y no entiendes.
187	A	Sí, pero no tantas veces.
188	E1	Y ahí ¿qué haces? ¿Lo vuelves a leer?
189	A	Sí, obviamente lo vuelvo a leer para tratar de comprenderlo.
190	E1	Tú ¿qué importancia le das a la lectura en tu vida? Porque dijiste que la matemática estaba en todos lados...
191	A	La lectura igual.
192	E1	Y ¿qué importancia le das?
193	A	No, es que es súper importante, pa' todo.
194	E1	Y por qué te da tanta lata leer ¿qué pasa ahí?
195	A	Es que no me llama la atención así, me aburre, me da sueño.
196	E1	Pero es ¿por qué el texto no te gusta?
197	A	Porque, de repente cuando me gusta el texto, por ejemplo, los libros de lenguaje, este año me leí uno solo y los otros me leí los puros resúmenes, me leí el último que igual era entretenido y era corto.
198	E2	Y por qué te motivó ese libro.
199	A	Era el último y dije, "ya como no me voy a leer" además que era cortísimo.
200	E2	Y los otros textos que viste solo los resúmenes, ¿Te llamaron la atención?
201	A	Sí de repente que fome el libro o que bueno.
203	E1	Y ahí ¿qué pensay?
204	A	Es que yo de repente no me leía los libros, porque no me acordaba y dos días antes decía "ya me voy a comprar el libro" y después "no mejor no ¿pa' que me lo voy a comprar, si ya no me lo leí"

205	E1	Y ¿qué tiene que tener un texto para que sea entretenido?
206	A	No, yo creo que depende del texto, si es entretenido por ejemplo, de acción o de que te intriga algo que sigay leyendo para saber qué pasa.
207	E1	Y en los contenidos más históricos, ¿has leído algo que tenga relación con eso?
208	A	¿Histórico? No mucho
209	E1	Solo has leído lo que te dan en el colegio o has leído otra cosa aparte, no sé la historia del futbol o algo así.
210	A	De futbol sí.
211	E1	Has leído algo con respecto al futbol, porque ahí también hay antecedentes históricos.
212	A	O sea, poquísimo, he visto documentales más que nada.
213	E1	Y ¿Cómo encuentras que son los documentales?
214	A	Por ejemplo, el domingo creo estaban dando uno de Colo-Colo en el siente y mostraban la historia de la copa libertadores y ese igual estaba entretenido, lo vi entero.
215	E1	La historia ahí está presente ¿qué importancia le otorgas a la historia?
216	A	No sé, es que igual es importante, como para el club, la historia del club.
217	E1	Y tú como hincha del Colo-Colo ¿qué pasa ahí?
218	A	Es que me interesa po', me llama la atención saber que pasó en los años donde todavía no nacía o no estaba presente.
219	E1	Y ¿Te interesa la historia de Chile?
220	A	Sí, la historia de Chile igual un poco.
221	E1	Y ¿la mundial?
222	A	No, no estoy ni ahí, es que igual la mundial no me llama la atención, la historia de Chile sí.
223	E1	¿Por qué? ¿Es más cercana?
224	A	Sí po' y aparte porque igual es como más entretenido, como que pasan más cosas.
225	E2	Durante todo lo que has visto en historia ¿hay algún contenido que te haya llamado más la atención? No por el tema de las notas, sino que por el tema del contenido.
226	A	Mmm... Cuando lo que nos pasaron la Guerra del Pacífico y todas esas cuestiones.
227	E2	Y ¿Te acuerdas de algún trabajo, alguna prueba o algo especial?
228	A	Una vez nos toco cantar una canción, en sexto, y me aprendí una canción (risas)
229	E2	Y esa canción la inventaron ustedes.
230	A	No, parece que era la de Manuel Rodríguez, esa que dice "Manuel Rodríguez" (risas) Eso es como lo más notable.
231	E2	Y que ha sido como lo terrible de historia que no te ha gustado.
232	A	Este año uf...
233	E2	¿Qué cosa? ¿Todo?
234	E1	¿Algún contenido en particular?
235	A	O sea, lo último le puse más atención, pero antes no me acuerdo nada.
236	E1	Tú decías que ponías lo justo y necesario en las preguntas de desarrollo y que no argumentabas, ¿cuál es la intención de no querer argumentar y si ves en esa instancia como una posibilidad de convencer al profe de que sabes?
237	A	O sea, de repente es una lata argumentar, pa' mi es una lata argumentar.
238	E1	¿Por qué?
239	A	No sé, o de repente uno no alcanza a argumentar por tiempo o de repente tenía todo el tiempo y a mí me da flojera, pongo lo justo y necesario o de repente estoy ahí y chamullay así.
240	E1	Y ¿Cómo haces para que ese chamullo sea creíble?

241	A	Si po', o de repente no estay ni ahí y escribí lo primero que se te ocurre y ya listo.
242	E1	Pero como haces para que sea creble ese chamullo.
243	A	Es que el chamullo hay que argumentarlo, pa' tratar de convencer al profe.
244	E1	Y cómo lo haces ahí, con una estructura lógica.
245	A	O de repente desviando del tema pa' lo que tú sabi o vey la prueba a ya sale esto y listo.
246	E2	Y ¿cómo desvías el tema?
247	A	Dando ejemplos.
248	E1	Y sientes que también tu experiencia es una posibilidad para argumentar en la historia, por ejemplo, tú viste la revolución francesa, haces relaciones con lo actual.
249	A	No, no lo hago.
250	E1	Cuando tú dices que ejemplificabas, como unes el ejemplo con el contenido.
251	A	No entendí la pregunta.
252	E1	Tú decías que la pregunta la desviabas a otro tema donde dabas ejemplos actuales. Danos un ejemplo de la relación de la historia con lo actual.
253	A	No, en este momento no se me ocurre.
254	E1	Pero si yo te hago una pregunta de desarrollo ¿Qué piensas respecto a la dictadura militar en Chile y como se vio la dictadura?
255	A	Ahora estaban diciendo en la tele que prácticamente había vuelto la dictadura con Sebastián Piñera, algo así a lo mejor.
256	E1	Y ¿por qué crees eso?
257	A	No yo no creo eso, pero lo pondría por chamullo.
258	E1	Y ¿cómo argumentas eso?
259	A	No sé, lo trataría de argumentar lo más posible como pa' que la profe me creyera.
260	E1	Pero ¿cómo?
261	A	No se me ocurre.
262	E1	Y si ponemos un tema más actual
263	E2	El tema de la ANFP
264	A	No yo igual, Harold igual lo hizo bien, o sea, igual no tan bien, porque a lo mejor igual la selección a lo mejor logro algo, pero a nivel de campeonato nada, cada vez va menos gente al estadio y a lo mejor yo creo que lo descuidó, se preocupó más de otras cosas, igual lata que se haya ido, se va una persona que si se va él, se va Bielsa, igual lata que se vaya una persona que igual le dio hartas alegrías a Chile.
265	E1	Claro y a ti personalmente te dio alegrías
266	A	Sí, yo creo que sí.
267	E1	Y que te pasa al pensar que no toman en consideración la opinión del pueblo.
268	A	Es que a lo mejor tuvieron roses con él y por eso.
269	E1	Pero ¿qué pasa con los intereses del pueblo?
270	A	Es que ellos lo ven por un tema más de lucro
271	E1	Y ¿cuál es tu opinión frente a eso?
272	A	No po, es que nah que ver po' igual hacen daño po' porque por ejemplo, Colo-Colo igual ha vendido hartos y traen jugadores de baja categoría.
273	E1	Y ¿qué pasa ahí?
274	A	Na' que ver po' no escuchan la voz del pueblo.
275	E2	Y ¿por qué los dirigentes tendrían que escuchar la voz del pueblo?
276	A	Porque gracias al pueblo ellos están donde están.

277	E1	Y esa realidad que estas explicando en el tema del futbol lo llevas a la realidad de las empresas en otras índoles y sus trabajadores, de las cuales todos vamos a formar parte ¿qué pasa?
278	A	No sé... es que igual...
279	E2	Cuando te des cuenta como ingeniero en prevención de riesgos que los trabajadores van con chalas a trabajar.
280	A	(Risas) No, es que na' que ver, porque es el lugar de trabajo y tení que acatar las reglas.
281	E1	Y en ese sentido las reglas del futbol, no le dan la participación al pueblo, porque en la empresa te pueden decir que es más cómodo andar con chalas, que el calor, etc.
282	A	No, pero na' que ver, tení que acatar las reglas de seguridad.
283	E2	Pero son muchos trabajadores y todos están de acuerdo con usar chalas.
284	A	No, pero na' que ver, porque eso lo ves por la seguridad de la persona.
285	E2	Pero tú como le dirías eso, porque si le dices "tiene que acatar las normas"
286	A	Sí le gusta, le gusta y sino que se vaya.
287	E1	Y si los dirigentes dicen que ven eso a favor del futbol chileno, si yo veo el futbol como lucro, es que si yo tengo más lucro puedo traer a mejores jugadores y a la vez hago crecer a la selección chilena.
288	A	Pero es que trayendo mejores jugadores, tampoco le va a ir tan así, porque trayendo mejores jugadores tú vay ganando e igual en ese sentido soy menso, porque no ven la inversión como a futuro, ven el puro momento "ya gané plata para el bolsillo"
289	E1	Pero al traer mejores jugadores sube el nivel del futbol chileno y también sube el nivel de la selección chilena, aparte las reglas de la ANFP son que los dirigentes botan por el presidente.
290	A	Yo creo...
291	E2	Tienes que acatar las normas.
292	A	Obligado a acatar las normas en ese sentido, porque yo igual creo que deberían hacer algo más, por ejemplo, que los dirigentes, por ejemplo Colo-Colo que hablaran por el pueblo y no por la de ellos, porque hablan por ellos no más, no la ven por la gente.
293	E1	Y usted qué derecho tiene para decir eso, si no es accionista.
294	A	Voy al estadio po', si no vamos al estadio igual se le restan sus millones.
295	E1	Pero si el futbol chileno crece sin el público, a través de la televisión, de las ventas, de los logros ¿Qué pasa con la gente?
296	A	(Risas) chao no más con la gente, era, si al final igual van a terminar ganando.
297	E1	Y ¿qué pasa con el pueblo? Si son más.
298	A	Es que por eso, con una empresa privada, no podi hacer na'.
299	E1	Pero si se hace un reclamo formal.
300	A	A lo mejor se logra que los escuchen, pero a lo mejor sigue siendo lo mismo, o a lo mejor, cambia.
301	E2	Tú dices que no se escucha la voz del pueblo, pero dijiste "a lo mejor se logra que los escuchen", tú no estás incluyendo, ¿tú participarías o no?
302	A	Sabí que yo igual, soy hincha por tele, veo al Colo en la tele y a lo mejor no estaría tan metido.
303	E1	Y ¿cuál es la diferencia entre un hincha de la tele y uno de estadio?, si igual ambos están pagando.
304	A	Sí po, no sé, el tema de estar ahí y estar presente.
305	E2	Y ¿por qué tú no participarías? Hace poco se hizo una marcha por Bielsa, si esa misma marcha es para que se tome en consideración el pueblo ¿tú participarías?
306	A	Sí, si participaría.
307	E2	¿Serías invitado o el que organiza el tema?

308	A	No, me tendrían que invitar, de repente por facebook si aparece algo.
309	E1	El tema de futbol ves un interés mayor y si pensamos en el lado educativo, ¿encuentras que la educación que tienes es de calidad?
310	A	De calidad a lo mejor no.
311	E1	¿Por qué?
312	A	Igual yo creo que deberían interesarse en mas temas, por ejemplo, de la cultura chilena, en los colegio, yo creo que deberían, hacerla como más presente el tema de la cultura, porque ahora en los colegios, mi mamá me contaba que antes todos los lunes era el himno o se celebraban casi todas las fechas, uno ahora no ve esas cosas, se celebran como las principales, dieciocho.
313	E1	Y que otras cosas dirían que la educación es de calidad, no sé infraestructura u otras cosas.
314	A	No infraestructura a lo mejor en este colegio igual hay infraestructura, yo igual encuentro este colegio bonito, igual la educación no es tan mala, como en otras partes.
315	E1	Y que la hace que no sea mala.
316	A	Es que igual eso se ve en la gente que trabaja, en los profesores.
317	E1	Y sientes que los profesores saben y entregan buenas herramientas.
318	A	Sí, yo creo que sí.
319	E1	Entonces tú crees que te han preparado bien para lo que viene.
320	A	Sí, es que eso igual de interesarse por algo, es de cada persona, si tú te esforzay por dar una buena PSU, la vas a dar, a lo mejor no va tanto en el colegio, va mas en las personas.
321	E2	Tengo una pregunta, hace rato hablaste del tema de la evidencia y el registro, ¿Qué sería y que no sería evidencia?
322	A	O sea, pa' mi internet es así, porque yo encuentro todo en internet.
323	E2	Pero todos podemos subir cosas a internet.
324	A	Pero buscando los más conocidos, los que tienen más credibilidad.
325	E2	¿Cuáles serían?
326	A	Ejemplo, wikipedia... da como más seguridad.
327	E2	Lo otro, hablamos de la prueba, pero analizando el formato, ¿te gusta cómo es o como te gustaría que fuera?
328	A	Lo preciso, en cada pregunta lo preciso, por ejemplo, en selección múltiple como que pregunten cosas precisas... a, b, c no más.
329	E2	Y la extensión ¿está bien? ¿Las preguntas están bien formuladas?
330	A	No, de repente los términos que no cacho, se los pregunto a la profe y era.
331	E2	Y te gustaría tener otro tipo de evaluación.
332		A lo mejor, interrogación, si me gustaría más, a veces prefiero la interrogación que las pruebas.
333	E1	¿Por qué?
334		No sé, se me hace más fácil.
335	E1	Por que se te hace más fácil, por ser menos tiempo.
336	E2	O tiene que ver con la habilidad de hablar.
337	A	Sí, me gusta más hablar que escribir, prefiero hablar que escribir.
338	E1	Y tú te sientes con la capacidad de hablar frente al público.
339	A	Prefiero las disertaciones.
340	E1	Y frente a gente que no conoces ¿También lo harías?
341	A	Sí, si tengo la personalidad, si hasta he bailado frente a todo el colegio, baile la tirana este año y antes baile el chilote.
342	E1	Y hacer un discurso.

343	A	¿Cómo de fin de año?
344	E1	Sí, ¿cómo elaboras el discurso?
345	A	No sé, algo como de despedida, como despedirse de los compañeros así, y ojala nos volvamos a encontrar y que los quiero caleta.
346	E1	Y la idea sería emocionarlos
347	A	Sí (risas)
348	E1	Y como harías que se emocionaran
349	A	No sé, acordándonos de tonteras de años anteriores.
350	E2	Experiencias, ¿sientes que las experiencias son relevantes en la vida de las personas?
351	A	Sí po, la experiencia sí, todos los días vas aprendiendo algo nuevo.
352	E1	Y desde el contenido a la balanza en relación a la experiencia ¿qué te da más conocimiento?
353	A	La experiencia más que el contenido.
354	E2	¿Por qué te queda más marcado lo que viviste?
355	A	Porque eso lo viste, lo otro te lo dijo una persona, es distinto a ver algo a que te lo digan.
356	E1	En este sentido tú preferirías que las clases fueran más de investigación.
357	A	Sí po.
358	E2	¿Participas desde tus conocimientos desde la experiencia?
359	A	Sí, soy capaz.
360	E2	Muchas gracias.



### 12.3.5 Entrevistas Docentes.

#### ENTREVISTA N° 13

*Rango: Profesora Primero – Segundo Medio (P1)*

Entrevistadores: E 1- 2 Profesora: P

1	E2	¿Qué importancia tiene la historia?
2	P	<p>Primero como para formar conciencias, por ejemplo lo que decía Marx, decía que la historia, la gente tenía que tener conciencia de sí misma y conciencia de clase, entonces yo creo que la historia es súper importante en el sentido en que la gente tiene que tener conciencia de su importancia, no solamente de una importancia política, sino que una importancia de cómo nosotros somos los que hacemos que las cosas sucedan, que nosotros somos los que participamos de la sociedad y desde ahí ir construyendo el tema de la historia, por eso se dice como el tema del sujeto, que el sujeto histórico va construyendo, ahora como nosotros lo hacemos en los niños, yo creo que ahí van de la mano dos cosas, el tema de la historia como lo ve la gente común lo ven como que fue el pasado y que uno tiene que saber el pasado para ver lo que pasa en el presente, como la típica respuesta cliché que uno ocupa, pero yo ahora lo veo más por el tema de la conciencia, entonces ahí está el tema que si nosotros logramos nuestra labor, que es como la otra cosa que yo me planteo, porque en el fondo nosotros no hacemos que los alumnos o que la gente común y corriente tome conciencia de lo importante que es la historia, da lo mismo saber el pasado, porque si la gente no tiene la conciencia que somos sujetos participantes, el tema de la democracia por ejemplo, si nosotros somos los que participamos de la sociedad y si la gente no tiene esa conciencia creo que nunca se va a tomar en cuenta y se va a encontrar la importancia de la historia, ejemplo, la gente que no vota, yo siempre discuto y yo puedo entender que la gente más anarco no vote o que esté contra el sistema o que se sientan engañados a la hora de votar por el menos malo, pero al final todos se quejan de este presidente por ejemplo, entonces que pasa con esa gente que súper profundamente dice “ya yo no voy a votar”, entonces se tienen que bancar lo que pase en la sociedad y que la gente que sí voto para que esta persona no saliera, tomo conciencia que a pesar de votar por lo menos malo, se hizo cargo de esa conciencia y hace cargo de la historia hace atrás, yo no me puedo hacer cargo de lo que yo sé más encima no votando, ese es mi punto de vista, entonces yo creo que es ahí la importancia de cómo las personas no toman conciencia de que nosotros somos parte de la historia y que de todas las cosas que pasan en nuestro alrededor de alguna manera nosotros tenemos que hacernos parte y aunque sea muy mínima la intención que uno aporte es válido y si no tenemos ese convencimiento por lo menos acá en Chile nunca vamos a poder vivir en democracia, porque las democracias son de participación y cuando la gente no participa tenemos democracias como las que tenemos acá, nosotros vimos democracias limitadas en el periodo de la Dictadura.</p>
3	E1	Y tomando en cuenta el tema de la cultura, que a veces dicen que por cultura general tienen que saber historia y no hay una profundidad respecto a lo que es.
4	P	Si po' es que antes se veía que así era la historia, que eres súper ignorante como no sabí quien es, pero ahora por ejemplo, hay otro discurso que dice pero si tenemos todas las herramientas tecnológicas, los niños se meten y saben inmediatamente quien puede ser, entonces tampoco está como la excusa y por eso a lo mejor no toda la gente ve por ejemplo el presidente, tampoco el presidente tiene una cultura en ese sentido y no por eso, o sea para nosotros puede ser medio tonto, pero para la sociedad no es algo tan grave, porque se puede suplir con otras cosas, con meterte a internet, pero ahí está el tema de la conciencia, entonces ya no pasa solo por saberte las fechas ni

		los procesos ni el tema cultural en ese aspecto, sino que el tema cultural pasa por de partida si tú tienes comprensión del medio en el cual vives, tú vas a tener la conciencia, si tú no comprendes lo que lees, si no tienes comprensión de las cosas que pasan a tu alrededor y no te importa, no tienes esa conciencia, la verdad es que no tiene ninguna importancia para la gente común y corriente. Entonces ahí está como el tema de la labor que muchas veces hablamos, como nosotros podemos replantear este tema, porque ahora es mucho más difícil porque ahora los chiquillos nosotros les pasamos las cosas y ya no se están aprendiendo la fecha y ya no se están aprendiendo los procesos, entonces nuestra labor a lo mejor se ha ido volviendo más aún compleja porque tenemos que crear esa conciencia y es una conciencia que no se está creando ni en la casa ni como país.
5	E1	Además que el presidente no sepa, surge como una justificación de que quizás ni el presidente lo sabe.
6	P	Claro, pero igual el presidente es ingeniero, igual estudio en Harvard, igual le fue bien en la vida, entonces al final el discurso ya no es válido...
7	E1	Considerando que la información está en todos lados... ¿Cuál es la relevancia del profesor en la actualidad? Tomando en consideración que ahora hay muchos medios de comunicación que antes no existían.
8	P	Bueno de hecho les puedo pasar la cita, porque estuve leyendo un libro ahora que habla sobre la conciencia de sí mismo y la conciencia en sí y para sí, que es como Marx hablaba sobre la conciencia de sí mismo desde que sabemos que tenemos conciencia de clase, pero además habla de la conciencia de grupo como de sociedad que tampoco la tenemos, ¿cachay? Eso es como importante y de ahí como que traté de buscar la explicación, pero yo creo que está como súper difícil, de hecho incluso como que se ha puesto de moda las cosas antiguas, lo retro, como que se asocia a eso, pero no al tema de la conciencia ni de la opinión y de hecho tu lo ves en cuestiones políticas, como que incluso está pasado de moda tener una ideología, ¿Pa' qué? Que lata... Y la gente que vota desde la ideología es resentida, pero no se toma el otro discurso, en el que tu a partir de tu ideología, tu creas tu conciencia, para que tu vives, tu paradigma, en donde tú te mueves, no solo en paradigmas políticos, el mismo ideológicos, religioso por ejemplo, tampoco hay un paradigma religioso que sea fuerte, que antes a lo mejor podía ser rectora de la sociedad, por ejemplo acá en Chile lo que fue en algún proceso en algún momento, la religión en Chile es súper importante, pa' mucha gente que enseñó toda la parte valórica, pero ahora como no está ni lo uno ni lo otro y todo el mundo está así como en el aire, como los pajaritos, se hace súper necesario, como no tener una postura frente a las cosas y ahí es cuando uno le da lata y empieza a pensar de cómo hacerlo, ese es como mi tema ahora, como yo logro más que el dato por ejemplo, a lo mejor yo puedo ser muy dispersa pa' mis clases con los niños, sobretodo en el curso que yo tenía, pero en el fondo ir creando en ellos que ellos pueden sacar sus propias conclusiones a partir de los datos que yo les doy y que ellos ahora pueden ver las noticias y pueden entender un poquito que es lo que pasa, de hecho a mi me dio gusto, no sé si es porque nos tocó este año, pero nos pasaron varias cosas, lo de Corea son cosas que están súper relacionadas, el tema del mismo Obama cuando salió, que los niños que no cachan na' de política que digan "que rico que salió porque es negro", entonces ellos se fueron viendo en ese aspecto, fueron viendo que algo podían entender de lo que pasaba, pero la gran mayoría no.
9	E1	Nosotros a los estudiantes le hacíamos una pregunta con respecto al progreso, si vamos progresando o vamos retrocediendo, algunos decían que íbamos retrocediendo y otros decían que estábamos progresando, que en definitiva los cambios tecnológicos eran importantes. Frente a esta situación ¿qué crees tú con respecto a lo que estás viendo en la sala?
10	P	No, yo lo veo terrible, lo que pasa es que los niños lo asocian como a un progreso material o

		<p>económico y todo se está viendo como del progreso material, lo que incluso muchas veces ni se traduce en sus propios sueldos, pero la gente cae en este tema de la confianza en que estamos progresando económicamente y desde ahí la gente observa ese progreso material y tu puedes decir pucha en verdad hace veinte, treinta años atrás materialmente estábamos mas mal, estábamos mal en las dos cosas, pero había conciencia... Cuando no hay cosas materiales tus creas conciencia, porque tú estás viviendo con lo mínimo, al límite y todo eso, cuando hay progreso material se supone que el progreso material oculta las otras realidades... Claro uno pude decir uno nunca tiene todo, pero es súper complicado para los niños, porque nosotros por último, bueno yo viví más que ustedes el tema de vivir en un régimen militar y la gente recordar cómo era, no siempre tuvimos auto, no siempre tuvimos las cosas, claro después me toco que salí de la Universidad justo en un momento donde claro había un progreso material que me permitió meterme al sistema, que me hace ganar más plata y que me hace sentir bien dentro de mi forma de vida, pero a lo mejor en mi quedó la conciencia porque viví los dos periodos, los niños que nacieron ahora no, entonces que les falta a ellos para que haya un progreso mayor, una crisis económica, una recesión y de ahí viene el tema de la historia que en ese sentido a lo mejor puede ser sabio que sea cíclica, porque en el tema de las recesiones o en el tema de las crisis o de las coyunturas la gente obligadamente tiene que tomar conciencia, porque se ve forzada por distintas cosas, pero por ejemplo el otro día en otro curso un niño me hizo un power point de los Gobiernos Militares, maravilloso, lo mejor, que nos había dejado económicamente bien y su familia hijo de militar y él ve que estamos bien pero fue gracias a Pinochet, ahora el también toma en cuenta los Derechos Humanos, que pucha que fue terrible y todo, pero dicen sí porque en los ochentas, esa es la otra, que en los ochenta vio que puede haber sido terrible la situación, pero que igual era gente que estaba haciendo cosas que no correspondían, por lo cual necesitaban de un castigo y pesa más el tema económico, y pa' el era necesario para que estemos así ahora y es atroz porque igual es un discurso que igual se ha ido manejando todo este tiempo, igual Gobierno de Izquierda incluso, entonces por eso los niños no les dan importancia y no le van a dar importancia porque no tienen conciencia de lo que pasó y no les importa tampoco lo que pasó antes y si algunos les gusta aprender es más que nada por una cercanía a la asignatura o porque en algún momento encontró interesante el tema no más, pero no porque ellos vean que sirva de algo, no todos por lo menos.</p>
11	E1	<p>Y frente a eso cómo podríamos hacer que los estudiantes que no están interesados, por qué claro de por sí les interesa, de repente se expresaba en las entrevistas de los chiquillos, el interés surgía porque quizás tenían una relación con la historia o porque quizás los viejos tenían más relaciones y les contaban ciertas cosas ¿Cómo podemos hacer con esos niños que no tienen la relación o la vinculación con la historia? ¿Cómo podemos hacer que ellos la sientan importante?</p>
12	P	<p>Ese es el punto niños</p>
13	E1	<p>¿Alguna idea?</p>
14	P	<p>Lo que pasa es que al final chiquillos es súper complejo porque tú también te ves limitado incluso en tu trabajo, o sea ustedes han visto, por ejemplo ya claro yo te puedo decir llevándolo a la realidad de los niños haciéndole ver las cosas del pasado, por ejemplo mira este edificio, dentro del entorno, pero cada vez quedan menos edificios en el entorno porque no hay un tema patrimonial tampoco, en los colegios están disminuyendo las horas de historia y aparte tampoco te dan las herramientas porque está todo en función al sistema de la PSU entonces si se mide por PSU la verdad es que es solamente entrenar a los niños, entregándole el conocimiento pero entrenándolos, como sería distinto, el tema por ejemplo de las salidas a terreno, salir del colegio sería como importante para que ellos vieran, cuando tu le hablay de pobreza de marginalidad, ya vamos a un campamento, vamos pa' allá, vamos pa' acá, porque es distinto verlo en la tele a llevarlos no sé a</p>

		<p>un lugar y cuando se hace algo siempre se hace con pocos, con los más cercanos a uno se puede salir, pero como a nivel de institución no hay ningún apoyo, entonces claro como uno dice que a nivel de esos niños no quieren aprender, yo creo que es súper conveniente que los niños no sepan historia, y creo que las intenciones no son solamente lo ve el profesor, sino que además de la institución, del colegio, del sistema, como está adecuado, no está en la prioridad el tema del conocimiento, sino que está el tema de lo administrativo que sea conveniente de que sea menos peligroso, de que sea rápido, de que sea eficaz... Yo lo veo de mal en peor, no soy muy positiva, no sé como tratar de hacerlo, volver a insistir que el colegio nos deje salir por ejemplo, sino me bajan las horas me voy a comprar un data, como que al final todo surge como de la iniciativa individual, no de un proyecto en común educativo y de hecho uno logra más incluso con los niños que no cachan na' uno logra en el tema emocional con los niños uno logra el resultado, lo mismo que pasó con Maureira, antes era otra persona, pero después subió sus notas, se sentaba al lado mío y solamente porque uno le prestó atención, le entregó mas de cariño, le hace ver que él puede y que es inteligente y que él si participa en clases el resto no tiene porque encontrarlo estúpido y en ese curso especialmente se dio eso, al final los más rebeldes terminaban opinando, pero eso se logra solamente si es que se logra el nexo de confianza entre profesor – alumno.</p>
15	El	<p>Y como se puede hacer ese nexo de confianza, porque de por sí los estudiantes ven al profe como la autoridad lejana y obviamente cuando surge esta cercanía y se dan estos lazos</p>
16	P	<p>Sí po' es que se pueden dar dos casos, el caso de Maureira o el caso de Aranguiz que igual fue un fracaso, aunque mejoro un poquito al final pero no le alcanzó, es complicado porque el tema de la autoridad y ellos consideran que uno de los requisitos de los profesores es tener autoridad, es súper complicado, no sé yo creo que siendo, uno trata de mantener los equilibrios porque uno siempre llega pesá, el primer día uno siempre es pesá, raya la cancha y que esto que el primer semestre esto y esto otro, yo siento que lo hago así el primer semestres y el segundo semestre como que me relajo con ellos, porque ya hemos tenido un tiempo para conocernos y para saber cómo somos cada uno, con ellos igual de repente me enojaba y de repente a lo mejor yo puedo entender, ahí está la otra cuestión, es que a mí me ha costado mucho trabajar eso el tema de que yo vengo a hacer mi clase y me voy, yo de repente incluso hago eso conscientemente y siento que al final por las notas, tienen que darse cuenta sí o sí que tienen que ponerse las pilas, y en ese sentido yo siento que uso más las notas que el tema de la anotación, la anotación pa' mi no tiene ningún valor y antes perdía el tiempo lo anotaba cinco mil veces y por eso a lo mejor se da la dualidad que el primer semestre yo hago mi clase, trato de conocer los cabros, soy un poco mas autoritaria y si aún así en el segundo semestre que muera el que tenga que morir no más... Hay que tener un cierto margen hasta que punto uno puede manejar las situaciones, pero eso es súper complejo porque no todos los cursos son iguales, no responden de la misma manera, incluso los horarios influyen, entonces uno tiene que ver como actúa con los cursos... Si tiene que haber autoridad, tienen que haber reglas, tiene que haber un equilibrio, ahora yo no sé hasta qué punto, porque ahí va lo otro, si tú aplicas mucha autoridad, tú eres súper enojón, puedes lograr el tema de la memoria, puedes memorizar mejor, eso también he visto que pueden memorizar mejor, que pueden tener más apuntes, pero no tienen lo que uno busca que es el tema del análisis y de la participación, que es el tema que estamos fallando, si al final el tema de la autoridad no logra confianza, logra el primer requisito que tu generes las tres primeras habilidades, pero las otras dos no, entonces nosotros tenemos que buscar lograr las otras habilidades y las otras habilidades no se van a lograr necesariamente con un tema de autoridad, porque yo le puedo decir a un niño "usted conteste", en forma autoritaria y no necesariamente el niño me va a decir o me va a responder, va a preferir que le ponga el dos, entonces es como súper complicado, entonces yo creo que en el marco de la confianza o en lo</p>

		<p>mismo como uno conversa los temas que están pasando, dando ejemplos, uno puede lograr que los chiquillos opinen, aunque opinen puras leseras de repente, pero es súper complejo usar la autoridad en una forma equilibrada, porque tu podí lograr en un niño, cohibir pa' siempre o te equivocaste con el cabro y el cabro pucha es un cabro súper tímido e introvertido que justo iba a participar y como que justo tu aplicaste el tema del autoritarismo y el niño no participo mas.</p>
17	E2	<p>Tengo una pregunta, dijiste que te costaba ser la profe que llegara y pasara la materia ¿Por qué se daría eso?</p>
18	P	<p>Pero es que eso va con mi forma de ser, porque yo soy así y eso tu lo puedes analizar solo mirando el departamento de historia, para mí, yo no creo en el tema, claro el profesor es la autoridad, pero yo soy persona, igual que ellos y en ese marco yo me manejo en el respeto con ellos, entonces si a un niño yo lo veo llorando yo lo voy a sacar, voy a conversar con él y en ese aspecto yo logro hacer mi clase y hacer un equilibrio, hacer como un tema de que uno es parte de todo el curso, en las buenas y en las malas, y en ese sentido yo me relaciono con ellos, yo me aprendo los nombres, no solo por un tema disciplinario, sino que además, y eso me lo aprendí primero como una técnica disciplinaria, si yo escribía me daba vuelta y siempre he tenido buena memoria, bueno ahora menos que antes, pero me daba vuelta, usted tal y tengo ese tono de voz que yo también lo ocupo mucho “cállese por favor” (habla fuerte y golpeado) o sino “Molla entiende ¿no entiende nada usted?” (habla fuerte y golpeado) entonces yo después siempre lo reafirmo “Ve que ahora le quedo bien” “Ve que no es necesario que yo le grite para que usted lo haga” Entonces en el fondo uno maneja dentro las herramientas mínimas que uno pueda tener ese tema y uno lo logra porque ellos saben y se dan cuenta que uno trata de hacerlo, que no es como el profesor que pasó la materia y se fue, en el fondo a ellos le va a afectar si los felicita o si tu lo retas, después los niños me decían “oiga profesora y no me reviso el cuaderno a mí” porque a las finales los chiquillos buscan eso, se sienten como importantes, independiente si sea lo importante en lo malo y en lo bueno, los malos que son desordenados también están buscando llamar la atención... Ellos se dan cuenta que uno es así, ahora uno tiene que tratar de manejarlos en el sentido que hasta qué punto ellos saben que tú tienes el límite con ellos, yo igual he llorado con niños en la sala y hay profesores que pueden decir que uno eso no lo debe hacer, pero me ha pasado, gracias a Dios, todas las veces que me ha pasado he tenido una buena respuesta de los alumnos y ha sido mejor, porque ha sido como enriquecedor como grupo de personas y uno ahí logra la confianza, la complicada, porque a lo mejor ese día que yo me sentí o que yo me enojé, o estuve contenta o me puse a llorar significó un quiebre, porque pasa lo siguiente, hay gente que aplica mucha autoridad y no le resulta y no logray nada ni con la autoridad ni con la cercanía como profesor, entonces que hací ahí? Ahí yo creo que es peor y si uno es mas sensato y conversa las cosas, las explica y sienten que te aportillan la clase y tú te sientes mal, no solamente porque el niño te doblo la mano, sino que tú te sientes mal por otras cosas y ahí tu las conversas, ellos igual logran darse cuenta, no te digo que un cien por ciento va a tomar conciencia, pero si varios y ese quiebre se tiene que dar... Yo he logrado cosas así y me da lo mismo lo que opinen los demás de mí, porque también hay profes que tienen otra formación, que pueden ver que eso no es y eso es súper marcado en nosotros, el tema de la cercanía, el tema de cómo tu manejas la relación con los alumnos, que si te aprendes los nombres y todos pueden valer para ti o no... Uno tiene que lograr el equilibrio y eso se logra con experiencia no más, yo he tenido experiencias de todo tipo... Sobre todo con los niños de media manejar el tema social es súper complicado, sobretodo porque acá que dejan repetir tres veces, de que aquí pasas con tres ochenta y cinco, de que aquí vienen mamas a llorar las cartas y después los pasan, a mi me paso ahora me hicieron cambiar las notas de un niño y yo dije que no, porque la que hace el ridículo soy yo, entonces claro uno lo puede entender porque claro a veces te obligan a hacerlo, te lo pidió la</p>

		<p>directora cachay “cambie las notas”, uno puede que le dé susto su trabajo y un montón de cosas, pero yo traté de dar todos los argumentos del mundo, o sea, como lo último que yo podía hacer en el mundo hacer era cambiar las notas, a mí me ha decepcionado mucho eso, yo he visto muchas cosas en ese sentido y como que claro el mal menor es cambiar la nota, pero al final si tu vez en el contexto general de las cosas, la verdad es que cuando uno ayuda a uno el resto lo va a saber, es una línea súper delgada porque también entra en juego tu pega, muchas cosas y ahí tienen que formarse su propio criterio porque tú ves que le das cinco mil oportunidades y después te dice “sabe que tiene que pasar”... Entonces yo les digo ahí hacen el arreglin entre ustedes pero la que tiene que dar la cara al otro año soy yo, después te dicen “yo paso todos los años” acá los niños faltan cincuenta días y pasan de curso, es que no puede ser, entonces ahí también hay un tema del respaldo a la autoridad que uno no tiene, entonces uno se tiene que hacer su propia autoridad, su propia ley, su propia forma, cosa que los niños se den cuenta que al final es súper poco sensato el ir a rogar porque te suban una nota... Hay profesores que igual lo justifico que lo hagan, porque yo entiendo que lo hacen por su pega, por cuidar la pega, pero mientras uno pueda evitar esa situación hay que evitarlo... Es que si el niño no rindió, no rindió no más y le estamos haciendo un daño, por qué salen profesionales que no tienen cuestión ética, que no tienen una cuestión profesional, porque han pasado toda su vida pasando a penas con súper poca responsabilidad, con súper poca conciencia y después tenemos la sociedad que tenemos, de gente profesional que no es ética, de gente profesional que no se desenvuelve bien, de la sociedad en sí misma que no tienen valor por nada, que no respetan ni las leyes del tránsito, que una persona sea educada no significa necesariamente que vaya a la universidad, una persona educada es una persona que tiene valores que éticamente se puede dar cuenta de las cosas, no necesariamente que tenga conocimiento, hay mucha gente educada clase media, clase media alta que tu veí que gallos profesionales, te echan la choriá, te sacan la madre, pelean a combos en el supermercado, se estacionan en cualquier lado y tu veí que este cabro era profesional, entonces ahí está fallando el tema de una persona integral... Ahora claro yo entiendo la postura de la dirección en el sentido que ellos los acepten, que preferí que este niño este en la calle vendiendo droga, si repite y deja el sistema o que este acá dentro del colegio y saque el cuarto medio, pero que saque el cuarto medio así no me va a garantizar que en cuarto medio no salga a vender drogas, no salga a robar, va a ser lo mismo, porque en el fondo lo que tú tení que formar ahí es el tema valórico de la responsabilidad, el tema de que tú tienes que esforzarte para conseguir las cosas y si ya los niños no entienden y el apoderado te viene a rogar aquí es porque tampoco entienden y ven solo un aspecto económico, si yo veo que mi hijo tiene puros rojos, mejor repita porque no sabe nada, esa es la lógica, pero acá no que va a perder un año, por la plata, mire señora usted esta consciente que su hijo no sabe nada y me está pidiendo que pase de curso sabiendo que no sabe nada... Yo creo que ahí los profes se tienen que poner firmes y también, ahí está el tema del abuso de poder, porque yo creo que no nos debieran cuestionar que uno es el adulto y uno es el profesional y no necesariamente te tienen que cuestionar todo, o sea, yo no puedo ir a sacar una fotocopia de una prueba, o sea que ¿la voy a vender? O sea no, son esos detalles mínimos, que tengo que pedir la firma, tampoco hay mucha confianza ni creabilidad en los profesores, yo siento que es por eso, ahora como gremio ya lo tenemos así, entonces yo creo que cada uno debiera tener como la misma pará y decir y tener como los mismos enfoques, pa’ allá vamos, yo entiendo que nos presionen por la pega.</p>
19	E1	<p>Tu hace un rato mencionabas el tema como de la conciencia, que en definitiva ciertas decisiones debían ser conscientes en función de ciertos objetivos y planteabas el tema de que claro los profes son medios cuestionados, sientes que hay profes que de repente no asumen esa conciencia en cuanto a sus acciones y entran a justificar el tema por la pega, porque claro tu quizás mantenías tu</p>

		firmeza respecto a eso, pero los otros profes se pueden dar y como esos profes se hacen conscientes por un fin común
20	P	Es que es súper complejo, porque yo igual los entiendo, es que a mí eso me da lata, yo entiendo, en ese sentido en el departamento soy súper derecha, yo entiendo que manden a llamar a los profes que tienen cinco mil promedios rojos y nos empezaron a cuestionar a nosotros, porque claro, había mucha diferencia en el tema de la evaluación, y un profe tenía veinte rojos y la otra profe tenía cinco, entonces tú dices ¿Quién está haciendo mal la pega? Entonces no lo toman de la perspectiva del alumno, siempre lo toman de que el profesor es malo, de que el profesor no llega al alumno y siempre te mandan a llamar y que existe el treinta por ciento que no te puedes pasar de los rojos, existe el tres ochenta y cinco, existe el alumno diferencial, que las notas de tareas, si tú te fijas todo el sistema está hecho a favor del alumno y nosotros hemos perdido creabilidad, autoridad y todas esas cosas, entonces el tema de la conciencia, yo no sé si el profe la ha perdido por este tema de ser tan cuestionado, para evitar que los manden a llamar por cinco mil rojos, yo doy explicación todos los años de que esto no puede ser así, entonces ahí entra el tema, lo empezamos a discutir y a las finales tu mismo empiezas a buscar formas para lo que tú piensas y como debe ser en tu asignatura, pero no hay ningún respaldo institucional y menos de Gobierno, menos, entonces que hace eso, que el sistema se vuelva raro, que se vuelva turbio.
21	EI	Te preguntaba porque tu decías que los profes perdían creabilidad, pero si se pierde de los profesores como gremio, los estudiantes también lo ven así, te lo decía porque claro los chiquillos ven el ejemplo en ciertas cosas, por ejemplo en el tema de las notas, la injusticia que se da, para que voy a estudiar si igual me van a pasar, entonces claro ahí se genera como un círculo vicioso entonces quizás esa inconsciencia de los profes se mantiene una inconsciencia de los estudiantes.
22	P	Yo creo que los profes en ese sentido hemos sido un gremio medio cobarde, yo creo que nosotros deberíamos ser mas unidos, mas fuertes, ejercer presión en los mínimos requisitos, de que nos tengan las condiciones mínimas para trabajar, hasta que nos respeten las cosas que nosotros hacemos y en ese sentido yo encuentro que hemos perdido mucho terreno, yo creo que estamos mal, años luz, ahora claro los niños lo perciben, en el caso de historia yo siento que nosotros somos como todavía la piedra de tope y eso lo hace ver el mismo colegio, o sea, porque sacaron el examen de historia, porque repetía mucha gente y porque tampoco estábamos en condiciones, nosotros no vamos a bajar las notas, se sacó el examen de historia, nosotros alegamos en su momento, pero eso no va a generar que repita menos gente, porque a la larga el proceso arroja y ahí nosotros manifestamos otras cosas que no son necesariamente del departamento sino que nosotros también arrastramos el tema de la falta de comprensión lectora, de la falta de la lectura de datos... Yo creo que en todas las asignaturas se debería ver lo mismo, el tema de las falencias y de que los departamentos y las asignaturas no trabajan para un fin en común y complementadas, sino que trabajan todas solas y como individual, y lo cual es como un error porque al final debieran ordenar, por último la gente que hacen los currículum que en historia estén viendo el Renacimiento, que en artes también vean el Renacimiento, que en lenguaje vean las etapas del lenguaje y que vean el Renacimiento en la literatura, eso yo no lo veo y que yo lo hago también, que les hablo de la música, del escritor, del barroco, por ejemplo cuando yo les paso los indígenas, como le enseñaban a los indígenas yo les pasaba el barroco obligadamente, o sea, tiene que pasarse el barroco porque para enseñarle al indígena que la época que ellos llegaron le enseñaron con imágenes y ahí nace el tema de la imagen de los santos y toda la cuestión, entonces de ahí sale como el que sabe historia es súper culto, antiguamente cuando yo estudiaba lo veía así y había como una línea continua, si yo veo en física a estos gallos, los grandes científicos, yo en historia también los vi, entonces tiene que ir de la mano ordenado el currículum, para que haya un nexo entre las asignaturas y se vea eso

		como un reflejo, porque no puede ser que tengan sietes en ingles y nadie sepa hablar inglés, claro acá se nota más, pero en ramos como historia y lenguaje la comprensión lectora es horrible y que te dice el colegio, que tení que darle un texto de lectura, es justificar nuevamente, yo creo que es una mala política el tema de parcelarlos, porque en el fondo los otros colegios que se pelean las vacantes, ellos ponen sus reglas y el que no se va, pero como se convirtió esto en un negocio y como se convirtió en un tema que mientras más niños vienen mas pagan en subvención, nosotros también caemos en ese juego, a lo mejor nosotros estamos mejor, no es tanto el tema de que somos tan corruptos, este colegio en alguna manera ha mejorado mucho, uno sabe y reconoce que acá hay cosas como súper valiosas, el tema de los profesores yo encuentro que acá es súper valioso en general, independiente de todo lo malo, yo siento que aquí los profesores de verdad apoyan a los niños, tratan de dar lo mejor, yo eso si lo veo, pero yo creo que a nivel institucional o de ministerio se ve que falta gestión, falta mucha gestión, que es lo que tiene más gestión aquí, el trabajo del profesor, pero hay otras áreas que no están bien gestionadas...
23	E1	Frente a esto hemos hablado de la pedagogía y obviamente hay una importancia que se expresan en tus palabras, pero si te lo preguntáramos directamente ¿Qué importancia tú le otorgas a la pedagogía?
24	P	O sea, la pedagogía es importante y yo creo que uno desde la universidad yo iba a ser historiadora y uno no le daba mucha importancia a la pedagogía, yo creo que la pedagogía ahora es casi como el tema de los sicólogos de la familia, porque más que la pedagogía como un método para enseñarle a los niños, la verdad es que la pedagogía, yo encuentro, que se ha convertido como un tema de cómo entender al niño para que le llegue mejor tu materia, porque para que el niño aprenda, tení que manejar sus falencias sociales ahora, o sea yo encuentro que las falencias sociales hoy día han sobrepasado al currículum, yo encuentro que hoy en día es mucho más importante para un niño ser escuchado, entendido, atendido y de ahí tu le podí enseñar, por eso para mí es importante crear el nexos con los alumnos, porque a las finales uno le enseña con experiencia con otras cosas, es complicado, pero yo encuentro que, nosotros hicimos el curso de las TICS y yo encuentro que no soluciona nada los problemas, el problemas es que no quieren aprender, independiente que tú le pongay la película, el power, si ellos no quieren ver la importancia del tema de lo que tú le estas planteando, no lo van a ver nunca y yo encontraba tan genial el video y no que está cuestión es súper aburrida...
25	E2	Pero pensando más allá de los niños, para ti es importante el tema de la pedagogía
26	P	Sí, yo creo que es importante, antes como que yo no pescaba, pero es importante, es que además yo vengo del 1 claro un colegio donde yo sentía que pedagógicamente no era bueno, o sea, tú ahí sobrevivies solo, en el Nacional y en esos colegios te dan toda la información, es todo de memoria, te dan toda la información y tu estudiay y te va bien, y claro porque estos colegios pueden ser reflexivos en otras cosas porque tenemos otras herramientas, porque ellos logran después la reflexión, porque ellos viven en un medio que es súper distinto, primero nosotros veníamos de colegios súper competitivos, donde tu tení que pelear para tu cupo, segundo íbamos con objetivos claros cuando tu entray a ese tipo de colegio, lo otro es que el nivel de exigencia es mayor, si tu no lees el libro repites y chao, te vay y hay cinco mil niñas esperando entrar, entonces ahí claro la cosa funcionaba... Pero acá es al revés está todo al servicio del niño, que en este caso es como el cliente, donde tú tienes que hacer todo para que no se vaya, ser flexible, darle una oportunidad, donde vamos a aguantar tus cinco hojas de anotaciones para que no te vayas y lamentablemente la educación ya se volvió un tema de mercado, ahora claro cuál era la función pedagógica ahí, la función pedagógica ahí es utilizar nuevas estrategias que a la larga no van a hacer nada (risas) porque si el niño no quiere aprender, no va a aprender y eso es un cuestión de voluntad, el niño



		igual va a aprender lo mínimo, igual va aprender a leer las palabras básicas o a lo mejor igual va a aprender que el 18 de septiembre, que el 21 de mayo, eso lo va a aprender, no es necesario tanta cuestión pedagógica para que aprenda el mínimo cachay, pero para lograr que los niños aprendan al nivel que se quiere tiene que haber voluntad y voluntad no hay.
27	E1	Cuando te preguntamos al comienzo sobre la pedagogía decías que el colegio y la pedagogía se tornaban un sicólogo de los problemas sociales y que la única forma como de contenerse frente a esa realidad era a través de la confianza con los chiquillos, preocupándose de ellos, el hecho de que en definitiva, más que querer aprender quien descubrió América, preferían que el profe se preocupara de ellos en cuanto a su persona, también dabas el ejemplo de tu colegio donde decías que tú tenías que salir adelante sola. Frente a esa dualidad ¿en qué sentido sientes de que estas integrando el tema de los contenidos?, ¿cómo se pueden unir esos tres factores dentro de una pedagogía integral?, contribuir a la construcción del sujeto integral como mencionaste anteriormente, porque claro la cantidad de contenidos es enorme, entonces de repente preocuparse de los chiquillos va a dejar de lado el contenido ¿Cómo se pueden unir todos los factores en función de cumplir con los contenidos sin dejar de lado la preocupación y la confianza que tienes con los chiquillos? No sé si fue clara la pregunta (risas)
28	P	Ya sí, lo que pasa, con respecto a lo que tú... claro que yo me sentía sola dentro de este contexto, pero yo tenía fuera una familia atrás buena, estable, mis amistades y todos eso igual a lo mejor afuera del colegio, yo sí quise mucho mi colegio igual, el tema es cuando y ahí tu avanzay y logray todo y pa' mi no significó ningún trauma ni nada porque igual tenía una familia enorme, igual habían familias di funcionales, compañeras que tenían miles de problemas sociales, pero que a la larga no se vio troncado el proceso porque existía esta otra parte que te entregaban todo y que tú tenías que entrar a competir y que al final esa persona aprendía e igual salía del colegio logrando entrar a la Universidad, pero es que en esa época no existía en tema de las oportunidades ni que había que justificar su problema sociales, mira yo acá este año orgullosamente puedo decir que casi vimos todo en lo que venía del currículum en primero medio, primero, yo creo que eso se va a lograr cuando la gente que hace currículum cache que tiene que hacerlo bien, son muchos contenidos, si están en la parada de sacar hora, ya no van a cachar nada, o sea el sacar las dos horas de historia va implicar que queden mas contenidos fuera que ya se ha sacado porque yo tenía seis horas de historia cuando yo estudié, yo hice las cuatro horas, tenía Universal, Chile, el electivo que era Economía y Recursos Naturales y Educación Cívica, entonces yo siento que eso era, no es que mi educación haya sido mejor, es que estaba mejor organizada, ahora primero partimos de ahí que el currículum esté de acuerdo a la realidad temporal incluso, o sea ni siquiera hablamos de una realidad social, una realidad temporal, en la cual tu sabes que a pesar de que nosotros vimos los contenidos nosotros flash, segundo, ustedes han visto aquí las actividades del colegio, que la misa, que el rezo y la cuestión, que el colegio esté a disposición del currículum y no a disposición de otras cosas o tratar de buscarlo de la mejor manera posible, es que influyen muchas cosas po' chiquillos, yo creo que el currículum si nos ponemos así como en la más positiva si se ve bien el currículum, si se eligen bien los contenidos, si se logra tener una conexión con los niños, se puede lograr, comprándome mi data se puede lograr (risas) y yo creo que ahí está la opción, como la magia la esperanza que ustedes no tienen que perder, que es el tema que se puede mejorar, que aunque sean pocos niños, que ustedes que fueron estudiantes que quede algo, que exista gente que estudie historia ya es maravilloso, porque en el fondo se están logrando las cosas, yo creo que el tema es como un desafío, como lo podemos ver, como podemos mejorar la pedagogía, como podemos ver el tema del currículum, yo creo que para mí una palabra como mayor sería más que nada el tema de la conciencia, ahora el tema de las cosas, uno las puede pasar, uno puede

		<p>organizarse si uno tiene un buen equipo de trabajo las puede hacer si logras los tiempos, elegir bien los temas, ahora uno siempre tiene que tratar de aprender de las cosas, uno también se equivoca, a lo mejor probar las cosas y pucha a veces te equivocay pero igual se habló del tema, pero hay que atreverse, yo encuentro que el tema de la pedagogía se ha convertido en algo mucho, mucho, mucho más importante y de hecho ustedes vieron a Paulo Freire, habla de lo mismo que yo le estoy hablando y tiene que ver todo con la formación, por ejemplo Paulo Freire partía educando a partir de la realidad de la gente, no solamente el tema es cognitivo, sino es un tema social también, es súper complejo que no influyan las variables sociales, entonces por eso yo no creo en la autoridad no creo en esas cosas, o sea, tienen que haber, pero no es todo, tiene tratar uno lograr ese equilibrio y ese equilibrio irá siendo perfectible en la medida en que uno tenga más experiencia, hay muchas cosas más que yo también tengo que ir mejorando y todas las cosas que van sucediendo como profesores uno va mejorando y en ese sentido la pedagogía es súper importante no solo desde el punto de vista cognitivo, sino que también tiene que ver con un tema social y nosotros tenemos esa responsabilidad enorme de forjar las dos cosas yo creo que lo logramos, a lo mejor no en las condiciones ideales que se pretenden y no con todos, pero dentro de lo que nosotros podemos influir en los niños yo creo que es harto lo que hacemos y tenemos que seguir haciendo más no más po', pero tratando de ver, de probar, tratar de motivarse uno la verdad a pesar del cansancio que pueda generarse uno debiera lograr mejores resultados, por qué por ejemplo en los colegios rurales se puede lograr eso con menos cosas, es que está el tema de la mística ahí, el tema de lo difícil que es para los niños llegar al colegio, la dificultad no necesariamente es negativa, ahí los niños llegan mojados, se secan, toman tesito juntos, cachay que es todo un tema social y que yo he soñado con eso, a lo mejor si yo tuviera otra vida quizás me hubiese ido a un pueblito de Chile país, porque ahí existe eso, ahí se cumple, la mística, el tema de la conciencia social, como el profesor ahí se vuelve un agente, pucha un todo, dentro de esa realidad social que es súper difícil pero que es una realidad social que no es tan aliada, que no es mala a diferencia de la que tuvimos nosotros como los males de la ciudad de una cuestión urbana, pero se puede hacer, yo creo que la mística la tiene que proponer uno, logrando ese contacto con la gente, con los niños y tratando de que los chiquillos capten no solamente el tema de que es importante de que ellos aprendan para que les vaya bien en la PSU sino también hay un tema de formación, de responsabilidad que se tiene que lograr, no siento que hay una receta, no hay una receta.</p>
29	E1	<p>Ahora frente a lo que decías de la realidad, la intuición de la realidad, sientes que cosas pueden influir más en la comprensión de la realidad, quizás sientes que de repente va por la cantidad de contenido o sientes que de repente pueden ir por las habilidades que se puedan desarrollar en función de la realidad o sientes que de repente puede ir por hacer la conexión pasado – presente entre los problemas que de repente tienen.</p>
30	P	<p>Hay dos cosas, yo creo que un tema del currículum de repente no es tan pertinente en el sentido de asociarlo de verdad a temas de actualidad, por ejemplo y eso nos dimos cuenta los profes de historia que nosotros pasábamos un mes Roma, un mes Grecia, ahí que la materia fuera inmediatamente asociada, no es necesario que o aprenda un mes Roma y mes Grecia, que la republica, que los emperadores y la cuestión, claro tu puedes decir los niños saben cada vez menos información al fin al cabo, pero lo que a mí me interesa es que de Roma vino la República y de Grecia vino la Democracia, y que desde ahí abramos el tema, ahora uno puede pensar de la geografía de Grecia, igual viene incluida, porque ellos tienen que saber espacialmente donde está, pero yo siento que el tema del currículum no ha estado bien organizado y del tema de la habilidad, de lograr más la habilidad que el contenido, lo que pasa es que yo necesariamente para historia, necesariamente tienen que saber el contenido y no puede no ir de la mano el tema del contenido y</p>

		<p>la habilidad, es que necesariamente tienen que saber el concepto de Democracia por ejemplo y esa es como la debilidad que a lo mejor tiene nuestra asignatura, que necesariamente el alumno tiene que leer y tiene que entender lo cognitivo para sacar la reflexión, para sacar la habilidad, no necesariamente en lenguaje, ellos leyendo cualquier cosa se puede sacar, en cambio en historia y en otras asignaturas tiene que estar ese tema del contenido, entonces yo siento que claro de repente por eso los profesores de historia centramos demasiado el tema a lo mejor en el contenido, no tanto en la habilidad, yo eso siento que si puede ser una crítica, porque ahora se supone que el currículum está centrado para lograr habilidades y las habilidades analizando textos, las habilidades básicas, conocer, comprender, aplicar cierto, siento que no las logramos, de hecho no las logramos un cien por ciento, entonces yo siento que tenemos problemas de habilidades, muchas, pero es que si no hay lo cognitivo, yo siento que es como complejo, es que la habilidad para nosotros va de la mano con el contenido, claro por ejemplo, la destreza espacial, yo puedo decir, ya niños díganme los continentes no se los saben, menos lo van a ubicar espacialmente, menos entonces van a reconocer donde ocurren los hechos, entonces necesariamente ahí la habilidad va de la mano con el conocimiento, pero es complicado porque los niños vienen sin las habilidades básicas que deberían traer ya en primero medio que esa es la otra, porque nosotros recogemos a los niños en primero medio o en séptimo para adelante, con muchas deficiencias de todo tipo, sin habilidades logradas, entonces nuestro trabajo sobretodo en historia que debiera ser más reflexivo, se ve limitado, por el tema que tenemos que retroceder a la habilidad lectora, la habilidad espacial, que tengamos que retroceder para lograr avanzar y si tú te das cuenta todos los años una parte casi de cero, niños el año pasado vieron esto, no! Esto no puede ser, debiera ser un continuo.</p>
31	E1	<p>Y frente a eso crees que de repente que la habilidad no se desarrolle por otro lado el contenido tampoco se asimile tanto va a responder en que hay un exceso de contenido y que la flexibilidad no se da tanto, donde se puedan unir ciertos campos y dejar otros fuera, por ejemplo en función de la habilidad, en el caso de Grecia y Roma, uno como profe de historia se interesa por todas las áreas, pero quizás eso para los niños puede ser latero, quizás de repente rescatar lo principal del contenido “Democracia” y el resto sacarlo y fundamentarlo desde la democracia, de repente desde ese tópico generativo podemos ver en Roma que sería la Republica y así por ejemplo no sé.</p>
32	P	<p>Si po, pero ahí está en cuestión otra cosa, yo creo que pa’ allá va, pero es que ahí tenemos que verlo bien porque yo creo que pa’ allá va porque nosotros después vamos a pasar a través de conceptos la historia, pero el tema está en que cada vez va a haber menos conocimiento porque está esta herramienta entonces lo que partimos conversando ya no va a ser necesario, entonces cuando se limita solo al concepto y no a la grandiosidad de la cultura como su entorno y todo eso, en este caso Grecia y Roma que son fundamentales para el desarrollo de la cultura occidental, ellos deben comprenderla y deben conocerla porque es la única instancia donde la van a conocer y eso es lo grave, porque en el fondo yo puedo decir “que me importa a mi quien fue Homero en La Iliada” y ellos es el Homero el de los Simpsons, Homero de los Simpsons cachay, pero no cachan quien es Homero, no cachan nada, esa persona queda al final como que no sabe nada, para allá iba la historia en el sentido que nosotros hemos sacado muchos contenidos, se ha sacado la parte de geografía casi toda, el tema espacial no lo conocen, ya sacaron geografía, bueno en la misma Universidad, yo estudié un año Grecia, un año Roma, eso ahora se ve todo en uno, como historia antigua, como un todo, Mesopotamia y Egipto, ya no importa, entonces a las finales que va a importar que yo sepa la historia de Roma y Grecia mejor estudiando solo el hecho de la Democracia y de lo que nos dejaron y lo otro y lo no, ahí se reduciría hartito el contenido</p>
33	E1	<p>Pero frente a eso, sientes, porque en un comienzo tu explicabas que la historia era para hacer consciente al sujeto del entorno en el cual vivía y la sociedad de la cual estaba el siendo partícipe,</p>

		si bien, puede ser muy pasivo, es si genera una actividad la cual por ejemplo no es la que esperamos, Frente a eso crees quizás focalizarse más en las habilidades en cuanto a comprensión de ciertas realidades les va a permitir comprender más la realidad propia, en vez de que quizás vean a Homero siendo que quizás esa conexión con la realidad no existe, porque por ejemplo uno puede decir democracia tiene relación con lo actual, entre comillas estamos en Democracia, pero Homero, cómo llevo a homero a la realidad actual o de qué manera Homero me puede decir.
34	P	¡Traer la historia oral! (risas) la historia oral es súper importante (risas).
35	EI	Ahí quizás se puede hacer el nexo, pero hay otros casos donde no está ese nexo, ¿cómo lo hacemos?.
36	P	Es que es lo mismo, yo te puedo hacer el nexo Homero – Historia oral, pero ellos no la van a saber nunca, ellos no lo van a saber nunca, es que yo entiendo donde tú vas, yo encuentro que claro puedo sacar estos contenidos, puedo pasar esto y en realidad si tratamos de acercar todo al alumno una vez más, una vez más (risas) nos ponemos en el lugar del alumno y le acercamos más encima el tema, claro para que el entienda y para que él se motive, claro que lo podemos lograr porque quedaría mucho más reducida, mucho más reducido el currículum y a lo mejor claro sería mucho más fácil de comprender, pero el tema está en eso, tú necesariamente estas disminuyendo enormemente otras habilidades, estás disminuyendo mucho el tema saber, el comprender otras cosas, otras culturas, yo encuentro que está bien en el tema de que sobretodo se ha hecho de acercar Chile a la realidad local al tema de la comunidad, si vivimos en Chiloé conocer nuestra región y nuestro sector, y es súper localista, yo encuentro que está bien y es como atingente a la realidad del entorno y que sea más fácil comprenderla ahora y pa' allá va la cuestión y yo creo que tiene que ser así, tiene que ser así, pero no sé por ejemplo a mi me da pena que mi hijo no aprenda las cosas que yo aprendí y que se limite a un conocimiento mínimo, ese es el tema, claro a lo mejor él lo va a entender mejor, lo va a comprender mejor porque va estar a mi lado y yo igual le voy a inculcar esas cosas, pero la gente que no tenga nada difícilmente lo vaya a hacer, entonces yo creo que ahí la función se limita al mínimo, porque yo creo que eso está bien para la gente que tiene acceso a otro tipo de información, para otro tipo de realidad de familia, pa otro tipo que en el fondo tu sabes que van a tener otro acceso cultural que uno puede obviarlo en el colegio, pero en el colegio uno aprende lo mínimo de mínimo que ya está, entonces yo creo que reducirlo, que sacarlo y solamente limitarlo a lo local, yo creo que para allá va, yo creo que es lo que se debe hacer, que los chiquillos en la realidad social que están es esa, pero yo siento que estamos dejando una falencia súper grande en ese sentido, que le estamos enseñando el mínimo del mínimo y que puede crear conciencia en los chiquillos pero no se si se logrará esa conciencia, porque así como nosotros podemos sacar algunas cosas después se pueden sacar otras y al final ¿qué queda?, porque al final, nosotros a que nos estamos limitando, a pasar una historia económica, fundamentalmente económica, que de esa economía nosotros vemos los problemas sociales, pero no necesariamente estamos viendo la historia social y debiera ser al revés para crear conciencia, por eso no va a pasar porque al final todo se articula y lo que la lleva en ese momento es eso... Yo creo que quienes somos nosotros para limitar el conocimiento y no todos tienen acceso a internet y siento que mientras más se acorta el conocimiento, más manejan a las personas, a las finales nosotros estamos pasando lo que nos dice el Gobierno de turno y ya es poco y tratando nosotros de meter como camufladamente el tema social. Entonces yo entiendo el tema de la habilidad, pero por ejemplo lo que dijo Lavín está netamente pensado en la habilidad, en la habilidad del leer y comprender, yo lo entiendo pero no lo comparto, porque una visión tiene que ser global, tiene que ver un todo, tiene que ser integral la educación y esa integridad se va a formar desde que son pequeños que tienen que aprender y que es bonito aprender y que no nos gane necesariamente el tema tecnológico y del mercado, si el

		mercado es el que hace que la gente le gusten otras cosas, es complicado, si bien me gustaría que los chiquillos logren la habilidad y que todo sea de la habilidad, pero que ellos logren la habilidad es tan complicado, eso es lo más complicado de todo, que logren la habilidad sin tener la voluntad de hacerlo, la habilidades y las destrezas que nos piden a nosotros y ahora incluso a nivel de mercado nos van a exigir y nos van a evaluar por esas competencias, o sea, como las habilidades se han vuelto tan importantes para nosotros profesionalmente de haber estudiado una carrera cinco años no te estén valorando eso y solo se esté valorando el tema de la habilidad y la competencia no solamente en lo que tú estudiaste sino que están evaluando otro tipo de competencias y habilidades... Hay que lograr equilibrio, lo que yo no veo es como lograrla sin no hacer lo otro y lo que sería más fácil es eliminando cosas, entonces las que se va como sectorizando y se disminuyendo al mínimo lo que uno puede aprender, al final van a ver cosas que la gente no va a aprender nunca, porque nunca lo va a ver.
37	E1	Y sientes que actualmente al verse el contenido ¿se aprende del todo?
38	E2	No sé si logra del todo, yo creo que no, pero le estas dando la posibilidad que lo vea y que al niño si le interese lo tome... por último hay algo que les haga el clic, pero si no lo escucharon nunca, nunca lo van a saber, yo no sé y podemos descurtirlo, pero yo me pongo en el otro caso que se disminuyen contenidos, a mi me daría pena que se ven tan pocas cosas, está bien que se quieran ver habilidades, el leer bien, y desde esas habilidades puedan armar lo otro, pero eso es un proceso que no se va a lograr solo en el colegio y eso es lo que nadie ha puesto mucho en discusión, el tema de la familia, que nunca se va a solucionar este tema de la educación ni política ni nada si es que no se toma el tema de la familia, por muy disfuncionales que sean las familias se tienen que hacer cargo y ese cargo está en la parte valórica, pero la parte valórica también tiene que ver con las habilidades y competencias, porque un niño responsable va a lograr más habilidades que un niño que no tiene ese valor agregado desde su casa... Sí el niño es drogadicto, es maltratado, si tiene problemas de ese tipo no vas a lograr conocimiento, entonces es como un tema mucho más complejo y social que la educación no tiene que resolver y si no se toma desde la perspectiva de la familia, porque darle importancia al tema es hacerse cargo no buscar un colegio bueno para el niño, porque las habilidades no solo se logran en el colegio, puede que en el colegio se conozca la habilidad, pero la habilidad tiene que ver con el habito de hacer las cosas, el habito de la lectura no se crea en el colegio, se crea en la casa.
39	E1	Y frente a eso si tuvieras que defender la postura de historia, dentro de esta corriente de habilidades, obviamente uno va a apelar que la historia genera muchas habilidades, indistintamente de matemáticas, indistintamente de lenguaje, una de ellas es la comprensión que está ligada con la lectura, pero la historia ¿qué aporte daría?
40	P	La historia, bueno siempre se dice que la historia, no sé si las otras (risas), bueno la capacidad reflexiva, el tema de la orientación espacial, pero es súper importante, claro tú puedes decir tengo un GPS, pero si tienes un GPS y no cachay la orientación cero aporte, bueno la reflexión, la realidad, el tema de cómo uno se tiene que expresar, hay profesores de matemáticas que no hablan nada, tratan de explicar dentro de su contexto, a veces faltan palabras para explicar las cosas, por ejemplo un ingeniero que por muy cuadrado que sea tiene que desarrollar la parte de cómo se expresa, como habla y eso si lo tienen en historia, por la misma capacidad crítica reflexiva que puedan hacer, también lo pueden hacer para y ahí también nosotros tenemos eso, que es la capacidad de los datos, el tema de unir, el tema de relacionar todo el contexto que pasa y entenderlo no cualquiera lo hace, entender porque suceden las cosas, porque estamos llegando a esto y eso requiere también del conocimiento del pasado que tiene que ver con la capacidad de análisis, la capacidad de reflexión, la capacidad de temporalidad también, en que tiempo y

		momento nos movemos, en el tema espacial y el tema cultural igual, porque nosotros manejamos las corrientes históricas y desde esas corrientes históricas que manejamos tenemos que manejar el tema del arte, la literatura, nosotros tenemos que saber en qué momento se vivieron, o sea, yo no puedo no saber que en la épocas de las revoluciones comienza el tema del Romanticismo y que a través de la música así como también a través de la literatura, manifestaron todos los movimientos sociales, o sea, no hay que dejar atrás el tema de que, y eso también tenemos que hacerlo, de cómo socialmente la historia se hace partícipe de la gente, a través de las otras herramientas que son las otras disciplinas y que eso es súper importante de valorar y que los chiquillos no valoran... El tema de abarcar el tema cultural integral, tenemos más bagaje que a lo mejor otros profesores y eso mismo nos debería llevar a escribir mejor, no sé si escribimos mejor, o sea, debiéramos escribir mejor, debiéramos leer más.
41	E2	Y pensando en los estudiantes ¿Qué habilidades desarrollan ellos con la historia? Porque claro nosotros podemos alcanzar hartas habilidades como profesionales, pero considerando a los estudiantes y aquellos que no están muy entusiasmados con la historia ¿Qué le estaríamos entregando con la historia?
42	P	Mmm es que todo lo supongo yo, la comprensión pienso yo, la habilidad espacial... mmm...
43	E2	¿Serían las mismas habilidades de los profesores?
44	P	No po' es que debieran ser las mismas, es que la habilidad de reflexión no la alcanzamos, no creo que la alcancemos en un cien por ciento, es que no sé, no debiera dividir entre buenos y malos alumnos, porque yo creo que algunos si logran la capacidad reflexiva o crítica, pero en los que no logro nada, porque hasta los más rebeldes tienen habilidad reflexiva y crítica cuando se defienden, o sea, igual la van a lograr, pero no sé, pero hay casos rebeldes que igual tienen opinión.
45	E1	¿Esa opinión nace de la historia?
46	P	Yo creo que sí, es que por eso yo creo que es súper importante, porque ellos incluso no han tenido filosofía, entonces la única capacidad crítica que ellos tienen, dentro del currículum hasta ese minuto, es la historia, porque incluso argumentación que lo ven en lenguaje, lo ven en tercero medio y yo creo que es tarde, o sea, como te pasan argumentación a finales de tercero medio si ya estás terminando la educación y eso yo creo que lo aprenden de historia y de hecho tú vez a un niño cómo ven a los profes de historias, ellos nos ven como un profe que sabe caleta, nos ven como los profesores que tenemos la capacidad de responder cualquier cosa, bueno y de hecho cuando se dio la toma de la revolución pingüina, los únicos profesores que dejaban entrar eran a los de historia, nosotros firmamos y dimos como las recomendaciones, porque ellos querían que como que los orientáramos, entonces la capacidad crítica ellos la ven en nosotros y de hecho siempre están pensando y esta profesora de que partido será, porque ellos ven que a través de lo que uno habla y pasa la materia, y uno trata de no hacerlo tanto, ellos ven una mirada de para donde va la cosa, entonces yo igual creo que logramos eso, la comprensión, el tema espacial, el tema de la argumentación, no sé qué les pasa, yo siento que a veces ellos quieren y no pueden, les gustaría, tratan de opinar como bien, de hecho la gente que son líderes en los cursos tienen esa habilidad bien desarrollada, el tema es que no la ocupan para lo que debieran, pero ellos tienen habilidades que se las da el medio social terrible que deben vivir no más po', el tema está en que pucha porque no las ocupan para lo que debieran y no para hacer tonteras y es por una cuestión de voluntad, es porque los cabros no quieren aprender, les gana la flojera o les gana el tema de no hacer nada, la tele, la vida fácil o la imagen que les da el medio de comunicación. Entonces yo siento que dentro de lo que aportamos, aportamos harto porque ellos ven en historia por lo menos, aunque digan que la odian y que les cargan, igual la ven que es necesaria, dentro de las evaluaciones que uno hace, uno ve eso, que a pesar que les cargue, que la encuentren difícil o media complicá, ellos igual la

		valoran en el sentido que sienten que los profesores sabemos, que podemos dar respuestas y que la capacidad de crítica también la sacan de aquí.
47	EI	Sientes que esos como discursos que de repente se generan y los posicionamientos que se hacen, uno como profesor y las diferentes corrientes que hay, de repente sería una posibilidad ejemplificárselas de forma más clara, para que ellos vean las diferentes tendencias que hay frente a un mismo proceso, por ejemplo tu hablabas de que veíamos solo la parte económica y hay una parte de la historiografía que tiende a eso, pero hay otra corrientes que hablan más de lo social, cultural y otras.
48	P	Uno lo trata de hacer, yo siempre digo que ellos ven que los profesores de historia participan, que somos comprometidos y eso también es súper importante, que somos cercanos, que hacemos lo que decimos, que más puede ser, uno trata, yo trato, pero es que no puede quedar supeditado solo al tema de cómo sea profesor en el aula, tiene que quedar estipulado que tienen que verse esos temas, porque yo también los puedo relacionar, hablamos de la música, de las corrientes punk, yo les mencionaba a grupos que no necesariamente salen en los libros, pero uno si tiene que darlos, ahora en el tenor del currículum y de los otros colegas que tenía que ponerte de acuerdo en cómo se van a ver los temas, uno parte de una estructura básica la que te da el currículum y las que te dan los colegas, pero yo siempre me voy por el lado de salirme del tema y siempre me salgo y hablo de lo que pasa y yo siento que eso también deja, es como la forma social que uno también puede reflejar, ¿por qué pasa ese tema? sale inmediatamente una reflexión que es cercana a de ellos, el tema de la reflexión con respecto a relacionarla con el tema, es lo más valioso que tiene historia, yo creo que la relación tiene que estar, pero no creo que en desmedro de lo cognitivo, yo creo que de todo lo que nosotros vemos cognitivo podemos sacar un ejemplo actual, o sea, de todo, yo veía las noticias y llegaba hablando de eso en la mañana, pero de todo se tiene que sacar una reflexión y yo creo que el que no lo hace, no puede dejarlo de lado, entonces yo creo que eso tiene que ir y tiene que estar en el currículum, porque no puede estar limitado a la tendencia que tenga el profesor de turno y yo creo que la mayoría lo debe hacer también, lo debe hacer porque es parte del quehacer de la historia, yo siento que nosotros le entregamos mucha herramienta a los niños y la mayoría si las toma, pero lo que pasa es que no las utilizan en el momento en que uno necesitan que lo hagan, de repente ellos se defienden bien cuando hacen sus peticiones como colegio lo hacen y este colegio debería tener más movimiento...
49	EI	Las expectativas cuando saliste de la universidad, ahora a la actualidad, se mantienen o se han modificado
50	P	Cuando me metí a historia me metí por mí, bueno cuando yo estaba en la iglesia, hice primera comunión, pre juveniles, confirmación y ahí me di cuenta que tenía facilidad para enseñar, de hecho yo hice catequesis, fui misionera. Ahora yo soy súper buena para hablar, súper expresiva, como que mis capacidades se daban para ser profesora y ahí entré, no necesariamente por la pedagogía a mi me pasó que me importaban demasiado mis alumnos, me involucraba mucho y eso era malo hasta cierto punto... me di cuenta que uno se involucra demasiado no más po' y uno ahí debe tener un cierto límite, este año con mi curso ahí no más y no involucrándome tanto recibí más cariño que con los otros cursos que había tenido muchos problemas, pero siento que no he cambiado tanto, he ido aprendiendo hasta que punto involucrarme, hasta que punto sentirme culpable o hasta que punto yo puedo manejar las situaciones también, porque a veces uno da todo de uno y por mucho que uno le ponga si la gente no quiere es no, no más po', no solamente en el plano educativo, sino además en lo valórico, afectivo. Entonces yo siento que en las ganas si me bajaron, hubo momentos donde quería lograr otras cosas, uno sale con otras expectativas, pensaba que usando el data, viendo películas me iba a ir mejor y no fue el mismo rendimiento, después

		cuando me dieron niveles chicos me dí cuenta que no cachaba como hacerle clases a los niveles chicos, porque es distinto, tenía que usar otro tipo de palabra otros conceptos, después hice cuarto vi otro tema, entonces uno siempre tiene que mantener las expectativas pero tiene que ir aprendiendo siempre, por eso no hay recetas, yo creo que todos los años son distintos, yo creo que la experiencia te hace ir madurando ciertas cosas, cambiar algunas cosas, pero si no hay mucha voluntad, pero el tema de la frustración uno igual tiene que manejar otras cosas, el tema de las expectativas siempre van a ser altas, uno siempre pasa menos materia de la que pasa y al final igual voy viendo que hay otros problemas sociales que son tremendos y que como le exigés a los niños si tienen otra realidad, uno se termina conformando con los aprendizajes que lograste, vas fijando tus expectativas en otras cosas, uno piensa que va a pasar la historia y que vas a ir al museo y no es tan así...
51	E2	A rasgos generales ¿cuál sería una clase ideal para ti?, considera todos los elementos que quieras
52	P	A mí me gustaría hacer clases en Roma con mis alumnos, en la ciudad, por ejemplo vamos a ver Roma no sé, algo más cercano es muy ideal (risas) vamos a ver el salitre, ver el lugar, en Roma era más fácil porque está todo ahí, pero es que yo soy así, con el otro colegio conseguí ir al Palacio la Moneda, entonces les hice toda la clase de siglo XIX y XX en el centro de Santiago y yo me iba en la mía, era todo una aventura, llegamos a la fundación futuro y me daban algunos libritos entonces yo les explicaba la Moneda, miren chiquillos aquí, mostrábamos diferentes lugares, fuimos a la calla dieciocho que allá hay muchas casas antiguas todavía, vimos el Palacio del Circulo Español, estaba el café Torres, fuimos al Palacio Causiño, después nos devolvimos a la Moneda, después nos fuimos a la Plaza de Armas, les explicaba que era la Plaza de Armas, yo aproveché la salida para contarles la historia de la ciudad, como lugar urbano, cercano y todo, ahora claro lo podría pasar como tema, como los centros urbanos y como la conectividad, no sé ahí ver, pero te servía para todo, yo creo que la clase ideal no es en la sala de clases, yo creo que cuando uno dice que quiere aprender historia a través de la experiencia, uno tiene que salir y ahí estamos en una desventaja tremenda porque nosotros como profes de historia no tenemos patrimonio visual mayormente, o sea, nos quedan muy pocas casas, muy pocos lugares, incluso más que el museo en sí mismo, más que el museo con tantas cosas que a los chiquillos no les llama tanto la atención, es hacer la clase en la ciudad y bueno en Europa sería maravilloso, porque en Europa se ha mantenido por siglos el tema, entonces eso, como acá no hay cultura en ese tema, yo lo haría así, ahora así como más esquemática, con planificación y con toda la cuestión, los llevaría no sé, así igual, es que lo vería así como idea, la minería en Chile, el teniente la época del cincuenta, así vivían, así era, esto es así, otra cosa, por ejemplo Historia de Chile más cercano los llevé a la Catedral, acá está O'Higgins, Carrera, ya no lo podían creer, estaban fuera de sí, y por qué están en la Iglesia y todo, y ahí tu le explicas el contexto de la Iglesia, la Real Audiencia, esa clase sería muy buena, que acá está el correo que acá vivía Valdivia, acá está la Municipalidad, la Iglesia, antes la gente pensaba que si la sepultaban en la Iglesia llegaba más rápido al cielo, etcétera, la Plaza de Armas se llamaba así porque acá se guardaban las armas, se torturaba a la gente y también era un lugar de reunión social, salía la gente de las Iglesias, era un todo, pero ahora no dejan salir.
53	E1	Y en ese caso que saliste para allá, ese caso ¿dio resultados?
54	P	Sí po' maravillados, querían llorar, si resulta, pero tienes que sortear todo lo demás, ahora incluso así no fueron todos, porque tampoco, si bien estaba presupuestado una nota, pero por ser un colegio de alto riesgo, si el niño no tenía plata para el pasaje o cosas mínimas, no iba no más po' y no necesariamente a todos les fue mejor, pero si les marcó como experiencia, ahora yo no les digo lo que sufrí, unos apoderados que trabajaban en el centro que vieron a unos fumando, o sea, igual trajo problemas, pero el colegio no pescó, buena onda la profe, pero aún así se crean esos



		problemas y que acá los evitan todos, y le otro problema que ponen acá es que si tu vas con tu curso, tienen que ir todos los cursos, o sea, que todos los profesores tienen que llevar a los chiquillos, pero no todos los profesores están de acuerdo con pega extra, porque es una pega extra, si tú curso va tienen que ir todos los cursos y todos los profesores, por lo tanto, siempre se elige no ir para evitar la lata.
55	E2	Dijiste que estando relacionados con el medio y con el tema espacial, los chiquillos aprendían de la experiencia, en el contexto donde estamos donde dices que cuesta mucho sacar a los chiquillos, ¿cómo podemos aprender de la experiencia dentro de la sala de clases?
56	P	Ahí el video yo creo, ahora pero ojo, el que yo los haya llevado y el que la experiencia haya sido significativa, al niño no va aprender todo el contexto de la historia que yo le enseñé, pero si va saber que ahí están los hermanos carrera, o sea, algo les va a quedar y a eso yo voy que de repente se cree como que la papa, el secreto es ir a terreno, porque ahí los niños van a aprender todo, es súper importante la experiencia, yo creo que si aprenden más, pero no necesariamente todo lo cognitivo que uno quisiera que ellos aprendieran, les va a marcar, van a saber que es la Plaza de Arma, que el contexto, pero tú cuando le desarrollas la pregunta tipo PSU historia, no necesariamente van a lograr ese conocimiento, entonces a eso es lo que yo voy, no necesariamente que los chiquillos, no vamos a ver en ellos las habilidades que logran si se ven solo desde ese punto de vista, si tú las mides como PSU fue un fracaso esa salida, primero fue costosa, fue engorrosa hacer los trámites de los papeles, no necesariamente aprendieron, cuando ellos leen la pregunta PSU no necesariamente va a salir que ahí estaban los hermanos Carrera, entonces claro fue significativa en otros aspectos, que la historia es entretenida, pero no necesariamente logras todo el conocimiento, porque el niño tiene que llegar a la casa y estudiar, para responder la prueba formato SIMCE, PSU y el objetivo no se va a lograr, yo creo que por eso más aún no se hace y por eso el fracaso de las TIC'S va a pasar por ahí también, porque el niño va a ver, le va a llegar la imagen, a lo mejor va a estar más en silencio, pero a la hora de contestar a mi no me va a garantizar que el niño haya aprendido o no, porque igual va a tener que estudiar en la casa y es la carga que tenemos que llevar los profes de historia.
57	E2	¿Cuál sería el fracaso frente a la disyuntiva de tener estrategias innovadoras y la evaluación más tradicional? Tenemos que cambiar la evaluación o nos regimos por una estrategia mucho más convencional.
58	P	Yo creo que debiéramos hacer lo otro, ¿cuál es lo otro? (risas) lo convencional es lo más fácil, porque es lo más a la mano, lo más estadístico, lo más cómodo, hasta se dice que es más justo porque todos tienen el mismo libro y la prueba de hace de ahí y todo de ahí y pasamos los contenidos en su tiempo corto, eso es lo que se está haciendo y es lo convencional, lo que debiera ser es aprender de la experiencia, pero como decía Paulo Freire si tu vas a aceptar que aprendan de la experiencia y valorar eso, la sociedad de mercado en la que estamos no valora eso, por lo tanto, tú aporte sería un fracaso, para que vean que todo se conjuga para que nos decepcionemos, para que tiremos la esponja, para que nos sintamos decepcionados, porque al final, más que mal, yo creo que los profesores de historia por el solo hecho de haber elegido esta carrera tienen una conciencia social y tienen como la conciencia del entorno y a lo mejor somos todos súper idealistas, lo mas lana que pueda haber en el mundo, de alguna manera entray al sistema y tratay de hacer las cosas manejando el sistema a tu favor lo que más poday, lo menos malo, por eso yo me quedo con la parte social, en el sentido que yo escucho al alumno, de que mi relación con el alumno es importante, de tratar de establecer en la sala de clases a pesar de mi autoridad y mi rol, tratar de generar un espacio de comunidad, de cómo yo veo la historia, muchas veces te tienes que encerrar en este marco convencional, pero que también yo trato de escaparme y ser un poco más rebelde en

		otras cosas ¿cachay? Que otro no le da el mismo sentido.
59	E2	Haz nombrado el tema de la experiencia, yo quería preguntar ¿Cómo sería aprender de la experiencia?
60	P	Es que como concepto de la experiencia, yo me acuerdo que a mi me marcó Paulo Freire que decía que el enseñaba a leer a los presos de acuerdo a las palabras que ellos utilizaban, no menospreciando la ignorancia del otro sino que tomándola como un aporte a el tema del aprendizaje pero no el aprendizaje de conocimiento, es que de ahí viene, no del aprendizaje de conocimiento, sino que un aprendizaje para vivir en comunidad en que ese grupo que tu formaste logre conocer, logre aprender cognitivamente, pero que también este todo dentro de su entorno y cuando hablamos del entorno y de la experiencia, estamos hablando de que él les enseñaba a leer a la gente de las poblaciones que hiciera su propio diario de la población, o que hiciera su propio canal de televisión y que utilizara sus propias palabras y que hiciéramos un vocabulario de la gente de la cárcel y que hiciéramos un libro de las palabras de la gente de la población y que hiciéramos la historia de la gente de la población y que hiciéramos este circuito de programas de televisión con temas para la gente de la población como ayuda social, eso es aprender de la experiencia, pero cuando tú te metes en un marco convencional en una carrera profesional, cumplir objetivos convencionales, claro la experiencia puede ser una parte motivadora, puede ser un enriquecimiento como grupo curso, pero no necesariamente va a pasar el parámetro de ser medido por una prueba convencional, porque no es eso, ahora obviamente lo que se buscaba en esa época era ser una cultura social mirada desde otro punto de vista, no desde el libre mercado, entonces es estúpido que hagan un tema educativo que sea tan idealista como el tema de “aprender a aprender”, el tema de “aprender haciendo”, es que es estúpido. Entonces como lo podemos hacer, yo creo que la experiencia da eso, a lo mejor tú puedes motivar a los niños a que estudien historia haciéndola más entretenida en la experiencia de compartir, de salir, de vivir cosas juntos, de ver que la historia está viva y todo el show, que ellos lo saben igual pero eso no va a lograr que suba tu rendimiento, la experiencia puede ser enriquecedora, puedes lograr valores, puedes lograr que sea integral, puedes lograr otras cosas, pero cognitivamente la evaluación no va a cambiar.
61	E1	Cuando intentamos rescatar la experiencia, sientes que de repente los problemas o como lo hacía Freire haciendo un diario de la población es evidenciar los problemas que tienen y llevarlos a la mesa a que se conversen y a partir de esa situación que quizás no es convencional pero que si les sirve para aprender.
62	P	Mira... sí les sirve, pero ponte tú en mi lugar ¿cómo haces la historia de la población de aquí? Esta que está aquí, con los chiquillos, en la sala, cumpliendo los dos objetivos, claro yo se lo podría dar como trabajo de grupo, haciendo que ellos investiguen ¿lo van a hacer? ¿Van a traer la información? el tiempo de duración de esa investigación, asociarlo justamente de que tu tema sea alusivo a lo que tú estás pasando en clases, yo creo que hay niveles donde se pueden hacer, en el electivo yo creo... Yo creo que todo se puede hacer chiquillos, pero tenemos que buscar la dualidad entre el tiempo, la pertinencia y que se logre el objetivo que uno quiere, que es lograr el tema del conocimiento, con todos los cursos, convencer a tus colegas porque tienen que hacerlo todos o sino queda como trabajito de fin de año, ahora si ustedes quieren hacer un cambio tenemos que lograr que esto si sirva para mejorar el puntaje PSU y a nosotros nos miden con eso, a nosotros nos miden por PSU y SIMCE...
63	E1	Te queríamos preguntar por uno de los conceptos que queremos trabajar ¿Qué entiendes tú por el concepto de competencias?
64	P	El tema de las competencias en mi postítulo que yo estudié evaluación y currículum, me enseñaron que las competencias nacen de un sistema que se creó en Estados Unidos para medir en

		<p>rendimiento de las empresas, no sé si sabían eso, entonces se crea eso en ese contexto para ese nivel, para leer las competencias no sé, corta bien la madera, le hace los cinco hoyitos a la madera, mide cosas concretas y eso se trajo como idea el año noventa y cuatro, noventa y cinco en Chile, para implementarlo a nivel de escolaridad, lo cual no tiene nada de concreto, lo único concreto claro ellos pueden decir que es la prueba PSU y SIMCE, pero las competencias son distintas, no podemos medir a una persona concretamente porque cada persona es distinta dentro del aula y sus competencias obviamente que son distintas y sus niveles de logro también, yo puedo evaluar a no sé, Maureira de una manera que para mí fue maravilloso, o sea, yo lograr que el hiciera muchas cosas, yo puedo evaluarlo pucha superó todas las competencias, claro y después da la PSU y le va a ir mal, o Marcoleta que rindió bien todo el año, pero yo siento que logro algunas competencias y otras no, entonces yo creo que es necesario medir a la gente dentro del conocimiento, pero es que ya la medida de evaluación es la nota, la competencia de que si los niños logran o no logran las cosas antiguamente se usaban solamente para ver de donde uno partía el tema, la típica prueba del logrado no logrado y era un sistema de evaluación que se hacía a principio de año para ver si los niños habían logrado el conocimiento, en los cuales si no los había logrado, tenía que volver a reforzarlos para el otro año, la medición en competencias yo no sé hasta qué punto sean, que tienen que medirse, no sé hasta qué punto yo comparto esa visión, por el mismo concepto que les hablado todo el rato, yo tengo una concepción de la educación distinta, obviamente que tienen que haber cosas objetivas, que sepa leer, que sepa escribir, que sepa hablar, que sepa donde están los continentes, que sepa puntos cardinales, yo creo que eso si se puede medir, pero hay otras cosas que no se pueden medir y que yo creo que son las más importantes, dentro de los niveles de logro, lo que se pretende lograr con ese niño, más allá del tema de las competencias, porque siempre dicen que las competencias son muy efectivas en los niveles pre kínder y pre escolar, porque ahí los niños no tienen nada, porque obviamente tu identificas mucho más fácil si un niño sabe hablar o no, o sabe escribir o no sabe escribir, pero cuando ya llega un nivel donde los niños llevan muchos años en la educación y tu le exiges esas competencias y que tampoco son muy lógicas dentro del currículum y lo que te estás moviendo, es un poco ilógico exigir competencias, siendo un sistema que tiene tantas falencias, que tiene falencias que no están de acuerdo a sus realidades, que no tiene mucho que ver en cómo se está midiendo también, por lo tanto, el sistema ya es injusto para los niños, es un chiste al final, hasta qué punto se cumplan o no esas medidas de competencias... Es necesario, yo creo que es necesario para tener una muestra de la realidad, para hacer la reflexión que corresponde, para tomar medidas, para cambiar el sistema, yo creo que si es necesario, pero si es para justificar el tema y para seguir dando la vuelta en lo mismo, no tiene ningún sentido.</p>
65	E1	Tú mencionabas que habían competencias si relevantes, anexas al leer y al escribir, ¿Cuáles serían esas que quizás no se pueden medir a través de las competencias?
66	P	Es que no sé, es tan subjetivo, yo creo que la idea de medir por competencias es que las cosas sean objetivas, no lo subjetivo, por ejemplo Maureira no tendría una buena evaluación siendo que el logró, desde no pescar nada a aprender a opinar, a pasar a otra etapa, a escribir en la prueba.
67	E1	Y frente a eso, sientes que en definitiva la evaluación al integrar este elemento nuevo, en cierta medida como que elevaría las exigencias frente a una realidad que quizás no responde a esas exigencias.
68	P	O sea yo creo que claro el tema de las competencias tiene que ver con un tema de exigencias, de que si tu no cumples esas mínimas exigencias, tu nos puedes pasar de curso y que se supone que al plantearse como el tema, es mucho más complejo el tema de las competencias, el tema del logrado no logrado era como ambiguo, las competencias son claras, el niño lee, es sí o no, generalmente son más concretas, en ese punto de vista, bajo esa exigencia claro nosotros podíamos exigirle más

		al niño, pero no necesariamente se lograría lo que se pretende, si se pretende seguir evaluando de esta manera, con estos contenidos, con este sistema PSU, pero con una trasfondo no tan integral, del “aprender a aprender” y todas esas mentiras, sería más pertinente medir por competencias, igual que las empresas, si tú no cumples con estos requisitos, te voy po’, pero no es así, porque son personas, porque te exigen el treinta por ciento, porque al final todo se maneja, entonces pierde el tema de la competencia en sí misma y pasa a ser una más de las herramientas que miden y que en el fondo no te muestran la realidad verdadera.
69	E1	Y frente a eso sientes que actualmente se está aplicando esa idea y frente a eso mismo, en qué medida, lo que se hace actualmente no tiene relación con lo que dices, con el tema de medir algo tan concreto.
70	P	Yo creo que se ha hecho el intento con los mapas de progreso que se ha hecho el intento de ir viendo y haciendo las categorías de por ejemplo los niños que pasan a primero medio, debieran saber, tener la habilidad espacial, que sepan los puntos cardinales, que manejen estadística, que traten de ver el tema de los valores la democracia, se trata de hacer y se ha hecho todo un tema de las categorías, sobretodo en historia que nosotros tenemos listo el tema de cómo evaluar en competencias y como viendo a través de los mapas de progreso si se van cumpliendo estas expectativas, yo creo que se ha hecho el intento de que se trata, historia ha hecho todo un trabajo, que hacemos cinco mil filas, que tratamos de ser rigurosos, formar las preguntas que también están ordenadas por habilidades, yo creo que dentro de todo lo que tenemos y que la nota y todo el sistema de evaluación es bastante real lo que logramos hacer, dentro de todo, pero no es cien por ciento real, igual tenemos el manejo del treinta por ciento, tratamos de hacerlo dentro de lo que nos piden, porque al final estamos siendo medidos por PSU – SIMCE, por lo tanto todas nuestras pruebas, nuestras cosas estandarizadas, son en base a esas competencias, en base a ese mapa de progreso y que se logre al final ese objetivo y por eso hemos subido los puntajes, poco pero hemos subido, somos los que más hemos subido en el colegio y tratamos de ser así de rigurosos y por eso se trabaja tanto, pero yo no sé hasta qué punto eso, estamos llenos de rojos, nosotros tratamos de ser lo más formales, dentro de los departamentos somos como los más formales, con mayores logros, los que tenemos mayores avances profesionalmente todo súper bien, tratamos de ir a la par, consideramos la opinión de los colegas, tratamos de trabajar en equipo, todo eso se cumple y lo hacemos, tratamos que esas competencias sean objetivas y tratar de lograrlas, pero igual tenemos muchos rojos y lo cual no hace que tampoco se mejore el proceso, hace que se trate de un poco más real el tema, se trata de que sea más objetivo, mas ordenado, mas profesional, que tratemos de lograr el objetivo, que desde séptimo a cuarto medio tiene que ver con SIMCE y PSU, tenemos esos objetivos, es eso lo que nos piden, ahora en el doble discurso de lo integral, colegio social, tratamos de manejanos ahí y si quisiéramos hacer otra propuesta, nosotros evaluaríamos desde otra mirada el tema, de un tema más bien sociocultural, un paradigma sociocultural, no el paradigma ni academicista, un paradigma sociocultural que midiera otras cosas que estuviera inserta la persona, no fuera solamente la nota, nosotros si nos movemos en eso.
71	E1	Y sientes que frente a eso el Ministerio como ente regulador de la educación ha incorporado de buena manera las competencias
72	P	Es que este colegio es gracias al trabajo curricular de los profesores, acá el colegio se hizo cargo hace dos tres años atrás cuando nosotros comenzamos a trabajar las nuevas técnicas, del tema de trabajar con mapas de progreso y comenzamos a trabajar con un montón de cosas, que a nivel de colegio se las propuso y que a nivel de colegio se discutió, por ejemplo se discute en todos los departamentos, se envía el proyecto a curricular, curricular nos escucha, lo planteamos, lo hacemos y en ese sentido a mejorado hartó y lo hemos hecho...

73	E2	Has mencionado durante esta entrevista el tema que los chiquillos tengan opinión, quisiera saber que tan importante es, como se ve en las clases el tema de la opinión y si para ti es relevante.
74	P	Sí, para mí es muy importante la opinión, de hecho yo hice que me evaluaran, yo creo que hay un temor de los profes que exijan ser evaluados incluso por los alumnos, el tema de la opinión es súper importante, yo siempre pido la opinión, hago que participen.
75	E2	Y ¿Cómo fomentas eso?
76	P	No sé a todo nivel, de hecho los obligo a nivel de tarea por ejemplo, en las clases trato de, yo hablo mucho en las clases, de hecho hablo y me contesto yo misma inmediatamente, pero por ejemplo, no sé depende de los temas, de hecho los temas en primero medio daban para que los niños participaran mucho, sobre todo los temas de Guerra Fría, América Latina, Revoluciones, en las clases mientras yo converso con ellos, les pregunto y les digo que opinan de esto, usted dígame qué piensa de esto, chiquillos vieron la noticia de hoy día, que les pareció, ahora eso no te resulta en todos los cursos, antes ¿qué opina? Y todos “cri - cri” nadie y nadie hablaba, los tenía que obligar, por ejemplo usted dígame ¿Cuánto salió el Barcelona ayer?, cuatro a cero, ya eso si sabía, entonces ahora dígame de que manera la Guerra del Pacífico, usted cree que era importante, que opina usted, usted iría a la guerra, y ahí me dice yo creo que sí o yo creo que no. Yo siento que si es importante que los niños digan por último lo que paso ayer, por eso les pregunto del futbol, de la ANFP hablamos pero mil, trataba de mezclarle el tema con lo neoliberal, yo les decía como el tema del futbol influye en el tema neoliberal y ellos me decían que los futbolistas, que las poleras, que la coca cola, sacaban la conclusión cachay, pero obviamente debe faltar más, yo creo que falta mucho más de su opinión, yo creo que yo mi debilidad es que ellos debieran hacer más trabajos, no sé hacer un video, hacer como actividades que sean más formales, igual yo les pido la opinión y ellos me entregan el papelito con la tarea, pero por ejemplo el tema de la maqueta es súper significativo, por ejemplo si hubiésemos hecho un video, hubiese sido bueno, era como pal tema, hacer un video ahora de la realidad neoliberal, invéstíguenlo hagan el video y todo, eso yo no lo hice, trate de hacer el tema del power point, bueno nunca nos pusimos de acuerdo con los profes, ahora el tema que era el trabajo de fin de año, hubiese sido enriquecedor que lo hicieran como parte del currículum o como parte de la realidad que estábamos estudiando, no como la única nota y que hagan lo que quieran, pero eso todavía es muy difícil llegar a consenso en los profes para que se hagan eso a mitad de año, porque ustedes ven que todas las formas de medición eran pruebas y ahí manda el encargado de nivel que soy yo, pero en este caso yo propongo y los demás botan, los profes botan.
77	E1	Y frente a la opinión de los chiquillos y todo eso, sientes que de repente hay opiniones como más argumentadas que otras.
78	P	Hay de todo, desde que te contestan la imbecilidad hasta el niño mas cuerdo que siempre es el que participa y que dice lo que tú esperas escuchar, por ejemplo en segundo medio, siendo que eran más grande, muy pocos opinaban, opinaban siempre los cinco, seis niños que opinan y tenían opiniones inteligente, más o menos manejadas, algunos con un poquito más de argumentación, una niña tiene un hermano que estudia historia, otra cosa, igual no se refleja en sus notas, pero es una galla que tiene opinión, que es valiosa, que opina con convicción y que le da lo mismo que los demás le digan “berr”, entonces por eso la competencia, la nota no dice lo que la persona es capaz de hacer, ella es una persona para que tenga la media nota y no es así.
79	E1	Sientes que la historia es un aporte a la argumentación y esas opiniones fundadas que dicen yo tengo mi opinión y la defiendo con estos argumentos y nadie me la cambia por otros argumentos y si me la cambian es porque sus argumentos son mejores que los tengo.
80	P	Obviamente, por supuesto. Mira yo lo dije una vez, los profesores de historia tenemos un ego que

		<p>no lo tienen otros profesores, nosotros a partir de nuestro ego y de nuestra propia convicción como profe creamos y nos hacemos una imagen, una respuesta y un todo que los de afuera, no solo los alumnos sino además la gente adulta, dicen “ahh cachay este gallo se maneja” o tú le nombras un par de libros y te dicen “ella es intelectual”, yo creo que obviamente que sí, somos parte de la argumentación porque tenemos que conocer diversas realidades, diversos ámbitos, yo puedo hablar contigo desde cualquier ámbito y eso yo creo que parte de la formación, donde tú te tení que manejar, tú tení que ver la noticia, tu tení que saber algo de economía, tení que saber algo de arte, o sea, yo creo que es parte de la disciplina, saber un poco de todo y eso de saber de todo un poco, nos hace tener una opinión frente a las cosas, lo que sí yo siento a veces es que los profesores de historia tenemos una ideología bien marcada y que de repente tus opiniones pueden ser muy cerradas y poco flexibles, pero yo creo que nuestra flexibilidad pasa cuando le hacemos clases a los alumnos y ahí tenemos que ser flexibles, una vez me hicieron un power point muy lindo muy argumentado, pero no tenía nada que ver con mi opinión... pero obviamente tenemos que ser flexibles, dentro de lo que tenemos que enseñar, porque la historia es súper subjetiva, entonces es como súper complicado mantener el límite de dar tu opinión, pero obviamente con convicciones más profundas y ahí obviamente tenemos buena argumentación y tenemos bla bla y todo, yo creo que los de historia nos manejamos en todos los aspectos.</p>
81	E1	<p>Y sientes que las historia y en función de que es subjetiva, tiene que intentar apelar al tema de generar argumentos claros para que los chiquillos puedan defender sus postulados y obviamente buscar la mayor cantidad de argumentos posibles para mantener tu opinión.</p>
82	P	<p>Sabes cuando yo creo que no somos claros y es una falencia mía, es el tema de los profesores de historia siempre hablamos del proceso, siento que damos muy poco al tema conceptual, manejar bien el concepto o repetir más el concepto de repente uno da por sabido el concepto o lo da la primera clase y después no pesca más, creo que desde ahí es un poco débil el tema de la argumentación a partir de los chiquillos, les cuesta conceptualizar porque no necesariamente, incluso nosotros mismos como profe no tenemos claro que concepto vamos a utilizar, el concepto de cultura es muy amplio, en años anteriores nos pusimos de acuerdo que concepto de cultura, este es el concepto de cultura y este el de civilización y que no haya una confusión, un problema es dar el concepto y después no reiterarlo, por ejemplo socialismo, aparece en distintos periodos y va cambiando, socialismo, comunismo, nosotros no hacemos la diferencia entre socialismo real, el tema en primero medio es el socialismo, Estado de Gobierno en segundo y son como los típicos conceptos, cultura, que quedan así como en el aire y que los niños confunden y que para ellos Gobierno, Estado y Nación son lo mismo, y ahí hay que explicarle los elementos, que no es lo mismo, porque tú decí para que te entiendan que es similar, pero que después le explicas mejor. Entonces hay alguna argumentación que son buenas a partir de lo que escucharon, del ejemplo, pero conceptualmente no, yo creo que tenemos una debilidad y de hecho yo he buscado un diccionario de ciencias sociales y me ha costado encontrar, no he encontrado, porque claro uno busca en un diccionario normal y no aparece, por ejemplo Dictadura, gobierno de dictador, eso sale de repente el tema conceptual en historia, es complejo y no es necesariamente igual al de lenguaje y uno lo define, pero no lo vuelve a repetir, no está todo el rato repitiendo el concepto, o a lo mejor el concepto que utilizaste tú no necesariamente es el concepto que otro profesor pone en la prueba y que otro profesor vio de otras manera, historia es complejo.</p>

## ENTREVISTA N° 14

*Rango: Profesora Tercero – Cuarto Medio (P2)*

Entrevistadores: E 1- 2 Profesora: P

1	E1	Para comenzar nos gustaría saber ¿qué importancia tiene la historia?
2	P	<p>Bueno yo lo veo desde el punto de vista pedagógico, bueno, primero la historia además de ser una revisión un recorrido que hace por el proceso normal que tiene cada uno, se los extiende en el tiempo, también es una disciplina que refuerza a las otras, en el sentido que lenguaje como estructura es súper interesante, pero se hace aún más interesante cuando uno lo inserta en la historia, la historia tiene esa particularidad de generar misterios porque como no es absoluta entonces genera ciertos misterios que la historia puede favorecer, los textos son interesantes, los momentos en particulares y los chiquillos de por si tienen un sentido más individual ahora, por lo tanto, la historia la ven desde una perspectiva más particular, tiene esa facilidad para favorecer a otras disciplinas. Como la historia es tan extensa, también refuerza disciplinas como el idioma, como el inglés la importancia del francés, la cultura desde ese punto de vista. Ahora dejándolo en términos, bueno pedagógicamente hablando tiene la particularidad de ser rica de ser variada, de ser diversa de ser amplia, de tener muchas aristas con la cual uno puede flexibilizar y el alumno pueda recorrer, me parece que fundamentalmente dentro de la cultura, es una posibilidad de diálogo, de conversación, de temas para insertarse, desde ese punto de vista la historia es fundamental. Ahora uno puede discrepar si dentro del orden pedagógico como la se organizar, ahí pueden tener sus discrepancias, pero es indiscutible que no puede dejar de estar, es inevitable, cualquier modalidad tú sabes que yo estoy haciendo mucho tiempo clases, desde cuando estaba muy parcelado, la historia de Chile, la historia universal, la geografía universal, la geografía de Chile, cívica y economía, hasta ahora que se ha hecho como esta síntesis muy particulares, por ser bastante educada en términos de decir, de esta manera de aglutinar cosas, temáticas que claro permiten conocer, pero no sé hasta que minuto permiten reflexionar o analizar, por los tiempos no por las temáticas, las temáticas son interesantes son buenas para los chiquillos, pero al aglutinarlas al unirlas han generado que tu no puedas dar “rienda suelta” al debate y a la reflexión, a la crítica que es una particularidad que tiene la historia y al alumno le gusta eso, entonces desde ese punto de vista yo discrepo con los órdenes y con las modificaciones que se han hecho, tan con ese afán de juntar cosas, por ejemplo, que se haya perdido cívica es una absoluta contradicción con los objetivos fundamentales que tiene por ejemplo la reforma, o sea, el buen ciudadano si no tiene la posibilidad de reflexionar, si uno mira los programas que antes tenían cívica, en término de contenido eran bien puntuales, no es decir “ohh la tremenda riqueza”, pero la riqueza estaba en la posibilidad que daba de armar, desarmar, construir y reconstruir la participación de uno en el contexto social, ahora como en disciplina en sí, independiente que me guste o no me guste la historia, de que pedagógicamente hablando las virtudes que pueda tener, creo que la historia al igual que el ser humano es él, él es una historia, entonces claro la gente la mira como la historia organizada, estructurada, pero puedo yo no haber ido nunca al colegio, puedo no haber llegado a la universidad, puede que yo me identifique con las matemáticas o con las ciencias, pero a la hora de sentarnos siempre somos una historia, entonces el tema es que cuando yo siento que la educación en algún momento al parcializarse tanto en lo específico, el principio que rige cada disciplina, hace que los alumnos de repente pierdan el valor de un todo, es como el niño que dice soy malo para las matemáticas, no me gustan las matemáticas cuando la mayoría del tiempo está calculando, o sea, toda su vida está calculando, es lo mismo, yo no soy humanista y el tipo te puede discutir una hora, o sea, tiene una capacidad de debate impresionante, entonces el parcializar y por decir, cuando la gente tiende a pensar que la gente que estudia historia, es la persona que tiene el acontecimiento,</p>

		<p>que te puede dar una causa, una consecuencia, cuando en el fondo tu conversas, hablas de tu experiencia y estas aportando a la historia. Entonces, en la formación social, en hablar con la familia, en narrar la historia, de donde uno viene, de las experiencias que hicieron construir su familia, los orígenes, las costumbres, el hablar con el abuelito, es tener una historia rica, que en partes fundamentales de primero medio le hacen hincapié, porque la idea de re encantar con una disciplina que está más allá que una sala, sino que decir que ellos son los protagonistas que lo que va a ocurrir, no va a ocurrir nunca más, o sea, es cómo explicarles que solo esta generación y este grupo va a vivir el bicentenario, después en muchos años más todo esto va a estar reproducido como el recuerdo del bicentenario y ellos están midiendo con esta particularidad, seguramente en la historia hay acontecimientos que van a marcar, seguramente vamos a celebrar el bicentenario y vamos a recordar que para este aniversario hubo un terremoto, unos mineros, pero el contexto de una sociedad que en un minuto se encantó, se desencantó, se reconstruyó, de lo que hasta este año 2010 había y no va a volver a haber, en ese sentido nunca va a hacer una reconstrucción, la van a tener que recordar y muchos de ellos tienen su abuelitos ahí, muchos de ellos tienen su historia, hay gente, especialmente en las partes rurales que fueron afectadas, es gente que en algún minuto de su vida se trasladó a Santiago, pero tiene sus raíces y esas raíces ahora cambian y van a reescribir una nueva historia o a continuar una nueva vida, entonces yo creo que primero tiene esa particularidad en querer re encantar pero mientras se encasille la historia o se pretenda encasillar así, va a aparecer como una disciplina, no como una vivencia. Para mí la historia, bueno, yo la amo, me encanta, me fascina, la adoro, la encuentro genial, la encuentro abierta, la encuentro flexible, nunca finiquitada, siempre reconstruirla, recontra dinámica, le encuentro un montón de virtudes, que mejora el vocabulario, que permiten la capacidad de discutir, de hablar, del imaginario, para mí la historia es genial, yo encuentro que tal vez una de la virtud que otras disciplinas no tienen, tal vez los idiomas puedan tenerlo, pero no otra disciplina, porque las otras disciplinas son muy claras con sus lineamientos, pero aunque yo tenga que pasar la historia de Chile, pero nunca va a ser la misma, siempre va a tener un texto nuevo, un autor nuevo, un debate nuevo, una temática, una visión particular, uno nunca antes se hubiese imaginado leer por ejemplo la “Historia de las mujeres” y cada vez se va enriqueciendo mas en términos de cómo uno lo ha aprendido, antes hasta para ser historiador era una cosa tan privilegiada que hasta los textos eran contados, tu sabías que historiador tenías que estudiar porque era el historiador, ahora hay una diversidad, se amplió, la historia tiene otras miradas, se escapan de la tradición, pretenden escudriñar, entonces ahora es una cosa inalcanzable y todos podemos tener visiones distintas, me encanta más ahora que cómo yo la estudié y como yo la aprendí.</p>
3	E1	<p>Usted decía que con esto de encasillar la clase de historia como una disciplina, los chiquillos pierden la visión de una historia viva, lo que genera un puente cortado entre la historia y los chiquillos. ¿Qué podemos hacer para que ese puente se una y los chiquillos puedan hacer la relación que les permita comprender la importancia de la historia?</p>
4	P	<p>Sabes que es lo que pasa es que ahí hay un tema metodológico, dentro del marco curricular, en términos que yo creo que la forma de realmente hacer la conexión o el contacto, es tener la posibilidad de conversar más, dialogar más en la asignatura de historia, entonces que es lo que pasa es que el marco curricular si tú te fijas, por lo menos en los primeros libros de la reforma, eran tan estructurados que te decían seis semanas, ocho semanas, doce semanas para cada unidad, no contemplan ninguna cosa extra programática, o sea, para ellos es absolutamente normal e incluso si miramos este año sin colocarle ningún acto, en el caso de nosotros ninguna misa que es la identidad de este colegio, ya tuvimos un mes menos, por lo tanto, los contenidos se fueron a las pailas, que es lo que pasa que es una sociedad que dentro del objetivo del marco curricular te pide del buen</p>



ciudadano, de la reflexión, del debate, de la discusión, pero siempre te mide por resultado, contenido, entonces siempre las instituciones sin querer queriendo, porque en el fondo asumen que ese es el costo de tener una buena institución, te piden que cumplas con contenido, yo creo que el vínculo se puede dar más si uno empieza a decir, por ejemplo a conversar, yo creo, no sé si te diste cuenta pero la Katherine, ella es descendiente de Griego y fue a Grecia, por la comunidad Griega y baila Griego, entonces eso se da porque de repente despierta el interés de un alumno por contar su historia porque estamos viendo Grecia, pero llega un minuto donde le dices “claro, gracias, sigamos, pasemos a la polis de...” porque en definitiva tienes que pasar las polis y más en estos colegios donde somos varios profes, mi visión particular con respecto a la visión del profesor fulano por poner un ejemplo, a lo mejor él es así, tú también tienes que ser así, porque está semana de agosto prueba, todos tenemos que llegar a la segunda semana de agosto con todos los contenidos pasados para la prueba que va a hacer fulanito. Entonces, por ejemplo, la Katherine dijo algunas palabras y los chiquillos estaban fascinados, contó su historia, contó lo que salía en los power point, entretenido y tú vez a la Katherine que es la que se maquilla, la que se peina el pelo y que haya estado dos semanas transmitiendo es porque ella lo vivió y contó su historia y todo el mundo entre tragicómico la molestaban “ella la Griega” “buena pitonisa” “buena Venus” ¿te das cuenta? En definitiva cuando un alumno molesta a ese nivel, tiene que saber quién era Venus, tiene que saber que es Pitonisa, para molestarla, por lo tanto, también hay aprendizaje ahí, si tu pasaste tal cosa y escribiste tal cosa, y a ella la identifican con una mujer equis en Grecia, es porque hay aprendizaje y tu lo puedes ver mucho mejor, claro y ahí puedes evaluar un montón de habilidades, claro pero que es lo que pasa, esto de que “Súper bueno, pero sigamos economía, Guerra del Peloponeso” porque tú sabes que tienes que llegar a las segunda semana e incluso es mucho más cruel el sistema, cuando ya tuviste algún espacio y de repente comienzas a sacar la cuenta que te quedan tres clases y de repente te importa un puchito, como salga la clase, que el inicio que la motivación, que el desarrollo, que el final, la conclusión para las pailas, ¡partieron y vamos pasando el power, pasemos, pasemos, pasemos... Ya listo! Entonces llega un minuto en que dices ¡cumplí!, listo colegas estamos listo con la materia. Y Ahí mataste al compadre, lo resucitaste, lo volviste a resucitar, los cabros te quedan mirando con cara de circunstancia, porque hay como un desequilibrio y es verdad, uno tiene que ser súper honesto, cuando tu partes planificando empiezas bueno vamos a colocar una imagen del Congreso Nacional y le vamos a colocar un Monumento Griego y empiezas ¿Qué ven ustedes? Clase número ocho: Miren esta cuestión es, (risas) por inventar, este compadre tiene un cliente y listo pasemos y estos compadres eran todos malos, listo aprobado. Entonces entre la planificación inicial y con la que tú terminas, o sea la motivación se te fue a las pailas, de repente la motivación es la pregunta, así como “la” pregunta: emm ¿les gusta la poesía? ¡Sí! Bueno en Grecia los poetas ¿cachay?, o sea, valor po’ (risas). Entonces así ¡que vínculo!, porque en el fondo termina el profesor siempre siendo prioridad en termino de pasado, ese es el tema, y es verdad y entonces tu después dices ¿Por qué los cabros están tan aburridos? Si hasta uno está aburrido de pasar la materia, tiene que cumplir cumplir cumplir, entonces yo creo que el hecho que la asignatura, yo soy de otra época, donde historia de Chile se veía en dos años, donde historia universal, también se veía en dos años, van separadas, se veía geografía y ahora tú tienes que vincular la geografía con la historia, juntaste cívica, juntaste economía y además todas las buenas intenciones que tiene la reforma en términos de la valorización social, cívica y todo el cuento en los tiempos que ellos hayan programado y ellos mismos se han dado cuenta que es imposible es ilógico, de hecho el ajuste curricular, que es lo que tú ves, te sacan el Siglo XX, porque era imposible, tu de repente llegabay chuta mataron a Allende, estuvo Pinochet y llegó la democracia, o sea, para un hecho que ellos tienen cualquier cosa que contar, yo alcancé a hacer

	<p>clases aquí cuando la cantidad de hora estaba por separado y era realmente un desafío para el profesor hacerle clases, cuando el profesor tenía en su salas hijos de militares e hijos de detenidos desaparecidos o pariente y hablar en el contexto del siglo veinte, hablar de los Derechos Humanos o hablar de un gobierno autoritario en el caso de la historia universal, generaba el despertar de las pasiones, ahí tu realmente veías la interpretación historiográfica, que sacas con pasarle de Necochea, Ramírez (risas), que no es que tenga algún conflicto con esos historiadores, me parecen geniales, pero sin duda alguna, al alumno que tu le puedes hablar de Derechos Humanos, tú ves realmente cual es la visión de Derechos Humanos, tu realmente puedes decir ahí, hablemos de valores sociales, pero aquí tu sacay a Pinochet de cualquier lado, lo metiste durante un tiempo, después la constitución de los ochenta, hiciste que votaran el sí o el no, chuta que terrible, llegó Aylwin, tres cuatro, retorno a la democracia y de repente hablamos del informe Valech que es muy importante para los Derechos Humanos ¡cuek! Entonces esto genera una desvinculación de la historia, en términos de lo que el profesor puede ser y más cuando ya escapa de tus manos, tú tienes que... estas en unos cubículos, en el fondo estamos en cubículos aquí, tú tienes esto y tú fraccionas en tres, los tres tienen un principio y un final, punto. Cuando uno a veces trabaja solo en un colegio, tu manejas los tiempos, tu manejas los temas, tu manejas los énfasis, ahora igual tiene sus ventajas porque como a ti no te toca hacer las pruebas, que es el caso que nos pasó a nosotros, nosotros podemos autoevaluarnos constantemente, si a nuestro alumno no les fue mal, tu pasas al final todo lo posible que le puedan preguntar, nosotros no sabemos cuál fue el énfasis que le dio el colega, entonces cuando tú ves los resultados, tú dices pucha mi curso bien con la cantidad de azules, bien con la dimensión de los rojos, bien con el puntaje máximo, es que están preparados para que les haga clases, no se po' Cepillín (risas) el que le haga clases, significa que los preparamos para todo, la prueba que la hayan mandado, hubiesen venido el ministerio y dice miren les vamos a hacer una prueba de tal cosa, los chiquillos podrían haberle contestado de todo, porque entre la incertidumbre de no saber el énfasis de la prueba es mejor, porque nosotros tomamos todos los tópicos hasta por si las moscas, en todas las dimensiones, eso es un poco la gracia, pero eso tiene que ver un poco en cómo se estructuró la disciplina que lo único que está generando, no solamente es desvincular la historia en cierta medida, sino que además está generando que una de las disciplinas que le ofrecen mayor posibilidad a por ejemplo lenguaje o ciencias, como la historia, a veces no pueda ayudarlas más. Nosotros tenemos la ventaja de pasar por todos los desarrollos en Grecia, de las ciencias, la ilustración, el racionalismo y poder ayudar en ciencias y reforzar cosas, pero cada vez van limitando más, ahora es la cantidad de horas, antes era la división de áreas, no sé donde vamos a llegar, vamos a terminar definitivamente no sé, casi como religiones en algún momento, yo lo lamento pero lo voy a tener que decir, que tiene que ver con la mirada de un modelo económico social en donde evidentemente parece que no necesitan con gente que piensa, porque si yo lo hablo desde la historia y yo puedo decir que me parece una atrocidad lo que está apareciendo ahora y lo que viene de años, haber sacado cívica, a lo mejor economía ya podría ser, pero haber sacado cívica yo creo que fue un atentado a la disciplina, de ahí partimos mal, a lo que vamos ahora y si uno se fija, nosotros no solos hemos sufrido historia, sino que lo sufrió lenguaje porque los contenidos se han ido cada vez, resulta que los niños parecen que nacen limitados, no hay que enseñarle nada en castellano, no que el "Mio cid" es muy viejo, es muy antiguo, no vamos buscando algo más contemporáneo, más entretenido, oye si los cabros no son limite, pueden leer un castellano antiguo el Mio cid, El quijote, pueden leer lo que quieran, pero parece que estamos hablando de una generación con capacidades y habilidades extraordinarias, y en la realidad parece que los programas los limitan. Bueno y yo te voy a contar como una anécdota, en un curso de años que coincidió que me tocaran hartos varones en ese curso y ese año un alumno me dice muy</p>
--	---

		<p>respetuosamente señorita este año hemos leído a drogadictos y a una cantidad de homosexuales, puro fletos, ah pero es que estaba de moda, Pedro Lemebel estaba de moda, Alicia y las drogas estaba de moda, el suicidio estaba de moda y donde estaba el soñador del Quijote, podría haber sido el Lazarillo de Tormes, que son cosas súper entretenidas si uno lo sabe aprovechar con los chiquillos, entonces tú terminas diciendo, perdón ¿estamos enriqueciendo o estamos empobreciendo? Ahora lo de la historia es un atentado, yo siempre he dicho, lo que pasa con historia, la historia lo va a cobrar, porque en el fondo, una sociedad siempre termina apelando a su historia y va a surgir las rebeliones, las revoluciones, los cambios, a raíz que ellos tienen la necesidad de mentar sus cambios culturales, si la gente quiere mentar, ese es el tema, ahora que es lo que quieren mentar podemos debatir, los chiquillos quieren mentar mas sobre la vida, mas sobre el mundo, pero no por eso no quieren su historia, incluso tu solo haces un debate de los hiphoperos oye y lo entras en la historia, pero un kilo, un hiphopero de principio te habla de toda la problemática, de la pobreza social en Estados Unidos y todos los demás que son a medio pelo empiezan a sentirse comprometidos con saber, lo que su historia dice, su ropa, lo que su historia dice en sus canciones, pero se cortan, porque a las finales se ven las problemáticas internaciones dentro de un contexto netamente de lo que quiere el mercado, que Estados Unidos es una potencia, que Estados Unidos es aquí, cuando para mi Estados Unidos es más potencia en estos marcos culturales tan significativos que lo tomamos nosotros a medio pelo.</p>
5	E2	<p>Dentro de las cosas que ha señalado, cuando habló del tema de la historia, relacionándolo directamente con la pedagogía, dijo que uno podía aportar desde la experiencia, por lo tanto, quisiera que me respondiera a las siguientes preguntas ¿Qué importancia usted le otorga a la experiencia? Y ¿Cómo entiende usted ésta experiencia?</p>
6	P	<p>¡¡¡Valor...!!! (risas) Bueno yo le tengo a la experiencia hartito, hartito valor, porque pienso que la experiencia es historia, partamos de ahí, ahora para los chiquillos su experiencia, su vivencia, yo creo que la experiencia es como bien relativo, porque tiene que ver a veces hasta con la intencionalidad de experimentar, de probar, de querer recorrer, de querer conocer, en el caso de los chiquillos, yo creo que sus vivencias es la conexión, hay un filosofo no es un filosofo sino que una pregunta en filosofía que siempre dice ¿Cuándo un objeto existe en el conocimiento? ¿Cuándo existe el objeto? ¿Cuándo yo quiero que un niño aprenda para que este en el conocimiento? Hay dos posibilidades, el objeto puede ser conocido cuando yo lo defino supongamos mesa dos puntos tabla con cuatro patas, entonces el niño te va a reproducir, tabla con cuatro patas. ¿Conoce el niño? Sí po', tú preguntas mesa y él te contesta eso. Y la otra posibilidad es que tú le digas "mesa" y el cabro te va a decir, ah es una tabla con cuatro patas. Entonces pasamos de una educación donde el objeto de conocimiento entraba desde el concepto a un periodo en el cual tú no puedes llenar al cabro de conceptos, porque su vida, su experiencia, su vivencia son siempre tangibles, cuando uno habla de la experiencia eso es conocer, es vivir y los chiquillos las viven, los chiquillos se atreven, como dicen son contestatarios, seguramente, seguramente son contestatarios, son rebelde o porfiado, como tú quieras, pero los cabros saben más, mucho más, todo es ordenado porque ellos están en medio de todo un contexto sobre el conocimiento, los padres que todavía lo tienen que conocer, la escuela que eso no lo vamos a pasar hoy día, súper ordenado, el cabro quiere conocer, a veces va tres pasos más adelante que nosotros, pero se saltó lo que nosotros queremos que él sepa, entonces la experiencia es conocimiento, es la mejor forma por donde partir, acercarlo a cualquier cosa que el niño tenga, viva o este en su entorno, sería genial y yo creo que los medios proveen esa posibilidad, o sea uno puede hablar de un computador, de una chapa por ejemplo y tu lo entras a Egipto, los puedes llevar a distintos marcos, ahora sus padres son la experiencia que tratan de más menos, es su base para ordenar su familia, para ordenar sus proyectos y de esa experiencia, si para</p>

	<p>ellos la vida les fue difícil porque ellos no pudieron estudiar, te mandan el discurso que es importante estudiar para que ellos no vivan lo que ellos vivieron y que no tengan que sufrir de esa experiencia, si ellos tuvieron carencias no quieren que sus hijos les falte lo mismo, el peso o el fundamento de eso, a lo mejor es lo que falta, porque falta diálogo, porque falta comunicación, relacionarse, entonces uno dice, pero como el papá lo entiende así, porque él lo entendió desde la experiencia, el no lo entendió porque alguien se lo dijo, el entendió que es lo que no tenía, que no se podía porque no había plata y no hay plata no más po', porque por ejemplo, los choques relacionales entre los mundo son súper complejos, entonces tu decías puedo ir a una fiesta y te decían no, ¿por qué no?, porque soy tu papá, ¡ya!. Te das cuenta, el concepto de riesgo, no había un diálogo, porque el papá estaba allá y los hijos estaban acá, por lo tanto, la experiencia de sus hijos, es que ellos quieren darles a sus hijos y a nuestros alumnos la posibilidad que ellos no tuvieron, pero resulta que sus hijos, todos esos riesgos que nunca le hablaron, los ve todo el día como si fuera habitual, las noticias que lo cortaron, que le pegaron, que es barrista, que lo insultaron, que un montón de cosas son treinta, cuarenta veces y termina siendo algo habitual, entonces es muy difícil hablarle a los chiquillos de los riesgos que pueden estar cerca, cuando para ellos es algo que es parte de su vida y que en el fondo tienen que enfrentarse a esos riesgos, siendo el más choro, porque también eso ven, el choro es bastante exitoso, entonces la experiencia versus lo que nosotros tenemos que trabajar, a lo mejor pedagógicamente hablando desde la experiencia, ahí entramos en conflicto porque nuestra experiencia, por ejemplo piden que los profesores trabajen bajo los aprendizajes significativos y los forman en una educación conservadora, la estructura lista, entonces partamos hasta que la formación de los profesores ha sido dañada o sea yo estudié cinco años y después con la tesis, y ahora estudian cuatro y con tesis incluida, o sea el inglés instrumental a las pailas y un sin número de cosas más, o sea, los talleres o formadores, o el nombre que tuviera, tres cuatro, se fue, los ramos de instrucción a la pedagogía o filosofía o psicología, de un año pasaron a un semestre pero de una manera drástica, conclusión tu llegas y haces la práctica y te piden que hagas trabajo colaborativos, trabajo con las TICs, aprendizaje significativo y nunca tú trabajaste con eso, no tuviste esa experiencia en el colegio ni menos en la Universidad, en la Universidad te dan un discurso, pero en la práctica tenía otra cosa y lo más curioso es que tú haces la práctica aquí y vay al colegio pipiripao y quiere otra cosa, porque también son realidades distintas y objetivos distintos, en este colegio es “formar personas integrales”, no es academicista, el otro colegio es academicista, entonces en el fondo la experiencia, yo creo que ayuda a que uno sea más flexible, que tenga una visión más amplia, en el caso de nosotros como adultos, como profesores, a arriesgarnos junto con los chiquillos, creo que el experimentar y evidenciar con ellos, nos ayuda a sentirnos más cerca, porque definitivamente nos ven más distante por una cuestión de estructura, el profe, las normas y entre comillas, porque nos ven al lado de, porque esto de que voy a ir al ministerio, es casi ya un ritual, porque igual entienden una norma, súper malentendida en su recorrido, es como súper complejo, pero la experiencia es como un mejor aprendizaje, para nosotros también, a ti te pueden explicar cuatro años en la universidad hací la práctica y te empezay a cuestionar ¿De qué me hablo el profe? Cuando te hablan que tú te acercas al niño y le dices algo y el niño se va a emocionar y va a responder contigo, haces lo mismo y el cabro te amenaza, parece que las aulas conservadoras estructuralistas de las Universidad por muy idealistas que sean, hace hartito rato que se alejaron de la salas de clases, porque en la sala de clases uno aprende a ser profe, ahí es donde tú ves hasta donde te da el cuero y también hasta donde tú tienes la capacidad o el criterio de flexibilizar, de modificar, hasta cuando llega tu espíritu real de profesor, de pedagogo o tu quieres quedarte con un modelo que algún momento tu viste que es bastante cómodo, arriesgarse y para los chiquillos la experiencia es vida, la viven, nosotros</p>
--	---

	<p>deberíamos orientar su experiencia o debatir sobre sus experiencias, deberíamos ir a eso un poco, porque por eso el tema de la crisis en términos de orientación, tú en orientación le hablas de los valores, la importancia del respeto y la importancia del respeto, pero ellos no viven respeto, no en el sentido que no lo vivan, pero yo no puedo hablar de respeto si por ejemplo no tengo cosas más prácticas, es cómo vamos a ver un hogar de ancianos, van a ver un hogar de niños, ver otras realidades para que vean que su conceptualización de solidaridad, que uno lo discute enormemente, yo puedo ser súper solidaria porque traigo un paquete de arroz cada vez que me lo piden, pero en la práctica yo soy una persona que menos precio a la gente, que doy por cumplido, se entiende, entonces la intensión de orientación que también versus se ganaron horas, ganaron con respecto al marco de contenido, pero por qué no resulta, por qué no funciona, por qué no provocan el impacto que uno quisiera en colegios que tienen una intencionalidad como esa, porque mientras sigamos siendo la sala de clases tan estructurada, donde tenemos un objetivo y tenemos una actividad y yo término la actividad y cumplí, uno sabe que en la práctica mientras tengas gente condicional es porque esas cosas no se han interiorizado y eso tu lo aprendes con la experiencia. Es tan simple como eso, ¿por qué los chiquillos no cuidan la sala? Porque ellos no la pitan, al niño le pasas una brocha y un tarro, él te la pinta y va a saber lo que significa pintar una sala, es tan simple como eso, pero nosotros lo decimos como experiencia de profesores jefes ¿por qué ellos no la cuidan? Y tiene una explicación, disculpa si voy a tirar el discurso, pero yo insisto, te tiran el discurso típico del modelo, “pero si yo pago al final del año” y ¿si yo pago antes, puedo rayarla más? Entonces donde está el valor del respeto que lo pasamos un mes, la solidaridad y la conciencia, entonces después el informe de personalidad “cuida los bienes de uso común” ¿Te das cuenta? Lo mismo pasa con cualquier disciplina, lo mismo pasa con las matemáticas, lo mismo va a pasar con cualquier asignatura, en el sentido que si no tienen experiencia, si no se manejan con laboratorio, no va a pasar, por eso el éxito como de algunos proyectos como “Mentes activas” un proyecto que hacen los profesores de matemáticas, es muy bueno, que habla precisamente de eso en etapas determinadas de la sicología del joven, general de la experiencia, yo te paso un sin número de figuras matemáticas, voy a inventar, porque yo no soy de matemáticas, un montón de triángulos equiláteros y le pido que me formen una flor, que en esa flor cuenten cuando 360° logran juntar, cuantos 180°, pero si yo sigo con la cuestioncita de dar una formula y repetir un montón de veces la formula, lo más probable es que él repita la formula, pero puede que nunca la entienda y puede que no me guste porque no maneja el lenguaje distinto.</p>
7	Y que no le sirva
8	<p>Y puede que no le sirva, entre otras cosas, ahora, yo no creo en la panacea de la didáctica, yo soy súper honesta en ese sentido, porque esto es como la historia de la educación un tiempo todos los niños dejar hacer, después no toda la educación estricta, después todos los niños ehh no sé tienen que tener no sé... diez guías, no, que después trabajo colaborativo, mira la cuestión es que se tiene que hacer de todo un poco, porque tú le haces una sola cosa y siempre vas a limitar, y tiene que ser acorde a los ritmos, a las características, el mundo es demasiado eterio en términos de recursos, debilidad de los niños, de condiciones sociales, hay todo un rollo, entonces no podemos pretender hacer un marco o normativa especialmente en países como el nuestro, como si fueran todos uniformes, queremos vitalizar la diferencia, mejorar, nivelar, pero en el fondo no pueden nivelar, cuando a los buenos los están midiendo con la misma que están los malos, el capital humano no es el mismo, las problemáticas no son las mismas, entonces yo siempre digo, yo puedo tener hasta cuarenta y cinco y puedo tener hasta cincuenta, hasta sesenta niños en una sala, porque estos niños tienen otro contexto cultural, pero en otros colegios no puedo tener más de treinta, ponerles cuarenta y cinco es un suicidio, es que no aprenden, porque hay que nivelar pa’ abajo, pero</p>

	<p>mientras todo lo midamos así.. Por eso, un profesor pregunta cerraron un colegio municipal equis, porque no hay recurso, pero ¿no hay recursos o no vieron las oportunidades? No habrá sido una buena oportunidad, para que, reorganizar, tener menos niños, generar los espacios adecuados, el ambiente de aprendizaje, por ejemplo, yo no sé si ustedes se meten al “LLECE” es el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, cada cierto tiempo va evaluando la calidad de la educación, pero no la evalúa solo a nivel de resultado, sino que la evalúa a partir de distintos parámetros y curiosamente, bueno había la cantidad de libro, el nivel de escolarización de los padres, son veinticinco mil parámetros, ¿Qué es lo que pasa? Todo el estudio, en distintos países, fíjate que por darte un ejemplo, habían países muy pobres que no tenían libros, caso de Cuba por ejemplo con pocos recursos y sin embargo, tienen mejor resultado, porque ellos cuidan el ambiente de aprendizaje, cuidan que el ambiente sea motivador, que los colores, que las plantas, que la cantidad de niños acorde, que el niño que tenga problemas, no puede quedarse generando problemas y tampoco el sistema no puede solucionarle todos los problemas, tiene que darle oportunidades para que el niño solucione los problemas, porque eso es lo que va hacer en la vida, entonces que es lo que pasa de repente, estamos obligados a tener niños, que a veces quien te dice que el niño que está aquí y que se porta mal, es porque este es el lugar donde tiene que estar, por qué tenemos que ser tan egocéntricos y pensar tan mal que el niño cuando yo le digo que se vaya, tengo que ir al ministerio para que me lo reincorporen, por qué no hay una decisión que digan a lo mejor mi hijo no es para esto es para un técnico profesional o mi hijo es para un colegio más pequeño, no, si los colegios no son una panacea, tienen que ser instancia y oportunidad y tiene que haber la diversidad, hay colegios donde no se pide el uniforme, hay colegios artísticos, ahora el tema es que el colegio que sea de treinta, el colegio que sea de cuarenta, el colegio que sea de mil alumnos, el colegio que sea de trescientos, artístico o no, todos tienen que llegar en igualdad de oportunidades, tienen que rendir por igual, o sea, yo no puedo pensar que el curso que tienen treinta que pagan ciento ochenta, por dar un ejemplo, o porque sea científico humanista debe dar buenos resultados, un colegio técnico profesional debe dar también resultados buenos, el artístico debe dar buenos, entonces ahí hay una deuda historia también con los colegios profesionales entre paréntesis, entonces si uno lo mira desde esa perspectiva, entonces si esta va a ser la experiencia que van a vivir los chiquillos en términos de educación no la van a poder valorar, porque hay parámetros, volvamos al tema, en los modelos si en un colegio repiten mucho, es un colegio que le está gastando mucho al Estado, por lo tanto, no conviene, en términos de imagen y de resultado que yo aparezca como que dejo muchos niños, entonces es mejor promover con carencias con conflictos, con un montón de cosas, donde no se pueden echar, donde no se puede hacer nada supuestamente, pero quedo bien, aunque aquí uno se da cuenta, cosa que debiese ser una reflexión social, los resultados de Chile a nivel internacional, el mejor colegio de Chile, el mejor resultado es malo internacionalmente, esa es la verdad, que los mejores acá en Chile son pencas a nivel internacional y como ellos lo miden, porque hasta que yo sé, podemos hablar tres horas de los valores y en ninguna parte te lo evalúan, porque en Chile se acabó la meritocracia, por tanto hablarle a los chiquillos que el merito, que el esfuerzo, estay hablando en Japonés po’, definitivamente el profesor está lejos de la realidad, uno es el soñador, gracias a Dios, los profesores seguimos siendo soñadores (risas).</p> <p>Entonces para mí la experiencia es más que relevante y pienso que de repente no se valoriza mucho o no hay una preocupación por la experiencia científica, cuando estudian y ven experiencia de aprendizaje y difundirlas, tu de repente hablas con mucha gente y no tienen idea, tú les dices “mente activa” y no tienen idea, a los profesores de matemáticas y no tienen ni idea, oye es una excelente experiencia y hay un montón de cosas, pero no hay difusión y nos ponemos a discutir de</p>
--	---

		cosas en vez de hacer enriquecimiento pedagógico, no hay enriquecimiento pedagógico, por lo tanto, tampoco hay autocrítica pedagógica, no hay reflexión pedagógica, o sea, cuando sentamos a decirnos súper en buena, “sabes que yo esa clase que tú hiciste, yo la haría de esta manera, si voy a anotar”, no porque somos colegas, es mi clase y bla bla cachay? Falta la capacidad de decir oye sí, lo que tú me puedas decir, me puede ser útil, porque yo no soy dueño de la verdad, como les estoy dando dato para que ustedes les pueda servir, van a entrar a esta página, se llama “profesores trabajando juntos o educadores trabajando juntos en youtube.
9	EI	A ya, gracias
10	P	¿La conoce?
11	EI	No
12	P	Me extraña (risas), ya la tienen que buscar, esa es yo creo que ahí hay varios ejemplos que a uno le sirvan, ahora yo la he visto y me surge alguna duda porque está muy centrada en la básica, pero volvemos al tema, o sea, no le puedes pedir a la media que arregle las falencias de básica, esta profesión no importa lo que diga la sociedad, lo que digan los sueldos, que digan lo que digan, esta profesión es igual que el médico, tú no tratas una enfermedad y al compadre lo dejay cojo pa’ toda la vida, o sea tú no le cuidaste el riñón y quedó con diálisis pa’ toda la vida, si acá la educación básica no hace un cambio importante, la educación media siempre va a ser como una muralla de choque con los chiquillos, para luchar y luchar, la básica tiene que ser una buena base, porque nosotros al cojo no le vamos a poder extraer el pie mucho, no le vamos a poder sacar la diálisis, más allá de los remedios que podamos descubrir, porque la enfermedad ya la dejamos, es así de importante y delicada la educación, pero el problema es cuánto del Gobierno cree que la educación es tan importante, es considerada un área estratégica del Gobierno del Estado, ¿cómo son capaces de explicar que durante año se hayan formado profesores durante un año los días sábado, para formar a las futuras generaciones? sin prueba de admisión, son profesores que no saben escribir y digamos las cosas por su nombre, no saben y los profesores hacemos daño, si yo no sé escribir, si yo no sé plantarme, entonces ese niño va a crecer y cuando llegue a otro profesor llega cojeando, llega con conflictos, son temas de hábito, tema de cultura, porque tiene que ser un área estratégica, pero es bastante fácil promover pedagogía y más de alguna vez lo comentamos.
13	EI	Profe, frente a estas realidades que nos ha ido nombrando, ¿Cree que las expectativas cuando salió de la Universidad, ahora en la actualidad se mantienen o han variado en cierta medida? Incorporando los pro y los contra que puedan existir.
14	P	¿Cuándo yo ingresé o egresé?
15	EI	Cuando egresó de la Universidad al campo laboral, las expectativas que tenía en comparación con las que tiene ahora.
16	P	Ehh yo creo que se enriquecen, si ha habido cambios es para enriquecer, yo estudié esta carrera porque yo quería ser profe, yo no me veía en otra parte, yo siempre soñé en hacer clases, siempre quise y admiré a mis profes, yo estudié en un época donde los contenidos eran súper restringidos, entonces yo me preguntaban porque nosotros no podíamos leer ciertos libros o estudiar ciertas cosas en esa época, yo tuve la suerte, entrecomillas, no sé si de inquieta, metida, o perdida, no se cual de todas las alternativas, de ver que habían otros niños que sí tenían esa posibilidad que nosotros como curso y como colegio, siendo un colegio experimental que también lo desaparecieron, no lo podíamos hacer. Cuando yo egresé, yo lo único que quería o yo pretendía enseñar y educar para que fundamentalmente tuvieran sueños, que se podían lograr las cosas, que se sintieran orgullosos de sí mismos, no importa si quieres ser peluquero, lo que comentaba con una maquilladora que tengo en el curso, que rico, sé la mejor y sé feliz... Yo siento que los profesores no envejecemos nunca, porque a las finales siempre estas al tanto de la música, de la

		<p>farándula, siempre estas al tanto de todo, entonces tú te mantienes como jovial, porque no te queda otra po' a mí puede que no me guste el reggaetón, pero en conclusión yo sé reggaetón y sé de todo, por una parte a mí me gusta estudiar, pero a la vez yo siempre le digo a los chiquillos, que los adultos aprendemos de los niños, uno aprende de ello y dentro de las profesiones si hay una que te actualiza y que te mantiene vivo, es esta. Entonces dentro de la expectativa, yo siento que yo quería hacer cosas y llego a esta altura y quiero seguir haciendo cosas... Entonces, a mí me da lo mismo que quieran ser depiladoras o lo que sea, pero que tengan clase, que tengan espíritu de superación y de repente ni ellos ven la superación, cuando salir de cuarto es tan fácil ahora y que sean felices, si van a ser peluqueras, que sean las mejores y que tenga gusto, agrado en el lugar donde sea... Yo creo que mis expectativas se han enriquecido, se han mantenido vivas, me gusta creer que uno debe luchar, pelear, ahora obviamente yo esperaba cambiar el mundo, quería eliminar la guerra en Vietnam, pero tampoco me resultó (risas)... Yo siento que esta profesión es maravillosa, pero porque la quiero tanto, es que soy tan irreverente y me enferma que la manoseen, así de simple, o sea, me importa un pucho, pero con este nivel de ministro, que cambian una cosa, que... hicieron una reforma no alcanzaron el proceso, yo no conozco ninguna evaluación, ningún punto débil ni máximo y la cambiamos, volvemos hacer otro ajuste, no alcanzan al año, no he visto nunca una evaluación pública para los docentes y me enferma que nos traten como si fuéramos unos tarados, porque si bien es cierto, yo asumo que en nuestro gremio hay un montón de gente que a lo mejor no siente un compromiso real, lo asumo, eso es cierto, pero para los que estamos metidos en esta cuestión y que sabemos, no crean que hace mucho, pero por lo menos, me gusta investigar, me gusta que me den las cosas como corresponden, me den una evaluación para analizar, pero a las finales parece que estamos haciendo de palos ciegos, pero si el Ministerio o los Gobiernos, no sé cuál será el objetivo pero parece que no tienen claro que los profes somos mucho más y que pueden ponernos cuarenta mil obstáculos y los profes seguimos haciendo clases... En términos generales, sacaron los ajustes, en abril el ajuste no iba ¿cachay?</p>
17	E1	Al final quedó como el que quería lo hacía
18	P	O la otra, hágalo, pero no olvide que lo que el año pasado estaba y lo que ahora no está, también tiene que hacerlo ¡cuek! (risas) y todas las jornadas de planificación que se hacen, después no sirven, tú planificas, llegas en marzo y te dicen que hay un nuevo decreto diez mil cuatrocientos (risas)...
19	E2	Usted dijo que los chiquillos siempre ven como al profesor más distante, yo quisiera que profundice un poco en eso.
20	P	Es que es distante entrecomillas, quizás más distante en los discursos, yo creo que ellos quieren en alguna medida lo mismo que nosotros queremos... yo creo que se ve distante porque para ellos les es más fácil sus pares, los adultos aunque no sea tanta la diferencia, igual eres la vieja, tú sientes que dicen ahí viene la vieja y te sientes casi como mis chile, porque depende del tono, pero ellos en esta época en la que nosotros trabajamos sus pares son fundamentales, son como los únicos que los entienden... A veces no entender sus códigos, nos distancia, porque a veces sus mismas experiencias con sus mayores o con sus pares nos distancian...
21	E1	¿Cómo usted pensaría una clase ideal?
22	P	Oh Valor... Yo más que pensar en una clase ideal, pienso en condiciones ideales, porque la clase ideal es la clase que se construye con ellos, pero para que los chiquillos construyan tienen que haber ciertas condiciones, yo soy de la idea en que las salas deben estar habilitadas, deben ser espacios acogedores, tienen que tener los recursos disponibles, que debe tener textos a la mano, debe tener diarios, ehh actualizados, yo creo que las instituciones deben ser flexibles, ¿por qué no se permiten las clases en el patio? Es como ridículo, además es mucho mas riesgoso tener a los



		niños en el patio donde todos me ven a que yo los tenga encerrados en una sala donde pueda que yo no haga nada. Para mí una clase ideal sería donde yo tuviera las condiciones, los recursos para que se de la clase, por ejemplo voy a pasar Guerra Fría y empiezo a hablar de la Guerra Fría y un chiquillo se pone hablar y encontrar una revista y podemos sintonizar una radio, ver una canción, discutir la canción o alguien tiene algo en su computador y lo quiere conectar al computador de la sala y que pudiéramos sentarnos en circulo en el suelo o que quisiéramos salir o alguien quisiera hacer una mímica, o sea, genial! Eso de las condiciones tiene también que ver con general a los chiquillos un espíritu más libre, darle la posibilidad que ellos vayan construyendo su cuento...
23	E2	Según su clase ideal, usted devela distintas instancias de participación ¿Por qué sería tan importante considerar esos elementos?
24	P	Ohh que profundo, me voy a poner bien seria, porque si uno tomara en consideración que los estilos de aprendizajes son distintos, que en la actualidad uno de los aprendizaje más recurrentes, en el medio en que nosotros trabajamos es el kinestésico, son auditivos, visuales, no son lógico matemático, no son espaciales, esa es la verdad de las cosas y esos son sus estilos de aprendizajes, la forma de aprender de los chiquillos de este contexto son kinestésico, auditivo y visuales... Para mí es importante porque es la forma en la que pueden aprender... Ahora esto es muy diferente en electivo de historia, donde sí les gusta leer y son lógico matemáticos y espaciales, esto es inverso, porque sus características para estar en electivo de historia son las nuestras, las de mirar, hablar, dialogar, conversar, discutir, debatir... Por una parte es eso, pero por otra tiene que ver con esta reforma que te hace estar hasta la hora del nispero en una sala con un desfile de profesores, cada uno en su estilo, pero a las finales todos los estilos terminan afirmándose en la pizarra, porque hasta cuando ocupas el power point, ocupas la pizarra si hasta uno se aburre, imagínense los chiquillos...
25	E1	Profe tengo dos preguntas, ¿Cree que es relevante el sentido de humor como el nexo entre los chiquillos y el contenido? Y por otro lado respecto a cuando usted decía que los chiquillos de primero y segundo eran mas kinestésico y más visuales, siente que si las actividades están muy orientadas a eso, los chiquillos pierden la conexión y pueden pensar que están jugando, ¿se pierde esa relación y los conocimientos más factuales quedan en el aire?
26	P	Mira yo pienso que las dos preguntas están súper relacionadas, yo creo que así como el humor o como el tratamiento de los contenido pensando en los aprendizajes y no es tan así, el tema es relevante, pero tiene la misma relevancia que la guía, tiene la misma relevancia que una disertación que un trabajo de investigación, que una exposición del profesor, que un dominó histórico, que un análisis de fuente, que la realización de un ensayo, porque no es que uno sea más que otro, a lo mejor un curso con bueno humor te gana la entrada con todas las otras actividades versus otros cursos que son más formales y que en la medida que tienen una condición más formal te van a enganchar a las propuestas porque te van a ver seria, porque las percepciones son distintas, yo creo que todo tiene que ver y en su momento abusar de uno o abusar de muchos, no es bueno, la planificación tiene un sentido y tiene un objetivo, en el caso del humor es súper complejo porque yo no puedo planificar humor o yo soy chispeante o salió divertido o simpático, bien! Yo creo que hay que dar cabida a ciertas cosas de espontaneidad, pero como planificar actividad, formule un chiste de Alejandro magno, no po', pero una actividad que favorece mucho es imagine que usted es periodista de una agencia ekis y tiene que informar a través de un comunicado que viene Julio Cesar, que nos está invadiendo y te pueden salir cosas muy cómicas y se pueden reír genial, pero la actividad es redactar, promover la intención de lo que era Julio César... Con respecto a lo que tu decías de la pregunta dos si uno puede caer, uno debe procurar no caer en olvidar el objetivo, como uno nunca debe olvidar que guía la clase, es el mediador del conocimiento, yo tengo que tener un objetivo, por mucho que tengan revistas o canciones, tengo que yo saber guiar, por más que les

		guste el reggeton no escucharemos mil canciones de regeton, por eso el profesor tiene que ser un profesor bien preparado, porque o sino como guías la cosa, la idea es orientarlos en algo que les pueda ser llamativo, algo que los haga sentirse participe, pero el que manda el buque, el que pone las reglas, recalcar, sintetizar, reforzar el objetivo de la clase, es el profe.
27	E2	¿Qué entiende por el concepto de competencias?
28	P	Yo siempre he relacionado cuando empezaron las cuestiones de las competencias, habilidades, destrezas, siempre nos dijeron que la competencia era cuando uno era competente, cuando uno es competente, es cuando tiene las habilidades y destrezas para ejercer algo, eso es ser competente, eso es tener una competencia y yo soy profesor de historia, debo tener competencias para ejercer el rol de profesor y en historia, entonces cuando los logros de competencias o la obtención de competencias que son como en ciclo, porque el alumno al final según el mapa de progreso es capaz de hacer esto y hacerlo bien, eso es para mi competencia, así la entiendo yo, hacer lo que tengo que hacer bien, mi rol mi función hacerla bien y tener todas las habilidades y todas las destrezas que requiero para hacer eso y por lo tanto, genera un impacto en lo que yo me declaro ser competente.
29	E1	Y frente a eso, cree que el ministerio acerca a los profesores a esta noción de competencias o siente que no hay una definición clara frente a lo que es una competencia o cuales se deberían desarrollar por sobre otra.
30	P	Yo creo que acá hay dos cosas desde mi punto de vista, sin duda todo el marco curricular y la reforma educacional con estos hermosos conceptos extraídos de reformas europeas con algunos matices centroamericanos, son desde un marco conceptual bastante clave, porque ellos en su cultura lo tienen claro, ahora nosotros en nuestra cultura no tenemos claro lo que es competente, porque por ejemplo en nuestro caso Chile es mucho mas clave ser “maestro chasquilla” que ser una persona competente, que decidir que de todas estas cosas yo voy a hacer “A” pero bien, porque para esto tengo las habilidades, las destrezas que se requieren para hacerlo bien y hago un bien con eso, yo creo que desde la gestión de este marco conceptual hay un sesgo cultural hay un sesgo de idiosincrasia y un sesgo de clase, porque obviamente les queda claro a aquellos que tienen contacto con esas realidades conceptuales, pero nuestra sociedad no es una sociedad que sepa lo que es la competencia, es como preguntarle a alguien “¿me puede hacer la distinción entre eficiencia y eficacia?”, porque en educación también dentro de los marcos teóricos, te hablan de la institucionalidad eficiente y eficacia, las escuelas eficientes y las escuelas eficaces, entonces la gente tiende a pensarlo harto rato antes de decir algo. Bueno creo que los Gobiernos y el Estado tienen una responsabilidad porque no basta con escribir un marco conceptual... cuida la formación de profesores, eso es importante, quiere gente competente, selecciónela con las habilidades y destrezas “mínimas” que tienen que tener, es como en un curso, el alumno tiene que llegar con habilidades a ese curso... lo mismo pasa, no puede haber existido en nuestra historia estos vacíos, en que parece que la educación era colocar gente, niños, para responder a la sociedad poner niños para que a, b, c y estábamos todo el rato con el ala a los sapos y todo el cuento. Pero por otra parte, yo creo, que esta sociedad tiene una cojera enorme en pensar de que si alguien no lo hizo, ¡hazlo tú!, yo creo que los profesores tenemos la responsabilidad de informarnos, no solamente de una cosita, sino que ver las discrepancia, más ahora no hay universidad que no tenga página, o gente que no publique cosas, como para buscar todas las posibles definiciones con cual me quedo, cuantas personas tienen una postura clara con respecto a si es... competencia, pero no puedo esperar que el gobierno me dé algo donde diga esto es eso, esto es otro, o sea si yo trabajo en educación, mi obligación y mi responsabilidad es preocuparme de lo que debo hacer en educación, esa es mi responsabilidad, ahora que el Gobierno haga las cosas como las pailas, son unos incompetentes, pero no yo, entonces nosotros como gremio como grupo humano no entendamos

		que somos responsables, es como cuando dicen “a mí nadie me aviso”, “nadie me dijo”, “a ti nadie te tiene que avisar” “tú busca y tu infórmate”, es una sociedad muy simplista, muy cómoda, porque obviamente es una época, donde la comodidad, el confort, se impuso y todo es re cómodo... tienes todo... En la educación que tiene ese privilegio de ser eminentemente humana, tienes que manejarte en ser informado en dialogar, en hablar temas interesantes y reírte, sin duda alguna, pero no puede ser que tú haces una encuesta, yo les digo a los chiquillos de segundo, tarea, encuesta, pregunte en el recreo cuántos niños contestaron “¿Qué se celebra el dieciocho de septiembre?” y somos todos chilenos y esperamos el dieciocho con ansias ¿cachay? Lo mismo si haces un ejercicio y dices defina competencias, “rivalidad entre dos grupos” te puedes encontrar con más sorpresas, ahora yo no digo que yo tengo la respuesta, pero tengo al menos una mediana idea y por lo menos lo que yo les expliqué es lo que me siento cómoda y segura para poder entender de qué tengo que buscar alumnos que en este requisito, en este aprendizaje esperado tienen que generar habilidades y llegar a su nivel de progreso, cierto, para obtener la condición de competente, pero yo debo ser competente, yo lo entiendo así, tengo que hacer las cosas bien, en lo que a mí me corresponde, incluso me genera un conflicto existencial, un grado de responsabilidad el ver qué estamos haciendo con los diferenciales, realmente los estamos ayudando o les estamos haciendo un daño, porque yo tengo mi responsabilidad, el resto no sé, ¿además qué puedo hacer? Motivarlos, discutir, informarme, más no puedo hacer... Ahora yo no sé qué concepto manejan ustedes de competencias.
31	E1	Tiene relación, lo que pasa es que el concepto en sí, está muy abstracto, nadie ha sido capaz de definirlo, los más clásicos hablan que la competencia sería una habilidad en diferentes campos.
32	P	¿Una habilidad? Porque ahí viene el tema, define un concepto substancialmente con otro ¿Qué es ser competente? Es tener las habilidades ¿cuek! ¿Qué son las habilidades? Aquel nivel de destrezas ¿Qué es una destreza? Cachay. Una vez un profesor en la universidad decía que esta reforma viene de, bueno esta reforma viene desde una reforma norteamericana, pero es muy curioso si tú ves la definición de competencias que se hace ahí, con la definición de los europeos, es una definición derivada de los procesos industriales, entonces obviamente desde ese punto de vista las personas que ejecutan una labor, tienen que hacerlo bien, es como la teoría economicista de la educación, ese es el tema, porque el niño puede estar con pena, con daño psicológico, traumático, emocional, es tu tema, el cabro tiene que sacar 250 puntos. Hay niños que son exitosos en la vida, desde ese punto de vista que producto estamos sacando.
33	E2	Lo último, ya nos había hablado que la historia es de constante interpretación, frente a eso me gustaría que hablara de la importancia de la opinión que puedan tener los chiquillos frente a la historia y en general, y además el tema de la argumentación ¿Cómo la historia podría colaborar para construir opiniones más formadas?
34	P	La opinión es eso, es una visión personal sobre algo desde el momento en que yo soy capaz de construir una opinión, estoy develando que tengo una forma de ver y al expresarla de cualquier manera es como abrir un poco mi condición sensorial de la realidad, por lo tanto, todo es interpretable, desde ese punto de vista, evaluar una opinión, tal vez desde el lenguaje, pero una opinión es valiosa porque es la capacidad de decir algo, es importante que la gente pueda tener la capacidad de decir, ahora lo ideal sería que en esta hermosa capacidad de decir y de opinar, mi opinión pueda discrepar con la tuya porque bueno nuestra sociedad no se da mucho, pero la discrepancia me puede hacer ver lo que yo no vi cuando opiné, puede enriquecer mi opinión o puedo fortalecer mi rechazo, mi discrepancia, mi negativa, lo que sea. Ahora, si yo opino, tu opinas, él opina y nos vamos por ser opinantes, aunque mi argumento de opinión sea súper válido, el tuyo sea súper lindo y el de él sea maravilloso, yo creo que la argumentación realmente tiene

		<p>sentido en un debate, porque argumentar así como un escrito judicial es muy lindo, es precioso, pero en la vida donde tu pones en juego miles de cosas como tener la capacidad de responder, de controlar emociones, de buscar las palabras, por eso uno habla de la retórica, de convencer, yo creo que te hace crecer porque es un desafío, pero cuando uno opina yo no sé que puedas pensar tú, por lo tanto no puedo tener algo preestablecido, voy a tener que responder en el momento, te das cuenta, voy a tener que hacer una construcción rápida y tú la vas a tomar tan rápida o para enriquecerla porque la encuentras valiosa y alabarla, como también puedes ponerla en duda y tan rápida también como para buscar en todo mi repertorio, además afirma el carácter, muchas veces cuando tu le preguntas a alguien, porque hizo algo, lloran, porque no tienen a veces la capacidad, bueno llorar también es válido no estoy diciendo lo contrario, pero es para conversar del tema, para que veamos, a lo mejor yo te reto porque tú estás en la escalera y era súper importante, pero no tienen la capacidad, tiene que ver con la valentía con el jugárselas, con el tener una postura, también con develar que es riesgoso, en la historia es riesgoso arriesgarse, porque quedas en evidencia, pero también tiene valentía, también es valor, igual que alguien decía en relación a la serie de los 80' "mira la cabra estúpida se fue" valor po' valiente y la discusión fue buena porque pucha si tu papá era dueño del mercurio, no creo que para ti haya sido importante jugártelas por un ideal, no sé si tu lo entenderás de esa manera. Opinar es importante porque también nos enseña a decir las cosas sin tener que ofender, a tener un buen vocabulario, a tener buenas formas de expresión, yo creo que es importante y porque nos ayuda a conocer a los chiquillos, un alumno que te diga no se qué cosa, no importa que te empapele ahí vas a comenzar a sacar conclusiones, en términos reales conversar con alguien te da hasta nivel de tolerancia, la argumentación es más que importante, lo puedo hacer sin haber egresado de ninguna parte.</p>
35	EI	<p>Usted decía que la argumentación era súper importante, frente a eso ¿Qué aporte hace la historia respecto a la argumentación?</p>
34	P	<p>Tradiciones, dramatiza, por dar un ejemplo bien estúpido, pero bien pedagógico, lo que hacen con la independencia de Chile, cuando te dan los textos de la parte economicista, de la parte social, de la parte política, son visiones, ahora ¿Cuáles son las causas de la independencia de Chile? teniendo todos esos argumentos, tu puedes ver que tiene herramientas con las cuales argumentar, tiene elementos que te pueden aportar una buena argumentación, para decir porque es y porque no es, la historia es una fuente de investigación, de reflexión, de crítica, de matices, ahora va a depender de lo que a uno le apasione porque hay un alto porcentaje de la gente que está en historia que la pasión va por la parte social, entonces tú ves en la historia el motor de la sociedad y te vas en una volá heavy, pero para otros la pasión es otra, el poder, el control, la política es un motor, o sea si habla uno social con uno político no van a llegar nunca a un corte, pero para el que la escuche va a quedar enriquecido con la visión.</p>

## 12.4 Evaluaciones.

### 12.4.1 Evaluación Primero Medio.

#### EVALUACIÓN MODELO

*Unidad: El nuevo contexto internacional*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

#### HABILIDAD: CONOCIMIENTO

1.- ¿Cuál fue la Doctrina impulsada por la Unión Soviética en 1968?

- a) Doctrina Monroe
- b) Doctrina Truman
- c) Doctrina Neoliberalista
- d) Doctrina Brézhnev
- e) Ninguna de las anteriores

2.- La consigna “*Laissez Faire*” hace mención a:

- a) Libertad económica.
- b) Economía limitada y restringida.
- c) Difundir el rol del Estado en la economía.
- d) Mercado ineficaz.
- e) Equidad económica.

3.- El Estado de Bienestar pretendía:

- a) Fomentar y conservar la paz con los países del tercer mundo.
- b) Promover las empresas privadas para el desarrollo de la economía.
- c) Realizar una distribución más justa de los recursos.
- d) Lograr que el precio del petróleo disminuya.
- e) Lograr un pacto entre Estados Unidos y la Unión Soviética.

4.- ¿Cuál fue la estrategia impulsada por Estados Unidos?

- a) Gobierno Federal.
- b) Perestroika.
- c) Economía Centralizada.
- d) Estado Burocrático.
- e) Economía de Libre Mercado.

5.- Líder Soviético que llevó a cabo importantes decisiones políticas:

- a) John Kennedy
- b) Sha Mohammad Reza Pahlevi
- c) Ronald Reagan
- d) George Bush
- e) Ninguna de las anteriores.

6.- ¿Cuáles fueron los países más beneficiados con el crecimiento económico de 1950?:

- a) Yugoslavia – Estados Unidos – Medio Oriente.
- b) Inglaterra – Estados Unidos – Latinoamérica.
- c) Estados Unidos – Europa Occidental – Japón.
- d) Europa Oriental – China – Estados Unidos.
- e) Corea – Latinoamérica – Europa.

### **HABILIDAD: COMPRENSION**

7.- En nuevo orden internacional, se caracterizó por:

- I. Mundo Unipolar.
- II. Consolidación del Neoliberalismo.
- III. Hegemonía del Bloque Socialista.

- a) Sólo II
- b) Sólo III
- c) Sólo I y II
- d) Sólo I y III
- e) I, II y III

8.- Alguna (as) de las razones que llevan al fin del Estado de Bienestar son:

- I. No haber llevado a cabo en la realidad sus teorías y discursos.
- II. No lograr un crecimiento económico.
- III. El Estado de Bienestar dejó de ser percibido por la ciudadanía como un agente para solucionar los temas pendientes.

- f) Sólo I
- g) Sólo II
- h) Sólo I y II
- i) Sólo I y III
- j) I, II y III

9.- Alguna (as) de las decisiones consideradas durante el Gobierno de Mijaíl Gorbachov (Secretario General del Partido Comunista), fueron:

- I. La perestroika como una importante doctrina para invadir a Estados Unidos.
- II. Glasnost como una apertura y transparencia informativa.
- III. La apertura de la Unión Soviética a la economía mundial.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

10.- ¿Cuáles de los siguientes acontecimientos responden al proceso denominado “Crisis del Petróleo” de 1973?:

- I. Se genera por un enfrentamiento entre los israelitas y los árabes.
- II. Aumenta el precio del petróleo.
- III. Genera una estabilidad económica exterior.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

11.- “Desde comienzos de siglo, Estados Unidos ha reconocido que su seguridad depende, en parte, del desarrollo económico de Latinoamérica. La premisa era que la pobreza llevaba a la inestabilidad, la cual creaba oportunidades que los rivales de Estados Unidos podrían explotar (...) La contribución de la política económica exterior estadounidense al desarrollo económico de América Latina fue insignificante hasta la década de 1960” (**El Remolino: la política exterior de Estados Unidos hacia América Latina y el Caribe, Roberto Pastor**)

¿Cuál o cuáles de las siguientes afirmaciones son falsas?:

- I. Según los planteamientos estadounidenses la pobreza conlleva a la inestabilidad.
- II. Estados Unidos desmiente su interés por Latinoamérica.
- III. La contribución de Estados Unidos en América Latina comenzó a partir de 1960.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

12.- “Uno de los fundamentalismos con más fuerza en la actualidad es el islámico, que surgió en la década de 1960 (...) dentro de sus planes están el rescate de los valores propios intrínsecos al Islam, la restauración del Estado islámico y la oposición a todo lo que haya entrado a la sociedad musulmana como innovación, de esta manera, el fundamentalismo apegado al islam tradicional no establece distinción entre política y religión. Por ello, los líderes islamitas suponen que la dirección política de la sociedad debe recaer en los líderes religiosos” Según la Historiadora Magdalena Valdés:

¿Cuáles son las intenciones del fundamentalismo islámico?:

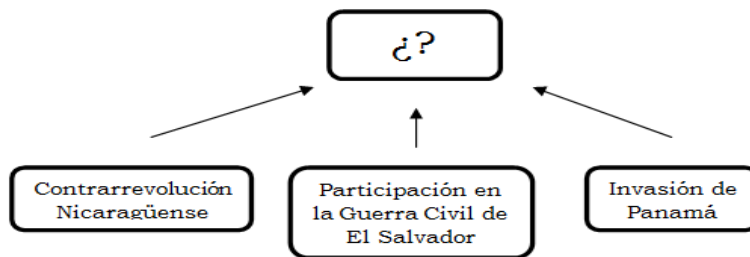
- I. Rescatar los valores tradicionales del Islam.
  - II. Gobernar el Estado islámico en conjunto con líderes extranjeros.
  - III. Establecer distinciones entre política y religión.
- a) Sólo I
  - b) Sólo II
  - c) Sólo I y II
  - d) Sólo II y III
  - e) I, II y III

**HABILIDAD: APLICACIÓN**

13.- “Fue un conjunto de medidas de políticas económicas que buscaban establecer el triunfante modelo \_\_\_\_\_, atacando la estatización en los países en vías de desarrollo. Este acuerdo fue denominado \_\_\_\_\_ y se firmó en el año 1990”

- a) Comunista – Pacto Varsovia.
- b) Liberal – Tratado de Versalles.
- c) Capitalista – Consenso de Washington.
- d) Neoliberal – Doctrina Truman.
- e) Ninguna de las anteriores.

14.-



El siguiente esquema hace referencia a:

- a) Exportación de la Revolución.
- b) Organización Centroamericana a favor del Capitalismo.
- c) Propaganda política a favor del Socialismo.
- d) Intervención Norteamericana en América Latina.
- e) La lucha de la autodeterminación de los pueblos en Latinoamérica.



15.- La imagen corresponde al contexto chileno alrededor de 1980, ésta imagen hace alusión a la siguiente premisa:

- a) Las personas que están en la fotografía están en contra del Sistema Neoliberal.
- b) Es un movimiento social donde se da cuenta del Ideología Feminista.
- c) Las personas protestan en contra del Sistema Socialista, ya que, fomentaría la municipalización.
- d) Las personas dicen "La educación es un derecho" para fomentan los colegios privados.
- e) Ninguna de las anteriores.



16.- El Glasnost es una de las políticas desarrolladas por Gorbachov que realizará cambios en la política de la Unión Soviética, ¿Cuál o cuáles fueron las transformaciones que se provocaron tras su implementación?:

- I. El Glasnost junto con la Perestroika fueron fundamentales para preservar el sistema Soviético tradicional.
- II. La sociedad Soviética logró manifestarse libremente sin represalias.
- III. Una de las transformaciones será la intervención directa de la Unión Soviética en el Golfo Pérsico.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

17.- "El mundo está saliendo de una época para entrar en otra. Estamos en el principio de un largo camino hacia una era pacífica y duradera. La amenaza con la fuerza y la desconfianza, la lucha ideológica y psicológica deben quedar como cosas del pasado". Este fragmento hace referencia a la Cumbre de Malta (1989) ¿Cuál es una de las consecuencias que generó esta cumbre?

- a) Una nueva declaración de la ONU, a favor de los Derechos Humanos.
- b) Fin de las tensiones con los países del Medio Oriente
- c) El regreso de las democracias a América Latina
- d) Permitió la independencia de los países del tercer mundo.
- e) Fin de la Guerra Fría

18.- Las siguientes imágenes hacen referencia a personajes que se vieron involucrados dentro de un mismo proceso:



(Lech Walesa)



(Boris Yeltsin)



(Tito)

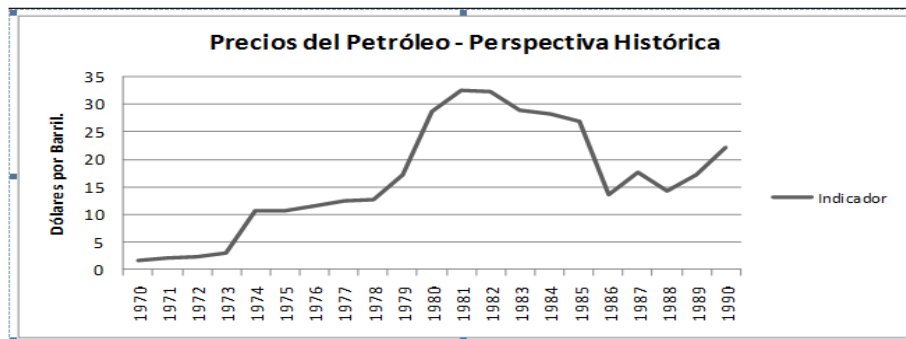
- a) La consolidación de la economía centralizada a nivel mundial.
- b) Conflicto en Medio Oriente.
- c) La guerra del Golfo Pérsico.
- d) Fundamentalismo Islámico.
- e) Caída del bloque socialista

### HABILIDAD: ANALISIS

19.- “Ahora que he tenido la oportunidad de visitar su país, estoy aún más convencido que el futuro de Chile es brillante. Ustedes se merecen la reputación de modelo económico para otros países de la región y del mundo. Su crecimiento económico es el orgullo de Latinoamérica. Y su compromiso al buscar soluciones en un libre mercado inspira al hemisferio”. Según este discurso pronunciado por George H. W. Bush, podemos indicar:

- I. Bush pretende resaltar características de la economía chilena centralizada.
  - II. El texto hace referencia a la privatización y no considera los problemas de desigualdad social.
  - III. Se evidencia las necesidades de Estados Unidos para promover su sistema económico.
- a) Sólo I
  - b) Sólo II
  - c) Sólo I y II
  - d) Sólo II y III
  - e) I, II y III

20.- Realice un análisis de la siguiente tabla:



Relacione sus propios conocimientos con esta tabla de indicadores y responda ¿Cuál o cuáles de las siguientes alternativas son correctas?

- I. El auge del precio del petróleo comienza con su primera crisis en 1973 debido a la Guerra de Yom Kippur.
- II. El petróleo ha tenido variaciones en sus precios y esto tiene estrecha relación con los conflictos en Medio Oriente, quien tiene las principales reservas petroleras.
- III. En 1981 el precio del petróleo tiene su mayor aumento debido a los conflictos que tiene Europa con Sudáfrica.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

21.- “Artículo 36: Mientras allana su camino, el Movimiento de Resistencia Islámica subraya una y otra vez para todos los hijos de nuestro pueblo, para las naciones árabes e islámicas, que no persigue fama personal, ganancia material, ni relieve social. No pretende competir con nadie de nuestro pueblo ni ocupar su sitio. Nada de eso en absoluto. No actuará contra ninguno de los hijos de los musulmanes ni contra aquellos no musulmanes que se muestren pacíficos hacia él, aquí o en cualquier otro lugar. Servirá únicamente como apoyo para todas las agrupaciones y organizaciones que actúan contra el enemigo sionista y sus lacayos (...) El Movimiento de Resistencia Islámica adopta el islam como modo de vida. El islam es su credo y religión (...) Pedimos a Alá que nos muestre el camino recto, que nos convierta en ejemplo para otros y que falle entre nosotros y nuestro pueblo con justicia. ‘Señor, falla según tú justicia entre nosotros y nuestro pueblo, pues tú eres el mejor juez’ (Corán 7:89). Sea la última de nuestras plegarias la alabanza a Alá, el Dueño del Universo” **(Carta Fundacional de Hamás, Palestina, 18 de agosto de 1988).**

De la Carta Fundacional de Hamás podemos decir que:

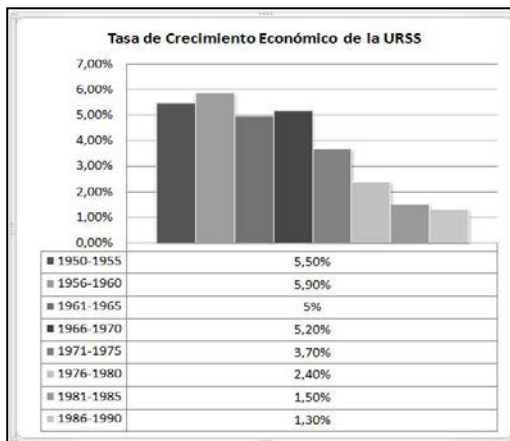
- I. La lucha del Movimiento de Resistencia Islámica es contra todas las personas que no profesan el Islam.
- II. La finalidad del Movimiento de Resistencia Islámica es combatir contra el movimiento sionista y cualquier persona que lo apoye.
- III. Hamás realiza plegarias a Alá para que su justicia los beneficie con fama, ganancias y posea el Islam como la religión Universal.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

22.- De acuerdo a los antecedentes que nos entrega el gráfico podemos inferir que:

- I. La Unión Soviética a partir de 1970 entró en una profunda y estructural crisis económica.
- II. El mayor crecimiento económico de la URSS se alcanza en la segunda mitad de la década del 50.
- III. La economía soviética intensifica sus bajos índices de crecimiento a lo largo del tiempo.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III



23.- “Estoy aquí para hablar en nombre de todas las generaciones por venir, estoy aquí para hablar en defensa de los niños hambrientos del mundo cuyos llantos siguen sin oírse. Estoy aquí para hablar por los incontables animales que mueren en este planeta porque no les queda ningún lugar adonde ir. Tengo miedo de tomar el sol debido a los agujeros en la capa de ozono. Tengo miedo de respirar el aire porque no sé qué sustancias químicas hay en él. Y ahora oímos que los animales y las plantas se extinguen cada día, y desaparecen para siempre. Durante mi vida, he soñado con ver las grandes manadas de animales salvajes y bosques repletos de pájaros y mariposas, pero ahora me pregunto si realmente existirán. Es cierto, soy una niña y no tengo soluciones, pero al parecer ustedes tampoco las tienen, no saben cómo arreglar los agujeros en nuestra capa de ozono. No saben cómo devolver los salmones a aguas no contaminadas. No saben cómo resucitar un animal extinto. Y no pueden recuperar los bosques que antes crecían donde ahora hay desiertos. Si no saben cómo arreglarlo, por favor, ¡dejen de estropearlo!”

De acuerdo a este discurso promulgado por Severn Suzuki en la cumbre de la tierra de Río de Janeiro (1992) podemos inferir:

- a) El problema que se presenta es consecuencia del sistema Neoliberal y de la Globalización.
- b) El discurso expuesto carece de relación con los movimientos ecologistas de 1980.
- c) Severn Suzuki refleja el problema de “unos pocos”.
- d) Estos problemas medioambientales en la actualidad casi no existen, porque los solucionó el Capitalismo.
- e) Todas las anteriores

### HABILIDAD: EVALUAR

24.- Lee atentamente y responde:

“En medio de la noche oí un ruido. Gritos. Miré por la ventana. Él me vio: "Cierra las ventanillas y acuéstate. Hay un incendio en la central. Vendré pronto". Sólo vi las llamas. Todo parecía iluminado. El cielo entero. Unas llamas altas. Y hollín. Un calor horroroso. Y él seguía sin regresar (...) Se fueron sin los trajes de lona; se fueron para allá tal como iban, en camisa. Nadie les avisó; los llamaron a un incendio normal. A las siete me comunicaron que estaba en el hospital. Corrí allí, pero el hospital ya estaba acordonado por la milicia; no dejaban pasar a nadie. Los milicianos gritaban: los coches están contaminados, no os acerquéis...”

Este testimonio es de Liudmila Ignatenko, esposa del bombero fallecido en 1986 ¿A qué conflicto hace referencia este texto?

- a) Crisis de los misiles
- b) Bomba atómica de Hiroshima y Nagasaki
- c) Accidente de Chernóbil
- d) Fundamentalismo Islámico
- e) Ataque terrorista en Medio Oriente.

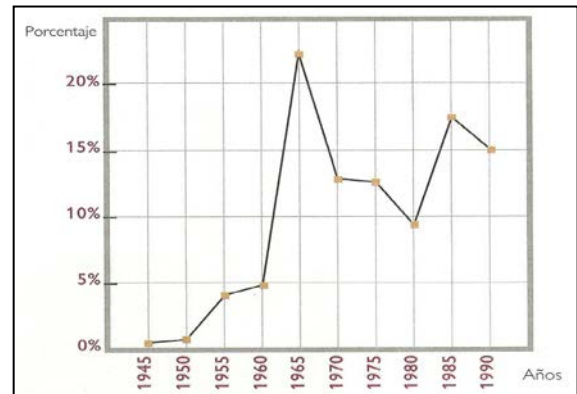
25.- Evalúe la siguiente tabla que indica la Intervención directa de Estados Unidos en Latinoamérica:

I. La tabla refleja la intervención directa de Estados Unidos, mediante la prestación de “ayudas”, que llevaron a endeudamientos latinoamericanos.

II. La “ayuda” se acrecienta durante 1965 y 1985.

III. La “ayuda” se amplifica a partir de 1975.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III



26.- “El Estado puede y debe ofrecer oportunidades, no ahogarlas; fomentar la productividad, no suprimirla. Si nos fijamos en la respuesta de por qué, durante tantos años, conseguimos tanto, prosperamos como ningún otro pueblo en la tierra, es porque aquí, en esta tierra liberamos la energía y el genio individual de cada hombre en mayor medida, como no se había hecho jamás. La libertad y la dignidad del individuo han sido más asequibles aquí que en ningún otro lugar de la tierra. El precio de esta libertad a veces ha sido elevado, pero nunca nos hemos negado a pagar este precio”. En relación al Discurso de Ronald Reagan, señale cuál o cuáles premisas son falsas.

I. Ronald Reagan insiste en promover el compañerismo para fomentar la libertad y la dignidad de los individuos.

II. No han sido capaces de asumir los costos de la libertad.

III. El Estado debe suprimir la productividad para tener una mejora en las condiciones de los ciudadanos.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

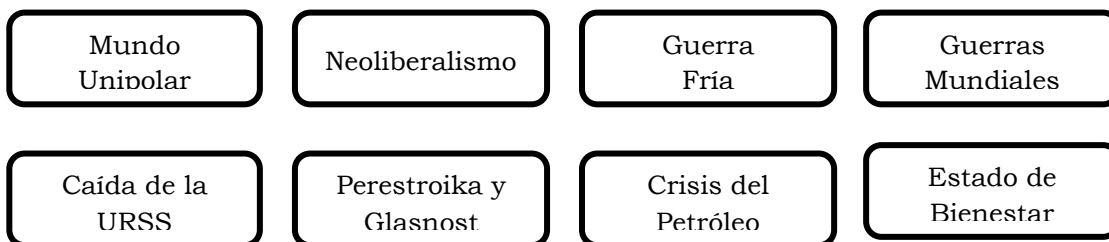
27.- “Desde luego, la *perestroika* se ha visto considerablemente estimulado por nuestra insatisfacción con el modo en que han sido las cosas en nuestro país en épocas recientes. Pero el más importante de los elementos que la han inspirado ha sido la comprensión de que no se estaba utilizando plenamente todo el potencial del

socialismo. Ahora en el septuagésimo aniversario de nuestra Revolución, nos damos cuenta de ello con especial claridad". (La Perestroika de la nueva mentalidad, Mijaíl Gorbachov).

Según el Discurso de Mijaíl Gorbachov y sus conocimientos sobre la Perestroika, evalúe qué elementos fueron considerados para su desarrollo.

- I. Estados Unidos estaba tomando posición en territorios soviéticos, por lo que era indispensable programar un ataque al enemigo.
  - II. La economía soviética se encontraba en crisis, siendo necesario potenciar su productividad y con ello, el Socialismo.
  - III. El auge económico que logró la Unión Soviética para 1980, se verá afectado profundamente por la insatisfacción de la burocracia de su sistema político y su retraso industrial.
- a) Sólo I
  - b) Sólo II
  - c) Sólo I y II
  - d) Sólo II y III
  - e) I, II y III

28.- Ordena cronológicamente los siguientes acontecimientos:



- a) Mundo Unipolar – Guerras Mundiales – Guerra Fría – Caída de la URSS – Perestroika y Glasnost – Crisis del Petróleo – Neoliberalismo – Estado de Bienestar.
- b) Crisis del Petróleo – Guerra Mundiales – Guerra Fría – Estado de Bienestar – Neoliberalismo - Perestroika y Glasnost - Caída de la URSS – Mundo Unipolar
- c) Guerras Mundiales – Guerra Fría – Estado de Bienestar – Crisis del Petróleo – Neoliberalismo – Perestroika y Glasnost – Caída de la URSS – Mundo Unipolar.
- d) Guerra Fría – Guerra Mundiales – Caída de la URSS – Perestroika y Glasnost – Neoliberalismo – Mundo Unipolar – Crisis del Petróleo – Estado de Bienestar.
- e) Guerra Mundiales – Guerra Fría – Crisis del Petróleo – Estado de Bienestar – Caída de la URSS – Perestroika y Glasnost – Mundo Unipolar - Neoliberalismo.

**ITEM DESARROLLO: CADA PREGUNTA TIENE 6 PUNTOS, TEN PRESENTE LA ORTOGRAFÍA Y LA LETRA LEGIBLE. DEBES CONTESTAR EN LA HOJA DE RESPUESTA.**

# EVALUACIÓN N° 1

Estudiante: *EI*

Rango: *Participación Alta (PA)*

Departamentos de CC.SS  
Primero Medio

FORMA C

CURSO 1E

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO											
APELLIDO PATERNO											
APELLIDO MATERNO											

Hoja de Respuestas Prueba Unidad N° 7  
"El Nuevo Contexto Internacional"

28

**Instrucciones:**

- 1.- La prueba consta de dos Items. El primero corresponde a 28 preguntas de selección múltiple, cada pregunta tiene un valor de un punto cada una. El segundo ítem corresponde a dos preguntas de desarrollo de seis puntos cada una.
- 2.- La nota 4.0 se obtiene con el 60% del total de los puntos de la prueba.
- 3.- Use únicamente lápiz pasta azul o negro.
- 4.- Recuerde que el Item de selección múltiple existe una sola alternativa correcta para cada pregunta existe, identificadas con las letras a, b, c, d, e.
- 5.- No use corrector, no haga borrones, pues, eso anulará automáticamente su respuesta.
- 6.- Está estrictamente prohibido conversar durante la prueba, usar celulares y equipos de música.

**Conocer**

	A	B	C	D	E
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Aplicar**

	A	B	C	D	E
13	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
17	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
18	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Evaluar**

	A	B	C	D	E
24	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Comprender**

	A	B	C	D	E
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Analizar**

	A	B	C	D	E
19	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
22	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. + 4  
8

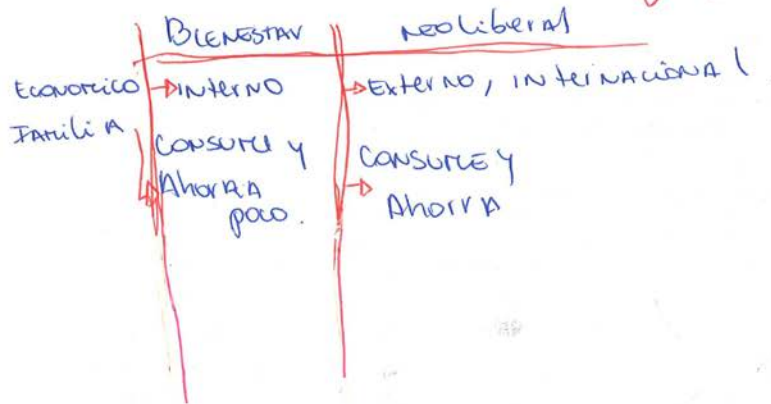
**ITEM DESARROLLO: CADA PREGUNTA TIENE 6 PUNTOS, TEN PRESENTE LA ORTOGRAFÍA Y LA LETRA LEGIBLE. DEBES CONTESTAR EN LA HOJA DE RESPUESTA.**

1.- Realice y explique la comparación entre el Estado de Bienestar y el Neoliberalismo. Justifique su respuesta.

2.- Analice ¿Cuál es el nuevo orden mundial? Considere ámbitos políticos, económicos y sociales. Fundamente su respuesta.

## Desarrollo.

1) Que el ESTADO BIENESTAR AYUDABA EN LO SOCIAL & LO ECONOMICO INTERNO y el ESTADO NEO LIBERAL AYUDABA EN LO SOCIAL, ECONOMICO EXTERNO OSEA INTERNACIONAL Y DEMOSTRO QUE EL ESTADO BIENESTAR NO FUNCIONARIA Y FRASO ANTES DE CUPERAR. ESTADO X3



2) Quedamos en un orden de globalización, cosas nuevas, tecnológicas, Democracia de elección, neoliberalismo, Ayuda económica así es. X



EVALUACIÓN N° 2

Estudiante: E2

Rango: Participación Media (PM)

Departamentos de CC.SS  
Primero Medio

FORMA A

CURSO 1<sup>a</sup> E

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

APELLIDO PATERNO

APELLIDO MATERNO

Hoja de Respuestas Prueba Unidad N° 7  
"El Nuevo Contexto Internacional"

**Instrucciones:**

- 1.- La prueba consta de dos Items. El primero corresponde a 28 preguntas de selección múltiple, cada pregunta tiene un valor de un punto cada una. El segundo ítem corresponde a dos preguntas de desarrollo de seis puntos cada una.
- 2.- La nota 4.0 se obtiene con el 60% del total de los puntos de la prueba.
- 3.- Use únicamente lápiz pasta azul o negro.
- 4.- Recuerde que el ítem de selección múltiple existe una sola alternativa correcta para cada pregunta existe, identificadas con las letras a, b, c, d, e.
- 5.- No use corrector, no haga borrones, pues, eso anulará automáticamente su respuesta.
- 6.- Está estrictamente prohibido conversar durante la prueba, usar celulares y equipos de música.

**Conocer**

	A	B	C	D	E
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Aplicar**

	A	B	C	D	E
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
18	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Evaluar**

	A	B	C	D	E
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Comprender**

	A	B	C	D	E
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Analizar**

	A	B	C	D	E
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

13

←

**ITEM DESARROLLO: CADA PREGUNTA TIENE 6 PUNTOS, TEN PRESENTE LA ORTOGRAFÍA Y LA LETRA LEGIBLE. DEBES CONTESTAR EN LA HOJA DE RESPUESTA.**

- 1.- Explique ¿Por qué adquiere tanta importancia el accidente de Chernóbil? Debe señalar los impactos de la energía nuclear. Justifique su respuesta.
- 2.- Analice ¿Cuál es el nuevo orden mundial? Considere ámbitos políticos, económicos y sociales. Fundamente su respuesta.

# EVALUACIÓN N° 3

Estudiante: E3

Rango: Participación Baja (PB)

Departamentos de CC.SS  
Primero Medio

FORMA B

CURSO 1.º E

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO									
APELLIDO PATERNO									
APELLIDO MATERNO									

Hoja de Respuestas Prueba Unidad N° 7  
"El Nuevo Contexto Internacional"

50

**Instrucciones:**

- 1.- La prueba consta de dos ítems. El primero corresponde a 28 preguntas de selección múltiple, cada pregunta tiene un valor de un punto cada una. El segundo ítem corresponde a dos preguntas de desarrollo de seis puntos cada una.
- 2.- La nota 4.0 se obtiene con el 60% del total de los puntos de la prueba.
- 3.- Use únicamente **lápiz pasta azul o negro**.
- 4.- Recuerde que el ítem de selección múltiple existe una sola alternativa correcta para cada pregunta existe, identificadas con las letras a, b, c, d, e.
- 5.- No use corrector, no haga borrones, pues, eso anulará automáticamente su respuesta.
- 6.- Está estrictamente prohibido conversar durante la prueba, usar celulares y equipos de música.

**Conocer**

	A	B	C	D	E
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Aplicar**

	A	B	C	D	E
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
16	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Evaluar**

	A	B	C	D	E
24	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Comprender**

	A	B	C	D	E
7	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Analizar**

	A	B	C	D	E
19	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

No

12 / 20

**ITEM DESARROLLO: CADA PREGUNTA TIENE 6 PUNTOS, TEN PRESENTE LA ORTOGRAFÍA Y LA LETRA LEGIBLE. DEBES CONTESTAR EN LA HOJA DE RESPUESTA.**

1.- Explique ¿A qué se debe el fin del Bloque Socialista?, debe señalar las decisiones políticas y económicas que transformaron el sistema. Justifique su respuesta.

2.- Analice ¿Cuál es el nuevo orden mundial? Considere ámbitos políticos, económicos y sociales. Fundamente su respuesta.

1-R = Gorbachov implanta la Perestroika (reestructuración económica) y el glasnost (Transparencia económica y política) para solucionar la evidente crisis en la URSS, pero ~~como~~ como no quería quedar atrás frente a EE.UU, comenzó a utilizar más dinero en armas que en la población. Luego como la economía comenzó a decaer, la URSS se dio cuenta que no ya no podía seguir luchando, decide integrarse al mundo globalizado.

Así Bush y Gorbachov, es un acuerdo en donde EE.UU ayuda a la URSS a entrar al mundo globalizado.

2-R = En el nuevo orden mundial, se quiere que la economía sea libre y mundial, además de en cierta forma aumentar la economía de cada país, pero también aumentarla a nivel mundial.

A pesar de que se quiere incrementar el dinero, aun hay diferencias sociales, estas todavía no logran desaparecer.

En este nuevo orden las empresas y el estado, están unidos, ya que las empresas tienen el dinero en cierta forma el estado depende de la empresa.

## 12.4.2 Evaluación Segundo Medio.

### EVALUACIÓN MODELO

Unidad: *Expansión territorial chilena*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

Aprendizaje Esperado: Comprender que surgen conflictos territoriales al crearse y consolidarse los estados nacionales en América y analizar la resolución bélica de los mismos en el caso de Chile con respecto a Perú-Bolivia y España.

Identificar y evaluar las circunstancias que dieron origen a la Guerra del Pacífico

Comprender y evaluar la relación entre el Estado Chileno y la incorporación de la Araucanía.

Conocer y evaluar las causas y consecuencias de la Expansión territorial y económica acaecida en Chile a fines del s. XIX.

#### I. Análisis de documentos

- 1) “Si volvemos la vista veinte años atrás observando el camino que hemos recorrido lo comparamos con el que en este tiempo han andado otros pueblos, no podremos menos que admirar el desarrollo extraordinario que ha tenido el nuestro en todas las esferas de su actividad, pero principalmente en las industrias! El comercio, el tráfico! Los cambios, la instrucción la riqueza tanto privadas como públicas. Este progreso es tan notorio que no ha menester comprobarse con citas ni apreciaciones históricas o estadísticas. Basta haber vivido un poco i tener algo de memoria para conocer la enorme distancia que media entre el chile i el chile, por ejemplo de fines del gobierno de Bulnes. Mas que de toda otra época, es de ahí de donde arrancan los adelantos positivos y múltiples”.

D. Marcial González, “*Las sociedades anónimas o el crédito y la riqueza en Chile*” 1871

- a) ¿En qué consiste la idea de progreso según Marcial González? ¿Qué opina sobre los adelantos?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- b) ¿En qué aspectos ayuda el progreso material a la expansión económica y territorial del país? ¿Por qué?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- c) ¿A qué periodo presencial corresponde Bulnes? ¿Cuáles eran sus características?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- 2) “El Soldado Chileno que no regresó: Falleció durante la guerra del pacífico en la batalla de Chorrillos, y su cuerpo fue descubierto hace 8 años en el cerro Zigzag, de Perú. Debería tener un funeral con honores como lo indica la ley para los veteranos de ese conflicto. Pero sus restos ni siquiera han sido re patriados. Según Los estudios y peritajes, “Son los restos completos de un

mestizo joven entre 25 y 30 años como de 1,75 estatura. Cabello castaño y fino. Barba en el mentón y vello en las pantorrillas”, dice la antropóloga Hilda Vidal. El uniforme de paño permitió conocer la nacionalidad, señala el informe de la antropóloga. La casaca marrón lleva diez botones de metal con el escudo Chileno. El cuello y los puños son rojos, otra característica nacional. El pantalón azul ya está cubierto por otra prenda de algodón beige para diferenciarse de las fuerzas peruanas, como había ordenado el general Baquedano. Lleva también calamarros, botines que eran marca registrada de las tropas nacionales. No hay duda que era un militar chileno, asegura la antropóloga”

*La Nación, Santiago, 17 de Septiembre de 2006.*

- a) ¿Cómo pudieron reconocer la nacionalidad del cuerpo encontrado?

---

---

- b) ¿Por qué crees que los veteranos de la Guerra del Pacífico tienen funerales con honores?

---

---

- 3) “La incorporación de la Araucanía”

“Acontecimiento tan importante para nuestra vida política y social, y tanta significación para el porvenir de la República (...) La Araucanía, entera se halla sometida, mas al poder moral y civilizador de la República; en estos momentos, se levantan poblaciones importantes, destinadas a ser centros mercantiles e industriales de mucha consideración en medio de selvas vírgenes y campiñas desconocidas, que eran hasta ayer el santuario impenetrable de la altivez e independencia Araucana”.  
*Francisco Subercaseaux Latorre, Memorias de la campaña de Villarica 1882-1883, Santiago. Librería Americana, pág. 6.*

- b) ¿Cómo es vista la zona de la Araucanía y los araucanos por la República de Chile?

---

---

- c) ¿Cuál es el motivo y los objetos del Estado para penetrar y dominar la zona de la Araucanía?

---

---

- d) ¿Crees que este acontecimiento es “importante para nuestra vida política y social” y que tiene “significación para el porvenir de la República”? ¿Por qué?

---

---

- 4) “La estrecha relación entre el Estado y la iglesia Católica provenía de la época colonial y se prolongó durante los primeros 50 años de la vida republicana casi sin alteraciones. Sin embargo, las beses legales de ese vínculo entre la monarquía y las autoridades religiosas habían desaparecido con la llegada de la independencia. Por tal motivo, hacia mediados del siglo XIX, importantes sectores políticos quisieron disminuir el control que la Iglesia mantenía sobre la sociedad, eliminando una serie de funciones que el Estado le entregaba; esta situación se transformó, junto con las reformas constitucionales, en el principal tema de los que debatieron los partidos políticos con esos años:

- Reinterpretación del Artículo 5°- de la Constitución, sobre la libertad de Cultos (1865).
- Supresión de los fueros eclesiásticos y los recursos de la fuerza (1875).
- Ley de cementerios Laicos (1983)
- Ley del Matrimonio Civil (1884)
- Ley de registro Civil (1984)

a) ¿Cuál crees que es la importancia de cada una de estas leyes?

---



---

b) ¿Qué derechos ciudadanos garantiza la vigencia de estas leyes?

---



---

## II. Aplicación:

1) Completa el siguiente Marco conceptual sobre LOS GOBIERNOS LIBERALES.

<b>PRESIDENTE</b>	<b>PERIODO</b>	<b>POLÍTICA</b>	<b>ECONOMÍA</b>	<b>SOCIEDAD</b>
José Joaquín Pérez				
Federico Errázuriz				
Aníbal Pinto				
Domingo Santa María				

## III. Desarrollo:

- 1) Explica las causas principales por las que España intenta ocupar Isla Chíncha.
- 2) Explica el o los motivos por los que Chile declara la Guerra a España.
- 3) Explica el motivo por el cual se declara la Guerra del Pacífico.

# EVALUACIÓN N° 4

Estudiante: E4

Rango: Participación Alta (PA)

Dpto. Historia y Cs. Sociales

Segundos Medios

2° B

64  
45

## UNIDAD 7: "Expansión Territorial Chilena"

Aprendizaje esperado: Comprender que surgen conflictos territoriales al crearse y consolidarse los estados nacionales en América y analizar la resolución bélica de los mismos en el caso de Chile con respecto a Perú- Bolivia y España. Identificar y Evaluar las circunstancias que dieron origen a la Guerra del Pacífico. Comprender y evaluar la relación entre el Estado Chileno y la Incorporación de la Araucanía. Conocer y evaluar las causas y consecuencias de la Expansión territorial y económica acaecida en Chile a fines del s. XIX.

### I. Análisis de Documentos.

1) "Si volvemos la vista veinte años atrás observando el camino que hemos recorrido lo comparamos con el que en este tiempo han andado otros pueblos, no podremos menos que admirar el desarrollo extraordinario que ha tenido el nuestro en todas las esferas de su actividad, pero principalmente en las industrias! El comercio, el tráfico! Los cambios, la instrucción la riqueza tanto privadas como públicas. Este progreso es tan notorio que no ha menester comprobarse con citas ni apreciaciones históricas o estadísticas. Basta haber vivido un poco i tener algo de memoria para conocer la enorme distancia que media entre el chile de hoy i el chile, por ejemplo de fines del gobierno de Bulnes. Mas que de toda otra época, es de ahí de donde arrancan los adelantos positivos y múltiples".

D. Marcial González, "Las sociedades anónimas o el crédito y la riqueza en Chile" 1871.

a) ¿En qué consiste la idea de progreso según Marcial González? ¿qué opina sobre los adelantos?

Consiste en admirar el desarrollo de nuestro país en todos los espacios de su actividad. Creo que los progresos son muy notorios y que todo el progreso parte del fin del gobierno de Bulnes.

3

b) ¿en qué aspectos ayuda el progreso material a la expansión económica y territorial del país? ¿Por qué?

ayuda mucho ya que el haber entrado de productos aumenta el comercio y este de una estabilidad económica, y en la parte territorial porque para una expansión territorial se necesita la base económica para los posibles daños que vellan e quedar.

3



c) ¿A qué periodo presidencial corresponde Bulnes? ¿Cuáles eran sus características?

<sup>1841-1851</sup>  
Manuel Bulnes corresponde a los años 1841-1851, era de gobierno conservador e implementó una ley de educación y manejó la iglesia católica.

2) "El Soldado Chileno que no regresó: Falleció durante la guerra del pacífico en la batalla de Chorrillos, y su cuerpo fue descubierto hace 8 años en el cerro Zigzag, de Perú. Debería tener un funeral con honores como indica la ley para los veteranos de ese conflicto. Pero sus restos ni siquiera han sido repatriados.

Según Los estudios y peritajes, "son los restos completos de un mestizo joven entre 25 y 30 años como de 1,75 estatura. Cabello castaño y fino. Barba en el mentón y vello en las pantorrillas", dice la antropóloga Hilda Vidal. El uniforme de paño permitió conocer la nacionalidad, señala el informe de la antropóloga. La casaca marrón lleva diez botones de metal con el escudo Chileno. El cuello y los puños son rojos, otra característica nacional. El pantalón azul ya está cubierto por otra prenda de algodón beige para diferenciarse de las fuerzas peruanas, como había ordenado el general Baquedano. Lleva también calamorros, botines que eran marca registrada de las tropas nacionales. No hay duda que era un militar chileno, asegura la antropóloga"

La Nación, Santiago, 17 de Septiembre de 2006.

a) ¿Cómo pudieron reconocer la nacionalidad del cuerpo encontrado?

Por una chaqueta marrón que tenía diez botones con el escudo chileno, el cuello y los puños que eran de color rojo, un pantalón azul y unos botines que eran marca registrada de Chile.

b) ¿Por qué crees que los veteranos de la guerra del Pacífico tienen funerales con honores?

Por que fue la guerra más dura que sufrió Chile y los que habían muerto por eso debían de ser enterrados con honores.

c) ~~Investiga en qué consiste un funeral con honores y quiénes han tenido ese privilegio en los últimos 10 años (busca en libros de Historia o Internet).~~

---

---

---

---

### 3) "La Incorporación de la Araucanía"

"Acontecimiento tan importante para nuestra vida política y social, y tanta significación para el porvenir de la República (...) La Araucanía, entera se halla sometida, mas al poder moral y civilizador de la República; en estos momentos, se levantan poblaciones importantes, destinadas a ser centros mercantiles e industriales de mucha consideración en medio de selvas vírgenes y campiñas desconocidas, que eran hasta ayer el santuario impenetrable de la altivez e independencia Araucana".

Francisco Subercaseaux Latorre, *Memorias de la campaña a Villarrica 1882-1883*, Santiago. Librería Americana, Pág. 6.

a) ¿Cómo es vista la zona de la Araucanía y los araucanos por la República de Chile?

Los araucanos eran considerados una amenaza para la república, ya que los consideraban guerrilleros; y la Araucanía la veían como un sitio de explotación, el ser selva virgen y por tener un amplio territorio.

b) ¿Cuál es el motivo y los objetivos del Estado para penetrar y dominar la zona de la Araucanía?

era conquistador, aquella tierra virgen y explotarla, aprovechar todo lo que esta tierra podía dar y luego formarle de represas, empresas, etc. para así destruir una cultura y una tradición.

c) ¿Crees que este acontecimiento es "importante para nuestra vida política y social" y que tiene "significación para el porvenir de la República"? ¿Por qué?

es importante porque es un conflicto que ha trascendido por años, social por que causa opiniones, tanto en contra como a favor; y es significativo para un porvenir de república porque dependiendo de la decisión del gobierno será solucionado el problema; Araucanos - República o simplemente el conflicto seguirá.

4) "La estrecha relación entre el Estado y la Iglesia Católica provenía de la época colonial y se prolongó durante los primeros 50 años de vida republicana casi sin alteraciones. Sin embargo, las bases legales de ese vínculo entre la monarquía y las autoridades religiosas habían desaparecido con la llegada de la independencia. Por tal motivo, hacia mediados del siglo XIX, importantes sectores políticos quisieron disminuir el control que la Iglesia mantenía sobre la sociedad, eliminando una serie de funciones que el Estado le entregaba; esta situación se transformó, junto con las reformas constitucionales, en el principal tema de los que debatieron los partidos políticos en esos años:

- Reinterpretación del Artículo 5º de la Constitución, sobre la libertad de cultos (1865)

- Supresión de los fueros eclesiásticos y los recursos de la fuerza (1875).

- Ley de cementerios Laicos (1883)

- Ley Matrimonio Civil (1884)

- ley de registro Civil (1884)

a) ¿Cuál crees que es la importancia de cada una de estas leyes?

Cada ley sirve para un conteo por ejemplo  
la ley del registro civil es para un conteo de las  
ciudadanos de Chile; la ley del matrimonio civil  
cuántas familias habían y así era con cada ley

3

b) ¿Qué derechos ciudadanos garantiza la vigencia de estas leyes?

~~\_\_\_\_\_~~  
~~\_\_\_\_\_~~  
~~\_\_\_\_\_~~

II. Aplicación:

1) Completa el siguiente Marco conceptual sobre LOS GOBIERNOS LIBERALES, ~~para~~  
~~cuando te puedes apoyar en libros de Historia y tu cuaderno~~

PRESIDENTE	PERIODO	POLITICA	ECONOMIA	SOCIEDAD
JOSE JOAQUÍN PEREZ	1851-1861	Termino de la ley de eleccion presidencial	Puerto de Valparaiso	ley de libertad de culto
FEDERICO ERRAZURIZ Z.	1861-1866	Tratado de 1864	Auge, sistema financiero	ley de libertad de enseñanza
ANIBAL PINTO	1866-1871	Tratado de Ancón	baja producción minera y agricultura	reclutamiento militar ley del matrimonio civil
DOMINGO SANTA MARIA	1871-1876	Tratado de Tregua	Auge, minería del salitre	ley del registro civil

10

III. Desarrollo:

- 1) Explica las causas principales por las que España Intenta ocupa Isla Chíncha.
- 2) Explica el o los motivos por los que Chile declara la Guerra a España.
- 3) Explica el motivo por el cual se declara la guerra del Pacífico.

## Desarrollo

I Perú debió una deuda a España y Perú no reconoció la deuda por lo tanto España decidió tomarse la Isla Chincha. ✓ 3

II España le exige a Chile disculpas públicas por apoyar a Perú e que se independizara, y por que Chile quería expulsar a España de América del sur para que no conquistaran más países. ✓ 3

III La guerra del pacífico se declara por un conflicto con el salitre, por que Bolivia cobraba impuestos por cada carga de salitre que saliera, y Chile no pagaba por ello. ✓ 2



EVALUACIÓN N° 5

Estudiante: E5

Rango: Participación Media (PM)



2º B

49

170

Dpto. Historia y Cs. Sociales

Segundos Medios

UNIDAD 7: "Expansión Territorial Chilena"

Aprendizaje esperado: Comprender que surgen conflictos territoriales al crearse y consolidarse los estados nacionales en América y analizar la resolución bélica de los mismos en el caso de Chile con respecto a Perú- Bolivia y España. Identificar y Evaluar las circunstancias que dieron origen a la Guerra del Pacífico. Comprender y evaluar la relación entre el Estado Chileno y la incorporación de la Araucanía. Conocer y evaluar las causas y consecuencias de la Expansión territorial y económica acaecida en Chile a fines del s. XIX.

I. Análisis de Documentos.

1) "Si volvemos la vista veinte años atrás observando el camino que hemos recorrido lo comparamos con el que en este tiempo han andado otros pueblos, no podremos menos que admirar el desarrollo extraordinario que ha tenido el nuestro en todas las esferas de su actividad, pero principalmente en las industrias! El comercio, el tráfico! Los cambios, la instrucción la riqueza tanto privadas como públicas. Este progreso es tan notorio que no ha menester comprobarse con citas ni apreciaciones históricas o estadísticas. Basta haber vivido un poco y tener algo de memoria para conocer la enorme distancia que media entre el Chile de hoy y el Chile, por ejemplo de fines del gobierno de Bulnes. Mas que de toda otra época, es de ahí de donde arrancan los adelantos positivos y múltiples".

D. Marcial González, "Las sociedades anónimas o el crédito y la riqueza en Chile" 1871.

a) ¿En qué consiste la idea de progreso según Marcial González? ¿qué opina sobre los adelantos?

La mejora de Chile en el último tiempo en comparación a otros países. Considero que los adelantos en Chile se han desarrollado de forma rápida en el tiempo.

3

b) ¿en qué aspectos ayuda el progreso material a la expansión económica y territorial del país? ¿Por qué?

El progreso material significa riqueza económica llevando a una expansión económica y territorial pudiendo invertirse más en otras zonas del territorio (ej: zona Norte)

3

c) ¿A qué periodo presidencial corresponde Bulnes? ¿Cuáles eran sus características?

1841 - 1851. Bulnes es muy criticado en su  
gobierno debido al autoritarismo que lleva (por parte)  
de la Aristocracia y el pueblo en donde  
termina por su desintegración la era conservadora

2) "El Soldado Chileno que no regresó: Falleció durante la guerra del pacífico en la batalla de Chorrillos, y su cuerpo fue descubierto hace 8 años en el cerro Zigzag, de Perú. Debería tener un funeral con honores como indica la ley para los veteranos de ese conflicto. Pero sus restos ni siquiera han sido repatriados.

Según Los estudios y peritajes, "son los restos completos de un mestizo joven entre 25 y 30 años como de 1,75 estatura. Cabello castaño y fino. Barba en el mentón y vello en las pantorrillas", dice la antropóloga Hilda Vidal. El uniforme de paño permitió conocer la nacionalidad, señala el informe de la antropóloga. La casaca marrón lleva diez botones de metal con el escudo Chileno. El cuello y los puños son rojos, otra característica nacional. El pantalón azul ya está cubierto por otra prenda de algodón beige para diferenciarse de las fuerzas peruanas, como había ordenado el general Baquedano. Lleva también calamarros, botines que eran marca registrada de las tropas nacionales. No hay duda que era un militar chileno, asegura la antropóloga"

*La Nación, Santiago, 17 de Septiembre de 2006.*

a) ¿Cómo pudieron reconocer la nacionalidad del cuerpo encontrado?

Por la vestimenta del cuerpo. El hecho de que la  
casaca tenga botones con el escudo chileno  
es el mayor de todos (otros son los puños y  
cuellos y el pantalón)

b) ¿Por qué crees que los veteranos de la guerra del Pacífico tienen funerales con honores?

Por haber muerto en la batalla defendiendo  
a su país. A pesar de la época en la que  
hay estamos se sigue recordando el valor  
y las vidas de los muertos en la batalla  
del Pacífico.

c) ~~Asigna en qué consiste un funeral con honores y quiénes han tenido ese~~  
~~funeral en los últimos 10 años (busca en libros de Historia o Internet).~~

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3) "La Incorporación de la Araucanía"

"Acontecimiento tan importante para nuestra vida política y social, y tanta significación para el porvenir de la República (...) La Araucanía, entera se halla sometida, mas al poder moral y civilizador de la República; en estos momentos, se levantan poblaciones importantes, destinadas a ser centros mercantiles e industriales de mucha consideración en medio de selvas vírgenes y campiñas desconocidas, que eran hasta ayer el santuario impenetrable de la altivez e independencia Araucana".

*Francisco Subercaseaux Latorre, Memorias de la campaña a Villarrica 1882-1883, Santiago. Librería Americana, Pág. 6.*

#### a) ¿Cómo es vista la zona de la Araucanía y los araucanos por la República de Chile?

Para la República de Chile la zona de la Araucanía es rica en recursos naturales (tales como ríos, puertos...) y los araucanos a pesar de ser el pueblo aborigen de Chile son considerados terroristas en la actualidad por defender y luchar por sus tierras robadas.

#### b) ¿Cuál es el motivo y los objetivos del Estado para penetrar y dominar la zona de la Araucanía?

Tener una buena conectividad con todo el territorio (límite río Biobío) y la colonización en la zona para fines agrícolas y ganaderos entre otros...

#### c) ¿Crees que este acontecimiento es "importante para nuestra vida política y social" y que tiene "significación para el porvenir de la República"? ¿Por qué?

Si, debido a estos enfrentamientos con los Araucanos y ya que una gran población en parte de ella influye en nuestro pensamiento social y político al tratarse de tierras que pueden ser utilizadas por la República.

4) "La estrecha relación entre el Estado y la Iglesia Católica provenía de la época colonial y se prolongó durante los primeros 50 años de vida republicana casi sin alteraciones. Sin embargo, las bases legales de ese vínculo entre la monarquía y las autoridades religiosas habían desaparecido con la llegada de la independencia. Por tal motivo, hacia mediados del siglo XIX, importantes sectores políticos quisieron disminuir el control que la Iglesia mantenía sobre la sociedad, eliminando una serie de funciones que el Estado le entregaba; esta situación se transformó, junto con las reformas constitucionales, en el principal tema de los que debatieron los partidos políticos en esos años:

- Reinterpretación del Artículo 5º de la Constitución, sobre la libertad de cultos (1865)

- Supresión de los fueros eclesiásticos y los recursos de la fuerza (1875).

- Ley de cementerios Laicos (1883)

- Ley Matrimonio Civil (1884)

- Ley de registro Civil (1884)

a) ¿Cuál crees que es la importancia de cada una de estas leyes?

Cementerios Laicos: igualdad a pesar de la religión y el dinero  
 Matrimonio Civil: igualdad de religión  
 Registro Civil: inscripción de una persona en el territorio (chileno)

3

b) ¿Qué derechos ciudadanos garantiza la vigencia de estas leyes?

Se mantienen a través del sufragio y su vigencia a perdura por las necesidades de las personas como censarse, registrarse...

3

II. Aplicación:

1) Completa el siguiente Marco conceptual sobre LOS GOBIERNOS LIBERALES, en el cual te puedes apoyar en libros de Historia y tu cuaderno

PRESIDENTE	PERIODO	POLITICA	ECONOMIA	SOCIEDAD
JOSE JOAQUÍN PEREZ	1861 - 1871	Guerra y Expedición Araucanía	Pto. Valps. Minería: oro, plata, cobre	Ley de libertad de culto
FEDERICO ERRAZURIZ Z.	1871 - 1876	Haya poder al Venado	minería: oro, plata, cobre	Ley libertad de culto
ANIBAL PINTO	1876 - 1881	Guerra del Pacífico	poner el la guerra. gran prod. agrícola	reclutamiento militar
DOMINGO SANTA MARIA	1881 - 1886	Extensión territorial	mayor ganancia minera	- cementerios laicos - registro civil - matrimonio civil

10

III. Desarrollo:

- 1) Explica las causas principales por las que España Intenta ocupa Isla Chíncha.
- 2) Explica el o los motivos por los que Chile declara la Guerra a España.
- 3) Explica el motivo por el cual se declara la guerra del Pacífico.



## Desarrollo

- 1) España quiere volver a conquistar América (Perú) pero al ver el rechazo de este y los demás países se toma la Isla Chincha (rica en guano y salitre) y así evita el desarrollo económico de Perú
- 2) Chile no pide disculpas públicas a España por apoyar a Perú por lo que se declara la guerra. Otro motivo sería por que al ser un país Chile no quiere volver a ser colonia española
- 3) Bolivia rompe el tratado de 1874 en donde queda estipulado que Chile renuncia al territorio compartido a cambio de que Bolivia no pague por un plazo de 25 años cobrando impuestos a Chile. Bolivia rompe el tratado 5 años después de firmado. Chile no paga, Bolivia se toma las salitreras y se declara la guerra



2º B

EVALUACIÓN N° 6

Estudiante: E6

Rango: Participación Baja (PB)

44

[Redacted]

2° B

Dpto. Historia y Cs. Sociales

Segundos Medios

32

UNIDAD 7: "Expansión Territorial Chilena"

Aprendizaje esperado: Comprender que surgen conflictos territoriales al crearse y consolidarse los estados nacionales en América y analizar la resolución bélica de los mismos en el caso de Chile con respecto a Perú- Bolivia y España. Identificar y Evaluar las circunstancias que dieron origen a la Guerra del Pacífico. Comprender y evaluar la relación entre el Estado Chileno y la incorporación de la Araucanía. Conocer y evaluar las causas y consecuencias de la Expansión territorial y económica acaecida en Chile a fines del s. XIX.

I. Análisis de Documentos.

1) "Si volvemos la vista veinte años atrás observando el camino que hemos recorrido lo comparamos con el que en este tiempo han andado otros pueblos, no podremos menos que admirar el desarrollo extraordinario que ha tenido el nuestro en todas las esferas de su actividad, pero principalmente en las industrias! El comercio, el tráfico! Los cambios, la instrucción la riqueza tanto privadas como públicas. Este progreso es tan notorio que no ha menester comprobarse con citas ni apreciaciones históricas o estadísticas. Basta haber vivido un poco i tener algo de memoria para conocer la enorme distancia que media entre entre el chile de hoy i el chile, por ejemplo de fines del gobierno de Bulnes. Mas que de toda otra época, es de ahí de donde arrancan los adelantos positivos y múltiples".

D. Marcial González, "Las sociedades anónimas o el crédito y la riqueza en Chile" 1871.

a) ¿En qué consiste la idea de progreso según Marcial González? ¿qué opina sobre los adelantos?

Opina de que a ido en progreso y también destaca sobre el extraordinario progreso de Chile en el comercio, el tráfico e industrias

b) ¿en qué aspectos ayuda el progreso material a la expansión económica y territorial del país? ¿Por qué?

El aspecto económico tiene mucho que ver en la industria y el comercio y a que hace crecer al país y al territorio

c) ¿A qué periodo presidencial corresponde Bulnes? ¿Cuáles eran sus características?

Al gobierno liberal y sus características  
eran conservador se preocupaba del  
trabajo de la economía e industrias.

2) "El Soldado Chileno que no regresó: Falleció durante la guerra del pacífico en la batalla de Chorrillos, y su cuerpo fue descubierto hace 8 años en el cerro Zigzag, de Perú. Debería tener un funeral con honores como indica la ley para los veteranos de ese conflicto. Pero sus restos ni siquiera han sido repatriados.

Según Los estudios y peritajes, "son los restos completos de un mestizo joven entre 25 y 30 años como de 1,75 estatura. Cabello castaño y fino. Barba en el mentón y vello en las pantorrillas", dice la antropóloga Hilda Vidal. El uniforme de paño permitió conocer la nacionalidad, señala el informe de la antropóloga. La casaca marrón lleva diez botones de metal con el escudo Chileno. El cuello y los puños son rojos, otra característica nacional. El pantalón azul ya está cubierto por otra prenda de algodón beige para diferenciarse de las fuerzas peruanas, como había ordenado el general Baquedano. Lleva también calamorros, botines que eran marca registrada de las tropas nacionales. No hay duda que era un militar chileno, asegura la antropóloga"

*La Nación, Santiago, 17 de Septiembre de 2006.*

a) ¿Cómo pudieron reconocer la nacionalidad del cuerpo encontrado?

Por las características del uniforme  
que además llevaban el escudo chileno  
dentro de los botones de la casaca y  
los colores del traje

b) ¿Por qué crees que los veteranos de la guerra del Pacífico tienen funerales con honores?

por que son heroes que defendieron  
a Chile en una guerra fuera del  
país.

c) Averigua en qué consiste un funeral con honores y quienes han tenido ese privilegio en los últimos 10 años (busca en libros de Historia o Internet)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 3) "La Incorporación de la Araucanía"

"Acontecimiento tan importante para nuestra vida política y social, y tanta significación para el porvenir de la República (...) La Araucanía, entera se halla sometida, mas al poder moral y civilizador de la República; en estos momentos, se levantan poblaciones importantes, destinadas a ser centros mercantiles e industriales de mucha consideración en medio de selvas vírgenes y campiñas desconocidas, que eran hasta ayer el santuario impenetrable de la altivez e independencia Araucana".

Francisco Subercaseaux Latorre, *Memorias de la campaña a Villarrica 1882-1883*, Santiago. Librería Americana, Pág. 6.

a) ¿Cómo es vista la zona de la Araucanía y los araucanos por la República de Chile?

Como una zona rica en belleza natural y que servía para hacer centros mercantiles e industriales

b) ¿Cuál es el motivo y los objetivos del Estado para penetrar y dominar la zona de la Araucanía?

por que servia de una forma en que el país podía crecer y aparte también esto lo favorecía en su economía.

c) ¿Crees que este acontecimiento es "importante para nuestra vida política y social" y que tiene "significación para el porvenir de la República"? ¿Por qué?

Si, por que es un lugar en donde muy pocas pueden llegar y tener territorio actividades políticas, etc...

4) "La estrecha relación entre el Estado y la Iglesia Católica provenía de la época colonial y se prolongó durante los primeros 50 años de vida republicana casi sin alteraciones. Sin embargo, las bases legales de ese vínculo entre la monarquía y las autoridades religiosas habían desaparecido con la llegada de la independencia. Por tal motivo, hacia mediados del siglo XIX, importantes sectores políticos quisieron disminuir el control que la Iglesia mantenía sobre la sociedad, eliminando una serie de funciones que el Estado le entregaba; esta situación se transformó, junto con las reformas constitucionales, en el principal tema de los que debatieron los partidos políticos en esos años:

1 - Reinterpretación del Artículo 5º de la Constitución, sobre la libertad de cultos (1865)

- Supresión de los fueros eclesiásticos y los recursos de la fuerza (1875). 2

- Ley de cementerios Laicos (1883)

- Ley Matrimonio Civil (1884)

- Ley de registro Civil (1884)

a) ¿Cuál crees que es la importancia de cada una de estas leyes?

es importante por que asi ordena  
las cosas del pais como corresponde

b) ¿Qué derechos ciudadanos garantiza la vigencia de estas leyes?

El derecho de tener todos los  
transitos le pamentes.

## II. Aplicación:

1) Completa el siguiente Marco conceptual sobre LOS GOBIERNOS LIBERALES,

para lo puedes apoyar en libros de Historia y tu cuaderno.

PRESIDENTE	PERIODO	POLITICA	ECONOMIA	SOCIEDAD
JOSE JOAQUÍN PEREZ	1861-1871	Guerra contra España	Reconstrucción del puerto de Valparaíso	Reinterpretación del Act. 5 de la Constitución sobre la libertad de cultos
FEDERICO ERRAZURIZ.	1871-1876	tratado con Bolivia	AUGE Financiera	Supresión de los fueros eclesiásticos y los recursos de la fuerza (1875)
ANIBAL PINTO	1876-1881	Pérdida de la patagonia	Producción minera Agrícola	Reclutamiento Militar
DOMINGO SANTA MARIA	1881-1886	termino de la guerra del Pacífico	ganancia de la guerra del pacífico	ley de cementerios laicos ley matrimonio civil ley del registro civil

## III. Desarrollo:

- 1) Explica las causas principales por las que España Intenta ocupa Isla Chinchu.
- 2) Explica el o los motivos por los que Chile declara la Guerra a España.
- 3) Explica el motivo por el cual se declara la guerra del Pacífico.

## Resuestas

1 Las causas fueron porque Peru no queria pagar las deudas que tenia con España

2 Para que España no tomara los territorios chilenos

3 Por que Bolivia no respeto el tratado del Año 1874 en que consistia en que Bolivia no podia subir los impuestos durante 25 años

### 12.4.3 Evaluación Tercero Medio.

#### EVALUACIÓN MODELO

*Unidad: Sociedad medieval, el feudalismo, el comercio y las ciudades*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

**HABILIDAD CONOCIMIENTO:** Debes ser capaz de recordar y reconocer información e ideas, además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendiste.

1.- Según el libro la función de la nobleza es:

- a) La preservación del territorio feudal
- b) La conservación del sistema de vasallaje
- c) La defensa de la cristiandad
- d) La ayuda mutua en caso de conflictos
- e) Realizar aportes económicos de carácter público.

2.- Las prácticas de cultivo eran diferentes según la naturaleza de la tierra y el régimen de la propiedad. Podemos distinguir dos sistemas de cultivo característicos de la época. Entre los cuales se encuentran:

- I. Sistema de pertenecía económica
  - II. Sistema de reparto de tierras
  - III. Sistema de rotación de cultivo
  - IV. Sistema trienal de cosechas
- a) Sólo I
  - b) Sólo II y III
  - c) Sólo III y I
  - d) Sólo I y IV
  - e) Sólo III y IV

3.- Importante (s) documento (s) relacionado (s) con la Iglesia católica fue (ron):

- I. Bula in Domine Nomine (1059)
  - II. Querrela de las investiduras
  - III. Concordato de Worms (1122)
- a) Sólo I
  - b) Sólo I y II
  - c) Sólo I y III
  - d) Sólo II y III
  - e) I, II y III

4.- El feudalismo en Europa se debió a múltiples factores que concurrieron a lo largo de los siglos a configurarlo como un sistema social y económico con características definidas. Entre los factores iniciadores del Feudalismo, se puede (n) mencionar como correcto (s).

- I. La conformación de la burguesía
  - II. La formación de ciudades con vocación comercial
  - III. La búsqueda de protección y refugio.
- a) Sólo I
  - b) Sólo III
  - c) Sólo I y II
  - d) Sólo I y III
  - e) Sólo II y III

5.- Dentro del feudo la unidad básica de explotación era:

- a) La comunidad
- b) El gremio
- c) Los Estamentos
- d) La villa
- e) El castillo

6.- El feudalismo es:

- I. Sistema contractual de relaciones políticas y militares
  - II. Concesión de feudos (casi siempre en forma de tierras y trabajo)
  - III. Prestación política y militar
  - IV. Contrato sellado por un juramento de homenaje y fidelidad.
- a) Sólo I y IV
  - b) Sólo II y III
  - c) Sólo I y II
  - d) Sólo II y IV
  - e) Todas las anteriores.

**HABILIDAD COMPRENSIÓN:** Debes ser capaz de esclarece, comprender, o interpretar información en base a conocimiento previo.

7.- La Universidad Medieval: “El programa de estudios universitarios se basaba en el examen de las siete arte liberales. La enseñanza de la teología “reina de los estudios” dio por resultado la creación de una escuela profesional (facultad), a la que vinieron a agregarse otras más para el estudio del Derecho, de la medicina y finalmente, de las Artes. No poseemos datos exactos acerca de las matriculas de la universidad medieval, pero puede afirmarse que el número de estudiantes que a ellas asistían fue muy considerable (unos veinte mil en Bolonia, veinticinco mil en París, treinta mil en Oxford, en el siglo XIII, y quizás sesenta mil en la época de Wycliff). Los profesores se desplazaban con relativa frecuencia de una universidad a otra, y a menudo eran seguidos por sus alumnos, fenómeno migratorio que se facilitaba por el uso universal del latín como idioma



de enseñanza. Entre los discípulos universitarios, se contaban los mismos clérigos que laicos” (**Luis Weckmann, Panorama de cultura medieval**)

- I. La universidad desarrolló estudios desde Teología hasta Arte
- II. La universidad por el número de participantes fue un fenómeno cultural masivo
- III. El latín, idioma usado en el trabajo universitario facilitó la migración de universidad en universidad.

- a) Sólo I y III
- b) Sólo II
- c) Sólo I
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

8.- A partir del siglo XI, se produjeron adelantos técnicos, como el arado de ruedas pesadas, con piezas de hierro, que remplazaban a las anteriores de madera, mucho menos potentes. Comenzó a utilizarse las fuerzas hidráulica y eólica como fuentes de energía, por ejemplo, los molinos de agua y de viento. Del párrafo anterior podemos inferir que:

- I. Se mejora la calidad de vida
- II. Aumenta la tasa de natalidad y disminuye la mortalidad
- III. Comienzan los excedentes alimenticios
- IV. Comienza el estancamiento económico y social
- V. Enriquecimiento del clero.

- a) I y III
- b) III y V
- c) I, II y III
- d) I y V
- e) III, IV y V

9.- El feudalismo, surge al establecer que un trabajo les da la oportunidad de obtener un bien y la acumulación de estos una propiedad por lo tanto la característica central del modo de producción feudal es que las relaciones de producción y explotación se sustentan en la propiedad privada por parte del señor feudal, sobre los medios de producción (tierra) en la propiedad limitada sobre el trabajador o siervo y los productos de su trabajo. ¿Qué sistema económico surgió en las bases del Feudalismo?.

- a) Marxismo
- b) Comunismo
- c) Capitalismo
- d) Esclavismo
- e) Socialismo

10.- La sociedad feudal estaba configurada por estamentos o grupos sociales cerrados a los que solo se accedía por nacimiento o en el caso particular del clero por ingreso. ¿Qué tipo de sociedad describe en el párrafo anterior?:

- f) Una sociedad estamental
- g) Una sociedad agrícola
- h) Una comunidad Religiosa
- i) Una sociedad de poder militar
- j) Una comunidad de orden político

11.- Uno de los tópicos más arraigados de la Edad Media es que el comercio desapareció casi en su totalidad. Lo que ocurría era que, las rutas comerciales no estaban en manos cristianas, sino musulmanas. El comercio siguió siendo importante, en productos no ubicuos, como la sal o los metales, y los artículos de lujo, de alto valor añadido. El comercio a larga distancia está abierto, pero es escaso. Este comercio se organiza en torno a dos ejes fundamentales: el Mediterráneo y el Báltico. Del párrafo anterior podemos inferir:

- a) Las rutas eran a través de la navegación
- b) Las rutas dependían del medio geográfico
- c) Las rutas fueron arrebatadas por los musulmanes
- d) Las rutas estaban en manos cristianas
- e) Las rutas fueron mejoradas en América

12.- La feudalización de la iglesia altero los valores espirituales de los eclesiásticos dando lugar a vicios como la simonía, la clerogamia, el nepotismo y la investidura laica. Del párrafo anterior podemos inferir que:

- I. La iglesia se vio empujada a la realización de movimientos reformistas.
  - II. El pueblo comenzó a dejar de creer en la autoridad de la iglesia
  - III. El movimiento reformador debía abarcar desde las capillas hasta el papado para poder promover un cambio.
  - IV. La iglesia cree que los cambios atenta en contra de sus dogmas de fe.
- a) Sólo I
  - b) Sólo II
  - c) Sólo I, II y III
  - d) Sólo II y I
  - e) Sólo IV, II y III

HABILIDAD APLICACIÓN: debes ser capaz de transferir, y utilizar datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.

13.- La imagen corresponde al siguiente concepto de la época feudal.

- a) Perdón eclesiástico.
- b) Perdón Real.
- c) Conversión de la nobleza.
- d) Prestación de servicios.
- e) Vasallaje.



14.- “El maestro no debe recibir ningún aprendiz que no se enganche voluntariamente para siete años, con el fin de que tenga tiempo de aprender bien su arte; de eso depende el buen resultado, porque en menos tiempo posible que se llegue a ser un obrero hábil, ni que sea útil a un maestro ni a sí mismo. El Maestro debe ser prudente y capaz; no debe emprender un trabajo que no esté seguro de poder acabar, y sea lo que quiera que haga, debe servir de satisfacción del que lo encarga y de honra para el taller. El maestro debe enseñar siempre bien a sus discípulos, para que tengan conocimientos profundos sobre un oficio y puedan hacerlo en cualquier parte donde vayan”. **(Reglamento de canteros y construcciones, siglo XIV)** El texto describe:

- a) Las relaciones de vasallaje.
- b) La organización y funciones de un gremio.
- c) El trabajo de una industria de la construcción.
- d) Los trabajos y obligaciones propias de un feudo.
- e) Las faenas al interior de un monasterio.

15.- Complete el siguiente cuadro, según lo enseñado en clases, de la organización del Tercer Estado o Estado Llano:

- a) Hombres libres – siervos de la gleba – vinculados a la tierra.
- b) Hombres libres – burguesía - comerciantes.
- c) Siervos de la gleba – burgueses - comerciantes.
- d) Siervos de la gleba, hombres libres, vinculados a la tierra.
- e) Burgueses – siervos de la gleba – hombres libres.



16.- ¿Qué aspectos del periodo medieval releva la siguiente imagen?:

- a) Las cruzadas
- b) La querrela de las investiduras
- c) La inquisición
- d) La imposición
- e) La fuerza de la iglesia.



17.- Los \_\_\_\_\_ alentaban el crecimiento de las \_\_\_\_\_ ayudando así al renacer \_\_\_\_\_ porque sus habitantes solían ser aliados de la autoridad \_\_\_\_\_ en contra de los señores feudales locales, se pagan \_\_\_\_\_ no más servicios feudales.

- a) Reyes – ciudades – urbano – central - impuestos.
- b) Feudos – hectáreas – rural – central – monedas.
- c) Señores feudales – técnicas agrícolas – económico – rural – monedas.
- d) Reyes – hectáreas – económico – feudal – impuestos.
- e) Feudos – ciudades – urbano – central – monedas.

18.- La \_\_\_\_\_ fue una condición en que se encontraban muchos de los habitantes al interior de un \_\_\_\_\_. De esta forma, a los \_\_\_\_\_ de la gleba, como se les llamaba, les estaba impedido disfrutar de su \_\_\_\_\_ sin estar bajo la condición de \_\_\_\_\_.

- a) Servidumbre – territorio – habitantes – vasallos – sirvientes.
- b) Nobleza – feudo – nobles – dinero – seguidores del rey.

- c) Servidumbre – feudo – siervos – libertad – esclavitud.
- d) Clase media – territorio – habitantes – libertad – pobres.
- e) Aristocracia – territorio – siervos – dinero – esclavitud.

**HABILIDAD DE ANÁLISIS:** debes ser capaz de diferenciar, clasificar, y relacionar las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.

19.- Desde el punto de vista cultural e intelectual, el Medioevo fue una época mucho menos oscura de lo que se cree, ya que, la influencia de la iglesia fue muy poderosa en todos los ámbitos de la vida social del período, el desarrollo artístico e intelectual no podía ser la excepción. ¿Qué institución (es) fue (ron) clave (s) en el desarrollo, conservación y trasmisión del conocimiento en este período?

- I. Los monasterios.
  - II. Los feudos
  - III. Las villas.
- a) Sólo I
  - b) Sólo II
  - c) Sólo III
  - d) Sólo I y II
  - e) Sólo II y III

20.- El feudalismo fue un sistema económico y social que se generó como resultado histórico de numerosos factores que se conjugaron para darle forma. De los siguientes y entre otros, los proceso (s) que puede (n) considerarse como factor (es) del feudalismo corresponden

- I. Al paso de la guerra ofensiva a la defensiva, por parte de Carlomagno.
  - II. A la organización administrativa establecida por el Imperio Carolingio.
  - III. A la invasión de los germanos y la caída del Imperio Romano de Occidente.
- a) Sólo III
  - b) Sólo I y II
  - c) Sólo I y III
  - d) Sólo II y III
  - e) I, II y III

21.- “El régimen vasálico consistía en un contrato entre el señor y su vasallo mediante el cual sellaban, entre ambos, derechos y deberes entre las partes. Entre las obligaciones que el señor tenía para con su vasallo se cuenta (n):

- I. Protección.
  - II. Administración de justicia.
  - III. Auxilio pecuniario.
- a) Sólo I
  - b) Sólo II

- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

22.- El factor determinante en el renacimiento de las ciudades en los siglos XI y XII del período medieval fue:

- I. El desarrollo del comercio y la aparición de los primeros medios de intercambio por ejemplo, las letras de cambio.
- II. La invasión del Islam en el centro europeo que generó gran inseguridad sobre la población.
- III. La influencia cultural de la Iglesia católica, que constituye el centro del saber y culto en las ciudades.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo III
- d) Sólo I y III
- e) I, II y III

23.- Desde una perspectiva estructural, el feudalismo fue un sistema que se caracterizó por:

- I. Desarrollar lazos de dependencia personal.
- II. Fundarse en prestaciones personales recíprocas.
- III. Asentarse en el desarrollo comercial urbano.

- a) Sólo II
- b) Sólo III
- c) Sólo I y II
- d) Sólo I y III
- e) Sólo II y III

**HABILIDAD EVALUACIÓN:** Debes ser capaz de valorar, evaluar o criticar en base a estándares y criterios específicos entregados en las preguntas propuestas.

24.- Entre las consecuencias de las cruzadas se pueden mencionar:

- I. El robustecimiento del poder feudal.
- II. El robustecimiento de la burguesía.
- III. El robustecimiento de la iglesia.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y III
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

25.- En el año 1073 el Papa Gregorio VII promulgó el “Dictatus Papae”, en ella se establecía que sólo el Papa podía oponerse a los Obispos y tiene la suprema autoridad en materias de fe y doctrina. Puede destituir a Emperadores y desligar a los súbditos de su juramento de fidelidad. El texto hace referencia a un conflicto que se dio entre el Emperador y el Papa, dicho conflicto se denominó:

- a) El Concordato de Worms
- b) La Querrela de los Laicos
- c) La Querrela de las Investiduras
- d) La Bula In Nomine Domine
- e) El conflicto de Dios

26.- “El orden eclesiástico no compone sino un solo cuerpo. En cambio la sociedad está dividida en tres órdenes. Aparte del ya citado, la ley reconoce otras dos condiciones: el noble y el sirvo que no se rigen por la misma ley. Los nobles son los guerreros, los protectores de la iglesia... La otra clase es de los siervos. Esta raza de desgraciados no posee nada sin sufrimiento. Unos rezan, otros luchan y otros trabajan” (Miguel Artola, textos fundamentales para la historia).

Del texto podemos señalar:

- I. La sociedad medieval era triestamental.
  - II. La sociedad es un solo cuerpo.
  - III. La movilidad social era parte del sistema imperante.
- 
- a) Sólo I
  - b) Sólo II
  - c) Sólo III
  - d) Sólo II y III
  - e) I, II y III

27.- “El orden eclesiástico no compone sino un solo cuerpo. En cambio la sociedad está dividida en tres órdenes. Aparte del ya citado, la ley reconoce otras dos opciones condiciones: el noble y el siervo que no se rigen por la misma ley. Los nobles son los guerreros, los protectores de las iglesias. Defienden a todo el pueblo, a los grandes lo mismo que a los pequeños y al mismo tiempo se protegen a ellos mismos. La otra clase es la de los siervos. Esta raza de desgraciados no posee nada sin sufrimiento. Provisiones y vestidos son suministradas a todos por ellos, pues los hombres libres no pueden valerse sin ellos. Así pues la ciudad de Dios que es tenida como una, en realidad es tripe. Unos rezan, otros luchan y otros trabajan. Los tres órdenes viven juntos y no sufrirían una separación. Los servicios de cada uno de estos órdenes permite los trabajo de los otros dos. Y cada uno a su vez presta apoyo a los demás. Mientras esta ley ha estado en vigor el mundo ha estado en paz. Pero, ahora las leyes se debilitan y toda la paz desaparece. Cambian las costumbres de los hombre y cambia también la división de la sociedad”.

Del anterior párrafo podemos inferir que:

- I. El texto habla sobre la sociedad triestamental.
- II. Se observa claramente una rígida estructura social.
- III. La nobleza se encuentra llamada a la defensa de toda la sociedad.
- IV. La división eclesiástica interviene en la estructura social.

- a) Sólo I
- b) Sólo I y II
- c) Sólo I y III
- d) I, II y III
- e) I, III y IV

28.- Considerando lo expuesto en el anterior texto, podemos señalar que:

- I. Existe una gran dependencia por parte de los siervos.
- II. No existen dependencia entre los estamentos.
- III. La paz depende en gran medida de la continuidad de esta estructura.
- IV. Cada estamento tiene definido su rol.

- a) Sólo I y II
- b) Sólo II y III
- c) I, II y III
- d) I, III y IV
- e) Todas son correctas.

**HABILIDAD DE CREACIÓN:** Debes ser capaz de formular tus propias respuestas en base a los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la unidad, dejando así en evidencia tu manejo del tema al momento de aplicar.

# EVALUACIÓN N° 7

Estudiante: E7.

Rango: Participación Alta (PA)

Depto. Historia y Ciencias Sociales  
3° Medio Común

64

## HOJA DE RESPUESTA.

Nombre: [REDACTED] ..... Curso: 3<sup>o</sup> Fila: B

**Instrucciones:** Esta prueba de unidad consta de 28 preguntas de selección múltiple, más 2 de desarrollo. El puntaje total es de 40 Pts. Lea atentamente cada una de las preguntas y las respectivas alternativas. Sólo una de ellas es la correcta. Marque sus preferencias en la hoja de respuesta. Cualquier intento de copia será sancionado con el retiro de la prueba y además con el registro de la nota mínima (2.0) en el libro de clases.

32pt

### HABILIDAD CONOCIMIENTO:

	A	B	C	D	E	
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
4	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

### HABILIDAD EVALUACIÓN:

	A	B	C	D	E	
24	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
26	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

### HABILIDAD COMPRENSIÓN:

7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
8	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
10	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
11	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

23pt

\*Las preguntas de desarrollo deberán ser contestadas al reverso de esta hoja.

### HABILIDAD APLICACIÓN:

13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	✓
14	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
15	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
17	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

### HABILIDAD DE ANÁLISIS:

19	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
20	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
21	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	✓

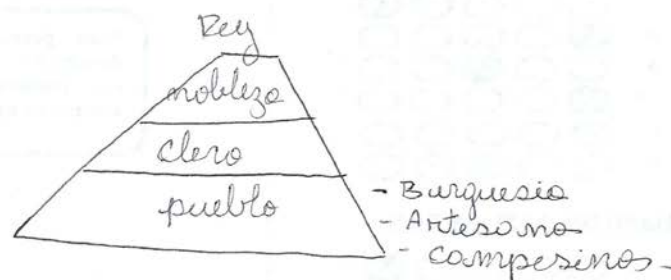


**HABILIDAD DE CREACIÓN** Debes ser capaz de formular tus propias respuestas en base a los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la unidad, dejando así en evidencia tu manejo del tema al momento de aplicar.

- 1.- Explique la relación entre Iglesia - Política y feudo. Argumente su respuesta.
- 2.- ¿Cómo resurge la vida urbana y cuáles son sus principales hitos?

1.- Durante el feudalismo la sociedad era Teocéntrica, por lo tanto la iglesia tiene gran poder temporal. Sin embargo dentro de los feudos el que gobernaba era el Señor feudal y por tanto el poder estaba descentralizado, porque cada "noble" gobernaba su porción de tierra como quería. Sin embargo la capilla, el clero era infaltable dentro de un feudo.

2.- Durante las Cruzadas, los feudos quedaron sin "gobernantes" entonces los siervos y los vasallos quedaron libres y el pueblo retornó a la ciudad ya que con los constantes viajes revivió el comercio, también las personas se dieron cuenta y se interactuaron por aprender y saber más, así se crearon las universidades, el Rey tomó el poder y los estamentos cambiaron.



EVALUACIÓN N° 8

Estudiante: E8.

Rango: Participación Media (PM)

Depto. Historia y Ciencias Sociales  
3° Medio Común

HH

HOJA DE RESPUESTA.

Nombre: [REDACTED] ..... Curso: 3° G. Fila: E...

**Instrucciones:** Esta prueba de unidad consta de 28 preguntas de selección múltiple, más 2 de desarrollo. El puntaje total es de 40 Pts. Lea atentamente cada una de las preguntas y las respectivas alternativas. Sólo una de ellas es la correcta. Marque sus preferencias en la hoja de respuesta. Cualquier intento de copia será sancionado con el retiro de la prueba y además con el registro de la nota mínima (2.0) en el libro de clases.

23+

**HABILIDAD CONOCIMIENTO:**

	A	B	C	D	E
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

**HABILIDAD EVALUACIÓN:**

	A	B	C	D	E
24	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**HABILIDAD COMPRENSIÓN:**

7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

12+

\*Las preguntas de desarrollo deberán ser contestadas al reverso de esta hoja.

**HABILIDAD APLICACIÓN:**

13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
16	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**HABILIDAD DE ANÁLISIS:**

19	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**HABILIDAD DE CREACION** Debes ser capaz de formular tus propias respuestas en base a los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la unidad, dejando así en evidencia tu manejo del tema al momento de aplicar.

- 1.- Según tu opinión ¿Cuáles serían las principales diferencias y similitudes entre la sociedad feudal y la del Chile actual?
- 2.- Explica la importancia del burgo para el desarrollo del incipiente capitalismo. Argumente su respuesta.

1.- Una diferencia es que en la sociedad feudal existían estamentos, lo cual quiere decir que si un campesino nacía campesino así iba a morir, no tenía la posibilidad de subir o de bajar socialmente, en cambio en Chile actual existen las clases social en las cuales uno puede subir o bajar socialmente. Otra es que las riquezas eran las tierras y por ellas se daba el poder a las personas, entre más tierras, más alto socialmente, sin embargo hoy en día no son las tierras sino que la parte económica lo que determina eso. Otra es que antes existía el homenaje por el cual el vasallo juraba fidelidad a un señor y el señor le brindaba seguridad y hoy en día no se hace eso, incluso hoy no es tan fuerte el concepto de fidelidad como antes. Una similitud es que cuando terminaron las cruzadas para las personas que habitaban en los feudos y en realidad todos los hombres Dios ya no era el centro, sino que comenzó a ser el hombre el centro, lo cual todavía se mantiene. Otra similitud es que se crearon las universidades, desligadas de la iglesia, en donde comenzaron a estudiar las ciencias, no dejando de lado las humanidades, y hoy en día todavía están o existen las universidades y se estudia la ciencia y las humanidades. Otra similitud entre la sociedad feudal y Chile actual es el comercio, lo cual ayudaba y ayuda a la economía.

6

2. es muy importante ya que los burgos se instalaban a las afueras de los castillos y comercializaban productos, como en los castillos podía llegar a faltar algo los burgos podían brindarles esas cosas, comercializaban cosas traídas de oriente, las cuales les parecían raras y necesarias a las personas, además con el término de las cruzadas llegaron las monedas y bancas, las cuales fueron fundamentales en los burgos, se empezaron a utilizar estas en vez del antiguo trueque.

5

5

EVALUACIÓN N° 9  
 Estudiante: E9.  
 Rango: Participación Baja (PB)

Depto. Historia y Ciencias Sociales  
 3° Medio Común

33

**HOJA DE RESPUESTA.**

Nombre: [REDACTED] ..... Curso: <sup>6</sup>3<sup>o</sup> Fila: E..

**Instrucciones:** Esta prueba de unidad consta de 28 preguntas de selección múltiple, más 2 de desarrollo. El puntaje total es de 40 Pts. Lea atentamente cada una de las preguntas y las respectivas alternativas. Sólo una de ellas es la correcta. Marque sus preferencias en la hoja de respuesta. Cualquier intento de copia será sancionado con el retiro de la prueba y además con el registro de la nota mínima (2.0) en el libro de clases.

HJ

**HABILIDAD CONOCIMIENTO:**

	A	B	C	D	E
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**HABILIDAD COMPRENSIÓN:**

7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

**HABILIDAD APLICACIÓN:**

13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

**HABILIDAD DE ANÁLISIS:**

19	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
22	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**HABILIDAD EVALUACIÓN:**

	A	B	C	D	E
24	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
25	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*Las preguntas de desarrollo deberán ser contestadas al reverso de esta hoja.

108

**HABILIDAD DE CREACION** Debes ser capaz de formular tus propias respuestas en base a los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la unidad, dejando así en evidencia tu manejo del tema al momento de aplicar.

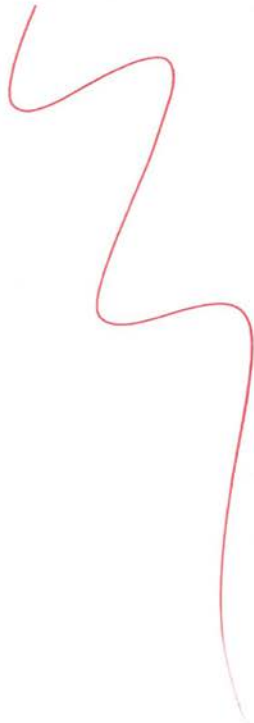


1.- Según tu opinión ¿Cuáles serían las principales diferencias y similitudes entre la sociedad feudal y la del Chile actual?

2.- Explica la importancia del burgo para el desarrollo del incipiente capitalismo. Argumente su respuesta.

① La diferencia está en las clases sociales (estratos).  
En la sociedad feudal el que nacía pobre moría pobre (amp) NO  
NO había oportunidad de ser alguien más importante.  
Z pero en la actualidad sí se puede.

② La Burguesía es una nueva clase social que aparece con el comercio y marca el término DE LA SOCIEDAD FEUDAL.  
Z.



## 12.4.4 Evaluación Cuarto Medio.

### EVALUACIÓN MODELO *Unidad: Revolución Industrial*

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

#### HABILIDAD CONOCER

1.- La Revolución Industrial fue un cambio esencial en las formas de producción que comenzó en Inglaterra a mediados del siglo XVIII. Ella consistió fundamental en:

- a) La aplicación de nuevas fuentes de energía al proceso productivo
- b) El surgimiento de miles de talleres artesanales
- c) Un súbito incremento del comercio con oriente
- d) La aparición de los primeros bancos que financiaron a las industrias
- e) Todas las anteriores.

2.- “Toda la historia de la sociedad humana, hasta hoy, es una historia de la lucha de clases” ¿Con qué ideología asocias la información?

- a) Nacionalismo
- b) Marxismo
- c) Liberalismo
- d) Anarquismo
- e) Socialcristianismo

3.- ¿Qué área (s) de la economía se desarrolló (desarrollaron) en la Segunda Revolución Industrial:

- I. La energía hidroeléctrica
  - II. Los transportes y las comunicaciones
  - III. La biotecnología
- a) Sólo I
  - b) Sólo III
  - c) Sólo I y II
  - d) Sólo I y III
  - e) I, II y III

4.- La Primera Revolución Industrial tuvo lugar desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX. Entre otras ¿Qué característica (s) correspondió (correspondieron) a la Primera Revolución Industrial?

- I. Tuvo como principales actores a Alemania y Holanda
- II. El sector textil fue una de sus principales industrias
- III. La energía preferentemente utilizada fue la electricidad.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

5.- La tercera gran corriente del pensamiento socialista fue el Anarquismo. Esta vertiente filosófica de carácter revolucionario tuvo como principio (s) fundamental (s).

- IV. La creación de un Estado obrero.
- V. Criticar cualquier institución que conllevara obediencia o jerarquía.
- VI. La destrucción del capitalismo mediante la huelga y el boicot.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo III
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

6.- ¿Cuáles fue uno de los antecedentes que permitió el desarrollo de la Revolución Industrial?:

- a) La disminución sostenida de la población.
- b) La migración de la ciudad al campo.
- c) Las innovaciones técnicas en la agricultura.
- d) La organización política de los obreros industriales.
- e) El debilitamiento del intercambio comercial.

### **HABILIDAD COMPRENDER**

7.-... La tiranía social, a menudo aplastadora y funesta no presenta el carácter de violencia imperativa, de despotismo legalizado y formal que distingue a la autoridad del Estado. No se impone como una ley a la que todo individuo está forzado a someter bajo pena de incurrir en un castigo jurídico... Domina a los hombres por los hábitos, por las costumbres, por la masa de los sentimientos y de los prejuicios, tanto de la vida material como del espíritu y del corazón, y que constituye lo que llamamos opinión pública...

... para rebelarse, al menos en parte, contra sí mismo, porque con todas sus tendencias y aspiraciones materiales, intelectuales y morales, no es más que el producto de la sociedad... no vacilo en decir que el Estado es el mal, pero un mal histórico necesario, tan necesario en el pasado como lo será tarde o temprano su extinción completa, tan necesario como lo han sido la bestialidad primitiva y las divagaciones teológicas de los hombres... (**Mijail Bakunin. Dios y el Estado. 1871**)

A partir del texto puede deducir que el Estado para un anarquista es:

- I. Un instrumento de dominación
- II. El producto de la opinión pública.
- III. Algo necesario para controlar la bestialidad primitiva de los hombres.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) II y III
- e) I, II y III

8.- “Hasta el siglo XVIII, las máquinas se constituían de una en una. Este procedimiento era muy lento y nunca salían dos máquinas exactamente iguales. Eli Whitney iba a cambiar todo esto. (...) Hizo series de las diversas partes del mosquete de una sola vez. Hizo todos los cañones exactamente iguales. Hizo todos los gatillos exactamente iguales y así sucesivamente. De esta manera, el obrero de la fábrica podía ir tomando una parte de cada una y montar el mosquete (...) Whitney presentó su ida al gobierno de Estados Unidos... Le dieron un contrato para fabricar 10.000 mosquetes para su ejercicio”.

¿Qué proceso describe el texto?

- a) El empobrecimiento del proletariado
- b) El modo de producción artesanal
- c) La especialización y división del trabajo
- d) La preparación para la Primera Guerra Mundial
- e) La necesidad de contar con una legislación laboral.

9.- “En la Época Contemporánea, la historia es, más que nunca, una cuestión del presente” ¿Qué quiere decirnos la anterior frase?

- a) Que en la actualidad podemos ver que muchas regiones del mundo experimentan el paso de lo moderno a lo contemporáneo.
- b) Que estamos presenciando los mismos hechos que ayer.
- c) Que nadie está ajeno a los cambios contemporáneos.
- d) Que la historia se ha hecho una cosa reciente.
- e) Que el tiempo histórico entendido tradicionalmente como pasado sigue siendo algo actual para todos.

10.- La Revolución Industrial, ocurrida durante el siglo XVIII, fue un proceso que generó profundas transformaciones en las sociedades que acogieron los avances que de ella emanaban. Dichas transformaciones fueron positivas y negativas. Dentro de las consecuencias negativas ocasionadas por la Revolución Industrial encontramos:

- a) La marginalidad urbana.
- b) La pobreza rural.
- c) La riqueza de la elite.
- d) Las diferencias sociales.
- e) El cosmopolitismo social.

11.- El desarrollo tecnológico fue importante en la Revolución Industrial de los siglos XVIII y XIX, ya que:

- I. Aumentó la productividad y la producción.
- II. Hizo posible un mercado de tecnologías domésticas.
- III. Provocó un proceso de innovaciones constantes.



- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo I y III
- e) I, II y III

12.- La extrema pobreza que comenzó a aflorar de las clases trabajadoras, fue una razón para que muchos pensadores e intelectuales comenzaran a criticar el modelo de producción y buscaran alternativas de solución al problema social. Frente al escenario de disparidad y contradicciones de clases, proponían la concordia, creyendo firmemente en el convencimiento progresivo de la burguesía sobre la necesidad de un cambio social en el ámbito laboral. Esta propuesta estaba basada en una postura de carácter idílico que hacia su propuesta difícilmente realizable. Esta nueva propuesta fue conocida como:

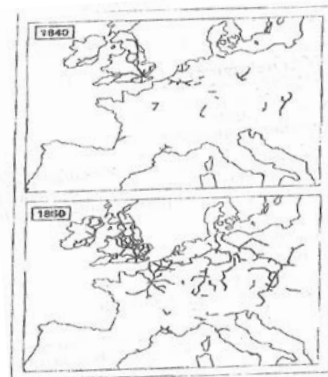
- a) Socialismo marxista
- b) Socialismo utópico
- c) Cuestión social
- d) Socialismo proletario
- e) Mutualismo obrero

### HABILIDAD APLICAR

13.- La siguiente imagen da cuenta de la expansión del ferrocarril en Europa en el siglo XIX. ¿Qué consecuencia (s) se pueden inferir de la imagen?

- I. Atrajo grandes inversiones de Capital sobretudo en la región Mediterránea de Europa.
- II. Potenció sectores que históricamente habían sido comerciales y fabriles.
- III. Rompió el aislacionismo del centro de Europa y consolidó el mercado Europeo.

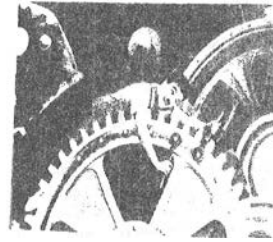
- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo I y II
- d) Sólo I y III
- e) I, II y III



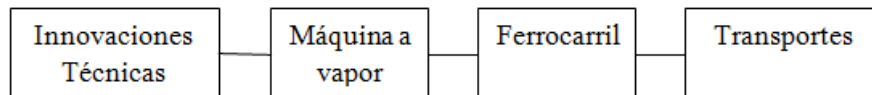
14.- En el siguiente texto, Henry Ford explica el trabajo en cadena aplicando en sus factorías. “Es el trabajo, no el hombre, lo que dirige. Este trabajo se planea en la mesa de diseñar y allí son subdivididas las operaciones de modo que cada hombre y cada máquina solo realicen una cosa (...) el agacharse hasta el suelo para coger una pieza o una herramienta no es trabajo productivo, por lo tanto, todo el material se entrega al nivel de la cintura”

¿Qué aspectos negativos tuvo la aplicación del trabajo en cadena?

- a) El trabajo se hizo más eficiente.
- b) Trabajar se hizo algo cansador.
- c) El trabajo se volvió independiente del hombre.
- d) El trabajo se hizo algo alienante para el trabajador
- e) El trabajo se volvió una pieza dentro del engranaje.



15.-



Son concepto que usted asocia a:

- a) Capitalismo financiero
- b) Sociedades anónimas
- c) Sistema fabril
- d) Libremercado
- e) Superproducción

16.- “La desigualdad económica entre las clases provoca que los individuos tengan conciencia de pertenecer a un grupo social determinado, con sus características e intereses comunes”. El párrafo anterior es lo que Karl Marx llamó:

- a) Lucha armada
- b) Plusvalía
- c) Conciencia de clase
- d) Sociedad comunista
- e) Dictadura del proletariado

17.- “La historia era entendida como un proceso constante de cambio y desarrollo, en que la economía era la base sobre la que se asentaban las sociedades, según esta interpretación, la forma de organizar la producción y el intercambio de productos condicionaba las organizaciones políticas, la mentalidad y la cultura de la sociedad. La modificaciones de algún aspecto de la organización económica provocaba un cambio en la estructura social, por lo que las causas de las transformaciones sociales había que buscarlas en la modificación de las formas de producción”

El párrafo anterior hace alusión a la interpretación de la historia que propuso Karl Marx conocida con el nombre de:

- a) Socialismo
- b) Materialismo histórico
- c) Materialismo dialéctico
- d) Educación popular
- e) Socialismo científico.

18.-

TEXTO A

TEXTO B

Las clases sociales son grupos humanos, uno de los cuales puede apropiarse del trabajo del otro por ocupar posiciones diferentes en el régimen de producción económico.

La clase toma realidad cuando algunos hombres, a consecuencia de unas experiencias comunes (heredadas o compartidas), perciben una identidad de intereses y la articulan entre ellos y en contra de otros hombres cuyos intereses son distintos a los suyos.

¿Qué aspectos de la clase social tiene en común ambos textos?

- a) La posición económica
- b) Los medios de producción
- c) Los intereses económicos
- d) La condición de opresión
- e) El nivel de riqueza.

#### **HABILIDAD ANALIZAR**

19.- “En 1850 el proletariado europeo al darse cuenta de su desfavorable situación al ser explotados por la burguesía industrial en las principales ciudades del continente (ya que trabajaban quince horas diarias, en fabricas insalubres sin baños ni medidas de seguridad, con la presencia de niños, sin vacaciones pagadas ni derechos sociales) Los llevó inevitablemente a:

- a) Despertar la conciencia de su clase
- b) Inmigrar a otras regiones del planeta
- c) Desarrollar los derechos del trabajador
- d) La formación de clubes de resentidos sociales
- e) La formación de clubes deportivos obreros que utilizaban el color rojo del partido socialista en su camiseta.

20.- ¿Cuál de las siguientes características describe mejor a la industria europea en el siglo XIX:

- I. Se concentra en torno a la producción de materias primas.
- II. Utiliza preferentemente maquinarias.
- III. Fomenta sociedades anónimas.

- a) Sólo I
- b) Sólo I y II
- c) Sólo I y III
- d) Sólo II y III
- e) I, II y III

21.- El comienzo de la Revolución Industrial no tiene fecha determinada, se ubica entre las décadas de 1760 y 1790 y se originó en Inglaterra como resultado de la combinación de múltiples factores entre los que se cuenta (n)

- I. Las innovaciones técnicas y científicas.
- II. La mayor productividad agrícola.
- III. Una mayor movilidad social debido al aumento de población.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo II y III
- d) Sólo I y II
- e) I, II y III

22.- El mundo contemporáneo que va desde el siglo XVIII hasta hoy se ha caracterizado por los acelerados cambios y profundas contradicciones, ejemplo de ello es (son)

- I. A mayor desarrollo tecnológico se ha producido guerra más destructivas
- II. Junto con la ampliación de la democracia se produjo un ascenso del totalitarismo.
- III. La diversidad de expresiones artísticas ha tendido a que el arte este en una constante evolución hasta el día de hoy.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo III
- d) I y II
- e) II y III

23.- Como consecuencia de la Revolución Industrial aparecieron en el siglo XIX las grandes metrópolis, cuya (s) principal (es) característica (s) se asociaba (n) a:

- I. Desarrollarse en función de las actividades económicas
- II. Presentar una marcada segregación espacial.
- III. Su desarrollo correspondía a una política gubernamental.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo II y III
- d) I y II
- e) I, II y III

24.- En el último tercio del siglo XIX, la Iglesia católica empezó a mostrar mayor preocupación por las cuestiones sociales y elaboró una doctrina social propia. La encíclica *Rerum Novarum* (1891) del papa León XIII defendió:

- I. Una participación más activa del clero en los problemas sociales
- II. La creación de sindicatos de orientación católica.
- III. La separación de la Iglesia y el Estado.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo II y III
- d) Sólo I y II
- e) I, II y III

### **HABILIDAD EVALUAR**

25.- La Revolución Industrial provocó cambios sociales positivos y negativos a la sociedad europea. Entre los cambios positivos, cabe mencionar la mayor producción, la presencia en el mercado de nuevos servicios y bienes, que llevaron mayor confort a importantes sectores de la sociedad. Desde un punto de vista negativo, la industrialización trajo consigo el empobrecimiento de los trabajadores urbanos, el hacinamiento, el surgimiento de las poblaciones callampas y:

- a) La contaminación ambiental
- b) El surgimiento de nuevas clases sociales
- c) La masificación de la prensa escrita
- d) El desarrollo de grandes obras públicas
- e) El desarrollo del ferrocarril

26.- La Revolución Industrial del siglo XVIII, tuvo desde el punto de vista político y social. La (s) siguiente (s) consecuencia (s):

- I. La burguesía fue adquiriendo gradual participación en la toma de decisiones.
- II. Vastos sectores de trabajadores ejercieron sus labores en pésimas condiciones, lo cual fue reconocido como la “Cuestión Social”.
- III. Favoreció la injerencia política de los siervos de la gleba .

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo III
- d) Sólo I y II
- e) Sólo II y III

27.- Las transformaciones sociales de mayor significación derivadas de la Revolución Industrial, fueron:

- I. La nobleza es reemplazada por la burguesía como la clase más importante.
- II. La clase media será el grupo más relevante dentro de la sociedad
- III. A raíz de la industrialización se formó la clase obrera urbana, la que recibirá el nombre de oligarquía.

- a) Sólo I
- b) Sólo II
- c) Sólo III
- d) I y II
- e) II y III

28.- De las siguientes y entre otras ¿Cuál puede ser considerada como consecuencia de la Tercera Revolución Industrial?

- a) El desarrollo de una industria predominante estatal
- b) Conflictos entre la burguesía y el proletariado
- c) El uso masivo del automóvil y los electrodomésticos.
- d) El desarrollo de la información y las telecomunicaciones
- e) El desarrollo de la democracia como régimen predominante.

**II PREGUNTAS DE DESARROLLO: (12 PUNTOS)**

**Desarrolle en forma completa cada pregunta. Recuerde que se prestará especial atención en la redacción y caligrafía. Cada pregunta vale 5 puntos. 1 punto por orografía y redacción.**

**EVALUACIÓN N° 10**  
*Estudiante: E10*  
*Rango: Participación Alta (PA)*

Departamento de CC.SS  
 4° medio común  
 CURSO 4°D  
 FORMA Z

IDENTIFICACION DEL ALUMNO										
[REDACTED]										
APELLIDO PATERNO										
[REDACTED]										
APELLIDO MATERNO										
[REDACTED]										
NOMBRES										

*ultima prueba*

65

33p

**Hoja de respuestas prueba N° 3**  
**Revolución industrial**  
**Octubre de 2010**

**INSTRUCCIONES**

- 1 La prueba consta de dos ítems . El primero corresponde a veintiocho preguntas de selección múltiple, cada pregunta tiene un valor de 1.0 punto.  
 El segundo ítem consta de dos preguntas de desarrollo con un valor de 6 puntos cada una
- 2 Use únicamente **lápiz pasta**, solo una alternativa es la correcta.
- 3 No use corrector ni haga borrones, pues eso anulará automáticamente su respuesta.
- 5 Esta estrictamente **prohibido conversar y usar celulares** durante la prueba.
- 6 Si tiene dudas consulte al profesor que pasara por la sala para consultar dudas

Habilidad conocimiento					Habilidad comprensión					Habilidad aplicación				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	10	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Habilidad análisis					Habilidad evaluación				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
19	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>					
24	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

21p

**II PREGUNTAS DE DESARROLLO ( 12 puntos)**

Desarrolle en forma completa cada pregunta .Recuerde que se prestará especial atención en la redacción y caligrafía . Cada pregunta vale 5 puntos . 1 punto por ortografía y redacción .

1 **Elabora un cuadro comparativo entre la sociedad del Antiguo Régimen y la sociedad resultante de la Revolución Industrial en términos de : población , industria , comercio , división social**

2 “ ..El papel de los tres principales sectores de la demanda en la génesis de la industrialización puede resumirse como sigue : las exportaciones , respaldadas por la sistemática y agresiva ayuda del gobierno , proporcionaron la chispa , y – con los tejidos de algodón –el “sector dirigente”- de la industria . Dichas exportaciones indujeron también mejoras de importancia en el transporte marítimo . El mercado interior proporcionó la base necesaria para una economía industrial generalizada y – a través del proceso de urbanización –el incentivo para mejoras fundamentales en el transporte terrestre , así como una amplia plataforma para la industria del carbón y para ciertas innovaciones tecnológicas importantes . El gobierno ofreció su apoyo sistemático al comerciante y al manufacturero y determinados incentivos , en absoluto despreciables , para la innovación técnica y el desarrollo de las industrias de base .” ( Hobsbawm , J. E . **Industria e Imperio** )

Pregunta : ¿ cuáles son , según el autor , los factores más importantes que llevaron a la industrialización en Inglaterra ?

*Handwritten notes and diagrams:*  
- **Factores:** Materias primas, Colonias, Energía, Incentivos gubernamentales, Inversión extranjera, Clases medias.  
- **Energía:** escasas, positivas, aprovechando.  
- **Diagrama:** Materias primas → el nuevo mundo → exportaciones → chispa → sector dirigente (algodón) → mejoras en el transporte marítimo → mercado interior → mejoras en el transporte terrestre → innovaciones tecnológicas importantes → apoyo gubernamental → desarrollo de las industrias de base.



## 1) Sociedad Antigua Régimen

La población en este período era  
Población: muy baja pues la natalidad también lo era al igual que los avances médicos que permitieron a las personas no morir de ciertas enfermedades, por lo tanto la mortalidad era bastante grande, debido a pestes o simples complicaciones médicas. Esta sociedad se dividía en 3 estamentos (nobleza, clero y pueblo) además de estar jerarquizada está no permitía una movilidad social ya que se me desiguaba un estamento respecto a un antiguo de nacimiento. Otro es que las migraciones eran muy escasas ya que las personas no tenían alguna razón para emigrar.

Industria: prácticamente eran básicas, como la textil, y pobre en innovaciones tecnológicas pues consistían en el trabajo artesanal de talleres y solo de personas, había poca intervención de máquinas. Daban las empresas eran escasas y básicas tales como el agua, el viento y la fuerza humana. Usaban máquinas más mecánicas utilizando la fuerza humana.

Comercio: la sociedad se ocupaba de la producción agrícola que dependía en la época, se vendían las mercancías para así obtener dinero para obtener otro tipo de mercancías. En conclusión se fomentó la importancia de la tierra como principal productor de riquezas.

## Sociedad de la Revolución Industrial.

La población resultante de las R.I sufrió las consecuencias de un aumento grande de alimento por lo que aumentó considerablemente también gracias a los avances médicos, simples pero importantes. La mortalidad descendió y la natalidad aumentó. La población cambió drásticamente de forma en que veía el mundo, ahora era un mundo más capitalista.

La sociedad se dividía en distintas clases sociales, eran 3: clase alta (ricos), clase media (burgueses) y clase baja (obreros y proletariado). Se mantenían los jerarquías pero con la diferencia de que existe la movilidad social gracias al dinero que uno posea, este era el más determinante de su rango en la sociedad. Esta sociedad industrial sufrió mucho más pues se convirtió en un parte más de la cadena productiva por lo que su calidad de vida empeoró, una vez se migraron a la ciudad en busca de trabajo.

Hubo un boom de asentamientos industriales a lo largo de las ciudades más aptas, existían más innovaciones tecnológicas y el modo de producir cambió (especialización y división del trabajo). Las empresas utilizadas también evolucionaron con el uso del vapor y el carbón, luego la electricidad y el petróleo, en la actualidad con las nuevas tecnologías.

Las personas comenzaron a innovar en sus trabajos, en sus medios de producción. El comercio se basaba en la venta de productos de todo tipo a un menor costo y mayor productividad, a consecuencia de las industrias. La importancia la tenía el capital, pues era el motor de un progreso como comerciante (burgues).

## 2) Factores en Inglaterra.

- Las Exportaciones: respaldadas por el gobierno generaron una nueva vía de conectividad gracias a los sectores de intercambio a los mares medios de transportes marítimos y terrestres. Se reactivó el comercio pues existían muchas vías de conexión con los mares.
- El Mercado interior: permitió el desarrollo de la industria a un nivel nacional llevó a innovaciones tecnológicas en las industrias como el uso de nuevas energías y mecanización y evolución del comercio interior, existía mucha más productividad.
- El gobierno: este tuvo un rol importante dentro de la economía de Inglaterra ya que ofreció su apoyo a comerciantes y artesanos dando incentivos para fomentar el desarrollo de la economía del país. Ayudó a que muchos combataran su clase social y se desarrollaran mucho más como comerciantes.

# EVALUACIÓN N° 11

Estudiante: E11

Rango: Participación Media (PM)

Departamento de CC.SS  
4° medio común  
CURSO 4°D  
FORMA 2

IDENTIFICACION DEL ALUMNO										
[REDACTED]					[REDACTED]					
APELLIDO PATERNO										
[REDACTED]					[REDACTED]					
APELLIDO MATERNO										
[REDACTED]					[REDACTED]					
NOMBRES										

58  
29/1

Hoja de respuestas prueba N° 3  
Revolución industrial  
Octubre de 2010

## INSTRUCCIONES

- La prueba consta de dos ítems. El primero corresponde a veintiocho preguntas de selección múltiple, cada pregunta tiene un valor de 1.0 punto. El segundo ítem consta de dos preguntas de desarrollo con un valor de 6 puntos cada una.
- Use únicamente **lápiz pasta**, solo una alternativa es la correcta.
- No use corrector ni haga borrones, pues eso anulará automáticamente su respuesta.
- Esta estrictamente **prohibido conversar y usar celulares** durante la prueba.
- Si tiene dudas consulte al profesor que pasara por la sala para consultar dudas.

Habilidad conocimiento					Habilidad comprensión					Habilidad aplicación				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	10	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Habilidad análisis					Habilidad evaluación				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
19	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>					
24	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

13/1

**II PREGUNTAS DE DESARROLLO ( 12 puntos)**

Desarrolle en forma completa cada pregunta .Recuerde que se prestará especial atención en la redacción y caligrafía . Cada pregunta vale 5 puntos . 1 punto por ortografía y redacción .

**1** **Elabora un cuadro comparativo entre la sociedad del Antiguo Régimen y la sociedad resultante de la Revolución Industrial en términos de : población , industria , comercio , división social**

**2** “ ..El papel de los tres principales sectores de la demanda en la génesis de la industrialización puede resumirse como sigue : las exportaciones , respaldadas por la sistemática y agresiva ayuda del gobierno , proporcionaron la chispa , y – con los tejidos de algodón –el “sector dirigente”- de la industria . Dichas exportaciones indujeron también mejoras de importancia en el transporte marítimo . El mercado interior proporcionó la base necesaria para una economía industrial generalizada y – a través del proceso de urbanización –el incentivo para mejoras fundamentales en el transporte terrestre , así como una amplia plataforma para la industria del carbón y para ciertas innovaciones tecnológicas importantes . El gobierno ofreció su apoyo sistemático al comerciante y al manufacturero y determinados incentivos , en absoluto despreciables , para la innovación técnica y el desarrollo de las industrias de base .” ( Hobsbawm , J. E . Industria e Imperio )

**Pregunta : ¿ cuáles son , según el autor , los factores más importantes que llevaron a la industrialización en Inglaterra ?**

## ① Población, Industria, Comercio y Div. Social. → Antes y Después.

- Demográficamente en el antiguo régimen la población estaba estancada; y con un gran nivel de mortalidad; debido a la sequía y falta de alimentos. (Mala cosecha). Luego; con la mejora alimenticia de la Rev. Agrícola existe un notable aumento \*demográfico y migratorio.
- Industrialmente → antes era una industria pequeña, basada en la producción agrícola; sin mucha demanda y con poca producción debido a las pocas maquinarias y técnicas agrícolas. Luego de la Rev. Industrial el panorama cambia; incluso en la Rev. agrícola se obtienen nuevas técnicas de producción. Aumento paulatino de la producción (Creciente) debido al aumento de maquinarias (dominación de Energía Carbón y Vapor). Creación de una producción más eficaz (Producción en serie).

### \* Demográfico y Migratorio → Con el aumento de población

se fomentó una mayor demanda de recursos; luego de la Rev. Industrial. Y en conjunto con las migraciones que partieron siendo de campo a ciudad recorriendo de un País a otro; en busca de materias primas en países inferiores (Colonialismo)

Comercio: Antes misionado; En el antiguo régimen era basado en la agricultura y sin mayor demanda. Con poca producción. Posteriormente a la Rev. Industrial se transformó en un comercio más amplio con mayor demanda; con nuevas formas de pago, más producción (productos). Comercio abierto. Pero que por ende tiende a la explotación para llegar al fin.

- Div. Social: antes era una sociedad estamental; Piramidal; en donde no existía movilidad social. Grupo social heredado de familia (nobles y Monjes Pobres, etc.). Luego si bien se transformó a Clases Sociales; con movilidad social; todo movido por el capital; también se incrementa la brecha social; generándose así lo llamado "Cuestión Social".

**EVALUACIÓN N° 12**  
*Estudiante: E12*  
*Rango: Participación Baja (PB).*

Departamento de CC.SS  
 4° medio común  
 CURSO 4<sup>TO</sup>  
 FORMA E

IDENTIFICACION DEL ALUMNO										
<b>APELLIDO PATERNO</b>										
<b>APELLIDO MATERNO</b>										
<b>NOMBRES</b>										

AP

22pt

**Hoja de respuestas prueba N° 3**  
 Revolución industrial  
 Octubre de 2010

**INSTRUCCIONES**

- 1 La prueba consta de dos ítems . El primero corresponde a veintiocho preguntas de selección múltiple, cada pregunta tiene un valor de 1.0 punto.  
 El segundo ítem consta de dos preguntas de desarrollo con un valor de 6 puntos cada una
- 2 Use únicamente lápiz pasta, solo una alternativa es la correcta.
- 3 No use corrector ni haga borrones, pues eso anulara automáticamente su respuesta.
- 5 Esta estrictamente prohibido conversar y usar celulares durante la prueba.
- 6 Si tiene dudas consulte al profesor que pasara por la sala para consultar dudas

Habilidad conocimiento					Habilidad comprensión					Habilidad aplicación						
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E		
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Habilidad análisis					Habilidad evaluación					
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
19	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

15pt

## II. PREGUNTAS DE DESARROLLO (12 puntos)

Desarrolle en forma completa cada pregunta. Recuerde que se prestará especial atención en la redacción y caligrafía. Cada pregunta vale 5 puntos. 1 punto por ortografía y redacción.

1. ¿Qué consecuencias produjo a nivel económico, la incorporación de la energía a vapor en la industrial y el transporte?
2. Explique el ciclo: *Dinero - Mercancía - Dinero* que introdujo el capitalismo en la economía.

### DESARROLLO

- 1- UNA DE LAS CONSECUENCIAS PRINCIPALES FUE UNA MAYOR PRODUCCIÓN SE TRABAJABAN MAS HORAS Y AL TRAER UNA  
✓ MAYOR PRODUCCIÓN OVIAMENTE HABIA UN MAYOR CRECIMIENTO ECONOMICO
- 2- ESTE CICLO LO PODEMOS EXPLICAR COMO UNA INVERSIÓN. EN LA CUAL YO INVIERTO DINERO PARA PRODUCIR LA MERCANCIA, VENDERLA Y LOGRAR DUPLICAR O ACRECENTAR EL DINERO INVERTIDO. 3