



UNIVERSIDAD DEL BÍO – BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PROGRAMA MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR LOS
DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN LOS
ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES MUNICIPALES.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención:
Gestión Curricular

Tesista: Carolina Eugenia Utreras Mardones

Profesor Guía: Marco Aurelio Reyes Coca

Chillán-Chile, octubre del 2011

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres Manuel y Eugenia por su inmenso apoyo, a mi esposo Jonás y a nuestra hijita Francisca.

“Bienaventurado el que comienza por educarse antes de dedicarse a perfeccionar a los demás”.

(Juan C. Abella)

“La educación es un medio para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la ignorancia, la opresión y la guerra”.

(Autor desconocido)

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por haberme ayudado en su inmenso amor y misericordia en todos los momentos difíciles que tuve que enfrentar para concretar este desafío.

Quisiera agradecer a Don Marco Aurelio Reyes Coca, profesor guía de mi tesis, por su comprensión y apoyo para la concreción de este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen /Abstract.....	1
Introducción.....	2 -3
1. Planteamiento del problema	
1.1. Problematización	4 -5
1.2. Preguntas de investigación	6
1.3. Objetivos de estudio.....	6
1.4. Hipótesis/Supuestos de estudio.....	7
1.5. Definición de las categorías y subcategorías.....	7- 8
1.6. Justificación del estudio.....	9
2. Marco teorico referencial.....	10- 40
3. Marco metodológico	
3.1. Enfoque del estudio.....	41
3.2. Tipo y diseño de estudio.....	41- 42
3.3. Muestra.....	43- 44
3.4. Técnicas de relevamiento de información.....	45 - 47
3.5. Estrategias de análisis de datos.....	48
4. Presentación de resultados.....	49 - 76
5. Análisis de resultados.....	77- 96
6. Conclusiones.....	97 - 101

7. Bibliografía.....102- 106

7. Anexos

Escenario de estudio.....107

Pauta de entrevista a Docente- Directivo (Director).....108- 109

Pauta de entrevista a Docente- Directivo (U.T.P.).....110

Pauta de entrevista a Docentes.....111- 112

Pauta de entrevista a Estudiantes.....113

Pauta de observación a docentes.....114- 116

Pauta de observación de clases estamento docente, según los contenidos de Acuerdo a los componentes de la subcategoría “Acompañamiento al aula”117

Planificaciones semestrales 2010 de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de octavo año básico en los establecimientos municipales de la ciudad de Chillán.....118- 126

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Métodos o estrategias de enseñanza en ciencias sociales, según Quinquer....35

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Se percibe una clase planificada por el profesor (a) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el cual se explicita los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.....57

GRÁFICO 2: El profesor (a) da a conocer los momentos de la clase a sus estudiantes.....58

GRÁFICO 3: Utiliza estrategias de trabajo cooperativo o en equipo.....60

GRÁFICO 4: Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.....61

GRÁFICO 5: Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum con el fin de favorecer el proceso de construcción de valores...63

GRÁFICO 6: El profesor recupera los contenidos de la clase anterior.....64

GRÁFICO 7: La clase es desarrollada de una manera frontal por parte del profesor (clase expositiva) en toda la hora.....65

GRÁFICO 8: Presenta actividades de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.....67

GRÁFICO 9: La metodología que emplea el docente se acerca a las características de desarrollo de las edades de sus estudiantes.....68

GRÁFICO 10: Las actividades que se aplican en las clases consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes esperados que se da a entrever.....69

GRÁFICO 11: Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos aprendizaje definidos para una clase.....70

GRÁFICO 12: El profesor utiliza en el desarrollo de la clase algún tipo de recurso visual como mapas, globo terráqueo.....	71
GRÁFICO 13: El profesor utiliza el libro de texto como apoyo para los contenidos.....	72
GRÁFICO 14: Emplea recursos de aprendizaje tecnológicos como medios audiovisuales.....	73
GRÁFICO 15: Utiliza el libro de texto del sector para las aplicaciones de actividades en concordancia a un contenido.....	74

RESUMEN/ ABSTRACT

Uno de los aspectos centrales que aborda la reforma educacional chilena es el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, que ha impulsado necesariamente la reorientación de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de los docentes en el aula, enfocada principalmente hacia el fortalecimiento y desarrollo de habilidades cognitivas, que permitan a los educandos una formación más significativa e íntegra. Junto con ello, la incorporación de una gran cantidad y variedad de recursos didácticos como apoyo a la docencia, debería contribuir al mejoramiento de los aprendizajes. Sin embargo, el trabajo efectuado por los docentes en el aula y de todos los integrantes que forman parte de la gestión curricular, continúa siendo débil, con poca efectividad y con mínimos cambios significativos, pese a los planteamientos de la actual reforma educacional vigente.

El presente estudio permitirá conocer y analizar cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Historia y Geografía para la enseñanza de los contenidos a los estudiantes de octavo año básico. Para ello, se estudiaron tres escuelas municipales de la ciudad de Chillán que albergan a una cobertura de estudiantes de nivel socio-económico medio bajo, desde la perspectiva de todos los actores involucrados en el aprendizaje de los estudiantes (docentes- directivos, docentes y estudiantes). Esta investigación se efectuó con la información entregada por parte de los estamentos señalados y del trabajo efectuado con los docentes en el aula.

Los resultados obtenidos en la presente investigación son de utilidad a los docentes de esta disciplina con el fin de fortalecer los procedimientos y técnicas de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura, junto con ello, el trabajo en equipo que deben efectuar los docentes-directivos de estas escuelas con los docentes para contribuir al logro de mejores aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los noventa la educación en Latinoamérica ha experimentado diversos cambios, que la han impulsado hacia un largo proceso de transformación y de reforma, influido principalmente por los procesos de mercados económicos internacionales impuestos por el modelo neoliberal. Tales modificaciones, han sido respuesta por la incorporación tecnológica que están experimentando muchas sociedades, y que por ende, se han visto en la necesidad de plantear nuevos requerimientos en los marcos curriculares de la enseñanza. El informe de la UNESCO (1996) presidida por la comisión de educación para el siglo XXI, ha sido un aspecto clave para la nueva orientación de la enseñanza escolar en la mayoría de los países de la región, dado la importancia que otorga a los aprendizajes para el desenvolvimiento de las personas en el mundo laboral.

En nuestro país, durante esta década los distintos gobiernos se preocuparon por promover ante estos desafíos, mejorar la calidad y equidad de la educación, con el fin de aumentar las expectativas educacionales de las familias de menores ingresos que poseen un bajo nivel socio-cultural. Es así, que esta reforma del currículum materializada desde 1996, ha influido directamente en la descentralización de la estructura de los contenidos, a través de los planes y programas de estudio y, además, en la organización curricular, con nuevos enfoques en los contenidos de estudios.

En este proceso de cambios en políticas educacionales, la inversión económica que se ha efectuado, se ha transformado en un aspecto fundamental para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, a través de diversos programas de acción, como la incorporación de materiales educativos (libros de texto, materiales audiovisuales) como apoyo a la labor docente. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del año 2000, la focalización de la reforma educacional en el aula, ha significado la exigencia de mejores prácticas docentes. Unido a ello, el énfasis de las teorías constructivistas en el currículum, determinan un cambio en el rol tanto de los docentes como de los estudiantes, como

constructores del conocimiento hacia el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

La presente investigación se desarrolló bajo la inquietud de conocer de qué manera los docentes de Historia y Geografía de los establecimientos escolares municipales de enseñanza básica de la ciudad de Chillán, están aplicando estos cambios que exige la reforma educacional en el aula, específicamente en las estrategias didácticas, para lograr que los aprendizajes sean significativos, con todos los recursos económicos y de aprendizaje que se han invertido paulatinamente para apoyar el desarrollo óptimo de las clases.

Para conocer cuáles son las reales prácticas docentes en estos tipos de establecimientos escolares en el sector de aprendizaje señalado, se debió conocer cada realidad, en relación al desarrollo habitual de las clases, ideas o concepciones de los docentes sobre la manera de enseñar, como a su vez las percepciones de los Directores, Jefes (as) de la unidad técnico pedagógica y de los estudiantes sobre el trabajo de estos docentes. Por tanto, este estudio se caracterizó por ser descriptivo, con un diseño de estudio de casos, puesto que se presentan tres situaciones u eventos con todos los actores involucrados dentro del proceso educativo respectivamente.

1.1. PROBLEMATIZACIÓN:

Entre los años 1996 y 2002 el sistema escolar de nuestro país experimentó una de las más importantes reformas curriculares en los últimos veinticinco años, en un esfuerzo mayor, por ajustar los contenidos y objetivos de los programas de estudio en relación a los cambios que experimentaba la sociedad y las formas de acceder al conocimiento. Se requirió, por tanto, estructurar nuevamente los planes y programas de estudio, siendo en 1996 realizada en la educación básica, y en 1998, para la educación media, implementándose finalmente entre 1997 y el 2002 de manera paulatina.

Uno de los principales objetivos de la reforma fue modificar y dar relevancia a las prácticas de los docentes en el aula, fundamentalmente a las estrategias didácticas; a esta intervención se le ha denominado “Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes”, por el cual se comenzó a invertir a partir de 1990, importantes recursos económicos, para apoyar el trabajo docente y al conocimiento de los estudiantes, principalmente en libros de textos para la enseñanza básica y media en las cinco disciplinas: Lenguaje, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales e Inglés, a través de los programas MECE Básica (1992-1997) y MECE Media (1995- 2000) respectivamente; además se incorporaron como apoyo a estos sectores, diversos planes de acción para el fortalecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, mediante la Red Enlaces (1992-2000), la implantación de la JEC (desde 1997 al 2003) y el cambio curricular iniciado en 1996 progresivamente.

Sin embargo, habiendo transcurrido algunos años, se ha evidenciado a través de los resultados del SIMCE, que en la enseñanza básica de establecimientos escolares municipalizados, particulares-subvencionados y particulares, existe una disminución en promedios nacionales en los sectores de Lenguaje y Matemáticas, y sólo una tendencia leve en el incremento de promedios nacionales en Historia y Ciencias (OCDE, 2004). Con todo ello, lo perjudicial que significa en materia de calidad de la enseñanza, como objetivo principal de la reforma, es que a pesar del aumento presupuestario en infraestructura,

materiales didácticos (libro de texto, material audiovisual, recursos tecnológicos como el software temáticos, CDs interactivos, laboratorios de computación, etc.), los resultados no son satisfactorios, lo que implicaría que no se estarían produciendo las mejoras esperadas, ni los cambios en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para la adquisición de aprendizajes significativos, pese al esfuerzo gubernamental que se ha realizado, con todo lo que ello importa para el desarrollo cognitivo de las personas en la comprensión de la sociedad en que habita y el desarrollo del país en general.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Historia y Geografía para conseguir aprendizajes significativos en los estudiantes de octavo año básico?

1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL:

1. Conocer cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Historia y Geografía para el logro de los aprendizajes en los estudiantes de octavo año básico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.1. Analizar los antecedentes explicativos para la generación de aprendizajes en los estudiantes de octavo año básico en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la acción docente.

1.2. Analizar las clases de los profesores de Historia y Geografía desde la perspectiva de los docentes-directivos, docentes y estudiantes y sus implicancias en los aprendizajes.

1.4. SUPUESTO DE ESTUDIO

A pesar del énfasis que da la actual reforma educacional chilena a los procesos cognitivos para el logro de aprendizajes significativos, los docentes de Historia y Geografía continúan desarrollando estrategias didácticas que impiden que los estudiantes sean constructores de su aprendizaje.

1.5. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS

CATEGORÍAS:

1. Antecedentes explicativos situados desde la acción docente:

Se refiere a todos los antecedentes que explican y evidencian desde la perspectiva del trabajo que efectúa el docente tanto en el aula como en la organización de los contenidos, para la obtención de aprendizaje en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en octavo año básico.

2. Antecedentes explicativos situados desde los sujetos educativos a investigar: docentes - directivos, docentes y estudiantes:

Se refiere a todos los antecedentes que dan cuenta el tipo de trabajo que efectúa permanentemente el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el aula, para el mejoramiento de los aprendizajes del sector en octavo año básico.

SUBCATEGORÍAS:

1.1. Acompañamiento al aula:

Se refiere a la forma de cómo el docente de Historia y Geografía lleva a cabo una clase considerando las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

1.2. Revisión de planificaciones semestrales por unidades:

Se refiere a la declaración y organización escrita que efectúa el docente de Historia y Geografía sobre la programación de los contenidos de acuerdo al marco curricular en el sector de aprendizaje previo a su concreción en el aula.

2.1. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje:

Se refiere a los procedimientos y técnicas que el docente de Historia y Geografía aplica en el aula para la enseñanza de la asignatura.

2.2. Utilización de recursos didácticos:

Se refiere al tipo de material que el docente de Historia y Geografía incorpora y utiliza al momento de desarrollar la clase del sector de aprendizaje: libro de texto, recursos tecnológicos (data, CDs interactivos) y visual (mapas y globo terráqueo).

1.6. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La reforma educacional implementada desde 1990 coloca en el centro el aprendizaje significativo. Para el logro de ello, se debe considerar que todos los niños aprenden de distinta forma, por el cual se requiere que los docentes adopten estrategias didácticas que posibiliten que todos los estudiantes aprendan, ofreciendo mayor apoyo a los que tienen mayores dificultades, a través de un criterio de discriminación positiva. El cambio de orientación en la enseñanza, constituye un aspecto relevante dentro del proceso de la reforma educacional, puesto que se requiere que los docentes dejen atrás el ideal enciclopédico y se enfoquen hacia los requerimientos formativos y cognitivos, para desarrollar en los estudiantes capacidades y destrezas de aprendizajes.

El presente estudio, permitirá conocer las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Historia y Geografía para la enseñanza de esta disciplina, pese a todos los cambios que se han impulsado para el mejoramiento de los aprendizajes, a través de la interacción de los mismos protagonistas. Dentro de este contexto, los nuevos desafíos que se requieren en el aula en el área de las Ciencias Sociales constituyen un tema que se le ha dedicado poca atención, en cuanto a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, de acuerdo a las últimas investigaciones. Por ello, para comprender lo que realmente sucede, es necesario conocer las concepciones que guían las acciones de los profesores, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar unas determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera.

La finalidad de esta investigación es que pretende ayudar a los docentes de Historia y Geografía a reflexionar desde su propia práctica, como también a reconocer y juzgar los principios y creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera como lo hacen. Esto enmarcado en la descripción de la experiencia en el medio educativo, para elaborar posteriormente una síntesis estructural teórica de apoyo al mejoramiento de las prácticas docentes en la asignatura, a través de un proceso de reflexión para conseguir mejores aprendizajes de acuerdo a lo que señala la literatura especializada.

La importancia de los procesos de aprendizaje para la formación del capital humano: educación y desarrollo.

Toda sociedad humana se halla naturalmente obligada a la educación. La educación es el proceso mediante el cual la comunidad trasmite y desarrollan sus capacidades para participar plenamente.

(Brunner, 2003).

En los inicios del siglo XXI el orden mundial se ve configurado por muchos legados del siglo XX tanto a nivel económico, tecnológico y demográfico, que han conducido a la humanidad hacia el umbral de una nueva etapa de desarrollo, donde los cambios son parte de una preparación y expansión de su base material, científica y técnica.

El nuevo orden económico experimentado desde la década de los noventa ha sido uno de los aspectos más determinantes en este proceso, puesto que ha ido entremezclándose con el avance vertiginoso de la tecnología. Además, la concentración del capital en poderosas corporaciones transnacionales, el predominio del capital productivo y la nueva organización del trabajo de las denominadas “industrias de la inteligencia” (informática), han conllevado al nacimiento de un nuevo paradigma, llamado “globalización”, cuya particularidad, es la nueva etapa de vida basada en la retórica de la economía de mercados, la competencia de la producción y la prestación de servicios.

El aumento de la producción que se ha alcanzado en esta etapa de desarrollo económico, ha dado mayor fuerza al sector terciario que se ha transformado en una tendencia importante desde fines del siglo XX, dando relevancia a las aptitudes intelectuales y cognitivas de las personas. Es por ello que el enfoque de la educación se ha orientado hacia la innovación, con el fin de que las personas sean capaces de evolucionar a la adaptación hacia un mundo en rápida mutación y del dominio en el cambio.

Por ello, ante los nuevos requerimientos de la modernización, se demandan nuevas competencias, articuladas en conocimientos y destrezas profesionales, dependientes de la movilización de varios tipos de agentes como: sistemas educativos, formadores privados, empleadores y de los representantes asalariados.

La educación se ha transformado por ello, en uno de los aspectos claves para la formación del capital humano¹, puesto que cuando los gobiernos de los países se preocupan por la calidad de su educación, la población experimenta vertiginosamente un crecimiento económico, situación contraria a la de aquellos países que establecen una educación de baja calidad, que conlleva en la mayoría de los casos, a que la población tenga malos ingresos, o bien importantes diferencias del nivel de ingresos per cápita entre los países desarrollados y en desarrollo. Exponen Brunner y Elacqua (2003): “los países desarrollados como en los vías de desarrollo, la inversión en educación es un factor crucial del crecimiento económico, contribuye positivamente a la productividad del trabajo y el gasto en educación trae consigo altos retornos -privados y sociales- tanto en términos absolutos como en comparación con otras inversiones” (p.24). Por tanto, como muchas sociedades se fundamentan en el saber y en las competencias, la renovación constante en el aprendizaje constituye un principal factor.

La eficacia del sistema escolar de un país depende de la inversión que se haga y del uso que se de a los recursos invertidos. Los países más exitosos en esta materia lo han logrado, porque su sistema escolar ofrece una educación general de calidad a todos los niños apoyada por una intensa participación de las familias, la exigencia en los rendimientos a los

¹ El concepto capital humano surge en 1964 a través de los trabajos realizados por economista norteamericano Gary Becker y de sus teorías de análisis microeconómico sobre el comportamiento de la sociedad que le valdrían el premio nobel en economía en 1992. Becker define al capital humano como el conjunto de las capacidades productivas y competitivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos. Las ideas que complementa en torno a este concepto son que - El capital humano expresa la idea de una inversión con respecto al conocimiento que se puede usar, e invertirlo y obtener beneficio.

- En el concepto de capital humano se toma en cuenta también el mantenimiento del capital psíquico y físico (salud, motivación, autoestima, capacidad de asumir responsabilidades, alimentación, etc.). El conocimiento le crea valor que se ve afectado por el desgaste y por el tiempo, que van mermando y depreciándolo. Es por ello, que existe la necesidad de actualizarlo y ampliarlo a lo largo de toda la vida ([www.http://winred.com/management/capital-humano-v2-0/gmx-niv116-con6724.htm](http://winred.com/management/capital-humano-v2-0/gmx-niv116-con6724.htm), recuperado 21 de junio 2010).

estudiantes y, porque la mayoría de los educandos aprenden a aprender, lo que les permite adquirir las habilidades específicas en su puesto de trabajo y adaptarse satisfactoriamente a los cambios.

Para que un país mantenga un sólido ritmo de crecimiento y desarrollo debe mantener una población bien educada y altamente motivada. Es aquí donde los recursos humanos adquieren total relevancia, pues uno de los mayores desafíos de siglo XXI, es elevar continuamente los niveles educacionales, para conseguir ventajas comparativas con la existencia de mecanismos institucionales únicos que lo mejoran constantemente. Como el sistema educacional es el principal de ellos, un país debe asumir la responsabilidad e iniciativa de contribuir a la innovación, no sólo por ser la base de una sociedad organizada entorno al conocimiento, sino fundamentalmente, porque junto a la familia, son la principal agencia de formación.

Cuando los niveles de productividad de una economía se complementan con el nivel de destrezas, el capital humano, se convierte en el principal patrimonio de un país y su riqueza total está por encima del capital natural. Exponen en relación a ello Brunner y Elacqua (2003): “Sin educación (...) no hay desarrollo económico, pues en el son cada vez más importantes la ciencia y la tecnología y, por ello, es cada vez más necesaria la educación de quienes producen y laboran en los diversos campos de la actividad nacional. Sin educación (...) no puede erradicarse la pobreza y se desperdicia el talento de una parte de la población cuyo aporte es insustituible para la sociedad” (p.23). Por lo tanto, una educación menguada limitaría las condiciones de aprovechar mejor las oportunidades de generar el desarrollo de las bases del crecimiento económico.

La importancia del capital humano estriba en que es una condición de equidad, puesto que coloca a las personas en una situación de aprovechar las oportunidades que se crea para el desarrollo. Una sociedad que busca expandir las oportunidades, necesita elevar constantemente los niveles educacionales de la población como única forma de asegurar que las personas puedan desplegar sus potencialidades al máximo y hacer uso efectivo de sus capacidades, contribuyendo al bien común. Como beneficio adicional en el caso de los

trabajadores, eleva su productividad, y en el caso de las mujeres, mejora el cuidado de la salud de los hijos. Este último factor influye positivamente en el desempeño de los niños una vez que ingresan a la escuela, puesto que una familia rompe con el círculo de la pobreza. Brunner y Elacqua (2003) dicen que: “una educación de calidad ofrece a los niños provenientes de los hogares más pobres, y a sus familias, un beneficio más importante que cualquier otro: les restituye el sentido profundo de su dignidad (...) les permite romper el círculo de las dependencias e integrarse (...) y ofrecerle a sus hijos una efectiva capacidad de aprovechar las oportunidades del desarrollo” (Pp. 64-65). Esta condición incide también en la motivación de los educandos que se refleja en el rendimiento y en la superación.

La formación de capital humano se inicia en la familia, antes de que el niño ingrese a la escuela, de ahí la creciente importancia hacia el rol del entorno social y cultural frente a las experiencias tempranas que pueden desarrollar complejas destrezas, culturalmente funcionales, en los dominios cognitivo y social-cognitivo. Sin embargo, la escuela importa, especialmente para los estudiantes provenientes de un entorno familiar desaventajado (bajo nivel socio-económico), puesto que la mayor ganancia en términos de aprendizaje se produce cuando estudian en una escuela efectiva a cargo de un profesor efectivo². Cuando se reúnen esa doble condición, la educación tiene un impacto decisivo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente de aquellos con bajo nivel educacional. Sólo escuelas efectivas, con profesores efectivos, pueden compensar las desigualdades de origen familiar y así, cumplir con el objetivo social de la educación. Brunner y Elacqua (2003) mencionan que “las diferencias de origen social familiar son el factor más importante para explicar las diferencias y la formación del capital humano, en cuanto al logro escolar alcanzado, en el cual, la familia, el entorno social y el hogar inciden sobre la efectividad de la escuela. La participación de los padres influye en los logros educacionales, pues el primer elemento de involucramiento parental es un ejemplo típico de capital social: el grado de participación en

² Según Ignacio Tabares, la educación es una práctica que tiene dos efectos: la capacitación y la formación. Es una práctica, porque se le entiende como una labor que realizan agentes especializados sobre una materia prima (alumnos) con instrumentos adecuados. Los agentes especializados son los educadores. Estas personas realizan la práctica educativa con el fin de que los sujetos de la educación, generalmente niños y adolescentes, sean transformados en sujetos adaptados a una determinada sociedad. De la práctica educativa surge esa transformación que se advierte como una capacitación y una formación cuya finalidad es posibilitar dicha vida. (www.\Documents and Settings\Discovery V4\Escritorio\Desarrollo económico - Wikipedia, la enciclopedia libre.mhtación, recuperado el 10 de febrero 2011)

los centros de padres para la toma de decisiones escolares adecuadas reduce las posibilidades de deserción escolar y aminora las posibilidades de repitencia” (p.41). El peso de la escuela es que contribuye a reproducir la distribución del capital cultural³ de manera más selectiva que la familia, puesto que separa a los estudiantes dotados de mayor capital cultural con los que se encuentran desprovisto de él. “La familia se da en proporción de la inversión del capital cultural y cuanto más importante sea, mayor será el peso relativo de este en relación con su capital económico” (Bourdieu 2003).

La formación de capital humano, tanto a nivel individual como social, no termina con el egreso de la escuela, ni siquiera con la finalización de estudios superiores. Crecientemente las personas deben continuar desarrollando sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida, ya sea a través de la experiencia laboral o en cursos de capacitación y con educación continua. Estos últimos permiten compensar la falta de educación formal, renovar las destrezas que se deterioran con el paso del tiempo, elevar la calificación de las personas y adquirir nuevos conocimientos y habilidades. La capacitación y la educación continua, son especialmente importantes en situaciones de rápido cambio tecnológico para mejorar la empleabilidad de los trabajadores. Según estudios realizados por la OECD (Ok y Tergeist, 2002) citado por Brunner y Elacqua (2003) existe relación entre ambos elementos y esto se da específicamente en:

- la existencia de una correlación entre capacitación y aumentos de salarios.
- los trabajadores con mayor educación formal tienen mejores probabilidades de participar en programas de capacitación y una educación continúa.
- los trabajadores que participan en estos programas tienen menor probabilidad de perder su empleo y, en caso de ser despedidos, son más aptos para encontrar un nuevo empleo (p.26).

³ Bourdieu (2003) define el concepto de capital cultural como los “hábitos o prácticas culturales basadas en conocimiento y actitudes aprendidas de la exposición a los roles adultos en la familia y su entorno; dicho capital representa la dotación de recursos basados en la familia, tales como el nivel educacional de los padres, la clase social y los hábitos, normas y prácticas familiares que influyen en el éxito escolar; identifica cinco hábitos como el trabajo de familia, el apoyo y guía académica, la estimulación para explorar, discutir ideas y eventos, entorno lingüístico (oportunidades para pensar e imaginar), aspiraciones y expectativas académicas” (Pp.95-96).

Por lo tanto, nadie hoy en día puede esperar que el acervo inicial de conocimientos le pueda servir para toda la vida, pues la rápida evolución exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación de los jóvenes tiende a prolongarse, he aquí la importancia de la educación a lo largo de la vida.

Las reformas educativas en América Latina y su afán de aumentar los logros de aprendizajes.

“En América Latina y el Caribe, la educación no sólo está convirtiéndose en una verdadera prioridad presupuestaria, sino que está transformándose en una prioridad en la mente, la palabra y la acción de los dirigentes que cada vez más invierten una sustancial influencia política y capacidad técnica en la revitalización de los sistemas educacionales y en el mejoramiento de sus niveles de desempeño. Cada vez más, la educación está siendo percibida como el principal catalizador del desarrollo”.

(BID, 1998)

Los cambios que han experimentado muchos países del mundo occidental a partir de la década de los noventa, ha dado paso a una verdadera revolución que no ha conocido fronteras. La vigencia del paradigma de la globalización suele verse en la región de Latinoamérica, como un fenómeno inédito e imposible de ignorar, puesto que la información, el comercio mundial, las redes financieras, la hegemonía norteamericana y el auge de las economías del sudeste asiático, son parte de una sociedad global que se integra en bloque, sin posibilidad de seleccionar algunas de sus partes.

Ante ello, la UNESCO declara a través de la comisión de educación para el siglo XXI, que la educación en América Latina debe ser considerada como la herramienta esencial para ayudar a los pueblos a prepararse ante los embates de la globalización y enfrentar sus posibles repercusiones en los procesos de interdependencia del siglo XXI. Es así que en esta década, los sistemas institucionales de la región, otorgan un papel central a la educación, como eje de crecimiento y desarrollo socioeconómico e inician profundas reformas educacionales.

La reforma curricular puesta en marcha se inicia con diversos cambios y sobretodo con la creación de nuevos marcos curriculares de enseñanza, al respecto expone Delors (1996), “Esta reforma (...) es una reforma pedagógica (...) puesto que busca afectar las formas de enseñar y aprender. El enriquecimiento en recursos de apoyo educativo, el aumento del tiempo escolar, la reforma del currículum, son importantes medios para apoyar ese cambio pedagógico” (p. 30). Por tanto, todos estos propósitos permiten actualizar el currículum en términos disciplinarios y pedagógicos con énfasis en el aprendizaje, otorgando importancia a la experiencia y a los conocimientos previos de los educandos; lo cual exige que los docentes cambien las antiguas estrategias de enseñanza y de aprendizaje e incentiven aquellas que permitan que los estudiantes sean constructores de su aprendizaje.

Estos cambios se fortalecieron aún más a partir de tres instancias que aceleraron el desarrollo de importantes reformas educativas en la región:

1. El compromiso que efectuó la comunidad internacional en la “Conferencia Mundial sobre educación para todos” desarrollada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990. Se enfatiza que la educación debe transformarse en la llave para establecer y consolidar la Democracia como vía de desarrollo sostenido a escala humana y hacia la permanencia del aprendizaje.
2. El informe a la UNESCO de la Comisión de Educación para el siglo XXI efectuada en 1996 presidida por Jacques Delors, el cual exige la creación de nuevas orientaciones educacionales para el moderno currículum⁴.

⁴ La comisión de educación para el siglo XXI en 1996 plantea que el siglo XXI ofrecerá una gran cantidad de recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, por lo cual la educación tiene una doble exigencia: transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva como base de las competencias del futuro. Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán por cada persona los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión: aprender a ser, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriormente (Delors, 1996).

Dentro de este informe, se invita a reformular y a preparar al educando conforme al modelo industrial operante, en el aprender a hacer, orientado a hacia la transformación y la innovación.

3. La reunión de Ministros de educación en Quito llevada a cabo en abril de 1991, en el cual se sostuvo como punto de partida para la formulación de un nuevo currículum, entrar rápidamente a una nueva etapa de desarrollo educativo.

Los retos a futuro que se desprendieron en materias de acciones políticas educacionales, se orientaron hacia la exigencia de una gestión responsable de las instituciones escolares y a la profesionalización permanente de los docentes. En relación a los últimos, deben ahora ofrecer al educando nuevas formas de enseñanza que se orienten hacia la modificación de su estructura cognitiva mediante el fortalecimiento del discurso y del debate. Rodríguez (1999) menciona que a raíz de estas transformaciones se ha tenido que reestructurar el currículum y la metodología de enseñanza en relación a la:

- Transformación de los estudiantes como individuo y como miembro de un sistema social.
- Creencia de la razón y, a la vez en la derrota del pensamiento
- Confianza en los estudiantes para que sean autónomos (p.41).

Como consecuencia de ello, una de las principales tareas que se efectuó en la región, fue incrementar las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo, uniéndolo con las oportunidades de acceso. Para llevarla a cabo, fue necesario el endeudamiento externo, puesto que la educación se comienza a percibir como el principal catalizador de desarrollo.

Para mejorar los aprendizajes muchos de estos países comenzaron a revisar internamente sus sistemas educativos, algunos de preferencia con el proceso de modernización institucional como el caso de: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador,

México, Paraguay, República Dominicana y Uruguay etc., en el cual sólo algunos de ellos presentan cambios hacia los procesos educativos globales con un abanico de reformas.

En Argentina, la pesada herencia de periodos militares entre 1976 y 1983 determinó que el sistema de educación entrara en una especie de regresión y por ende dejó de convertirse en la parte principal de la agenda gubernamental por el cual comenzó a decaer lentamente. Sólo con la conquista de la Democracia y con el congreso pedagógico desarrollado entre 1986 y 1988 recobra importancia para el gobierno, como para toda la nación con el fin de mejorar la educación pública en los ámbitos de la deserción temporal, las altas tasas de repetición y la educación de los niños de las zonas aisladas, para reconfigurarla hacia los parámetros de la modernización.

En México hacia la década de los ochenta el sistema educativo llegó a su máximo nivel de agotamiento. La matrícula de todos los niveles educativos disminuyó considerablemente incrementándose el analfabetismo y la deserción. El revestimiento de esta situación hacia el mejoramiento educacional y hacia la “modernización” se dio durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari entre 1988 y 1994, en el cual se parte como base hacia el desarrollo comercial de México, con la firma del NAFTA y la incorporación de este país a la OCDE (Organización para el desarrollo y la cooperación económica). De esta forma se dio paso a los cambios de fondo en materias educativas que se concretó hacia 1989. Como primera medida se reorganizó el sistema educativo, federalizándolo (descentralizándolo) en su administración; segundo se reformuló los contenidos y materiales y tercero se revalorizó la función de los docentes en cuanto a su formación, actualización, salario, vivienda y aprecio social.

Cuba influenciada por un sistema de gobierno Socialista, no ha podido integrarse de lleno a al recibimiento tecnológico por el bloqueo económico aplicado por Estados Unidos de Norteamérica. A pesar de este factor, en Cuba la educación se ha transformado en un pilar fundamental para el Estado como para la nación. Como una de las importantes medidas para el incremento de la calidad fue el masivo proceso de alfabetización y al inicio de la escolarización desde muy temprana edad. Desde la década de los noventa se han

introducido importantes reformas que tiene que ver con cobertura, unidad del sistema social y político con la diversidad de actores institucionales.

En Chile las expectativas se enfocaron hacia el mejoramiento de la educación después de 17 años de Gobierno Militar. En los años de transición democrática, la educación se transforma en una prioridad, pues se considera como la llave para el desarrollo y futuro. Por ello, con la implantación de la reforma educacional, se considera necesario trabajar frente a tres grandes desafíos: superar la pobreza extrema, lograr un crecimiento económico y modernizar las instituciones. Todos estos requerimientos, incidieron fuertemente al sistema educativo, que comienza a exigir nuevas competencias intelectuales que no se contemplaban el antiguo currículum. Ahora, se exige una mayor elaboración de conocimientos, incentivar y otorgar herramientas significativas para que los estudiantes logren la capacidad de aprender a aprender, de comunicarse y de trabajar colaborativamente para resolver problemas. Según García –Guidobro (1999) el cambio curricular de la década de los 90 responde a la necesidad del sistema escolar de adaptar las oportunidades de aprendizaje que se han sucedido desde los años setenta hasta el presente, y cuyos ámbitos de acción se enfocaron principalmente hacia:

Programas de mejoramiento de la calidad y equidad:

- Enriquecimiento del piso de funcionamiento de las escuelas
- Programas de apoyo focalizados a las escuelas de mayor riesgo.
- Proyectos de mejoramiento: autonomía, descentralización pedagógica y renovación pedagógica.

Reforma curricular:

- Marco curricular básico, a partir del cual se aumenta autonomía
- Incorporación de exigencias de la sociedad de la inteligencia

Jornada escolar completa diurna:

- Tiempo para una educación enriquecida
- Tiempo diferenciado por establecimiento (autonomía)
- Preferencia a los más pobres (p.24)

Los cambios curriculares se implementan poco a poco en la sala de clases y con ello entre 1997 y 1998 se comienzan a aplicar nuevos planes y programas escolares en primer ciclo de educación básica y después se hará lo mismo en el segundo ciclo básico desde 1999 al 2002. El fortalecimiento de la profesión docente, se transforma en un aspecto necesario, hacia prácticas pedagógicas renovadas y con propósitos compartidos.

La distribución de libros a los estudiantes como material de apoyo a los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de quinto a octavo año básico desde 1992, se convierte en un aspecto esencial para el fortalecimiento del ejercicio docente. Se agrega, paulatinamente a estas inversiones, una línea de materiales didácticos como juegos y materiales de apoyo a la enseñanza de la lectura, escritura y matemática, en el cual el nuevo marco de ideas se preocuparía, según García- Huidobro (1999): “(...) de los aprendizajes relevantes efectivamente logrados por todos los estudiantes (...). La primera característica de la reforma en curso es ser una reforma de la calidad de la educación (...) implica restablecer la preocupación por el aprendizaje como orientación prioritaria de la política educativa (...). La gran tarea de la escuela hoy es proveer a todos de estas destrezas: inicialmente un fuerte dominio de la lecto-escritura y del lenguaje de la matemática; avanzando enseguida a las destrezas culturales de segundo grado, tales como: aprender a aprender, aprender a cambiar en el cambio, aprender a buscar y procesar información, aprender a trabajar en equipo” (Pp.26-28). Este programa permitió a todos los niveles de la educación chilena, obtener varios de los beneficios materiales, enriqueciendo las condiciones en las que se desarrolla la educación escolar en cuanto a textos, materiales didácticos para sala y bibliotecas, como así en la extensión paulatina de la red enlaces de informática educativa. Estos insumos adicionales se transformaron en algo imprescindible para entregar una enseñanza de calidad y para poder adoptar con éxito, modalidades de pedagogía activa, con el fin de apoyar el

currículum efectivamente enseñado y aprendido y evitar que una parte valiosa del tiempo escolar se malgaste en dictados y copiados.

Los nuevos recursos que se introducen en el aula tradicional, deberían cambiar las relaciones entre el profesor y sus estudiantes, haciéndose más interactivas y grupales. Los recursos tecnológicos se introducen como apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, y son concebidos fundamentalmente como medios o soporte para el desarrollo de tal proceso. Lo importante es que “Se debe imponer una sola fórmula pedagógica “desde arriba” desconociendo que los estudiantes son diferentes, y que tienen ellos también, distintos estilos de aprendizaje” (Brunner, 1994). Los métodos pedagógicos que se exigen ahora, deben estar en concordancia con la formación de la persona en su integridad, no limitándose exclusivamente al desarrollo de las habilidades intelectuales.

El aprendizaje inicial y sobretodo, la capacidad de seguir aprendiendo en el futuro supone que se cultiven disposiciones cognitivas, afectivas, trabajo individual y en equipo; Brunner y Elacqua (2003) exponen de que: “Es imposible mejorar la calidad de la enseñanza si no se adoptan estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los niños. Para producir este cambio se requiere que las escuelas experimenten primero y luego adopten modalidades de enseñanza que desarrollen las aptitudes de los alumnos para pensar en trabajos sistemáticos de grupo, usar la imaginación y adaptarse a circunstancias cambiantes” (p.84). Se busca que la enseñanza prepare a los niños para la vida del trabajo facilitando a plantearse problemas y buscar soluciones a actuar en equipo formulando sus propios proyectos de trabajo, para ello es fundamental el nuevo rol que el docente debe desempeñar, que deje atrás al ideal enciclopédico y que coloque de manifiesto nuevos enfoques formativos y cognitivos distintos para aprender menos contenidos y más a desarrollar capacidades y destrezas en el aprendiz.

Sin embargo, es importante destacar que para que la reforma educacional tenga éxito, es importante el nivel de compromiso que muestren los docentes en el aula, como así en los procesos de reflexión de trabajo interdisciplinario y de perfeccionamiento. Este cambio de rol del docente debe comprometerlo como creador de situaciones de aprendizaje, en el cual

sea capaz de transformar su acción pedagógica cotidiana: “Todo cambio pedagógico descansa, al final, en la motivación, en la activa participación y en el compromiso de los profesores. Los docentes deben recibir el apoyo necesario para ensayar y desarrollar las modalidades que decidan adoptar y deben disponer de las guías y materiales didácticos requeridos para desempeñar con éxito su función” (García Huidobro, 1999).

Por ello en el año 2008, en nuestro país, se creó el marco para la buena enseñanza que orienta a los docentes hacia el logro de adquirir un mejor desempeño frente a los aprendizajes, considerando la mayor parte de los elementos que complejizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, contribuyendo significativamente al éxito de un profesor con sus estudiantes.

La tecnología educativa como herramienta para aumentar los logros de aprendizajes.

“...las nuevas tecnologías son procesos para ser desarrollados en todos los ámbitos de la sociedad. Ellas son la base de un tipo de relaciones, las relaciones en red. Estas son diversas, interconectadas y convergentes. Por esto y por su propiedad de reducir las distancias y mantener la comunicación en línea, las nuevas tecnologías, transforman el funcionamiento del hogar, la empresa y también de los establecimientos educacionales”

(José Joaquín Brunner, 2001)

Después de la Segunda Guerra Mundial muchos países experimentaron una gran aceleración en los descubrimientos científicos que despojaron radicalmente a los viejos modelos sociales que perduraron por más de veinticinco siglos, transformando a esta nueva etapa en una vertiginosa ayuda a la humanidad, dejando al mundo en manos de la ciencia y la tecnología. En los inicios del tercer milenio se ha generado nuevos paradigmas dentro de las sociedades que han moldeado a la cultura, base epistemológica de la tecnología, y que,

han transformado al conocimiento no sólo en algo objetivo, sino en algo experimental, verdadero motor ideológico en su relación con la historia. Junto a ello, el paradigma de la globalización en el contexto neoliberal, ha confrontado los sistemas internacionales cambiando la organización existente y estructurando sociedades cada vez más polarizadas y asimétricas.

El paso del umbral hacia el siglo XXI se da bajo los signos de un incremento en las redes informáticas y comunicacionales que han generado nuevas relaciones humanas derribando los mayores obstáculos comunicacionales del hombre, para generar nuevas formas de interconectividad: realidad virtual. Dentro de ello, se ha generado el paradigma digital, signo de la Revolución Científica Tecnológica (RCT) que se caracteriza por el aumento del flujo informático a través del Internet y que se ha vinculado con el proceso productivo y educativo, donde el espacio comunicacional es separado por fronteras, pero a la vez explorable y visualizable en tiempo real.

La introducción e impacto de la RCT junto con la modernización, ha generado importantes cambios en los modelos educacionales en Latinoamérica, específicamente en el marco curricular. Estos cambios se han dado fundamentalmente hacia: las bases o enfoques educacionales en relación al conocimiento, manejo y orientación de la ciencia y la tecnología, cambio de paradigma en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Torres, 2003). Por ello, es que se exige en la educación, modificar el enfoque de la enseñanza, principalmente hacia el como saber utilizar la información, lo cual ha desencadenado una profunda desadaptación en aquellos docentes que temerosos se incorporan lentamente al mundo digitalizado, en contraposición con el ciberalumno, que se percibe como un habitante del mundo global interconectado con la realidad virtual y real.

El paradigma digital, ha condicionado a que la escuela quede incluida frente a los cambios, pues estas herramientas de digitalización permiten potenciar las situaciones de aprendizaje, al interconectarse con la realidad de los educandos. Ello permitiría un mejor aprendizaje, pues la variedad de recursos como el CD-ROM, la televisión, el servicio en línea y multimedia, diversificarían la forma tradicional de la enseñanza, que priorizaba solamente

el saber memorístico. Ahora, se puede aprender las mismas asignaturas, pero desde una perspectiva visual, más integradora y complementaria (comunicación al instante por la red). Además, se puede establecer una nueva relación entre los actores de la educación (docente-docentes, docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes), intercambiando experiencias y conocimiento, facilitando el contexto educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Brunner (2001) dice que con este paradigma se ha exigido un cambio en el enfoque de la educación en los siguientes aspectos:

- El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable, sino que está en proceso de expansión y renovación a gran velocidad.
- El establecimiento escolar ha dejado de ser único canal para adquirir conocimiento e información.
- La palabra del profesor y los textos escritos han dejado de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional (p.5).

El nuevo paradigma educativo se centraría ahora en la autogestión del estudiante, es decir, en la necesidad que experimenta de acuerdo a su contexto, tanto a nivel curricular como en el proceso de aprendizaje. El profesor debe frente a este desafío, utilizar esta tecnología, comprender de qué manera le es útil para lograr sus objetivos curriculares, dado que las nuevas tecnologías computacionales y de telecomunicaciones permiten asignar variados roles a los computadores y software en las escuelas; de esta manera, los profesores pueden aprovechar la creciente oferta de recursos electrónicos (software, web) como material didáctico que apoya los contenidos del currículum, modificando los modos de transmitir y adquirir los conocimientos y también desarrollar habilidades. Sobre la importancia de las tecnologías en términos de aprendizaje Hepp (1999), señala que “El aprovechamiento efectivo de los grandes volúmenes de información disponibles gracias a estas tecnologías (...) pueden desarrollar durante todo el periodo escolar ejemplo: búsqueda, selección de lo relevante, análisis, síntesis y presentación de la información” (p. 297). Por tanto, representa una gran oportunidad para la escuela, dado que por mucho tiempo estaba dedicada a la gestión del conocimiento.

El modo en que entran y se trabajan las TICS en el aula es hoy uno de los elementos más emblemáticos para medir la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En nuestro país, la red enlaces ha intentado de instalar un conjunto de habilidades básicas en los profesores para que ellos comprendan en qué medida estas tecnologías sirven para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, para ayudarlos en su desarrollo profesional y para contribuir a hacer escuelas espacios con mayores y más variados recursos educativos. La existencia de estos materiales en las escuelas debería incorporarse en el aula, para dar paso a la innovación y a las prácticas docentes. Sin embargo, Gimeno (2006) agrega que dentro de este aspecto, que “la tecnología sólo es útil cuando se utiliza en relación directa con las cualidades intelectuales y de comunicación de quien los usa” (p. 15). En esto se desprende que tampoco debe utilizarse de manera abusiva, sino que en directa relación a la fomentación de habilidades cognitivas y a la planificación de la clase. Burgeat (2004) complementa lo mencionado con el autor anterior, y por ello hace referencia de que con “la introducción de la computadora e internet no se va a generar un impacto educativo significativo, sino no se conoce adecuadamente la aplicabilidad de estos instrumentos a la enseñanza” (p.25). Por tanto, esta herramienta educativa tendría un impacto desigual para los individuos o los grupos sociales, sobretudo para aquellos estudiantes donde el docente realice un trabajo efectivo, lo que en consecuencia se le puede extraer más utilidad.

Las actividades pedagógicas que se apoyen en los recursos tecnológicos son de gran utilidad para las estrategias de aprendizajes, lo que implica el hecho de un enseñar a aprender y enseñar a pensar. Por tanto, las tecnologías de comunicación e información, constituye una herramienta que apoyan al proceso pedagógico, no obstante se corre el riesgo de enfocar esta actividad desde una perspectiva meramente tecnológica, olvidando que el problema de la educación con toda su complejidad y realidad multivariable, más que tecnológico, es pedagógico, Benitone et al. (2007) plantean que “Las nuevas tecnologías de comunicación e información implica nuevas exigencias para la pedagogía, nuevos enfoques y formas de enseñanza y aprendizaje, modificándose el papel tradicional del profesor y el estudiante” (p.24). Ante esta situación, el docente no debe quedar al margen y tiene que ser consciente de la necesidad de adaptarse a los tiempos actuales, dado que la cantidad de

fuentes de recursos educativos obliga a un cambio en las estrategias de enseñanza en la relación profesor- estudiante y entorno.

La tensión entre la vieja forma de enseñar academicista y las nuevas formas de aprender.

El cerebro aprende y retiene más y mejor cuando el organismo interviene activamente en la exploración de materiales y lugares físicos y se plantea preguntas que realmente le interesan. Las experiencias meramente pasivas tienden a atenuarse con el tiempo y su impacto es poco duradero.

(Gardner, 2000)

La educación ha sido a través de la Historia, uno de los principales medios transmisores culturales y de formación humana. Uno de los aspectos esenciales ha sido la instrucción, es decir, la manera de como enseñar a los educandos, pero que a lo largo del tiempo ha sido influenciada por diversos enfoques, como el enciclopedismo, que condicionaba al educando a la instrucción y memorización de los conocimientos, no considerando los distintos estadios de desarrollo mental desde la perspectiva epistemológica y personal. Los aprendizajes que el sujeto adquiriría de acuerdo a la importancia de los contenidos de la época, respondían a la relación entre estímulo y respuesta, como forma de desarrollar el pensamiento. Este paradigma denominado conductista, con su base teórica, no permitiría explicar los verdaderos procesos de aprendizaje, pues estos se enfocaban desde la conducta misma del conocimiento⁵.

⁵ El núcleo central del conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje, según el cual el conocimiento humano está constituido exclusivo de impresiones e ideas. Las impresiones serían en este caso los datos primitivos recibidos a través de los sentidos, mientras que las ideas serían copias que recoge la mente de esas mismas impresiones, que perdurarían e a vez desvanecidas éstas. Por tanto, el origen del conocimiento serían las sensaciones, hasta el punto de que ninguna idea podría contener información que no hubiese sido recogida previamente por los sentidos. El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad. Por ello que esta teoría parte de que el individuo es como una tabula rasa y todo lo adquirimos del medio por mecanismos asociativos, por eso que el conductismo toma como área fundamental de estudio, el aprendizaje de la estructura conductual (Pozo, 1997).

A partir del siglo XX fundamentalmente en la década de los setenta, el desarrollo de las ciencias cognitivas produce un cambio de enfoque educativo, que considera a los procesos cognitivos: percepción, pensamiento, representación del conocimiento y la memoria del individuo, como partes de la generación de aprendizajes a partir de fundamentalmente de la atención. El desplazamiento del viejo paradigma implicó un mayor énfasis en la forma en como se procesa la información, y a partir de esto surgieron diversas teorías que hicieron importantes aportes a la psicología de la educación. La importancia de desarrollar estímulos constructivos desde la percepción y la atención en la etapa preescolar y escolar constituye en adelante uno de los aspectos más relevantes para producir nuevas formas de comportamiento y por ende nuevas oportunidades para el desarrollo intelectual.

Por ello, la escuela debe ser en este momento un agente que propicie el cultivo del pensamiento reflexivo para desarrollar mayor cantidad de habilidades cognitivas, puesto que para el niño es importante desarrollar esta capacidad como torrente de energía orgánica vital que los impulsa inmiscuirse en todo con su medio (Dewey, 1989). Para el logro de ello, es fundamental que los docentes fomenten en los estudiantes la discusión de ideas, opiniones que potencien un lenguaje de expresión de sus experiencias como así también, las destrezas cognitivas hacia un mejor desarrollo mental. La escuela debe focalizarse hacia el desarrollo del individuo, como condición previa y necesaria de toda enseñanza, donde el individuo adquiera experiencia y logre formular sus propias concepciones. Cuando esto no ocurre se produce lo que Condemarín et al. (2003) señalan, que “Los niños privados de ciertas experiencias provocan desventajas en su desarrollo cognitivo puesto que los estímulos, acciones que recibe de su ambiente puede afectar a la madurez para el aprendizaje escolar, dado que daña la motivación, los intereses, al lenguaje y al desarrollo general” (p.46). La escuela, debe impulsar un nuevo modo de pedagogía en interacción con el saber que potencian las posibilidades de las personas.

Para el desarrollo y el éxito del aprendizaje es importante la acción y la motivación de los docentes que generen en la estructura de la enseñanza del conocimiento. Esto se debe basar en la representación y utilización de los recursos didácticos, con el fin de establecer orden en los contenidos y el refuerzo del aprendizaje para comprender lo que se le está

enseñando. En 1966, Bruner, citado por Arancibia et al. (2005) enfatizaba que para el logro del aprendizaje “(...) es necesario la interacción sistemática y contingente entre un maestro y un alumno y el lenguaje, puesto que facilita enormemente el aprendizaje (p. 79). Esto rompe con el esquema de la clase tradicionalista, que provocaba escasa exploración. Ahora, el nuevo enfoque da relevancia a la combinación de los factores externos como la motivación y la acción docente⁶. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se logra, desde el punto de vista de la acción docente, al momento de planificar la instrucción y de enseñar los conceptos, de manera clara y categórica (jerarquía conceptual) con una metodología que permitan que las nuevas ideas puedan ser aprendidas y enlazadas con las ya existentes en la estructura mental del educando.

La variable más importante dentro del concepto de aprendizaje significativo es lo que el estudiante ya sabe y lo que se le enseñe en la medida en que existan conceptos claros e inclusivos en la estructura cognoscitiva del aprendiz y que sirvan para establecer una determinada relación con la que se suministra. Hacer que el aprendiz adquiera un cuerpo de conocimientos organizados, constituye el mayor objetivo a largo plazo de la actividad de aprendizaje en el aula y son ellos la principal variable dependiente o criterio a ser usado al momento de evaluar el impacto de los demás factores que influyen en el aprendizaje y la retención.

Gagné, 1985, citado por Arancibia et al. (2005) plantea que para el logro del aprendizaje es necesario ciertas condiciones del aprendizaje desde la percepción del estímulo, hasta la acción resultante, donde la motivación previa al momento de la entrega de información, constituye el punto más significativo. La retroalimentación, también es una oportunidad de descubrir el desempeño del estudiante e indica si se necesita mejorar su ejecución, constituyendo una transferencia de aprendizaje. Es importante el rol del educador, debido a que tiene que definir qué tipo de aprendizaje espera de los estudiantes y también planificar

⁶ Según Ausubel, el aprendizaje significativo se da cuando el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones. En cuanto al material, es preciso que no sea arbitrario, es decir, que posea un significado por sí mismo y sea ordenado, dado que difícilmente los estudiantes aprenderán significativamente por ejemplo la lista de los reyes Godos. Sin embargo, es necesaria la predisposición en el educando, que se traduce en el esfuerzo por asimilar la cultura que les rodea. (Pozo, 1997)

la enseñanza de acuerdo a las condiciones requeridas por este aprendizaje. Para esto es importante considerar los siguientes eventos de instrucción:

- Captar la atención de los estudiantes.
- Informar al aprendiz acerca del objetivo del aprendizaje con esto ayuda al estudiante aumentar su motivación por la instrucción.
- Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos: con esto se pretende que el estudiante adquiera habilidades sobre las cuales construirá el aprendizaje. Para que estas habilidades permitan el nuevo aprendizaje, los estudiantes deben haberlas aprendido, debe ser capaz de reconocer cuáles de ellas les permitirán el nuevo aprendizaje y recordarlas en el momento de la instrucción (p.93).

En cuanto a la comunicación de los objetivos y contenidos, es importante que los docentes lo realicen a sus estudiantes, puesto que para ellos, las actividades de aprendizaje que se realizan de manera rutinaria, se suelen resolver sin saber claramente cuál es el objetivo que han de aprender; por ello no es fácil, desde la perspectiva del educando, representarse lo que pretende el profesor. Identificar y representarse cual es el objetivo de enseñanza facilita notablemente el aprendizaje. Para conseguirlo, es imprescindible que el profesor lo explicita y sobretodo en las secuencias didácticas. Ferrada (2004) dice que la orientación de la clase a los estudiantes incide en los resultados de manera positiva, y además el docente controlará no sólo el control del currículum, sino que también el control de los estudiantes” (p. 37).

De esta manera, el cognitivismo poco a poco toma fuerza en las reformas educativas de los países de Latinoamérica, marcando grandes tendencias educativas en los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol del sujeto como constructor de su conocimiento y a la estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas⁷. Al respecto Benitone et al. (2007) señalan que: “Es necesario que los docentes cedan el escenario, el protagonismo, la

⁷ La relevancia en este periodo tiene que ver con la adquisición de contenidos básicos con valor cultural y social que pueden llegar a tener sentido para la mayoría del alumnado. se trata del capital cultural mínimo que necesita una persona para sobrevivir... en la era de la información, una mezcla de contenidos conceptuales y habilidades para desarrollar todo tipo de inteligencias (Carbonell, 2001).

palabra y el tiempo a los estudiantes. De modo que, la educación centrada en la enseñanza, se pase a aquella sustentada en el aprendizaje (...). El estudiante pasa a tener una construcción activa en su aprendizaje, con lo que el profesor se convierte en un facilitador, que pone en manos de los estudiantes los recursos: información, métodos, herramientas, crea ambientes y los acompaña, brindándoles asistencia a lo largo del proceso, elevando con ello su motivación, compromiso y gusto por aprender y comprender la utilidad del aprendizaje. (...). Este debería ser el verdadero escenario para el logro de aprendizajes en los estudiantes, escenario en el cual las TICS resultan de gran utilidad para la concreción de las actividades educativas cotidianas” (p.25). La transformación que se está viviendo, ha hecho que vaya desapareciendo la escuela tradicional, que sólo se enfocaba a enseñar conocimientos, dando paso actualmente a otro paradigma en educación que es el del proceso de enseñanza- aprendizaje, dando relevancia al rol del estudiante.

La enseñanza de las Ciencias Sociales: importancia, dificultades y proyecciones.

El conocimiento de la historia ha de contribuir a que el alumno aprenda a ser un hombre de su tiempo y de su espacio, para su desarrollo personal y para el progreso social.

(Rita Alvarez de Zayas, 1998)

Las decisiones que se toman en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales son resultado de un sistema complejo de relaciones entre la exigencia de la ciencia a enseñar, la importancia de la percepción del estudiante y la reconsideración del papel del profesor, tanto en los procesos de andamiaje del aprendizaje del educando, como en los procesos de transferencia de responsabilidades.

Los contenidos que forman parte del área curricular de las Ciencias Sociales adquieren una significación en la formación de los educandos principalmente como ciudadanos de un sistema democrático, con el fin de ampliar la información, comprensión, nivel de interpretación y la valoración del proceso histórico. Pagés (1998) señala que con la enseñanza de las Ciencias Sociales se contribuye a desarrollar la:

- Autonomía personal de los individuos y la capacidad de orientarse como consecuencia de los aprendizajes relativos a las características del espacio físico y social donde se vive.
- Identificación con los grupos sociales a partir de la propia familia y escuela que van extendiéndose a través del barrio o la localidad.
- Capacidad de indagación, exploración y búsqueda de explicaciones y de soluciones a cuestiones que plantea la propia experiencia cotidiana (Pp.20-21).

Sin embargo, es importante dentro de este aspecto el papel del profesor, en el proceso de aprendizaje como facilitador y transmisor, porque activa por una parte, la lógica del estudiante y lo conduce progresivamente a pensar. Esto con el fin de que dirija su práctica y vaya sosteniendo sus avances, por lo que puede llegar un poco más allá de donde llegaría sin ayuda. En este proceso de actividad guiada o de andamiaje, la interacción verbal y el ajuste del discurso del profesor, es de una importancia primordial que debe reiterarse progresivamente para que el educando obtenga niveles cada vez más alto de autonomía. Benezam (1998) plantea que a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales el estudiante debe construir un sistema de significados, desarrollar actitudes sociales y comportamientos que respondan a los valores democráticos como:

- a. **Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás:** en el reconocimiento que debe dar el estudiante a la racionalidad, la libertad y la igualdad de las personas.
- b. **Educar en la participación:** para llegar al consenso en las decisiones, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad, esto basado en la comunicación y en el diálogo como base de la tolerancia.
- c. **Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el estudiante se identifica:** ayudándolo a participar en los proyectos, valores y problemas con plena conciencia de sus derechos y deberes.

- d. Conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado:** con el fin de que los estudiantes deben estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico y acciones relacionadas al respeto por el patrimonio cultural (Pp. 47-48)

Por lo tanto, en la didáctica de las Ciencias Sociales es importante desarrollar la capacidad de descubrir cuál es la intencionalidad de los hechos, aceptando el conflicto para propiciar el poder de la argumentación frente a las diferentes opciones. Esto permitiría al estudiante tener un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político. Por tanto, se requiere la fomentación de la participación, de manera que desde una visión crítica, la escuela debe formar parte para tomar de manera activa, la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política. La enseñanza debe estar en consonancia a la preparación de la vida para la Democracia, de manera que el conocimiento se exprese en la actitud y acción social deseada. Exponen Prats y Santacana (2001) que el estudio de la Historia puede servir dentro de la educación para:

- Facilitar la comprensión del presente.
- Preparar a los alumnos para la vida adulta.
- Despertar el interés por el pasado.
- Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad.
- Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común (p. 14-16).

Sin embargo, la enseñanza de las Ciencias Sociales no está exenta de relativismo. La mayor dificultad a la cual se enfrenta esta disciplina tiene que ver con la forma de entregar los contenidos, el cual sigue siendo enciclopédica, que sólo se reduce a saber los nombres, fechas y acontecimientos, lo que impide profundizar en lo que realmente tiene sentido acerca del valor educativo. Prats y Santacana (2001) dicen que es importante para romper con el énfasis en el conocimiento en esta disciplina, es necesario que el docente logre “(...)

la comprensión, para poder llegar a la explicación, dado que los acontecimientos cobran más sentido sin caer en anacronismos o visiones incompletas de la realidad. Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que se trabaje en la clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasa” (p.20). Esto se da porque en la enseñanza tradicional predominan las estrategias transmisivas centradas en la actividad del profesorado.

En estos métodos, la instrucción verbal es la forma principal de transferir conocimientos, dado que se fundamentan en la creencia que los estudiantes aprenderán, si el docente organiza los contenidos adecuadamente, según la lógica de la disciplina y los expone de forma clara y ordenada. Este tipo de enseñanza, llevada al extremo, genera en los estudiantes estrategias de aprendizaje meramente receptivas basadas en la repetición y el memorismo⁸. En la vieja enseñanza de la Historia y la Geografía se inducía a la repetición de fechas y de hechos históricos o de largas listas de montañas, ríos o de datos sobre lugares que se habían de retener en la memoria. Quinquer (1998) explica que este problema se da porque “(...) en las estrategias didácticas utilizadas por los profesores actualmente en una gran mayoría continúan predominando de forma abrumadora las explicaciones, el dictado, el apunte, la lectura del libro de texto, es decir estrategias de transmisión” (p.98). Por el cual, no debe verse como un escenario lejano dentro de las prácticas de los docentes, con todo lo que se ha declarado dentro de los fundamentos teóricos de la reforma, porque en la práctica es lo que más acomoda dentro de las estrategias didácticas.

Actualmente los cambios en la estructura y en las finalidades del sistema educativo plantean numerosos interrogantes sobre cuáles son los métodos más adecuados para atender

⁸ Alvarez de Zayas (1998) plantea que un joven que ha aprendido historia de memoria, sin hallarle un significado, estará en desventaja en relación con aquel que establece nexos entre los hechos pasados y presentes o que se ha acostumbrado a pensar en el origen de los procesos y sus posibles desenvolvimientos. La historia puede llegar a ser una materia para el presente un contenido que el estudiante aprecie por la significación que tiene para su vida. No una materia para recordar, para hacer un discurso de homenaje, sino un contenido ligado a su actividad vital....Aquí, el alumno se concibe como el actor del vínculo entre la historia (el pasado) y la sociedad (el presente).

a un estudiantado heterogéneo y quizás poco motivado por todo lo que es académico⁹. Los métodos expositivos siguen ocupando aún un papel muy relevante en las aulas. Sin embargo, ahora en las Ciencias Sociales se valoran las estrategias que favorecen la comunicación y participación, es decir, aquellas clases en las que se les da opción a expresar sus propias ideas, se les permite intervenir para modificar la dinámica del aula, Quinquer (1998) señala al respecto que: “En la elección de los métodos de enseñanza pueden influir factores diversos como las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenido que se desea enseñar, el estilo del profesor, las condiciones materiales, la relación entre el costo y beneficio que se obtiene en cada método según el número de horas de preparación que requiere, del seguimiento que necesita, de la evaluación que exige o del número de alumnos que permite atender” (p.103). Por ello, plantea que actualmente se utilizan tres tipos de métodos o estrategias de enseñanza en el aula dentro del proceso didáctico entre el profesor y los estudiantes: el método expositivo, interactivo y el centrado en el aprendizaje individual.

Los métodos expositivos: se basan en la actividad del profesor, que es el centro de la acción, aunque los estudiantes pueden también participar en diversos grados según la exposición o diálogo – preguntas y respuestas- conducido por el profesor. Estos métodos propios de la enseñanza tradicional, pueden producir aprendizajes y generar en los estudiantes estrategias que no sean memorísticas o repetitivas. Debe utilizarse con moderación y combinarse con otras estrategias más centradas en el estudiante, puesto que los problemas en el método transmisivo se da porque se suelen basar más en la lógica de la disciplina, que de la lógica del aprendizaje, por tanto, los contenidos que se presentan, pueden ser poco relevantes y escasamente motivadores para los estudiantes. Por otro lado, en las exposiciones del profesor se requiere la atención de los estudiantes y no es fácil mantenerla durante mucho tiempo sin alternarlas con actividades de aprendizaje y de autorregulación o con el diálogo y la participación.

⁹ El gran problema dentro de la enseñanza es la aplicación del método que se identifica con el crear las condiciones que despierten y orienten la curiosidad del estudiante, para que este pueda establecer entre las cosas experimentadas, las condiciones que promuevan una coherencia lógica en la sucesión de ideas. (Dewey 1989:64)

Los métodos interactivos: se fundamentan en el predominio de la actividad del propio educando que reelabora los conocimientos por medio de la interacción con sus compañeros y con el docente. En este método se priorizan estrategias como los proyectos, las investigaciones para comprobar hipótesis, la resolución de problemas o de simulaciones. Su objetivo es que a través de situaciones didácticas se pueda favorecer la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos.

El estudio de caso: permite crear situaciones didácticas motivadoras y dinámicas que proporcionan un clima de aula diferente al de las clases trasmisivas, se aprende a trabajar en grupos y es más fácil despertar el interés de los estudiantes. Consiste en estudiar una situación, definir problemas y es útil para hacer aflorar las ideas y desarrollar habilidades comunicativas, comentar la autonomía y propio conocimiento y la autoestima de los estudiantes. Como ejemplos de este método, están los ejercicios de localización y los juegos de simulación que se utilizan sobretodo en geografía y que tienen por objetivo tomar decisiones de la localización de actividades humanas y en aquellas basadas en la empatía, para comprender las acciones de los hombres y mujeres del pasado o de otras culturas.

CUADRO N° 1: MÉTODOS O ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES, SEGÚN QUINQUER

Métodos expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Preguntas/ respuestas • Otros
Métodos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de casos • Trabajos por proyectos • Resolución de problemas • Simulaciones • Otros
Métodos de aprendizaje individual	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza programada • Contratos de aprendizaje • Otros

Fuente: Dolors Quinquer (1998: 103)

En los comienzos del siglo XXI la enseñanza de las Ciencias Sociales no debiera consistir en memorizar cronológicamente una sucesión de todos los hechos, cerrados en una única interpretación. La dimensión educativa debiera consistir, más bien al contrario, en desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas del pasado para crear y estimular en el educando el espíritu crítico, es decir, enseñar que lo pasado como lo presente puede ser explicado de diversas maneras.

En la actualidad es imprescindible que se trabaje en este tipo de disciplina incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento. Este principio debería iluminar las estrategias didácticas que debe emplearse en este tipo de clases.

Desde el punto de vista didáctico, su enseñanza debiera consistir en la simulación de la actividad y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al educando a formular hipótesis, clasificar y analizar fuentes históricas, aprender y a enseñar como debe iniciarse en la explicación histórica y geográfica. Por ello, es importante que los profesores trabajen por dar un fuerte impulso a la innovación didáctica en la enseñanza de esta disciplina. Ello, solamente puede hacerse desde la autonomía profesional, la discusión y la preparación de experiencias y materiales que hagan del alumnado el protagonista del proceso de aprendizaje.

En la enseñanza debe imponerse una metodología pluralista, donde que prime los procesos que inciten a un diálogo libre, flexible y pragmático entre la pluralidad de interpretaciones contrapuestas. Para ello es necesario en las Ciencias Sociales “(...) conocer las ideas previas que los estudiantes tienen en su mente, puesto que tienen una trascendencia para el aprendizaje. Los estudiantes suelen tener concepciones propias en el área social: por ejemplo, sobre temas como el Islam, la Prehistoria, (...) sobre conceptos básicos como democracia, capitalismo (...) como también sobre hechos y personajes. Estas ideas se han forjado ya a través de la propia familia, del contexto social y cultural, de la televisión o de la escuela” (Quinquer, 1998). Para el aprendizaje en esta disciplina, es importante

determinar la situación del educando al iniciar una unidad de programación, dado que el sujeto elabora el conocimiento a partir de sus representaciones y esquemas previos que darán un sentido u otro a los nuevos conocimientos.

Existen varias dificultades en las cuales el docente debe trabajar permanente para la enseñanza de las Ciencias Sociales, esto se da por el carácter polisémico de muchos conceptos de Historia o Geografía o de los problemas derivados de la complejidad de cuestiones como la causalidad y la conceptualización del tiempo y del espacio. Por tanto, es trascendental que los docentes de esta asignatura trabajen de manera específica y sistemática con los errores conceptuales que comenten los estudiantes, no penalizándolos como se hace comúnmente, dado que puede ser un instrumento útil para el aprendizaje, Quinquer (1998) dice que, “(...) los errores son mensajes que no deberíamos ignorar. La penalización reiterada de los errores a los alumnos con dificultades de aprendizaje y baja autoestima, puede provocar que acaben inhibiéndose de las tareas escolares para evitar el fracaso. Por tanto la despenalización de los errores, debidamente controlada, puede favorecer la creación de un clima de aula más favorable al aprendizaje. Este clima moviliza procesos cognitivos, de motivación y socio-afectivos que acaban produciendo diferentes sentimientos y rendimientos” (p.139). También es importante que los docentes den a conocer los criterios con los cuales se les evalúa sus tareas y ejercicios, puesto que favorece notablemente el aprendizaje, para la asimilación de los contenidos y para guiar el aprendizaje. Con todo lo expuesto, sí en las Ciencias Sociales se incluyeran estas cuestiones básicas dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, se lograrían mejores aprendizajes. Por tanto, es también un objetivo de los docentes facilitar la autorregulación de los estudiantes para construir un óptimo sistema de aprendizaje.

Aprendizaje en las Ciencias Sociales según Prats, Benejam y Pagés

“Las ciencias sociales constituyen una forma de mirar el mundo, lo que se traduce en un conjunto de conocimientos con pretensiones de universalidad y que ofrece posibilidades de explicar, comprender, predecir, y sobre todo reflexionar sobre los hechos sociales, así como de asumir acciones de transformación social”

(Hemel Santiago Peinado, 1994)

Los contenidos en las Ciencias Sociales son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los estudiantes. Para el logro de ello, es necesario tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo de cada grupo de edad y subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas de los escolares. Se debe por tanto, proceder partiendo del dominio de nociones de tiempo, la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar al final de los ciclos educativos como a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales. En el proceso de enseñanza de esta disciplina, para conseguir un logro significativo en los aprendizajes, es necesario que los contenidos nunca se expliquen de manera aislada, dado que los estudiantes deben saber demostrar haciendo referencia a narraciones del pasado y también entendiendo que las acciones tienen consecuencias “ Esto sólo se logra cuando los estudiantes comprenden los hechos ocurridos en el pasado y los aprenden a situarlos en su contexto, identifican las versiones de un acontecimiento y cuando comprenden que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y informaciones sobre el pasado” (Prats, 2001). También es importante el buen uso de una metodología¹⁰, con un planteamiento didáctico correcto que permita realizar la determinación objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciarlos correctamente, confeccionar unidades curriculares, determinar que actividades son las más adecuadas en cada momento del proceso educativo, que impliquen mayor refuerzo, y, por último, establecer los criterios y estrategias de evaluación.

¹⁰ Un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje. Un alumno es un receptor de conceptos y contenidos, cuya única pretensión es aprender lo que se enseña. Un profesor competente crea, sin más, alumnos competentes. (Román y Díez, 1998: 31)

Es por ello que en la actualidad en la enseñanza en las Ciencias Sociales debe ir al remolque de los procesos de aprendizaje con énfasis didáctico, a través de propuestas abiertas, flexibles y creativas que respondan a los intereses de los estudiantes. Por esto, es importante colocar en funcionamiento mecanismos de aprendizajes que posean interacción¹¹, para favorecer que la versión de cada individuo pueda ser contrastada con la de sus compañeros y con el docente.

Para motivar al educando es necesario hacer un esfuerzo por representar la expresión de su pensamiento y la aceptación de la duda o del posible conflicto entre puntos de vistas. Además, es importante ayudarlos a poner sus conocimientos previos en contacto con la ciencia establecida para resolver un problema, Benejam (1998) señala, “Los constructos previos sirven para actuar y adaptarse al medio y, por tanto, son muy estables. Los alumnos generalmente ofrecen resistencia al aprendizaje nuevo, porque significa abandonar itinerarios consagrados por el uso y aceptar la inseguridad y el riesgo que representa pensar. Muchos maestros actúan como si el hecho de explicar un concepto implicase necesariamente su aprendizaje y no se preocupan de provocar la duda, de producir una ruptura o un desequilibrio de las estructuras existentes” (p.59). Una adecuada motivación en el estudiante, logra establecer una confrontación entre lo que sabe y lo que aprende, para establecer nuevas relaciones, ordenar nuevos conceptos y corregir un concepto erróneo. Es importante la interdisciplinariedad, puesto que contribuye desde su propia perspectiva a una mejor explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que configuran el entorno humano y condicionan que los nuevos aprendizajes se conecten bien para enseñar de manera que los estudiantes aprendan.

La asignatura de Historia y Geografía y en el resto de las Ciencias Sociales disponen de un rico e ingente cuerpo de hechos conceptos, problemas, temáticos, métodos, etc. que permiten a los docentes aplicar acciones para ubicar a los educandos en su mundo como consecuencia del desarrollo de estas capacidades y la formación de su pensamiento. Sin

¹¹ La disciplina se convierte en tarea importante en el aula y cuando esta falla en casos llamativos y difíciles se recomienda recurrir a las técnicas de modificación de conducta. Al faltar motivación – interés del alumno- se insiste en formulas para salvaguardar el orden en las aulas. Por ello la autoridad es primordial (Román y Diez, 1998: 31).

embargo, Pagés plantea que: “El problema aparece cuando la enseñanza sólo se concibe como la transmisión de información y el aprendizaje como la reproducción de la misma. En este caso, el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hace pensar en ella” (p. 153). El problema ha sido su escaso impacto en la práctica educativa cotidiana, dado que el modelo imperante en muchas de las aulas donde se enseña Historia y Geografía ha sido y sigue siendo el modelo transmisivo. En consecuencia, la mayoría de los estudiantes no ha desarrollado un pensamiento para comprender su mundo, ni les ha dotado de instrumentos para intervenir conscientemente en su construcción. El problema tiene pues relación con el valor educativo que se otorga a la Historia y Geografía en el currículum. El positivismo, se mantiene dentro la finalidad en los contenidos del sector de aprendizaje y su permanencia es una consecuencia de la persistencia en la historia escolar y en la divulgación histórica, lo que provoca una grave confusión entre el pasado y su interpretación, puesto que los estudiantes no disponen frecuentemente del bagaje intelectual suficiente para saber que el pasado que conocemos y estudiamos.

Los problemas que generalmente se dan dentro de las Ciencias Sociales es en la enseñanza, donde se encuentra la naturaleza epistemológica y didáctica de la asignatura. Lo importante, es que el docente logre que los estudiantes comprendan a partir de la aventura del saber y de la enseñanza, la naturaleza del conocimiento histórico escolar y su epistemología de referencia; sólo esto se logra con el protagonismo eficaz del profesorado en la toma de decisiones en las fases de la enseñanza con todo lo que ello conlleva, otorga a los estudiantes la construcción del saber.

A. ENFOQUE DEL ESTUDIO:

La presente investigación se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo que permitirá ahondar de manera más profunda hechos o realidades de uno de los aspectos de la reforma educacional chilena que se está trabajando desde 1996, enmarcado en el cambio de las estrategias didácticas de los docentes en el aula para el logro de los aprendizajes.

De acuerdo a su finalidad, este estudio corresponde a una investigación básica, que busca una mejor comprensión de un fenómeno social del sistema educativo. Por lo tanto, no tendrá influencia positivista, sino que valorará y dará importancia a la realidad tal como es, vivida y percibida por los sujetos participantes. Como la finalidad de este estudio, es comprender la realidad de manera global, este es, entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado o fragmentado.

B. TIPO Y DISEÑO DEL ESTUDIO:

- **Tipo de estudio:**

El presente estudio corresponde de acuerdo al grado de profundidad a una investigación descriptiva, cuyo propósito es describir un fenómeno, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo, una vez producido; por tanto, es un estudio con base metódica inductiva a partir del conocimiento de su estructura y de los factores que intervienen en su fenomenología de acuerdo a su realidad, en relación a personas y grupos. Permitirá además, describir y explicar por qué los docentes de Historia y Geografía utilizan determinadas estrategias didácticas para conseguir los aprendizajes en esta disciplina.

La naturaleza de este estudio es empírica, puesto que en ella se trabaja con hechos estudiados en su entorno natural, sin que exista manipulación por parte del investigador.

Su ontología es constructiva, por lo tanto, está sujeto al relativismo de realidades locales y específicas y cuya epistemología es transaccional y subjetiva.

De acuerdo al alcance temporal, es seccional o sincrónica, puesto que se centra en un momento específico de observación e indagación de datos, según los actores que se estudiaron con respecto al fenómeno.

Las fuentes utilizadas en esta investigación son de tipos mixtos, puestos que se recogen datos de carácter primario a base de información para la investigación y además secundarios que opera con datos y hechos recogidos por distintas personas para otros fines e investigaciones diferentes.

Tipo de diseño:

Este estudio de carácter descriptivo, se basó en el diseño de estudio de casos de tipo múltiple, puesto que describe la realidad de tres establecimientos educacionales municipales de enseñanza básica de la ciudad de Chillán, basado en un análisis situacional de un evento particular, estudiado de diversos puntos de vista: docentes-directivos, docentes y estudiantes.

En cuanto al diseño de estudio de casos, este se utilizó, porque por su orientación se inserta en el contexto de la perspectiva humanístico-interpretativa, lo cual permite conceptualizar y analizar los comportamientos y las creencias de las personas que forman parte de un sistema único, lo que permite ser estudiado de manera holística. Además, como se centró en una situación particular, adquiere el carácter de descriptivo, dado que pretende realizar una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado, basado en el análisis de unidades sociales o entidades educativas únicas, orientado fundamentalmente a la comprensión de una realidad singular: individuo e institución.

C. MUESTRA

Esta investigación contempló una muestra intencionada de tres escuelas municipales de la Comuna de Chillán con jornada escolar completa, cuya selección se basó principalmente en los siguientes criterios:

- Primero, el nivel socioeconómico de los estudiantes de estos establecimientos educacionales: medio y medio bajo. En los hogares de un entorno familiar desventajado la escuela importa, dado que existe de alguna manera una mayor ganancia neta en términos de aprendizaje, por tener menor acceso a los servicios educativos. Por tanto, la educación se torna en una condición necesaria para aprovechar las oportunidades que ofrecen las políticas sociales como catalizador del proceso de desarrollo: mejora la productividad de los trabajadores, facilita el empleo por cuenta propia, ayuda a utilizar mejor sus ingresos y mejora el desarrollo humano. Es en este escenario que donde existen escuelas efectivas, con profesores efectivos, se pueden compensar las desigualdades de origen familiar y, así, cumplir con el objetivo social de la educación.
- Segundo, la accesibilidad a la realización de este estudio por parte del estamento docente-directivo, con el fin de detectar las posibles falencias en el trabajo curricular a nivel técnico pedagógico y del mismo cuerpo docente, e incorporar las conclusiones y/o sugerencias al P.E.I. de cada establecimiento educativo.

La población total a estudiar fue de doce personas que contempló los siguientes estamentos:

- **Estamento Docente-Directivo** (Directores y Jefes (as) de la unidad técnico pedagógica): representando un total de tres Directores y tres Jefes (as) de U.T.P.
- **Estamento Docente:** tres docentes de acuerdo a las escuelas estudiadas.

- **Estamento Estudiante:** tres en total, de acuerdo a cada establecimiento escolar. El total de esta muestra se basó porque a lo largo de las entrevistas aplicadas tanto a los Directores, Jefes de la unidad técnico pedagógica y docentes, se percibió que a partir de la información entregada, una “saturación de datos”, por el cual el número de estudiantes entrevistados, complementó la corroboración suficiente de los demás estamentos a través de sus resultados.

D. TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE INFORMACIÓN:

De acuerdo a los objetivos, el tipo y diseño del estudio planteados en esta investigación, se aplicaron las siguientes técnicas de recolección de datos para cada uno de los estamentos señalados respectivamente:

- Entrevistas semiestructuradas (Docentes-directivos, docentes y estudiantes)
- Observación no participante (clases de los docentes de Historia y Geografía)
- Recopilación y análisis de documentos (planificaciones semestrales por unidades del sector de aprendizaje de los docentes de Historia y Geografía en el nivel de octavo año básico.)

Entrevistas:

El tipo de entrevista aplicada a todos los estamentos fue semiestructurada, ya que si bien es cierto los objetivos están explícitamente planteados, se suscitaron en el transcurso de ella, eventos o situaciones que modificaron la cantidad de las preguntas, pero no el sentido de la investigación.

Las entrevistas aplicadas para el **estamento docente - directivo** que incluye a los Directores de los establecimientos municipales, como a los Jefes (as) de la unidad técnico pedagógica (U.T.P.), se basaron fundamentalmente en el trabajo que efectúan los docentes de Historia y Geografía en el diseño de las planificaciones de acuerdo con lo exigido en el marco curricular, la percepción general que tienen de sus clases, considerando las estrategias de enseñanza y de aprendizaje e incluyendo el uso de materiales con los estudiantes del nivel señalado.

La totalidad de preguntas efectuadas para los Directores fueron 9 y para los Jefes (as) de la unidad técnico pedagógica 10, en un tiempo contemplado aproximado de 45 minutos a una 1 hrs..

En cuanto al **estamento docente**, las entrevistas efectuadas fue de un total de 17 preguntas (1 hr. aproximadamente) las cuales se basaron en los aspectos del trabajo del diseño de la planificación curricular de cada establecimiento educacional, empleo de estrategias didácticas y el uso de recursos para las clases del sector de aprendizaje.

Para el **estamento de los estudiantes** las entrevistas se basaron en la percepción general del trabajo del docente de Historia y Geografía en el aula. Dentro de este aspecto se consideró la estructura habitual de la clase, los tipos de actividades y recursos didácticos utilizados frecuentemente para el logro de los aprendizajes. El total de preguntas trabajadas fueron 7 de acuerdo al tipo de entrevista de la investigación (entrevista semiestructurada), surgiendo en el transcurso otras más, al igual que en los otros estamentos, por el cual el tiempo de duración varió entre 30 a 45 minutos. El hecho de trabajar con los estudiantes de este nivel, se basó en que ellos han cumplido con casi toda la etapa de la enseñanza básica, por el cual son mayores las probabilidades de que los docentes trabajen con el desarrollo de habilidades que exige la reforma educacional.

Observaciones de clases:

A cada docente de Historia y Geografía de las escuelas estudiadas, se les acompañó al aula a cinco clases, de dos horas pedagógicas (90 minutos) a los cursos de octavo año básico en periodos que variaron de dos semanas y media a un mes, dependiendo de las actividades que se realizaran en los establecimientos escolares (actos cívicos, ensayos SIMCE a nivel comunal etc.), siendo un total de 15 visitas de acuerdo a la totalidad de sujetos investigados en este estamento. El objetivo de las observaciones, fue conocer la forma habitual de trabajo de los docentes de Historia y Geografía, considerando el cumplimiento de los contenidos mínimos obligatorios exigido en los planes y programas, uso de estrategias didácticas y recursos. Cada clase observada, fue seguida con una pauta de acuerdo a los cuatros componentes de la subcategoría “Acompañamiento al aula”, con un total de 38 descriptores, del cual la mayoría de ellos corresponden a lo señalado por el marco para la buena enseñanza y los otros, se adecuaron para los fines de esta investigación. La forma de trabajarlos fue en base a una escala de conceptualización (siempre, generalmente, a veces y

nunca) en relación a lo que el docente trabajó en cada clase. El total de los componentes de la subcategoría “acompañamiento al aula” fueron los siguientes:

- Planificación Curricular (09)
- Preparación de un ambiente propicio para el aprendizaje (10)
- Estrategia para el aprendizaje (15)
- Uso de recurso didácticos (04)

Revisión de documentos (planificaciones):

En cada establecimiento educacional se efectuó una revisión de las planificaciones semestrales de los docentes de Historia y Geografía en el nivel de curso estudiado, facilitado por cada unidad técnico-pedagógica. Esta revisión, consideró la indagación del trabajo escrito que efectúan los profesores en relación a los planes y programas de estudio, la organización y aplicación de estrategias de enseñanza, uso de recursos y actividades de aprendizaje. La finalidad de la aplicación de esta técnica, fue para conocer el significado que dan los docentes a las Ciencias Sociales, a en cuanto a los propósitos y finalidades de su enseñanza, en relación a la planificación y al proceso de la instrucción dentro de un contexto.

E. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS.

Para efecto de esta investigación se utilizó el método de la hermenéutica, dado que permitió obtener a partir de la interpretación, conclusiones sobre las ideas y creencias de los estamentos estudiados a través de las entrevistas, la observación y la revisión de documentos, con el fin de cruzar dialécticamente la información y obtener el corpus de resultados de la investigación. La utilización de este método sirvió para compensar la debilidad que presentan de alguna manera, los datos obtenidos, con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica que permiten de esta manera aumentar su validez.

Las fuentes de información se trabajaron en relación a convergencias y divergencias de cada estamento por cada escuela, con el fin de integrar lo más pertinente y relevante para el estudio. Las interpretaciones y los análisis de las entrevistas se efectuaron a partir de las preguntas que permitieron conocer una idea del trabajo habitual que los docentes de Historia y Geografía efectúan tanto en el aula como en la planificación de la enseñanza, lo que permitió obtener conclusiones generales. Con las observaciones efectuadas se analizó el desarrollo general de las clases, fundamentalmente las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de cada docente, para obtener una síntesis interpretativa general y comparativa. En cuanto a las planificaciones, estas se analizaron de acuerdo al trabajo que efectúan los docentes para organizar la enseñanza, en relación a los contenidos mínimos obligatorios. El uso de estas tres técnicas de recolección de datos permitió concretar una idea sobre las estrategias didácticas que emplean los docentes para el sector de aprendizaje, a través de lo que declaran por escrito, lo que opinan del proceso de enseñanza y lo que realmente hacen en el aula.

Los análisis por cada técnica permitieron obtener además conclusiones sobre los factores que influyen en el desempeño de los profesores de estas escuelas, lo que permitió complementar con el supuesto de estudio, los objetivos planteados y con el marco teórico de esta investigación, con el fin de contrastar con lo plantea la reforma educacional en la búsqueda por alcanzar mejores aprendizajes.

ANÁLISIS BASADO EN LAS PREGUNTAS A ESTAMENTO DOCENTE-DIRECTIVO (DIRECTORES).

El trabajo técnico desarrollado con los docentes una vez a la semana, es la única instancia para que ellos planifiquen y socialicen sus experiencias en el aula. Este momento se percibe como un espacio para el mejoramiento de las prácticas docentes en el aula, cuando estas son débiles o insatisfactorias. Cabe destacar, la importancia que otorga este estamento a la clase planificada en términos de efectividad del plan curricular y para el mejoramiento tanto de los puntajes SIMCE, como del rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica, es un tiempo insuficiente para este trabajo en la organización de los contenidos mínimos obligatorios y en el desarrollo de la transversalidad en general.

El método expositivo de enseñanza es valorizado en gran medida por este estamento, y es el más desarrollado según su conocimiento por los docentes. Este tipo de clase es necesaria, siempre cuando exista conciencia en los docentes en el manejo de los tiempos y del trabajo dirigido hacia el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, esta estrategia de enseñanza debe necesariamente entremezclarse con la tecnología, el desarrollo de investigaciones y de las exposiciones de los estudiantes.

Con respecto al conocimiento del trabajo efectuado por el docente de Historia y Geografía, existe un desconocimiento real en este estamento de lo que efectúa en sala de clases, en relación a las estrategias didácticas empleadas y al uso de material, señalando en cuanto a esto último, su utilidad permanente para la asignatura, de acuerdo con lo que disponen en el establecimiento escolar: mapas, globos terráqueos, recursos tecnológico.

En cuanto al uso de las TICS, se considera como una herramienta necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje que motiva considerablemente a los estudiantes. Su utilización debe pensarse para todos los sectores de aprendizaje, y en la clase de Historia y Geografía, principalmente con el trabajo de imágenes para respaldar los contenidos.

En cuanto al desarrollo y organización de actividades de aprendizaje que efectúa el docente de Historia y Geografía, fuera del aula, como concursos de conocimientos y debates, existe conocimiento que se realiza sólo porque es una actividad a nivel comunal, dado con frecuencia sólo en el trabajo de los profesores de las escuelas 2 y 3, no así en el docente de la escuela 1, donde ya no persiste.

En relación a las propuestas para el mejoramiento de los aprendizajes en general en los estudiantes, estas sólo se focalizan hacia el uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de la clase para incrementar tanto los resultados SIMCE y las notas de los estudiantes. En cuanto a este último aspecto, el monitoreo permanente, permite detectar rápidamente los resultados insuficientes y así trabajar, con los docentes en cuanto a la propuesta didáctica desarrollada por el docente en el aula para replantear la evaluación.

ANÁLISIS BASADO EN LAS PREGUNTAS A ESTAMENTO DOCENTE-DIRECTIVO” JEFES DE UNIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA” (UTP).

En cuanto al uso e implementación de diseños curriculares, como las planificaciones de las clases, existen notorias debilidades y dificultades en su aplicación. Esto se da fundamentalmente, porque en este estamento existe un deficiente manejo en la internalización de los documentos ministeriales como apoyo a la docencia (mapa de progreso, niveles de logro, marco para la buena enseñanza), siendo los planes y programas de estudio, considerados como la principal herramienta para la organización del currículum, lo cual debilita en general el proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo con los docentes.

El trabajo efectuado por los docentes de Historia y Geografía en el aula, es desconocido en general por este estamento, principalmente en el escaso control de la efectividad de los contenidos mínimos obligatorios de los planes y programas de estudio. La falta de tiempo se traduce en la principal dificultad, debido a los quehaceres que deben realizar. Junto con ello, la poca distribución de tiempo asignado a los docentes para organizar sus diseños curriculares (planificación clase a clase, planificación semestral o la revisión de los documentos sugeridos por el MINEDUC) y la falta de socialización sobre el tipo de didáctica que emplean los docentes, debilita la orientación en las prácticas docentes. La verificación en el cumplimiento de los contenidos mínimos obligatorios, sólo se realiza a través de: las planificaciones semestrales, pruebas mensuales, matriz semanal y en las evaluaciones de síntesis, lo cual constituye una práctica débil para el conocimiento del trabajo de los docentes.

En cuanto a las estrategias didácticas empleada por los docentes de Historia y Geografía, existe sólo conocimiento de ellas, por los años de trabajo con los docentes, las cuales se enfocan hacia el modelo de clases expositivas (monótonas y memorísticas), a pesar de la fomentación que hace la reforma educacional, hacia el desarrollo de la parte cognitiva de los

estudiantes. Sin embargo, destacan que en este tipo de estrategia debe entremezclar la teoría con la práctica con el desarrollo de actividades de aprendizaje significativas, puesto que el tipo de motivación y la forma en que enseñe el docente los contenidos en el aula, son elementos que influyen en el rendimiento y aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto al uso de las TICS son consideradas como herramientas pedagógicas positivas, para lograr la motivación en los estudiantes y para generar nuevos conocimientos, siendo utilizadas generalmente por los docentes de Historia y Geografía.

ANÁLISIS BASADO EN LAS PREGUNTAS A ESTAMENTO DOCENTE.

El trabajo en los diseños de planificación tanto de la clase o semestral en el sector de aprendizaje, constituye un aspecto débil en los docentes. Esto se da fundamentalmente en el poco manejo de los elementos que forman parte de dichos modelos, entre ellos la confusión de lo que es el aprendizaje esperado, indicadores, contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales transversales (O.F.T).

La poca indagación en los documentos sugeridos por el MINEDUC dentro de este proceso, supedita a que el texto de estudio y los planes y programas sean los más utilizados. Además, el poco tiempo asignado para el trabajo en los diseños curriculares en los docentes, dificulta aún más la organización de la planificación y por ende para el mejoramiento de los aprendizajes.

Dentro del trabajo pedagógico de los docentes de Historia y Geografía en la enseñanza de los contenidos, se desprende una dedicación y preocupación tanto en el vocabulario a utilizar como por los recursos didácticos como apoyo a la clase, de acuerdo al nivel socio-económico de sus estudiantes. Esto influye directamente en la integración del trabajo de la transversalidad en el

sector de aprendizaje en cuanto al refuerzo de los hábitos de convivencia humana y a la preocupación por el medio ambiente, lo que demuestra interiorización pedagógica en los docentes hacia esta temática.

Con respecto al trabajo de la planificación de la clase, se manifiesta una preocupación por el cumplimiento de los momentos de la clase, siendo el cierre de esta, el de mayor dificultad. El trabajo con los conocimientos previos, es considerado una tarea necesaria para el cercioramiento de los aprendizajes de los estudiantes, pero no un proceso de ayuda para los que son desventajados, puesto que no existe consideración hacia su ritmo de aprendizaje.

Dentro de la fortaleza que se percibe que efectúan los docentes en las clases, lo constituye el trabajo interdisciplinario con las asignaturas, con la inclusión permanente de espacio de lectura y escritura al sector de Lenguaje y Comunicación con lo cual se da el cumplimiento a algunas líneas de acción del plan de mejoramiento.

En cuanto al tipo de estrategia didáctica, empleada para las clases de Historia y Geografía, estas se enfocan principalmente hacia la exposición de contenidos, puesto que es lo que más acomoda a los docentes para la asignatura. Sí es necesario considerar, de acuerdo a lo que señalan, un adecuado manejo en los tiempos y combinarla con otras estrategias, como las actividades de aprendizaje centradas en los estudiantes. Sin embargo, la participación de los estudiantes en la clase, sólo se les brinda en actividades que incluyen el trabajo en equipo, como resolver cuestionarios con la ayuda del texto, como así en los espacios que se otorgan para responder preguntas, propio de una clase expositiva.

Con respecto a la utilización de recursos didácticos se declara que es permanente, como apoyo a la clase, ya sea a través de mapas, globos terráqueos, ilustraciones, fotografías y material audiovisual. El recurso tecnológico es de escasa ocupación, a pesar de que los establecimientos escolares disponen con estos recursos. Además, no se utiliza en las clases del sector de aprendizaje, programas computacionales, dado la conformidad que se desprende en los docentes en preparar clases simples.

***ANÁLISIS BASADO EN LAS PREGUNTAS A ESTAMENTO
ESTUDIANTE.***

La estrategia de enseñanza frontal o expositiva en la sala de clase constituye la práctica más habitual de los docentes de Historia y Geografía, con uso permanente del texto de estudio y con poca interacción, lo que genera desmotivación y resistencia en los estudiantes por aprender en la asignatura. En cuanto al texto de estudio, los docentes hacen utilidad de este recurso en casi todas las clases, tanto para tratar un nuevo contenido o como apoyo para resolver o realizar una actividad. Por tanto, las actividades que involucran espacios a los estudiantes para desarrollar la creatividad o que generen la participación o diálogo, son pocas.

La utilización del recurso audiovisual (televisores, D.V.D, V.H.S., computadores, data, CDs interactivos) como apoyo a la clase, es escasa, a pesar de que los establecimientos educacionales cuentan con estos equipos y, es uno de los principales elementos de resistencia al aprendizaje en la asignatura, puesto que en otras, se le da el uso respectivo. Este estamento se demostró muy crítico en este aspecto, puesto que todos coincidieron en que estas herramientas les ayudan a comprender de mejor manera los contenidos tratados en el aula y a mejora el interés de ellos hacia la asignatura.

ANÁLISIS DE OBSERVACIONES DE CLASES DE ACUERDO A LOS COMPONENTES DE LA SUBCATEGORÍA DE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS ESTUDIADOS EN LA CIUDAD DE CHILLÁN

1. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

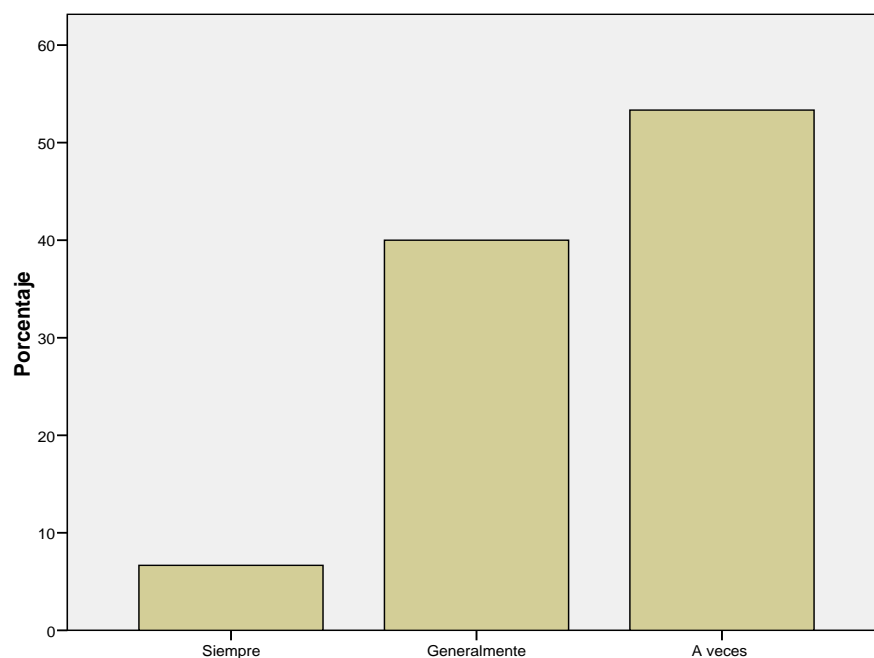
En relación al dominio de los contenidos que presentaban los docentes en el sector de aprendizaje de acuerdo a esta investigación de las 15 clases observadas, en el 100% de ellas siempre, demostraron manejo en la disciplina, lo que reflejó en este aspecto una fortaleza en el proceso de enseñanza al momento de entregar los contenidos, fundamentalmente sobre la base del desarrollo de las ideas y el dominio conceptual en cada una de ellas. Esto devela que existe conocimiento y manejo en los docentes de lo que el marco curricular nacional exige a través de los planes y programas de estudio, en relación a la secuencia de los contenidos para el logro de los objetivos fundamentales verticales.

Sin embargo, con respecto al desarrollo de las clases, entorno a la planificación y a la explicitación de los tres momentos que se debe considerar en ella: inicio, desarrollo y cierre, del total de la muestra observable, sólo el 53% de ellas a veces se percibía que estaban preparadas, lo que refleja una debilidad aún en este aspecto, para orientar ordenada y satisfactoriamente el proceso de enseñanza- aprendizaje, como así, para dar cumplimiento a lo exigido en los planes curriculares del sector de aprendizaje. Esta situación se percibió en algunas clases con un deficiente (poco tiempo destinado a la retroalimentación de contenidos) o nulo inicio, puesto que por lo general se daba paso de inmediato a los contenidos o las actividades y el cierre de la clase se transformó en la gran dificultad para los tres docentes, en las cuales en un 67% de ellas nunca se concretó, siendo el caso más

preocupante el docente de la escuela 2 (100% de las clases no se conseguía esto) y el docente de la escuela 1 (80% nunca se efectuó).

De las clases observadas del total de la muestra, sólo un 6,7% siempre se percibió un orden en su secuencia (considerando sus tres momentos) un porcentaje bajo, con un inicio enfocado hacia la retroalimentación de contenidos, desarrollo de la temática a trabajar y un cierre enfocado principalmente hacia la revisión de las actividades de aprendizajes. El 40% de ellas generalmente se percibía que estaban preparadas, puesto que reiteradas oportunidades no existía claridad en los momentos de la clase, dado que existía mucha divagación en los docentes (conversaciones con los estudiantes como el caso del docente de la escuela 1), por el cual se perdía la secuencia de la clase y se fomentaba el desorden en los estudiantes, lo que dificultaba el proceso para retomar la clase.

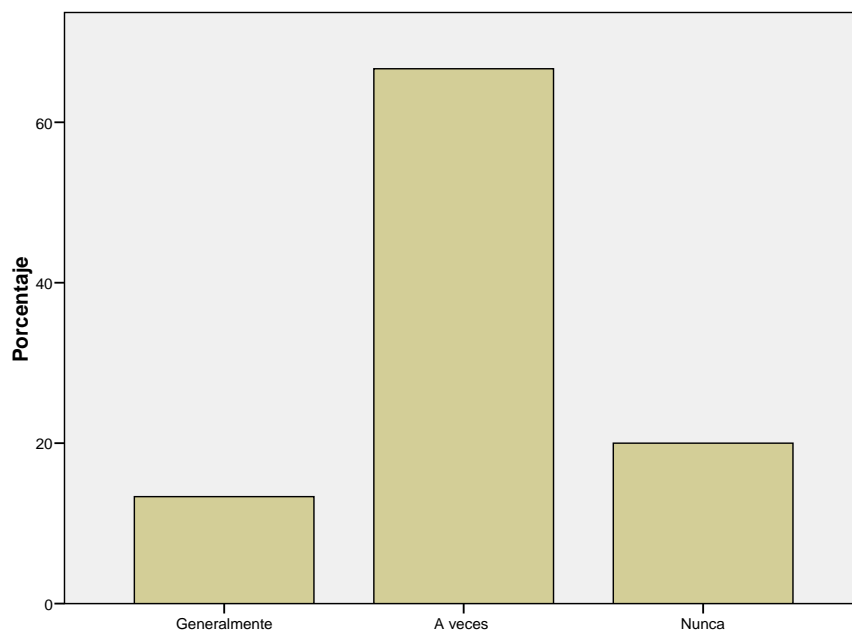
GRÁFICO 1: Se percibe una clase planificada por el profesor (a) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el cual se explicita los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.



Cabe destacar, que también dentro de los tres momentos de la clase, el inicio, en la mayoría de las clases, se detectaron notorias debilidades en los tres docentes, lo que se reflejó en la transmisión de los momentos y objetivos de la clase a los estudiantes. Con respecto al

primer punto, del total de las observaciones efectuadas, sólo en un 67% de ellas se dio a veces, lo que representa una situación preocupante dado la importancia que reviste en que los estudiantes conozcan de qué manera se va a trabajar en el tiempo asignado para la asignatura de acuerdo a las horas pedagógicas. La transmisión de los momentos de la clase en términos comparativos, se dio mayormente en cuanto a frecuencia y porcentaje en el trabajo del docente de la escuela 2 en un 100% como a veces y en la escuela 3 en un 80% a veces, que aún es insatisfactorio, por el cual se debe desprender que se debe fortalecer este aspecto técnico con estos docentes. La situación del docente de la escuela 1, es preocupante, puesto que de las 5 clases observadas, lo realizaba esporádicamente (40% entre generalmente y nunca), lo que constituye una práctica poco habitual, generando confusión en los estudiantes hacia la organización de la clase, obligando a estos últimos a preguntar constantemente como sería su secuencia.

GRÁFICO 2: El profesor (a) da a conocer los momentos de la clase a sus estudiantes.



Con respecto a la comunicación o transmisión de los objetivos de la clase a los estudiantes, es una situación preocupante en los tres docentes, lo que demuestra que aún existen debilidades entorno a lo que se quiere trabajar en la clase y por ende en el trabajo curricular (planificación), por lo que se da espacio a las improvisaciones o al desarrollo deficiente de la clase, según el ritmo de lo que el docente desee.

De la totalidad de las clases observadas en las tres escuelas en un 100% nunca se transmitió el objetivo de la clase, lo que devela un real problema los propósitos de la clase y para la claridad de los estudiantes de lo que se va a lograr en el contexto del aprendizaje. Se requiere, por tanto, fortalecer un trabajo técnico con los docentes en este tipo de materia, para mejorar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que para los estudiantes no es fácil representarse ni los contenidos y objetivos que pretende el profesor.

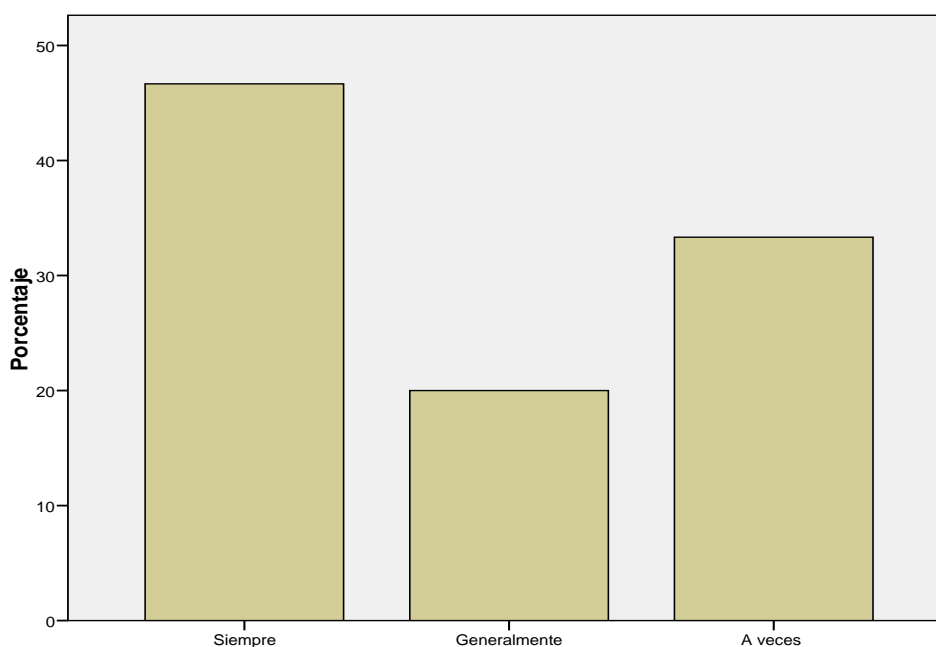
2. CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE.

Las estrategias de trabajo colaborativo o en equipo, que fomentan la oportunidad a los estudiantes a la participación, del total de las clases observadas en los tres docentes, sólo en un 47% siempre se observó, puesto que en la mayoría de las clases se trabajaba con el texto de estudio, lo que conllevaba a predisponerlos a trabajar sobre la base de ese material y por ende, a limitarlos hacia espacios de participación.

Cabe destacar, que el docente de la escuela 2, de las 5 clases observadas en el 80% de las veces, siempre, se aplicaron actividades grupales que estaban presentes el texto de estudio o a su vez, como apoyo a la actividad de aprendizaje que se daba, como cuestionarios, y que eran completados en grupos, por el cual los estudiantes interactuaban frecuentemente; esta forma de trabajo, se asimilaba con la del docente de la escuela 1, pero la modalidad de trabajo de este docente a diferencia del anterior, se daba en que en algunas clases impartía bastante en términos de tiempo, las clases expositivas (90 minutos), por el cual la participación se daba escasamente a través de las preguntas que los estudiantes hacían.

En cambio, el trabajo del docente de la escuela 3, difiere bastante con los docentes anteriores, dado que en un 80% a veces, aplicaba estrategias de trabajo colaborativo o en equipo, puesto que en sus clases, el estudiante tenía poca o nula participación, por la exigencia disciplinaria, por el cual, el estudiante se limitaban a contestar lo que el docente le pedía, percibiéndose un ambiente tenso.

GRÁFICO 3: Utiliza estrategias de trabajo cooperativo o en equipo.



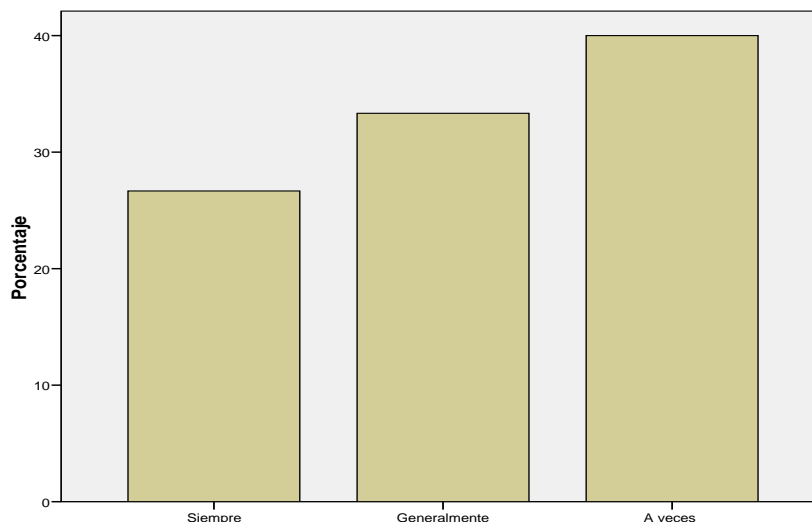
En cuanto al desarrollo o exposición de los contenidos, representó un aspecto positivo en los tres docentes, dado que en un 100% de la totalidad de las clases, siempre se percibió un manejo en la disciplina, por el cual se desprende que los docentes contextualizaban su vocabulario al tipo de niños a los cuales enseñaban, pero que jamás se tradujo en bajar el nivel de los contenidos que establecen los planes y programas de estudio.

Sin embargo, es importante mencionar que en términos de la precisión del lenguaje, o la explicación de los conceptos, el docente de la escuela 2 redundaba excesivamente en esto, por ejemplo, cuando existía alguna duda en los estudiantes, lo que generaba aburrimiento y desmotivación, por el cual se daba el espacio a la conversación. Además, implicaba el atraso en los contenidos (puesto que a la fecha estaba abordando contenidos de séptimo

básico) y por ende en el desarrollo de la clase que se representó que en términos de porcentaje en un 80% como generalmente.

En lo que respecta a la organización del tiempo, para abordar las distintas necesidades de aprendizajes de los estudiantes, del total de las clases observadas, sólo en un 40% se realizaba sólo a veces, lo que demuestra una gran debilidad en los docentes en la consideración de los distintos ritmos de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico. Esto se reflejó notoriamente en el momento del desarrollo de la clase, principalmente en la aplicación de las actividades de aprendizajes, con la destinación de un escuálido tiempo a la resolución, y que por ende, se traducían por lo general en revisar antes del tiempo señalado, quedando un grupo de estudiantes atrasados y con dudas, mientras los docentes exponían los contenidos. Dentro de este descriptor, el docente de la escuela 3, destaca en este aspecto, puesto que el 60% de las clases observadas, siempre se preocupó por contemplar implícitamente en el desarrollo de la clase, los distintos ritmos de aprendizajes de sus estudiantes, dado que las explicaciones, el respetar los tiempos asignados para la clase o en la revisión de las actividades, se enmarcaban en las diferencias de aprendizaje de sus estudiantes al ejemplificar los contenidos de la clase con temas cotidianos, por el cual significaba una buena estrategia para la obtención de buenos resultados en términos de aprendizaje. El docente de la escuela 1, el 80% de las clases generalmente se hacía, puesto que las actividades de aprendizaje eran extensas, que no se daba espacio para la revisión, quedando pendiente para los primeros minutos de la siguiente clase y en tiempo breve. En cambio el docente de la escuela 2, en las clases se percibió en un 100% a veces, puesto que la indisciplina, la extensión de las actividades y el poco manejo en los tiempos, dificultaron el trabajo con las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

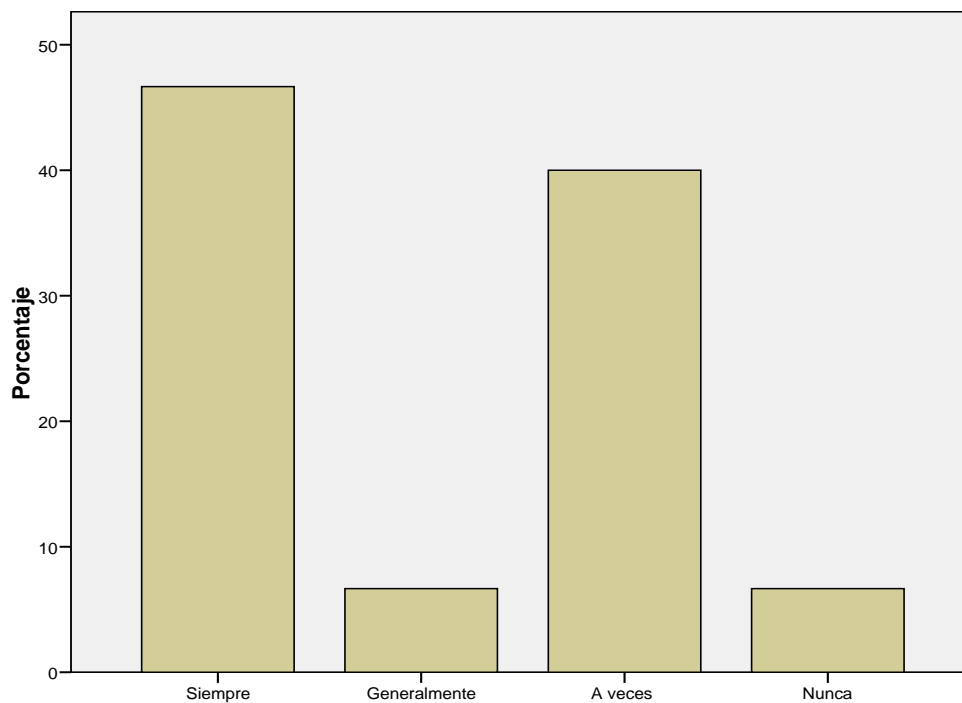
GRÁFICO 4: Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.



Es importante señalar, que dentro de este aspecto, los tres docentes abordaron de manera satisfactoria los errores conceptuales de los estudiantes en un 100% del total de las clases observadas, como una oportunidad de enriquecimiento a los aprendizajes, al momento de que surgían dudas en las ideas de los contenidos o los propios conceptos.

En la integración de los objetivos fundamentales transversales a los contenidos del sector de aprendizaje desarrollado en cada clase, sólo en un 47% del total, siempre se realizó, lo que representa un porcentaje bajo, puesto que las Ciencias Sociales, es una disciplina, que permite a los estudiantes a través del conocimientos, contextualizarlos en su realidad social y cultural. Esto evidencia, que el trabajo aún es deficitario, por el cual no se estaría cumpliendo lo que exige la reforma, en cuanto a la transversalidad, en el sector de aprendizaje, por el cual se necesita fortalecer a estos docentes en el aspecto de las estrategia didáctica y en la planificación de la clase. Con respecto al desempeño de cada docente en este ámbito, destaca el docente de la escuela 3 (80% siempre) y el docente de la escuela 1 (60% siempre), dado que la orientación de la transversalidad, se basaba en situar a los estudiantes con ejemplos cotidianos, ligar los contenidos con problemáticas actuales insertando temas valóricos. El docente de la escuela 2 en el 80% de las clases a veces lo integraba, principalmente en una pregunta en un cuestionario en base a la opinión sobre alguna problemática. El resto de las clases generalmente se basaba en clases expositivas con la aplicación de actividades de completación basadas fundamentalmente en el texto de estudio.

GRÁFICO 5: Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum con el fin de favorecer el proceso de construcción de valores.



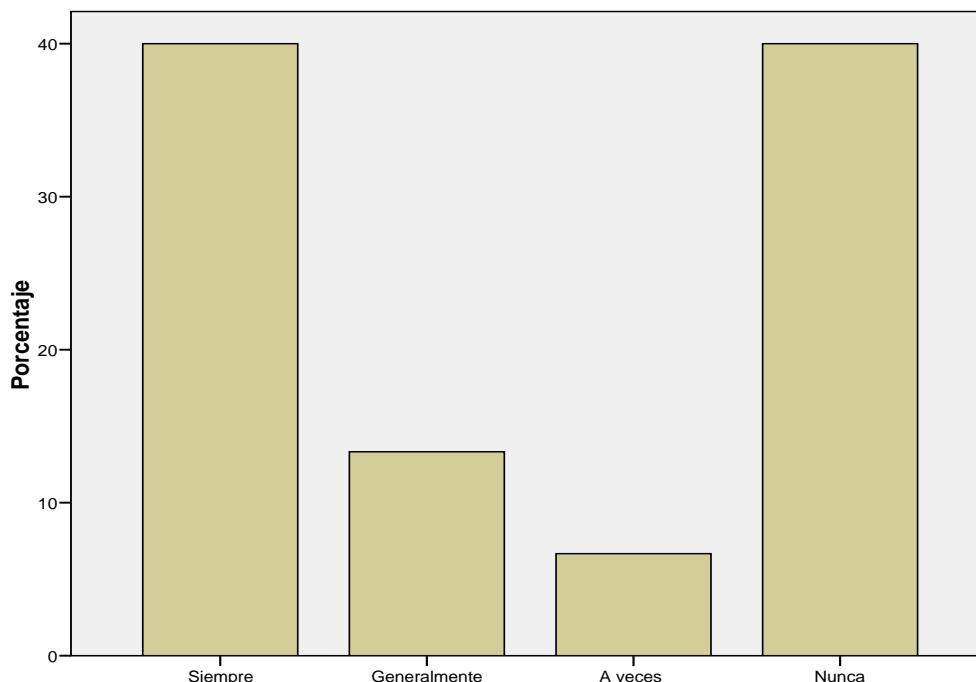
C. ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Con respecto a la recuperación o retroalimentación de los contenidos que se debe efectuar en el comienzo de las clases, sólo un 40% de la muestra, siempre se realizó, lo que

representa un porcentaje bajo aún, dado la importancia que reviste en términos didácticos, partir de la lógica de los propios estudiantes, de sus concepciones y de la organización que se ha efectuado con los contenidos, para facilitar el proceso de construcción o andamiaje.

El trabajo del docente de la escuela 3 destaca considerablemente en cuanto a la organización de la clase, puesto que se precisan y se marcaban muy bien los momentos de la clase. El hecho de asignar a los estudiantes lecturas con el texto de estudio y repasar los contenidos, le permitía adelantar y comenzar con los contenidos rápidamente, caso distinto a la forma de trabajo de los docentes de la escuela 1 y 2 donde no se realizaba con frecuencia. El docente de la escuela 1, de las 5 clases lo realizaba sólo en un 40% siempre o generalmente, por tanto, no se percibía una claridad los momentos de la planificación de las clases, puesto que el predominio de las clases expositivas o la destinación extensa de actividades de aprendizaje en los 90 minutos, constituía una estrategias frecuente en el desarrollo de su trabajo. En el caso del docente de la escuela 2, en el 100% de las clases nunca realizó una retroalimentación de contenido, puesto que predominaba un modelo de clase frontal o expositiva en la mayor parte de las veces, lo que evidencia una debilidad en la organización de los contenidos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

GRÁFICO 6: El profesor recupera los contenidos de la clase anterior.

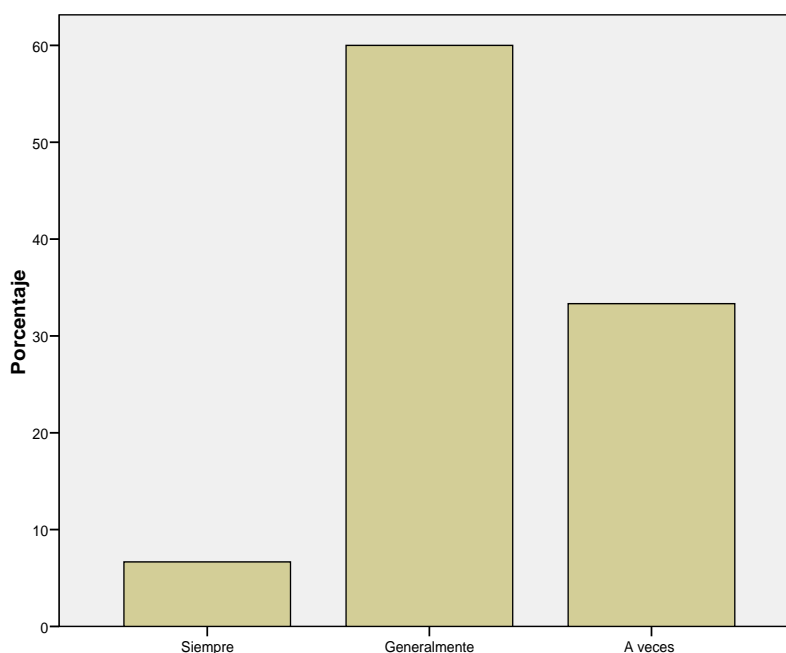


Es importante señalar, que en cuanto a la modalidad del desarrollo de las clases de los tres docentes, el 60% del total de las clases observadas, por lo general, se destinaba a clases expositivas, lo cual constituye un porcentaje alto, pese a los requerimientos de la reforma educacional exige en dejar atrás un estilo de enseñanza enciclopédico y dar paso a un estilo más formativo que permita desarrollar en los estudiantes capacidades y destrezas de aprendizaje. La destinación o distribución en términos de tiempo para la exposición de los contenidos, generaba en los niños poca atención y significancia a los contenidos nuevos con los preexistentes.

La poca alternancia o combinación con actividades de aprendizaje (destinación en los tiempos), junto con la fomentación del diálogo y participación fueron factores que contribuyeron a un ambiente poco motivador y desafiante en los estudiantes por aprender, del cual sólo en un 40% se logró a veces, por el cual constituye un factor decisivo en el bajo rendimiento académicos de los estudiantes. En el caso del docente de la escuela 1 un 60% de las veces y el docente de la escuela 2, de las clases observadas en un 100% generalmente se trabajó con este tipo o modelo de clase, en comparación con el docente de la escuela 3, donde el porcentaje fue menor (60% a veces). Esto devela que existen comparativamente notorias debilidades, en relación al cambio en la forma de trabajo. Además se percibe una falta de compromiso en los docentes y una gran resistencia por

querer abandonar este modelo de clases, pese al cambio que se enfatiza hacia el desarrollo de habilidades cognitivas, sobre la base de utilización de métodos interactivos, que incentiven la capacidad de resolución de problemas, el diálogo y la comunicación en los estudiantes.

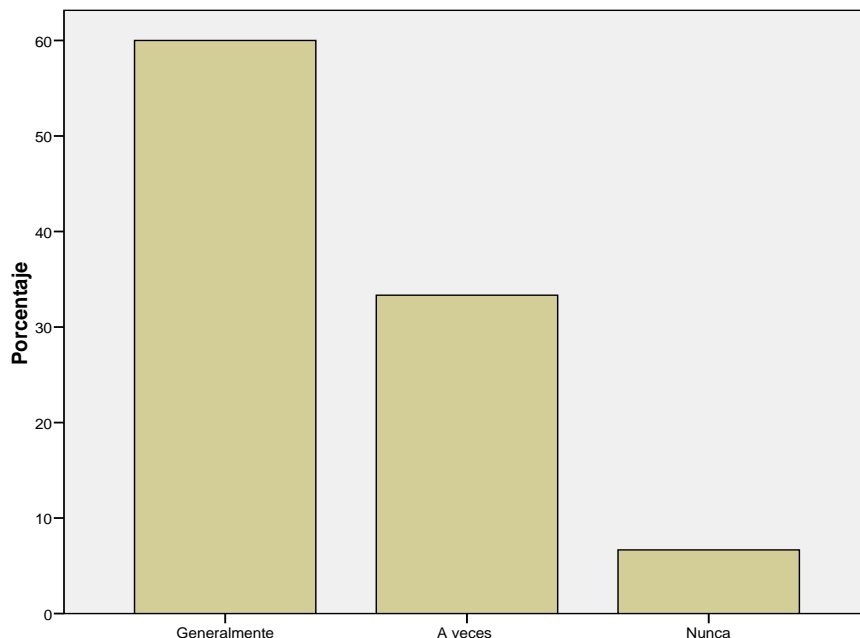
GRÁFICO 7: La clase es desarrollada de una manera frontal por parte del profesor (clase expositiva) en toda la hora.



En relación a la aplicación de actividades de aprendizaje desafiantes, sólo en un 60% de las clases se desarrolló generalmente, lo que constituye una situación preocupante dentro de las debilidades detectadas en la estrategias didácticas utilizadas por los docentes, puesto que muchas de ellas, están directamente relacionadas con la reproducción del modelo de transmisión, presentes en cuestionarios o en el completar guías con las ideas tratadas en la misma clase. Dentro de este aspecto, de las 5 clases observadas, el docente de la escuela 2, fue donde más se dio esta situación, puesto que los cuestionarios, el trabajo generalizado con el texto de estudio, no incentivaba en los niños una actitud de esfuerzo y perseveración por desarrollarlas (100% sólo a veces). Además cabe mencionar, que el poco tiempo otorgado al desarrollo de este tipo de actividad generaba situaciones indisciplinarias.

En el caso del docente de la escuela 1 en el 80% de las veces se dio generalmente esta situación, puesto que aplicaba actividades del texto de estudio basadas en la lectura y análisis de documentos, descripción y reflexiones de imágenes (pinturas históricas) resolución de sopas de letras, por el cual generalmente se promovía un clima de esfuerzo en los estudiantes para terminar las actividades señaladas, dado que otorgaba décimas para la evaluación escrita. En el caso del docente de la escuela 3, en un 100% de las clases, generalmente integraba este tipo de actividades, que se reflejaba en las actividades de indagación o en resolver guías de aprendizaje (en fotocopias), unido a ello a la disciplina que imponía, los estudiantes terminaba por lo general lo que les señalaba.

GRÁFICO 8: Presenta actividades de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.

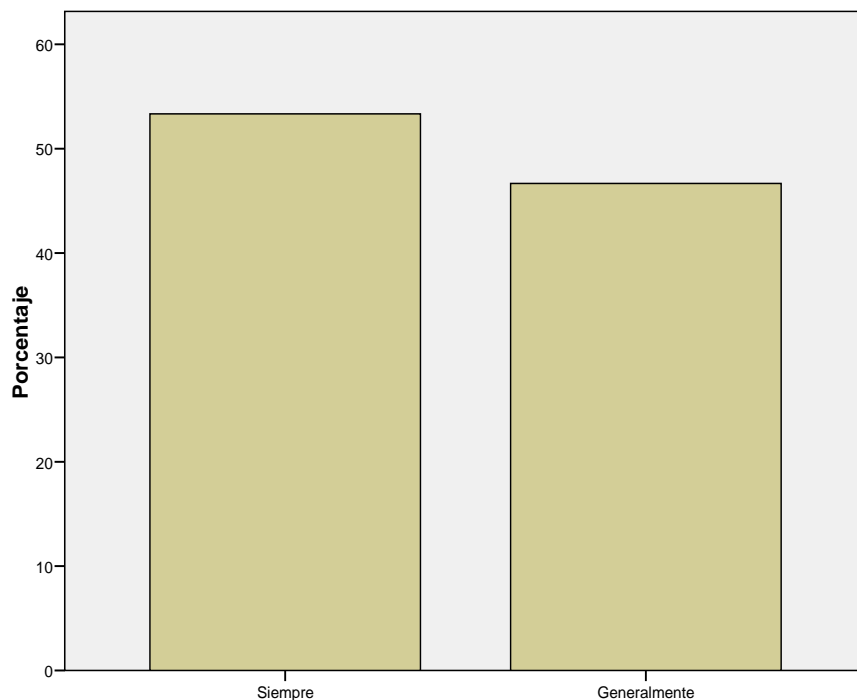


En cuanto a la forma de enseñar un contenido en relación a las características de los estudiantes considerando su edad, en un 53% de las clases siempre lo realizaban los docentes. En la generalidad, los tipos de estrategias de enseñanza, no variaban mucho de una escuela a otra, ya que se basaban en clases expositivas y dependiendo del trabajo de cada docente, se realizaban las actividades de aprendizajes, de las cuales de acuerdo a lo planificado, se revisaban o se cerraba la clase con ellas sin cotejar lo realizado por los estudiantes. También dentro de este aspecto, se observó que los tres docentes ocupaban con frecuencia el texto de aprendizaje como apoyo a los contenidos, para dar lectura a lo que se iba a ver, lo que cierta manera acercaba a los estudiantes con una parte de un recurso de aprendizaje, pero no era suficiente dado el número de material tecnológico con que contaba cada establecimiento educacional.

Además, es importante señalar, que la aplicación de técnicas para sintetizar la información no era desarrollada de forma pareja en los tres docentes, por ejemplo, con mapas conceptuales o esquemas para organizar la información, que en este sentido sólo el docente de la escuela 1 lo aplicaba generalmente, por el cual se percibía que los estudiantes entendían satisfactoriamente los contenidos de la clase. En cambio el docente de la escuela

2 en un 100% de las clases observadas, nunca lo realizó, lo que generaba cierta confusión en algunos estudiantes acerca del contenido visto en la clase.

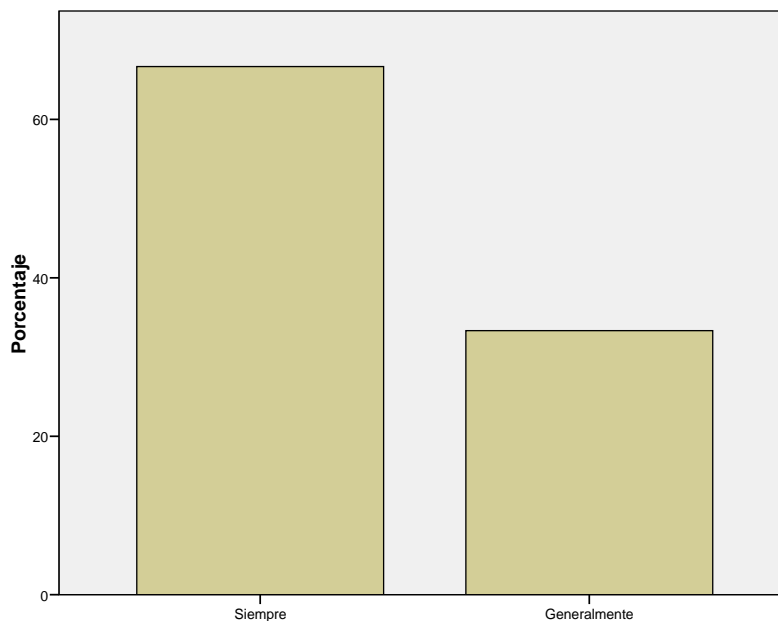
GRÁFICO 9: La metodología que emplea el docente se acerca a las características de desarrollo de las edades de sus estudiantes.



En relación al desarrollo de las actividades de aprendizaje en el 67% de las clases siempre los docentes consideraron espacios de expresión oral, lectura y escritura, lo cual constituye un porcentaje significativo, dado que fomenta el desarrollo de la transversalidad como red de apoyo al sector de Lenguaje y Comunicación.

En relación al trabajo efectuado por los docentes de las escuelas 1 y 3, el desarrollo de las actividades, en un 100% de ellas, siempre se realizaba, puesto que se utilizaba bastante el texto de estudio para lectura tanto de manera individual como colectiva. A diferencia de lo expuesto, el docente de la escuela 2, en un 100% de ellas, generalmente lo realizaba, puesto que los tiempos en la exposición de los contenidos ocupaban la mayor parte de la clase, quedando reducido el desarrollo de las actividades de aprendizaje sólo a la escritura de ella.

GRÁFICO 10: Las actividades que se aplican en las clases consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes esperados que se da a entrever.



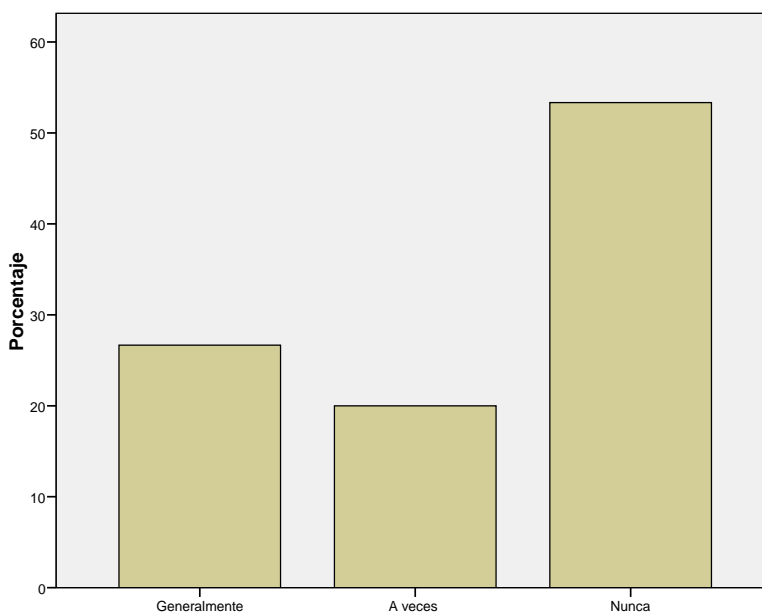
Con respecto a la utilización de los docentes de estrategias para evaluar el logro de los objetivos de aprendizajes, en un 53% nunca se hizo. Este porcentaje es preocupante, porque devela primero, el problema que se suscita con respecto al cierre de la clase, segundo la poca preocupación de los docentes acerca de lo que los estudiantes aprendieron en la clase, por lo cual se debilita parte del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El docente de la escuela 2 lo hizo con menor frecuencia (100% nunca) lo que demuestra serios problemas en el manejo de los tiempos de la clase, fundamentalmente con el cierre de esta; la tendencia de efectuar un trabajo deficiente, no importando en que momento de la clase esta terminara y sondear lo aprendido en la clase, ya sea al revisar una actividad, preguntar a los estudiantes lo que se aprendió en la clase.

En el caso de los docentes de las escuelas 1 y 3, los porcentajes fueron iguales al marcar una tendencia en un 40% de las veces como generalmente y a veces, lo que devela que existe conciencia en realizarlo, pero que aún falta, fortalecer más este aspecto en lo que

respecta a la planificación curricular en los docentes para mejorar la organización del marco curricular.

GRÁFICO 11: Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos aprendizaje definidos para una clase.



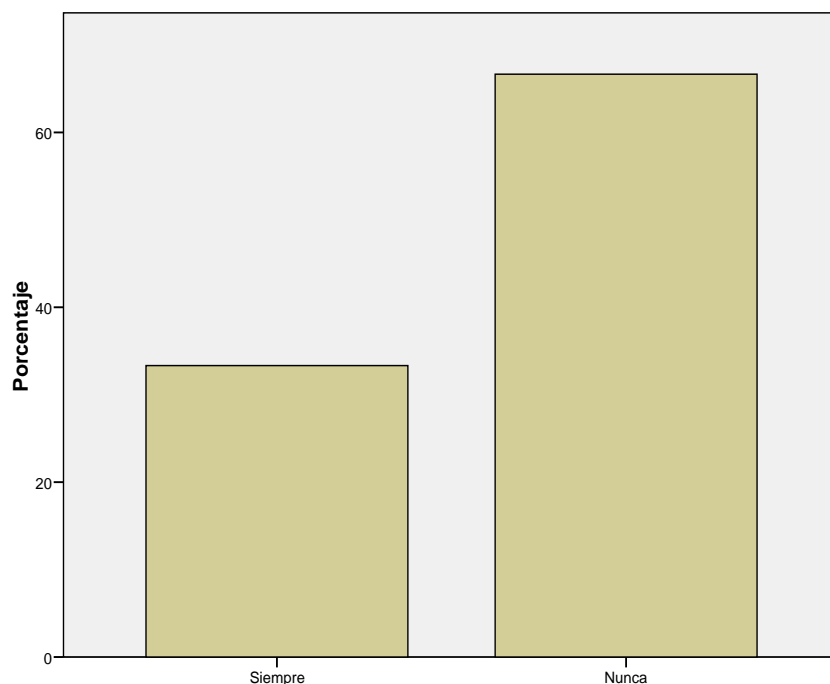
D. USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS

En relación a la utilización de recursos didácticos como apoyo al desarrollo de los contenidos de la clase, del total de las clases observadas, en un 67% de ellas nunca se ocupó algún tipo de material, lo que demuestra un porcentaje preocupante, puesto que cada escuela contaba con estos recursos para apoyar este tipo de clases. Por tanto, no se estaría utilizando los recursos invertidos por el MINEDUC a través del programa MECE básica en esta disciplina para situar a los estudiantes en el tiempo y en el espacio, lo que da a entrever que sólo el texto de estudio, es el material más utilizado por los docentes como apoyo a las clases.

Sólo el docente de la escuela 3 demostraba preocupación por utilizar estos recursos (100% siempre) en la clases; en cambio los docentes de las escuelas 1 y 2 en un 100% nunca lo

utilizaron, lo que devela la falta de preocupación para preparar y mejorar las clases, y por ende, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sector de aprendizaje.

GRÁFICO 12: El profesor utiliza en el desarrollo de la clase algún tipo de recurso visual como mapas, globo terráqueo.

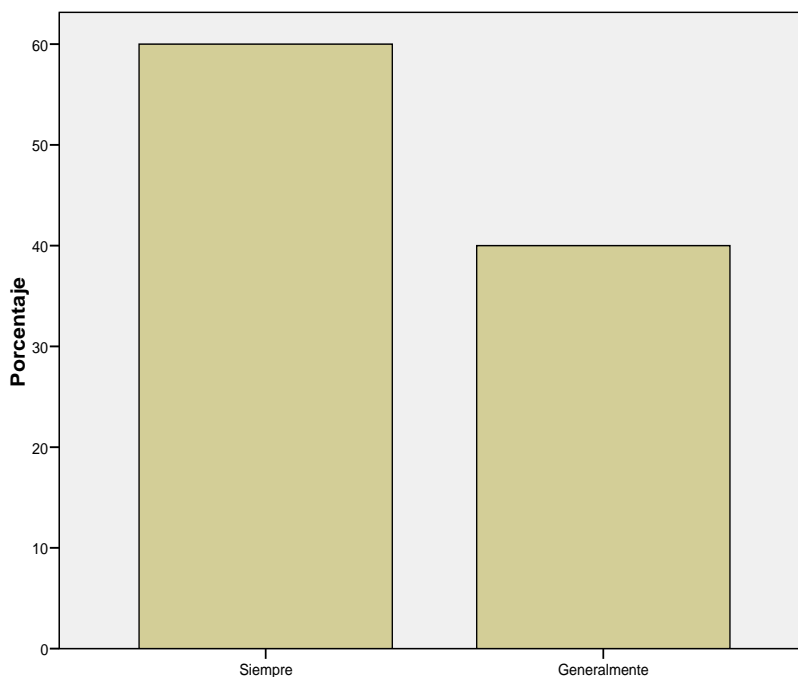


La utilización del libro de texto del estudiante como apoyo para abordar los contenidos, constituye un recurso habitual en las clases del sector de aprendizaje, correspondiendo en un 60% como siempre, lo que significa un alto porcentaje, para la diversidad con que contaba cada escuela: mapas, recursos tecnológicos, laboratorios de computación etc..

El desglose en términos de porcentaje de acuerdo al trabajo de cada docente dio que los docentes de la escuela 1 (80% siempre) y 2 (100% generalmente) utilizaban este tipo de material, como apoyo al momento de ver el contenido, lo cual devela un porcentaje alto en términos de frecuencia, a pesar de que estas escuelas disponían de material tecnológico para apoyar los contenidos. El docente de la escuela 3, en cambio, siempre (100%) utilizó el texto como parte para la introducción de la clase (inicio) con el fin de fomentar la lectura, a partir del nuevo contenido a ver, pero a la vez, en el desarrollo de la clase, respaldaba en algunas ocasiones, los contenidos con material tecnológico, por el cual generaba

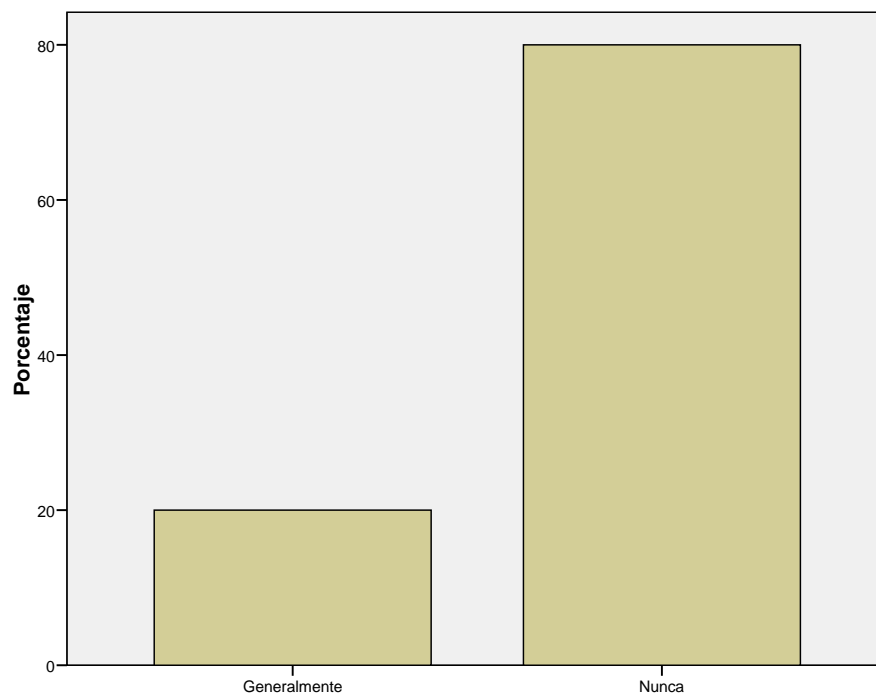
motivación en los estudiantes por aprender por el cual, la clase no se convertía en algo monótono.

GRÁFICO 13: El profesor utiliza el libro de texto como apoyo para los contenidos.



La utilización de recursos tecnológicos como medios audiovisuales (televisores, D.V.D, V.H.S, data show, notebook, netbook, CDs interactivos.) como apoyo a los contenidos de la clase, no constituye una práctica habitual en los docentes, dado que en las 15 clases observadas, el 80% de ellas nunca se utilizó.

En relación al trabajo específico de los docentes en cada escuela, los docentes de las escuelas 1 y 2 en un 100% de ellas, nunca se utilizó y sólo el de la escuela 3 lo utilizaba con frecuencia lo cual demostró mayor preocupación. Esto evidencia la poca preocupación de los docentes por revisar y ocupar material audiovisual, incorporándolo al desarrollo de la clase en la generalidad.

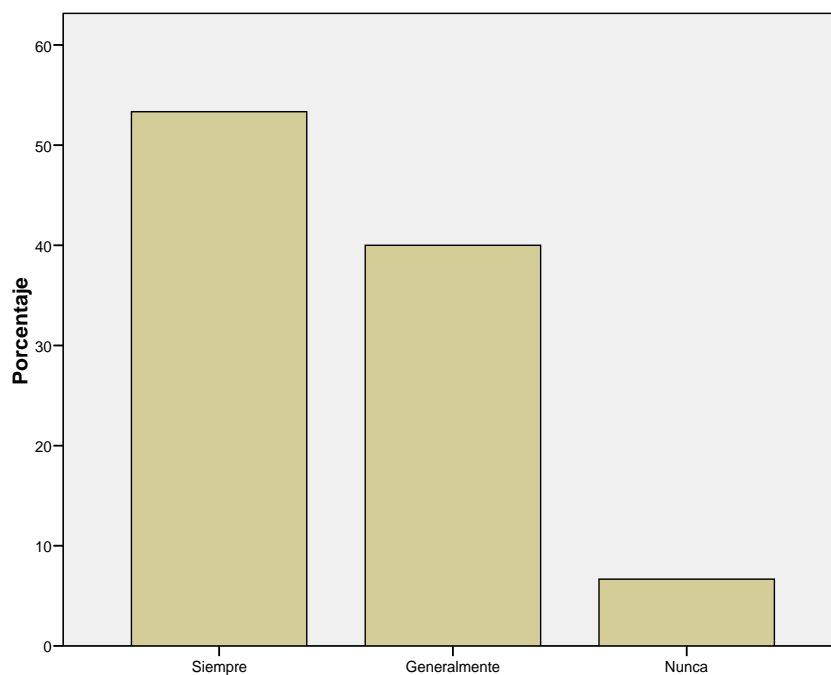
GRÁFICO 14: Emplea recursos de aprendizaje tecnológicos como medios audiovisuales.

La utilización del libro de texto del estudiante para la aplicación de las actividades de aprendizaje con los contenidos abordados en la misma clase, constituyó una práctica habitual como parte de la estrategia didáctica, representando un 53% como siempre. La utilidad a este tipo de recurso se dio fundamentalmente para realizar análisis de imágenes, lectura de documentos, fuentes históricas, contestar cuestionarios, realizar lecturas grupales o individuales, con el fin de completar guías de aprendizaje realizadas por los profesores, lo que devela el poco interés de los docentes por crear y aplicar otro tipo de actividades de aprendizaje desafiantes, que permitieran la creatividad, la indagación y el diálogo con sus pares para resolver una situación problemática.

En un 40% del total de clases, se utilizó generalmente el texto del estudiante para la realización de actividades de aprendizaje, puesto que se aplicaban guías de aprendizajes basadas en la completación de los contenidos. Un 6,7% de las clases, nunca se utilizó, puesto que el enfoque de estas clases se basó mayoritariamente en la transmisión (clases expositivas) de los contenidos en prácticamente en los 90 minutos.

De acuerdo al trabajo específico de los docentes de la escuela 1 y 3 en un 80% de las veces siempre se utilizó, ya sea como respaldo a la actividad en el cual los mismos estudiantes debían desarrollar en el libro contestándola en sus cuadernos. En el caso del docente de la escuela 2 en un 100% de las clases generalmente lo hizo, puesto que se reproducía en las clases en cuanto al tiempo, la clase expositiva.

GRÁFICO 15: Utiliza el libro de texto del sector para las aplicaciones de actividades en concordancia a un contenido.



ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES SEMESTRALES DE LOS DOCENTES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN OCTAVO AÑO BÁSICO.

DOCENTE ESCUELA 1

De acuerdo a la recopilación efectuada a las planificaciones de los docentes, es necesario señalar que en los meses trabajados en la escuela 1 (mayo y junio) el docente no entregó jamás la planificación semestral del sector de aprendizaje a la Unidad Técnico Pedagógica (U.T.P), por tanto, no existe tal material para conocimiento y análisis en esta investigación; por ello, sólo se analizará el material de trabajo de los docentes de la escuela

2 y 3. Esta situación devela, el incumplimiento del docente y también la poca exigencia que efectúa el estamento directivo (U.T.P.) a los profesores en los diseños curriculares, quedando el proceso de enseñanza, deprovisto de una organización real a la fecha.

DOCENTE ESCUELA 2

De acuerdo al nivel de curso estudiado, cabe señalar, que las planificaciones de este docente corresponden a los contenidos de séptimo básico. Por lo tanto, a estos estudiantes se les está enseñando todavía en el mes de agosto, contenidos que se debieron a verse visto el año pasado, y que a la fecha de la investigación, aún no se concretan de acuerdo a lo que exige el marco curricular. Los argumentos que plantea el docente sobre esta situación, se basan en que los estudiantes no manejan bien los conocimientos previos, por tanto, hay que reforzarlos necesariamente aunque exista atraso en el cumplimiento de los contenidos mínimos en octavo año básico.

Dentro de los elementos de la planificación se percibe de que no existe claridad de lo que es un indicador de aprendizaje, más bien queda claro que está redactado como un objetivo a lograr para la clase y no en relación con la actividad de aprendizaje. Otro aspecto a señalar, es que en las actividades se registran elementos propios del desarrollo de la clase, como ejemplo: que los estudiantes registren los contenidos de la clase, lo que devela una debilidad en cuanto a la organización del proceso de la enseñanza y de los elementos propios de una planificación.

En cuanto al tiempo destinado en la planificación para el desarrollo de la clase, se desprende que existe poco manejo en la distribución horaria, con todo lo que declara escritamente, puesto que se programan excesivos contenidos y actividades de aprendizaje para pocas horas de trabajo, lo cual devela una falta seria de trabajo.

DOCENTE DE ESCUELA 3

En el desarrollo de la planificación, en la parte de los contenidos mínimos obligatorios se declaraban en algunos casos, estrategias para conseguir los aprendizajes esperados, lo que devela la falta de manejo en los elementos de la planificación.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, se declaran de manera excesiva para el poco tiempo disponible, además se explicitan objetivos fundamentales transversales dentro de ella. Sin embargo, se destaca la declaración permanente que hace al material didáctico que posee el establecimiento escolar, como mapas, material audiovisual, para el logro de los aprendizajes en el sector, con lo cual se desprende la responsabilidad de este docente con lo que exige la reforma escolar.

- *En el trabajo pedagógico de los docentes de Historia y Geografía, existen notorias debilidades en el proceso de los diseños curriculares, tanto a nivel de planificación de la clase, como en la organización de los contenidos de la planificación semestral. No existe claridad o diferencias entre lo que corresponde a lo que es la presentación de los contenidos y a las actividades de aprendizaje, todo se entremezcla. Poco manejo en la distribución de tiempo en la planificación de la clase, para todo lo que se declara por escrito.*

Dentro de los aspectos del currículum es relevante la organización y la programación de los contenidos en términos de tiempo para el cumplimiento de los planes y programas de estudio de los sectores de aprendizajes. Sin embargo, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación a través de las entrevistas realizadas, los tres docentes señalan recurrir

con frecuencia sólo a los planes y programas de estudio al momento de planificar una clase o para la organización semestral de los contenidos mínimos obligatorios. Esto repercute fuertemente en la dificultad para el trabajo de los aspectos técnicos que forman parte de los diseños curriculares: aprendizajes esperados, indicadores, actividades de aprendizajes y en el tipo de estrategia de enseñanza a emplear.

En cuanto a las planificaciones, se evidenció que los docentes de las escuelas 2 y 3 existe confusión entre la forma de entregar los contenidos y las actividades de aprendizajes (dentro de las actividades se señalaba, que los estudiantes anotaran los contenidos de la clase). Esto demuestra una gran debilidad, en cuanto al trabajo de la planificación, y por ende, en la interiorización de los documentos sugeridos por el MNEDUC para complementar este proceso. En las observaciones de clases, se detectó además que los docentes declaraban excesivas actividades para poco tiempo asignado, por el cual no se concretaba el cierre de la clase. Toda esta situación da a entender que la debilidad de la organización de la enseñanza, parte desde los propios aspectos técnicos de la planificación y que por ende, repercute en la resistencia de los docentes a realizar un cambio en las estrategias de enseñanza expositiva que recurren por lo general, y que por el cual, debilita el control de currículum o a la definición del aprendizaje; a lo que Gagné, contradice fuertemente en relación al rol del educador en este aspecto, puesto que es en esa instancia donde se debe organizar óptimamente lo que se espera de los estudiantes, considerando tanto la parte conceptual como los procesos cognitivos, y que además se incluye fuertemente dentro de los requerimientos de la reforma educacional nacional.

- ***Los docentes-directivos asignan escaso tiempo a sus profesores para el trabajo de la organización curricular (realización de sus planificaciones clase a clase).***

Frente a la gran diversificación de funciones que actualmente el profesor debe desempeñar, este se ha visto fragmentado, afectando la calidad de cada una de sus tareas, no porque no sepa cómo hacerlo mejor, sino, porque no cuenta con el tiempo necesario para cumplir simultáneamente con todo lo que se le encarga. Esta es una de las principales causas de su agotamiento, por el cual repercute en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En las entrevistas realizadas a los docentes, se desprende que existen notorias dificultades en el trabajo diario de los diseños curriculares. Llama la atención las fuertes contradicciones que se da con el estamento docente-directivo, puesto que este último, asume que existe poco control o seguimiento en el trabajo de los docentes en relación al cumplimiento de los contenidos mínimos que exige el marco curricular, y que es muy necesario realizarlo. Aluden además, de que no existe el tiempo hacia la focalización de diseños curriculares respecto a las planificaciones clase a clase, lo cual impide un trabajo en equipo efectivo para la orientación y manejo de las prácticas docentes. Sin embargo, los docentes plantean que una vez a la semana se da un tiempo para el trabajo en las planificaciones y además para la socialización de las prácticas docentes con el fin de obtener mejoras, pero la mayor parte del tiempo, es ocupado frecuentemente por el equipo directivo para entregar información, lo cual reduce el tiempo para la organización de la enseñanza. Esta dificultad, repercute en la organización de la instrucción, puesto que no se les destina un tiempo suficiente a los docentes para que trabajen en la organización secuencial de las actividades (selección de los distintos tipos de estrategias de enseñanza, materiales de trabajo y la distribución de tiempo de manera razonable) con el fin de comprometer a los estudiantes en el aprendizaje. Este problema se debe según Edwards, porque existe una fuerte dependencia del marco de las instituciones en que se enseñan, por lo que limita la posibilidad de una actuación de la calidad. Por tanto, es una realidad a revisar dentro de estas instituciones para el mejoramiento de las prácticas de los docentes.

- *Deficiente manejo e indagación en los docentes de los documentos ministeriales sugeridos por el MINEDUC para los diseños de la planificación tanto, clase a clase o semestral por unidad.*

La permanente preocupación por mejorar la calidad de la educación en nuestro país, ha conllevado en el tiempo a establecer mayores redes de apoyo al trabajo pedagógico de los docentes y docentes-directivos. Este esfuerzo, se ha hecho con el fin de fortalecer aquellos aspectos de la implementación curricular que se relacionan con la recolección de evidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que una pedagogía más efectiva se nutre de la información que se tiene sobre el nivel de aprendizaje.

Los tres docentes declaran que mayormente consultaban sólo los planes y programas y además el texto de estudio de los estudiantes para organizar el proceso de enseñanza; por el cual se infiere de que existe poca indagación en los documentos sugeridos por el MINEDUC para complementar el trabajo curricular (Mapas de progreso, Niveles de logros, Marco para la Buena Enseñanza) lo cual debilita la organización del marco curricular del sector de aprendizaje y por ende su mismo proceso.

Cabe destacar, que también se percibió través de las entrevistas, de que los Jefes de la unidad técnico pedagógica, no poseen manejo e internalización de los documentos ministeriales. Por ello, es que consideran necesario sólo los planes y programas de estudio como el documento fundamental para el trabajo con los contenidos. Además, el escaso tiempo asignado a los docentes para la indagación y orientación hacia estos materiales, debilitan el trabajo en equipo y por ende, en el cumplimiento de los objetivos para el mejoramiento de los aprendizajes, puesto que es una reforma pedagógica que busca intervenir en las formas de enseñar y aprender; por tanto, existirían serias dificultades de trabajo en equipo.

En lo ideal, todos estos documentos deberían constituir un instrumento de trabajo permanente tanto para el estamento docente, como para el docente - directivo, puesto que mejoraría la orientación de las competencias, los desempeños o habilidades para actuar con precisión en los aprendizajes; esto con el fin de establecer diagnósticos que permitan describir la diversidad de logros de los estudiantes, ayudar en la planificación de las actividades a realizar en el aula, y en la definición de acciones. De no ser así, no se precisa el trabajo pedagógico, por el cual repercute directamente en los aprendizajes.

- *Los docentes de Historia y Geografía desarrollan excesivamente clases expositivas, con escasa combinación de estrategias (como actividades de aprendizajes), con un fuerte enciclopedismo y con poca interacción con los estudiantes, lo que genera desmotivación y resistencia en los estudiantes por aprender.*

En las observaciones realizadas se detectó que los docentes de Historia y Geografía desarrollaban casi en la totalidad clases expositivas, lo que constituye una situación preocupante dado el énfasis que se da a que se deje atrás este estilo de enseñanza. Esto se evidenció dentro de los momentos de la clase en la destinación o distribución excesiva en términos de tiempo, a la exposición de los contenidos y a la poca participación de los estudiantes, lo que generaba poca motivación. La aplicación de actividades de aprendizajes desafiantes en este nivel escolar poco se trabajó, lo que constituye una situación preocupante dentro de las debilidades detectadas en las estrategias utilizadas, puesto que la mayoría de ellas seguía un modelo transmisivo; las actividades en sí, seguían la misma línea de trabajo expuesta, ligado a completar cuestionarios o guías de aprendizaje, lo que generaba en los estudiantes poca actitud de esfuerzo por desarrollarlas y que en algunos casos desencadenaba situaciones indisciplinarias; una clase sin reglas de trabajo dificulta el aprendizaje, puesto que se pierde su orientación, y las etapas de estas se hacen confusas.

Por esta razón, es importante que los profesores de Ciencias Sociales trabajen por dar un fuerte impulso a la innovación didáctica en la enseñanza de esta disciplina. Ello solamente puede hacerse desde la autonomía profesional, la discusión, en la preparación de experiencias y materiales que hagan del alumnado el protagonista del proceso de aprendizaje.

Con respecto a las planificaciones, existen notorias contradicciones, dado que los tres docentes estipulan varias actividades, pero que en la práctica no se realizan en su totalidad, quedando la destinación al desarrollo de la clase como la parte más importante desde su concepción. Esto se corrobora con las entrevistas realizadas a los docentes, dado que para ellos, las clases expositivas constituyen el tipo de clase que más les acomoda, pese al énfasis que se hace en aplicar métodos más interactivos. Además, es considerada por este estamento, como una estrategia necesaria para el sector de aprendizaje, pero a la vez un método delicado cuando se abarca mucho tiempo; por tanto, es importante distribuir los tiempos con los que se cuenta para su desarrollo, combinándolas con otras estrategias centradas en el estudiantes, pero que de acuerdo a las observaciones efectuadas en la mayoría no se realizaba de esa manera.

Cabe destacar, que para los Jefes de la unidad técnico pedagógica existe conciencia de que persisten este tipo de prácticas. Concuerdan que se debe entremezclar los tiempos de exposición teórica con la práctica, es decir, con el desarrollo de actividades. Para los Directores, la clase expositiva es un modelo de clase a seguir, dado que actualmente se entremezcla con la tecnología, las investigaciones y las exposiciones de los estudiantes; pero en la práctica se puede inferir, el desconocimiento real de ellos en la frecuencia y aplicabilidad en el aula. Se demuestra nuevamente las contradicciones entre las opiniones de los docentes y el equipo directivo, en el cual estos últimos, no conocen realmente el trabajo de los profesores de Historia y Geografía en el aula. El tipo de recurso que ocupan y las estrategias didácticas, son de total desconocimiento, a pesar de que señalan que una clase planificada y motivadora, da efectividad al desarrollo de los contenidos mínimos del marco curricular.

En los estudiantes, es preocupante esta situación dado que el sólo conocimiento de esta estrategia, con el uso frecuente de texto de estudio, validan de cierta forma que las clases sean consideradas buenas, por el cual la enseñanza sólo se concibe como la transmisión de información y el aprendizaje como la reproducción de la misma. De esta manera, se desprende que sigue predominando en las clases de Historia y Geografía elementos de la enseñanza tradicional, con estrategias transmisivas centradas en la actividad del profesorado y donde se induce a la repetición, lo cual contradice a los planteamientos de García – Huidobro, en que para conseguir el verdadero logro de los aprendizajes debe existir un dar nuevo rol en el desempeño de los docentes, es decir, en los cambios metodológicos que se deben efectuar en el aula. Es por esta razón que todos los actores que son parte de este estudio, justifican que la clase expositiva como necesaria, y esto se da según Quinquer, porque a los docentes les falta desarrollar otros tipos de estrategias, para lograr aprendizajes, puesto que con esta estrategia de enseñanza, es el contenido dentro de este contexto donde adquiere total relevancia. En este caso, como lo mencionaba anteriormente, se desprende que en los docentes (escuela 1 y 2), existe una falta de compromiso para ser capaz de transformar su acción pedagógica cotidiana; por otro lado, el tiempo destinado a los profesores de las tres escuelas para el proceso de reflexión en el trabajo interdisciplinario y de perfeccionamiento, es insuficiente aún, puesto que todo

cambio pedagógico descansa, al final, en la motivación, en la participación y en el compromiso de los profesores.

Esta motivación se lograría en este tipo de clases, sólo cuando el docente logre representar la expresión de los pensamientos de sus estudiantes y la aceptación de la duda como posible parte del conflicto, por el cual no se seguirían modelos que inducen solo a la repetición o mecanización. Por ello, es importante, que estos docentes incorporen dentro de la didáctica el estudio de problemas relevantes y con aplicación práctica. Pero en la realidad no se está aplicando en el aula, a pesar de las Ciencias Sociales, como lo plantea Pagés “dispone de un rico cuerpo de conceptos y métodos que permiten al profesorado una prolongada acción para ubicar al alumno en su mundo”. El problema es que se concibe la enseñanza de la Historia como meramente transmisivo y se suele desarrollar en los estudiantes un pensamiento rutinario y repetitivo que interviene en su construcción, y que con esta situación va a ser imposible que se mejore la calidad de la educación, puesto que no se están adoptando estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje. En la actualidad es imprescindible que se trabaje en este tipo de disciplina incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico.

- *Deficiente manejo en los docentes de Historia y Geografía en la concreción de los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre, lo cual da espacio a las improvisaciones y al incumplimiento de lo indicado por los planes y programas de estudio del sector de aprendizaje. Débil trabajo en el inicio de la clase que se reflejó en la carencia de transmisión de los objetivos y momentos de la clase a los estudiantes. El cierre de la clase, constituyó el momento de mayor dificultad, por tanto, no se da término a este proceso de aprendizaje, quedando este abierto y sin completación.*

Dentro de los resultados de esta investigación en cuanto a la observación, se percibió que en pocas ocasiones las clases estaban preparadas, lo cual constituye un aspecto débil para

orientar y ordenar satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, como así, para dar cumplimiento a los contenidos mínimos obligatorios del sector de aprendizaje. El poco tiempo asignado a la retroalimentación de contenidos, el extenso tiempo destinado a la exposición de contenidos y el escaso o nulo tiempo de cierre de la clase, constituyen los aspectos de mayor dificultad para la concreción de la clase. Sin embargo, es importante destacar, la fortaleza en los tres docentes en el manejo disciplinar, lo que demuestra preocupación por la actualización dentro de lo que el ajuste curricular exige.

En cuanto a los tres momentos de la clase, en el inicio, en la mayoría de las clases, se detectaron notorias debilidades, principalmente en la transmisión de los momentos y objetivos de la clase a los estudiantes, lo que representa una situación preocupante, dado la importancia que reviste en que ellos conozcan de qué manera se va a trabajar, puesto que no es fácil representarse ni los contenidos y objetivos que pretende el profesor. Esta problemática conlleva en muchos casos al desarrollo de las improvisaciones o al desajuste en tiempo de la clase, según el ritmo de lo que el docente desee. Esto se contradice con lo que plantean los profesores, puesto que declaran seguir perfectamente con la secuencia los tres momentos de la clase. Sí reconocen, de que el cierre de la clase, constituye de alguna u otra manera un problema para su concreción, por el manejo de los tiempos; no se retroalimenta por ende y no se termina el proceso de enseñanza programado o planificado. Esta situación se complementa con lo que los estudiantes dicen, con respecto a que en las clases de Historia y Geografía, predominan las explicaciones de los docentes, que según sus percepciones, constituyen el paso más primordial y junto a la utilidad frecuente del texto de estudio. Surge ante esta situación, fuertes contradicciones con lo que exige la reforma con respecto a lo que los docentes realizan, dado la poca importancia que otorgan a la planificación, donde los procesos de autorregulación de los aprendizajes, quedan supeditados a la significación de estos y no de lo que establece el marco curricular. Además se evidencia que con estas prácticas, parte de la calidad de las clases se pierde, puesto que no se programan los tiempos en la secuencia de la clase para que los estudiantes se involucren en la reflexión y para realizar el cierre o las conclusiones del proceso.

- ***Escasa consideración de los docentes de Historia y Geografía a la retroalimentación de contenidos en el inicio de la clase, lo que debilita los contenidos preexistentes y el proceso de construcción y andamiaje a los nuevos.***

El aprendizaje significativo ocurre sólo cuando la nueva información se enlaza a los conceptos o proposiciones integradoras que existen previamente en la estructura cognoscitiva del que aprende. Dentro de los aprendizajes de las Ciencias Sociales, es importante determinar la situación del educando al iniciar una unidad de programación, dado que el sujeto elabora el conocimiento a partir de sus representaciones y esquemas previos que darán un sentido u otro a los nuevos conocimientos. Por tanto, es importante enfocarse no sólo sobre las ideas previas o alternativas, sino también sobre los conocimientos ya adquiridos, las estrategias espontáneas de razonamiento, las actitudes y hábitos ante el aprendizaje y las expectativas que puede tener respecto al tema.

Con respecto a los resultados de esta investigación, la recuperación o retroalimentación de los contenidos no constituye una práctica frecuente en los docentes de acuerdo a las observaciones realizadas, dado la importancia que reviste en términos de enseñanza, el comenzar de la lógica de los propios estudiantes, de sus concepciones y de la organización que se ha efectuado con los contenidos ya vistos, para facilitar el proceso de construcción o andamiaje. En las planificaciones tampoco se evidenciaba el desarrollo de este proceso, restándole la importancia en comparación con el momento del desarrollo, donde se trabajaba con la exposición de los contenidos.

- ***Escasa aplicación de los docentes de Historia y Geografía de actividades desafiantes que involucren procesos de indagación, diálogo y participación. La mayoría de ellas continúan contemplando un desarrollo transmisivo como cuestionarios y completación de guías de aprendizaje; con respecto a la participación de los estudiantes, está sólo se limita mayoritariamente a leer las respuestas de las actividades señaladas.***

En la didáctica de las Ciencias Sociales se valoran las estrategias que favorecen la comunicación y la participación, es decir, aquellas clases en las que se les da opción a

expresar sus propias ideas y en las cuales se les permite intervenir para modificar la dinámica del aula.

Sin embargo, a través de las observaciones realizadas, se evidenció que poco se fomentaban, puesto que en la mayoría de las clases se trabajaba con el texto de estudio, lo que conllevaba a predisponerlos a trabajar sobre la base de ese recurso y por ende a limitarlos hacia espacios de participación e intercambios de ideas. Esto se complementa con lo planteado por los docentes, puesto que señalan que las actividades que se desarrollan normalmente en las clases no consideran mayormente espacio de diálogo y participación, puesto que siguen una línea expositiva con la utilización del texto estudio. En cuanto a las planificaciones, no se percibe que se incluyan actividades que fomenten el trabajo grupal o que permitan el diálogo, a pesar de que la asignatura de Historia y Geografía y el resto de las Ciencias Sociales disponen de un rico e ingente cuerpo de problemas temáticos y métodos que permiten a los docentes aplicar acciones que respondan a los intereses de los estudiantes. Por esto, es importante que los docentes coloquen en funcionamiento mecanismos de aprendizajes que posean interacción, para favorecer que la versión de cada individuo, para que pueda ser contrastada con la de sus compañeros y con el docente.

Es importante mencionar, de que existen notorias contradicciones en los Directores de las escuelas, puesto que creen que los docentes de Historia y Geografía desarrollan permanentemente actividades de aprendizaje que permiten desarrollar a los estudiantes desde un espacio interactivo y motivador, la capacidad de diálogo. En las observaciones realizadas se percibió que no es desarrollado de la forma como ellos plantean esta situación, puesto que los docentes de la escuelas 1 y 2 no lo realizaban dentro de un ambiente motivador en el mayor tiempo de la clase, por la sobreexposición de los contenidos; en el caso del profesor de la escuela 3, su autoritarismo, supeditaba a que los estudiantes se mantuvieran en permanente silencio. Con los Jefes de la unidad técnico pedagógica, se dan fuertes divergencias entorno a esto, puesto que señalan conocer el tipo de didáctica utilizada por los docentes de Historia y Geografía, que va desde su variación en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, hasta la clase donde prevalece un tipo de

desarrollo memorístico, con lo que se impedía profundizar en lo que realmente tiene sentido del valor educativo de la Historia.

Los estudiantes declaran en la generalidad que aún predominan fuertemente las clases con poca interacción y donde las explicaciones de los docentes constituyen el paso más primordial y junto con ello el texto de estudio es un recurso utilizado en la mayor parte de las clases del sector de aprendizaje.

- *Los docentes destinan escaso tiempo al trabajo colaborativo o en equipo, puesto que se prioriza la exposición de los contenidos (clase expositiva), minimizándose los tiempos de las actividades de aprendizaje que fomenten la participación de los estudiantes.*

El enfoque que da la reforma educacional a las actuales propuestas curriculares, impulsa el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas hacia un aprendizaje activo en los estudiantes, fomentando la curiosidad, la capacidad de búsqueda y la organización de la información. Sin embargo, de acuerdo a las observaciones realizadas, se percibió que las estrategias de trabajo colaborativo o en equipo, poco se fomentan en las clases, siendo el trabajo con el texto de estudio la estrategia más utilizada, lo cual conllevaba a los estudiantes a predisponerlos a trabajar sobre la base de ese recurso y por ende a limitarlos hacia espacios de participación e intercambios de ideas. Cabe señalar, que existe divergencia en las opiniones de los docentes, puesto que plantean incorporar frecuentemente tanto en la exposición de los contenidos como en las actividades, espacios de participación para favorecer la comunicación. Pero en la práctica esto no se efectúa, puesto que se sigue una línea habitual de preguntas y respuestas, propio de una clase expositiva. En esta situación, se infiere que los docentes no valoran aquellas clases en las que se les da opción a expresar las ideas e cambiar la dinámica del aula, a pesar de que el sector de aprendizaje posee innumerables elementos que permiten compartir, comunicar e intercambiar conocimiento como una oportunidad para propiciar el poder de la argumentación. De esta manera, se infiere que siempre va a ser importante la elección del método que efectúe el docente, puesto que influye en el desarrollo de las capacidades en los estudiantes.

- *Escasa incorporación de material visual (mapas, globos terráqueos) de los docentes de Historia y Geografía a las clases del sector de aprendizaje, a pesar de que cada establecimiento escolar disponía con todo ello, lo que dificulta dentro del contexto de los aprendizajes, a que los estudiantes se ubiquen en el tiempo y el espacio. Esto genera graves contradicciones en los docentes, puesto que declaran por escrito (planificaciones) que incorporan todos estos recursos para fomentar un aprendizaje significativo.*

En esta investigación se pudo constatar a través de las observaciones, que los profesores de Historia y Geografía jamás utilizaron este tipo de material, pese a que cada establecimiento educacional disponía con todos estos recursos para apoyar a este tipo de clase. De esta manera, se demuestra que no se estaría utilizando los recursos invertidos por el MINEDUC, a través del programa MECE básica, ni mejorando los tipos de clases con la utilización de recursos didácticos para situar a los estudiantes en el tiempo y en el espacio, lo que da a entrever que sólo el texto de estudio, es el material más utilizado por los docentes como apoyo a las clases.

Sin embargo, en los planteamientos de los estamentos existen grandes contradicciones. Respecto a los Directores, algunos manifiestan de que existe un uso permanente de estos recursos por estos docentes, pero que la práctica, a través de las observaciones no se constató que se realizara de esa forma, sólo en el caso del docente de la escuela 3. Se valora considerablemente el uso de estos recursos en lo ideal para todas las clases, pero se devela el desconocimiento de este estamento de lo sucede en el aula en cuanto a esta asignatura. Los docentes, por su parte, señalan un uso permanente de este material para lograr aprendizajes significativos, dado que activa la memoria visual y auditiva, pero que en la práctica no todos los docentes lo ocupaban. Esto se complementa con las opiniones de los estudiantes, puesto que manifiestan que los docentes muy poco utilizan en las clases de Historia y Geografía algún tipo de recurso visual, lo cual se traduce en que los docentes mantienen estrategias de enseñanza trasmisiva, basada fundamentalmente en el texto de estudio, no incorporando otras herramientas didácticas que motiven a los estudiantes en el sector de aprendizaje. Esta situación imposibilita el mejorar oportunamente la calidad de la enseñanza, puesto que se evidencia que no se están adoptando distintos estilos pedagógicos

que al expositivo. Para que exista un real impacto en los aprendizajes, se requiere que estos docentes, desarrollen aptitudes en los estudiantes y por el cual estos insumos adicionales tienen un papel transcendental para poder adoptar con éxito, modalidades de un pedagogía activa, evitando que una parte valiosa del tiempo escolar se malgaste en dictados y copiados. Sin embargo, es importante que el docente cuide de las formas y los métodos pedagógicos elegidos para trabajar, no limitándose exclusivamente al desarrollo de las habilidades intelectuales.

- ***Escasa utilización de los docentes de Historia y geografía a las clases del sector de aprendizaje, de material audiovisual y de las TICS (TV., VHS, CDS, data, notebook, netbook, software etc.), a pesar de que cada escuela disponía de todos estos recursos.***

En las observaciones realizadas, se evidenció que la utilización de los recursos tecnológicos como medios audiovisuales (televisores, D.V.D, V.H.S, data show, notebook, netbook, CDs interactivos) como apoyo a los contenidos de la clase del sector de aprendizaje, no constituye una práctica habitual en los tres docentes, solamente el docente de la escuela 3 lo realiza de manera permanente y lo declara en las planificaciones como un recurso a utilizar. En las entrevistas realizadas, el docente de la escuela 2 argumenta que es más cómodo usar la pizarra y el plumón; el docente de la escuela 1 sólo lo utiliza en el colegio particular subvencionado en el cual trabaja y no en el municipalizado, por el cual se infiere de que existe en él una diferente disposición en la preparación de la enseñanza entre ambos tipos de establecimientos escolares. Además, no existe un trabajo con programas computacionales, porque existe una cierta conformidad de trabajar de manera simple en los establecimientos municipales y además se percibió poca disposición para explorar y trabajar con este tipo de recursos.

En los estudiantes, el desarrollo de las frecuentes clases expositivas y la utilización de los mismos recursos de aprendizaje para la clase de Historia y Geografía, como el texto de estudio, generaba desmotivación, puesto que ellos tenían conocimiento de la existencia de material tecnológico, puesto que en los otros sectores de aprendizajes, lo utilizaban

permanentemente, por el cual no se explicaban, por qué en este sector no se daba esta situación.

Cabe mencionar, que el estamento docente-directivo, primero lo considera como una herramienta pedagógica positiva por el impacto que tienen en los aprendizajes y para generar la motivación cuando se ocupa pensando en los estudiantes. Sin embargo, el desconocimiento de lo que se efectúa los docentes en las clases de Historia y Geografía, da a entrever que es insuficiente su liderazgo en cuanto a la gestión curricular, una de las cuatro áreas de desarrollo o ámbitos de acción que debe tener un directivo, de lo exigido por el Marco para la buena dirección.

Con ello, la enseñanza se ve dualizada entre dos realidades. Por un lado, los docentes matienen una educación tradicional sin mayor incorporación tecnológica y por otro lado, los estudiantes se mantienen con importante conocimiento con respecto a estas herramientas. Sin embargo, el paradigma digital como ha condicionado a que la escuela quede incuída a estos cambios para potenciar las situaciones de aprendizajes, el impacto de acuerdo a estas realidades no sería significativo para aprender los contenidos en el sector de aprendizaje, ni para los cambios en las estrategias didácticas que se están empleando.

- ***Excesiva utilización de los docentes de Historia y Geografía del texto de estudio como apoyo a los contenidos de clase o para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.***

En este estudio se develó de acuerdo a las observaciones, que la utilización del libro de texto de estudio del estudiante, constituye el recurso de apoyo más importante por los docentes, por la utilidad que presta como apoyo al desarrollo de la clase, tanto para ver el contenido como para la aplicación de las actividades de aprendizajes. El uso de este tipo de recurso, se da fundamentalmente para realizar análisis de imágenes, lectura de documentos

y de fuentes históricas, contestar cuestionarios, realizar lecturas grupales o individuales; lo cual devela el poco interés de los docentes por crear y aplicar diferentes tipos de actividades que permitieran la creatividad, fomentar la indagación y el diálogo con sus pares para resolver una situación problemática. Además se desprende, que es único material usado para seguir la secuencia de los contenidos, a pesar del énfasis que dan a los planes y programas de estudio como el único medio de consulta. Sin embargo, existe una fuerte divergencia en el trabajo de las planificaciones, puesto que son muy pocas las actividades de aprendizaje que se declaran en el cual impliquen métodos interactivos, puesto que la mayoría son tomadas o completadas por el texto de estudio (cuestionarios, completar guías etc.)

Esto genera en los estudiantes desmotivación hacia el aprendizaje, ya que ellos mismos señalan que es ahí donde se produce por lo general situaciones de desorden y resistencia para que la clase se desarrolle normalmente. Además señalan, que el texto de estudio, constituye el material más utilizado como apoyo para el desarrollo de las clases, de manera excesiva y no como un apoyo para el fortalecimiento de la clase.

- ***Escasa integración de los docentes de Historia y Geografía de los Objetivos Fundamentales Transversales (O.F.T.) a los contenidos del sector de aprendizaje, lo que devela que no se cumple de manera eficiente lo que se exige el marco curricular nacional. Sin embargo, a pesar de que existe preocupación por tratar de integrarlos, en la práctica, es poco lo que se efectúa.***

Los objetivos fundamentales transversales tienen su origen en la necesidad de preparar a los niños y jóvenes para enfrentar el mundo y la vida en general. Estos cambios obligan a insertar a los estudiantes a una sociedad más preparada en actitudes y valores, que favorezcan su libertad social e individual. Por ello, es que los profesores deben trabajarlos

en relación a los contenidos mínimos como unidades de aprendizaje, por medio de un diseño o de una planificación de clase.

Sin embargo, la integración de la transversalidad según las clases observadas, constituye una práctica aún débil, lo cual evidencia que no se estaría cumpliendo con lo exigido por la reforma; por el cual se necesita fortalecer a los docentes en la planificación de la clase, a pesar de que se percibe que existe en ellos una interiorización u conocimiento sobre esta temática y a los cuales se deben enfocar mayormente (convivencia humana y cuidado del medio ambiente). Esto se contradice con los planteamientos de los docentes, dado que señalan que por lo general se trata de incorporar, pero es muy difícil de efectuar por los permanentes conflictos disciplinarios de los estudiantes. Se refuerza la convivencia humana, por lo general, a pesar de que en las planificaciones se especifican. De esta manera no se estaría fortaleciendo la autonomía de los educandos, por el cual a los estudiantes según Benejam, “no se les estaría desarrollando actitudes sociales y comportamientos que respondan a valores democráticos, a pesar de que el sector de Historia y Geografía posee un aporte significativo en cuanto al desarrollo intelectual y ciudadano de las personas”. En este sentido, el desarrollar la capacidad de argumentar y debatir son imprescindible para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista, como base de una actitud cívica responsable. En el ámbito del desarrollo de las habilidades, el docente de Historia y Geografía debe por tanto, potenciar la expresión, el debate, las habilidades de manejo de situaciones nuevas, pensamiento crítico y la participación.

- ***Existe preocupación y esfuerzo en los docentes por tratar de incluir dentro de los momentos de la clase espacios de lectura y escritura para fortalecer el programa de lecto-escritura implantado por las escuelas y además para contribuir a la transversalidad con el sector de Lenguaje y Comunicación.***

En lo que respecta a las observaciones, se percibió que existía preocupación por incluir dentro de las actividades espacios de expresión oral, lectura y escritura, lo cual constituye un aspecto significativo para el mejoramiento de los aprendizajes. Además, esto contribuye al desarrollo de la transversalidad como red de apoyo al sector de Lenguaje y

Comunicación, para el fortalecimiento y cumplimiento de los planes y programas de estudio.

Los objetivos fundamentales transversales en los programas de estudio aparecen de manera explícita en relación a los aprendizajes de los sectores y las estrategias de enseñanza con la finalidad del desarrollo integral de los estudiantes. Cabe destacar, que en los planes y programas de estudio, en ningún caso pretende agotar las distintas oportunidades o líneas de trabajo que cada docente y cada establecimiento desarrolla en función de estos objetivos. Junto con esto, cada docente y cada establecimiento puede considerar otros objetivos en función de su proyecto educativo, del entorno social en el que éste se inserta, las características de los estudiantes, entre otros antecedentes relevantes que merezcan ser tomados en consideración.

- ***Existe fortaleza y preocupación en los docentes de Historia y Geografía por el tipo de lenguaje (vocabulario) utilizado con sus estudiantes al momento de ver un nuevo contenido, puesto que pertenecían al estrato socio-económico medio- bajo, pero que nunca se tradujo en bajar el nivel de los contenidos exigidos por los planes y programas de estudio. Esto se reflejó de manera positiva en la corrección óptima que se efectuaba a los estudiantes cuando relacionaban mal los conceptos, convirtiéndose esta instancia en espacios enriquecedores para el aprendizaje.***

El sector de aprendizaje de Historia y Geografía posee una variabilidad conceptual que debe conllevar a los docentes a reforzarlos permanentemente. En los resultados de la investigación, de acuerdo a las observaciones, este aspecto representó algo muy positivo en los tres docentes, por el cual se desprende que existe un trabajo contextualizado en el vocabulario de los niños a los cuales enseñaba, pero que jamás se tradujo en bajar el nivel de los contenidos de acuerdo a lo que establecen los planes y programas de estudio. Es importante señalar, que también se abordaron de manera satisfactoria los errores conceptuales de los estudiantes, como una oportunidad de enriquecimiento a los aprendizajes, al momento de que surgían dudas en las ideas de los contenidos o de los propios conceptos. Según Quinquer, “esto no es habitual en las clases de Historia y Geografía, porque generalmente se tiende a penalizarlos”. Este clima moviliza varios

procesos cognitivos, de motivación y socio-afectivos que se transforman en instrumentos para el aprendizaje. Sin embargo, las contradicciones surgían entre los docentes en las evaluaciones escritas, puesto que cuando las notas eran deficientes, se les reevaluaba escritamente; lo cual devela el poco trabajo en la corrección y en la poca autocrítica de estos profesores, cuando los errores de los estudiantes son mayoritarios, en cuanto al tipo de estrategia de enseñanza que se aplicó al momento de abordar el contenido nuevo.

- ***Existen serias dificultades en los diseños curriculares de los docentes de Historia y Geografía en la consideración de las distintas necesidades de los estudiantes, puesto que generalmente se sigue el ritmo de los más aventajados reflejado en las actividades de aprendizaje asignadas, quedando un grupo de niños (desventajados) con dudas y sin terminar.***

De acuerdo a los resultados de esta investigación, en cuanto a las observaciones, este aspecto constituye una gran debilidad en los tres docentes, que se refleja en la escasa consideración de los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esto se evidenció notoriamente en el momento del desarrollo de la clase, principalmente en la aplicación de las actividades de aprendizajes con la asignación de un escaso tiempo a la resolución, quedando un grupo de estudiantes atrasados y con dudas. Estos resultados se complementan con lo que declaran los docentes, puesto que se desprende la existencia de notorias debilidades en el proceso de cercioramiento de los aprendizajes, principalmente con la clase expositiva que prevalece y que está supeditada al tiempo en que se desee manejar. Con los estudiantes desventajados no existen métodos o estrategias claras para lograr que estos aprendan, sólo se maneja a través de las evaluaciones, aplicando baja ponderación a la nota obtenida en relación al resto del grupo curso, lo que constituye que exista poca consideración hacia su ritmo de aprendizaje.

- ***Escaso desarrollo de estrategias para evaluar los logros de los objetivos de aprendizaje, lo que devela serios problemas en el cierre de la clase y por ende en los aprendizajes de los estudiantes, lo que debilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.***

De acuerdo a las observaciones realizadas, la utilización de los docentes de estrategias para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje, fue escasa, lo que devela, serios problemas con respecto al cierre de la clase y la poca preocupación de los docentes acerca de lo que los estudiantes aprendieron en la clase, por lo cual se debilita parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto concuerda con los planteamientos de los docentes, puesto que están conscientes de que existen debilidades en el proceso de cercioramiento de los aprendizajes, dado que el tiempo en cuanto a la distribución de cada uno de los momentos de la clase, la disciplina de los estudiantes, son elementos que influyen, según ellos para detectar las debilidades de los aprendizajes de los estudiantes, lo que de alguna forma influirá en los rendimientos académicos.

- ***El proceso de reflexión y orientación de las estrategias didácticas en los docentes de Historia y Geografía es aún insuficiente, puesto que el poco tiempo que existe es ocupado por los docentes – directivos por discutir u organizar otros aspectos del establecimiento educacional.***

La reforma educacional plantea que el éxito también debe tener el nivel del compromiso que muestren los docentes; por tanto los desafíos que se consideran como un proceso efectivo, exige instancias para la reflexión del trabajo interdisciplinario y del perfeccionamiento, un cambio en el rol del docente que lo comprometa como el creador de situaciones de aprendizajes y que sea capaz de transformar su acción pedagógica cotidiana.

De acuerdo a los planteamientos efectuados por los docentes-directivos, los consejos técnicos desarrollados una vez a la semana son la única instancia para que los docentes planifiquen sus clases y además para que puedan compartir y socializar sus experiencias para mejorar el trabajo en aula. Sin embargo, están conscientes de que es insuficiente aún el tiempo destinado, para todo lo que deben efectuar en su quehacer pedagógico y más al cumplimiento de las mismas exigencias que ellos implantan, por su plan de mejoramiento. Sin embargo, el poco tiempo que se les otorga, es ocupado en la mayoría por los directivos, de acuerdo a los que señalan los docentes, lo que devela las fuertes contradicciones en este equipo para este importante trabajo.

- ***Existe en algunos directores un real desconocimiento del trabajo efectuado por los docentes de Historia y Geografía, lo que se contrapone con las opiniones de los Jefes técnicos, que son los que efectúan los acompañamientos a los docentes al aula.***

Actualmente las competencias para la buena dirección tienen como fundamento la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director. De acuerdo al Marco para la buena dirección, las actuales atribuciones de estos profesionales consideran desde el ámbito pedagógico, administrativo y financiero; por tanto, deben formular y realizar un seguimiento para la evaluación de metas y objetivos del establecimiento escolar. Se exige ahora, que ellos orienten las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes, con el fin de que se de cumplimiento al currículum, mediante el aseguramiento de aprendizajes efectivos en el aula.

Sin embargo, de acuerdo a este estudio, el desconocimiento de algunos directores acerca del trabajo de los docentes de Historia y Geografía en cuanto a las estrategias didácticas utilizadas y al escaso uso de recurso visual y tecnológico, demuestra de que no están cumpliendo con lo que señala el marco para la buena dirección, lo cual revela la incipiente labor de corroboración de los aprendizajes. Concuerdan que las clases expositivas o frontales son modelo de clase a seguir, sin embargo, en teoría existe un desacuerdo en su ejecución permanente en el aula, dado que hay que manejar los tiempos y objetivizarlas hacia el desarrollo cognitivo, no a la memorización. Los Jefes de la unidad técnico pedagógica concuerdan de que existen dificultades para realizar el acompañamiento a las clases, debido a que aún no se implanta esta modalidad en su totalidad y junto con ello, la falta de tiempo, no permite enriquecer y orientar a aquellas prácticas docentes deficitarias. Las contradicciones con los Directores en cuanto a su labor, debilitan el fortalecimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje, puesto que los Directores no cumplen a cabalidad con los aspectos que señala este documento; por tanto, los reales verificadores del currículum en estas escuelas son los Jefes técnicos, no los Directores.

- ***Existe preocupación en los docentes-directivos por verificar como se está cumpliendo con los contenidos mínimos obligatorios exigidos por el Ministerio de Educación, por el cual se están haciendo esfuerzos por acompañar a los docentes al aula, a pesar de la falta de tiempo.***

En el Marco para la buena dirección, tanto los roles de los Directores como de los Jefes de la unidad técnico pedagógica se ha especificado aún más, puesto que el mejoramiento de los aprendizajes pasa también por el liderazgo que deben ejercer estos docentes. Dentro del área de la gestión de los aprendizajes, se exige dentro de este documento, realizar un seguimiento, evaluar las metas y objetivos del establecimiento, en relación a los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Por ello, el equipo técnico debe organizar y orientar el trabajo técnico pedagógico de los docentes para asegurar el aprendizaje efectivo, mediante el diseño de la planificación, como mecanismo de aseguramiento y control de la calidad de las estrategias de enseñanza.

De acuerdo a esta investigación, tanto los Directores como los Jefes técnicos, manifiestan que existe preocupación por verificar lo que los docentes están realizando en el aula, de acuerdo al trabajo que se realiza en las planificaciones de acuerdo a cada modelo. Esta situación con el tiempo, tendrá un impacto positivo en las prácticas docentes en los distintos sectores de aprendizaje y hacia la concreción real del marco curricular nacional.

Las conclusiones obtenidas se realizaron mediante el proceso de triangulación de datos, a partir de los análisis de los resultados de cada técnica empleada para los fines de esta investigación. De esta manera, se pudo conocer cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Historia y Geografía en estas escuelas, para la enseñanza de esta asignatura. Junto con ello, se pudo constatar una serie de dificultades de trabajo en equipo dentro de estos establecimientos educacionales, lo cual repercute directamente en los problemas de la enseñanza, en cuanto al óptimo desarrollo de la clase y en el trabajo de la organización de los contenidos en los diseños de planificación.

De acuerdo al problema de investigación planteado y al supuesto de estudio, se concluye lo siguiente:

Con respecto a los tipos de estrategias didácticas empleadas por los docentes de Historia y Geografía en el aula, se concluye que estas continúan siendo excesivamente expositivas con escasa combinación de estrategias de aprendizajes, con un fuerte enciclopedismo y con poca interacción con los estudiantes. Esto genera desmotivación y resistencia por aprender, y dificulta a su vez, que los aprendizajes sean significativos a pesar, de que los docentes disponen de suficientes recursos didácticos para generar el interés en los estudiantes.

Dentro de este aspecto, los problemas y fortalezas que se detectaron dentro de las estrategias didácticas, se basa en que las clases de Historia y Geografía de estas escuelas, predominan las explicaciones de los docentes, por el cual existe poca interacción con los estudiantes. Esto valida de cierta forma, que la enseñanza sea concebida sólo a través de la transmisión de la información (métodos expositivos) y con un fuerte proceso de mecanización del aprendizaje, por el cual son consideradas por los estudiantes, como buenas. También es importante señalar, que tanto los Directores como los Jefes de la unidad técnico pedagógica de estas escuelas, concuerdan sobre la importancia de continuar con este tipo de clase, combinándola con actividades y con recursos que llamen la atención a los estudiantes, algo totalmente contradictorio a lo que sus docentes plantean y hacen en la realidad.

En cuanto al desarrollo de la clase, el deficiente manejo de los docentes de Historia y Geografía en cuanto a los tiempos en la concreción de la clase en sus tres momentos (inicio, desarrollo y cierre), es un aspecto que influye en la desarticulación en el cumplimiento de los contenidos mínimos obligatorios establecidos a través de los planes y programas de estudio. Esto repercute en el mantenimiento de la estrategia de enseñanza expositiva, en el cual se destina un extenso tiempo a la exposición de los contenidos y a un escaso o nulo tiempo al cierre de la clase; además la escasa importancia otorgada a la retroalimentación de contenidos por estos docentes, debilita a los contenidos preexistentes, el proceso de construcción y de andamiaje. Además, se suscitan débiles aspectos técnicos en los docentes

para el desarrollo de la clase, como la transmisión de los objetivos y momentos de la clase a los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar la gran fortaleza de estos en docentes en el manejo disciplinar, lo que se demostró en la actualización del marco curricular, con el ajuste de los contenidos en los planes y programas de estudio, implementado a partir del 2010. También es importante señalar, el adecuado manejo del vocabulario técnico de los tres docentes, en que a pesar de trabajar con estudiantes de estrato económico medio-bajo, nunca significó una condición de bajar el nivel de los contenidos.

La escasa incorporación de material visual (mapas, globos terráqueos), audiovisual (TV, VHS, CDs) y de las TICS (data, notebook, netbook, software etc.) a las clases de Historia y Geografía, dado por poco tiempo disponible de los docentes para la organización de la enseñanza (planificación) y el poco compromiso de estos, dificulta aún más los aprendizajes para que los estudiantes se ubiquen en el tiempo y el espacio; es por esta razón que los docentes mantienen estrategias de enseñanza basadas en la transmisión o en la explicación de los contenidos, lo que genera en los estudiantes una permanente desmotivación y resistencia por aprender.

La utilización del texto de estudio del estudiante, es el material más usado (excesivamente) por los docentes de Historia y Geografía, como apoyo a los contenidos o para las actividades de aprendizajes. En cuanto a los contenidos, la modalidad de otorgar espacio a los estudiantes para dar lectura a ellos en la clase con este tipo de material, constituye una estrategia reiterativa en estos docentes para la mayoría de las clases, que si bien es cierto, representa una fortaleza para reforzar la velocidad lectora con lo que el plan de mejoramiento les exige, evidencia por otro lado, la escasa innovación o aplicabilidad de estrategias didácticas para enseñar los contenidos.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, estas también se basan en el texto de estudio, o a su vez, se convierte en el único elemento para completar las actividades que inducen a la repetición, como los cuestionarios o completar guías; por tanto, son muy escasas las clases donde se incluyen actividades que favorecen el diálogo o la participación efectiva de los estudiantes, con lo cual se hace poco efectivo el trabajo con los Objetivos Fundamentales

Transversales (O.F.T.) en el contexto de los aprendizajes. Los docentes de esta asignatura continúan con estrategias didácticas que no llaman la atención a los estudiantes.

En cuanto a la aplicación de estrategias de cercioramiento de aprendizaje, esta se ve dificultada por la escasa disposición de estos docentes hacia los diferentes ritmos de aprendizajes. Esto se da, porque en las clases se da mayor énfasis a los contenidos y a las explicaciones, por el cual a los estudiantes desventajados se les imposibilita seguir la secuencia de la clase.

Dentro de los aspectos que dificultan y mantienen este tipo de didáctica en el aula en estas escuelas, como se ha expuesto a partir de los resultados de esta investigación, el poco compromiso de los docentes por querer cambiar su forma de trabajo en el aula, es por una parte, lo que mantiene estas prácticas de enseñanza, puesto que existe en cada escuela material suficiente para apoyar y motivar la clase de este sector de aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que esta actitud y las dificultades que se presentan para conseguir aprendizajes significativos en el aula, pasa también por el débil liderazgo que ejerce el equipo docente-directivo de estas escuelas en la gestión curricular. El desconocimiento real de los Directores del trabajo efectuado por los docentes de Historia y Geografía en el aula, en relación a las estrategias didácticas y a los recursos que ocupan habitualmente, influye en que se mantenga la clase tradicional (expositiva), puesto que no existe mayor cuestionamiento. Cabe señalar, que las grandes contradicciones entre los Directores y los Jefes de la unidad técnico pedagógica acerca de lo que estos docentes trabajan en el aula, demuestra la debilidad del trabajo en equipo y con el poco cumplimiento de lo que el Marco para la buena dirección les exige en el ámbito del liderazgo y a la gestión curricular. También, el poco tiempo destinado a los profesores al trabajo técnico en las planificaciones, no permite mejorar y orientarlos hacia cambios reales en las estrategias didácticas en concordancia de lo que la reforma exige. Por lo cual, se incrementa aún más esta debilidad en la programación para la enseñanza y en el desarrollo de diferentes métodos de enseñanza. Esto genera preocupación en los profesores, puesto que señalan que se les exige bastante trabajo, pero a la vez, se les otorga poco tiempo para avanzar en las planificaciones, lo cual devela serias dificultades de trabajo entre ambos

estamentos. Junto con ello, el poco seguimiento o acompañamiento a los docentes al aula por parte de los docentes-directivos, debilita la verificación del trabajo que estos efectúan, como a su vez, en el cumplimiento de los contenidos mínimos obligatorios, a través de lo que establecen en la planificación. Sin embargo, el reconocimiento y los incipientes esfuerzos del equipo directivo por corroborar el trabajo de los docentes en el aula, tendrá un impacto positivo en el tiempo.

El deficiente manejo en los docentes de Historia y Geografía en los aspectos técnicos en los diseños de una planificación tanto clase a clase o semestrales (aprendizajes esperados, indicadores de aprendizaje, actividades) constituye también una responsabilidad del trabajo de los docentes-directivos, puesto que se debilita lo que el marco curricular exige y por ende, en los cambios en los modelos de enseñanza. Así, se genera en los docentes la confusión entre los elementos de las partes de la clase en los diseños curriculares (planificaciones clase a clase y semestral) con respecto a la forma de enseñar el contenido y el desarrollo de las actividades de aprendizaje, lo que debilita aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, en los diseños curriculares mencionados, la consulta permanente de los planes y programas de estudio en comparación con los demás documentos sugeridos por el MINEDUC, poco enriquece el proceso de la organización de los aprendizajes. Cabe destacar, que el manejo deficiente de los docentes-directivos en estos materiales de consulta, repercute en el escaso trabajo con los docentes para indagar e integrar toda la base de este material a los diseños curriculares y para el mejoramiento de las estrategias didácticas de los docentes.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos de esta investigación tanto generales como específicos, se puede decir, que se lograron conocer las estrategias didácticas de los docentes de estas escuelas en el sector de aprendizaje, pero además se identificó las situaciones que dificultan el cambio en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que sólo induce a la exposición de los contenidos y a los aprendizajes receptivos y memorísticos; por el cual se devela que va más allá del trabajo efectuado por los docentes en el aula, sino que también pasa por la organización que efectúe el equipo directivo en la gestión curricular.

Una de las limitaciones de este estudio, fueron las instancias de la observación de clases (acompañamiento al aula) de la asignatura, puesto que los docentes desde un principio manifestaron su resistencia y preocupación por lo que se iba a realizar.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación, uno de los lineamientos que sería interesante estudiar es el tema del liderazgo directivo, puesto que se evidenció a través de esta investigación, que uno de los grandes problemas en la dificultad para cambiar las estrategias didácticas en los docentes de Historia y Geografía, parte desde el propio equipo de gestión, que es el que debe organizar el quehacer curricular y, que de acuerdo a la línea de trabajo, repercute en el lo que debe efectuar los docentes en la organización de la enseñanza y por ende en los aprendizajes de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ARANCIBIA VIOLETA, HERRERA PAULINA Y STRASSER CATHERINE (2005). *Manual de Psicología Educacional*, Santiago- Chile: Universidad Católica de Chile.

ARANGURRES CARMEN, ANTÚNEZ ÁNGEL Y RIVAS MARLENY. (1998). Historia-Alumno- Sociedad. *Boletín teoría y didáctica de las ciencias sociales*. N°3. p. 9- 22.

AUSUBEL, D. (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.

BENEJAM PILAR Y PAGÉS JOAN. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. España: Horosori.

BENEJAM, P./ BENEJAM PILAR Y PAGÉS JOAN. Capítulo II “Las finalidades de la educación social”. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (Barcelona, España): Horosori.

BENEJAM, P./ BENEJAM PILAR Y PAGÉS JOAN. Capítulo III “Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales”. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (Barcelona, España): Horosori.

BENITONE, P., ESQUETINI, C., GONZÁLEZ, J., MALETÁ, M., SIUFI, G., WAGENAAR, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final- Proyecto tuning- América Latina 2004- 2007*. (En línea) [www.http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC). (Consulta: 18 de junio 2010).

BOURDIEU, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintuno.

BURGEAT, E. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París, Francia: OCDE.

BRUNER, J. (1966). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.

BRUNNER, J. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Santiago, Chile: Universitaria S.A.

BRUNNER, J. (2001). *Revista de Educación. Apuntes de la Reforma N°3*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

BRUNNER, JOSÉ Y ELACQUA, GREGORY. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Chile: Universidad Adolfo Ibañez.

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, España: Morata

CARBONELL, J. (2006). Las TICS en el ámbito educativo. *Cuadernos de pedagogía, las TICS en el ámbito educativo* (N°363), 12- 23.

CARNERIRO, R. (2006). Las TICS, la escuela y el aprendizaje a lo largo de la vida. Cinco controversias y un reto. *Cuadernos de pedagogía, las TICS en el ámbito educativo*. (N°363) 18-23.

- COLL, C. (1997). *Psicología Genética y educación*. Barcelona, España: Horsi.
- CHOMSKY, NOAM Y DIETERICH, HEINZ (1995). *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Chile: LOM.
- COX, C. (2003). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Chile: Universitaria.
- CONDEMARÍN, M, CHADWICK M. Y MILICIC N. (2003). *Madurez Escolar. Factores que intervienen e la madurez escolar*. Chile: Andrés Bello.
- DELORS, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- DEWEY J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- DURST, JOHN Y MIRANDA, FRANCISCA (2001 a). *Capital social y políticas públicas en Chile. Investigaciones recientes*. Volumen I. Chile: Naciones Unidas.
- DURST, JOHN Y MIRANDA, FRANCISCA (2001 b). *Capital social y políticas públicas en Chile. Investigaciones recientes*. Volumen II. Chile: Naciones Unidas.
- FERRADA, D./ LEYTON, M. (2004). Capítulo I. Perspectivas y enfoques curriculares: La necesidad de una nueva organización. *En Problemáticas del curriculum educacional, hoy*. (29-45) S.f. (Chile): ARCIS
- GAGNÉ, R. (1987). *Las Condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- GARCÍA – HUIDOBRO, J. (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid, España: Popular.
- GIMENO, J. (2006). Herramientas que exigen saberes. Las TICS en el ámbito educativo. *Cuadernos de pedagogía, las TICS en el ámbito educativo*. (N°363). 12-16.
- GISPERT, C. (S.f.). Enciclopedia de la Psicología. El desarrollo del niño. (Vol. 1). Barcelona, España: Océano.
- HEPP, P. / GARCÍA- HUIDOBRO, J. (1999). Capítulo XIV “Enlaces: todo un mundo para los niños y jóvenes de Chile”. *En la reforma educacional chilena*. (289-303) (Madrid, España): popular.

LEYTON, M. (2004). *Problemáticas del currículum educacional, hoy*. Cuadernos de educación/ Universidad ARCIS. Chile: ARCIS.

MINEDUC (2001). *Programas de Estudio de Octavo Año Básico de Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Chile.

MINEDUC (2002). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Chile: Gobierno de Chile. Ministerio de educación.

MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile: CPEIP.

MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Chile: CPEIP.

PAPERT, S. (1995). *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*. España: Paidós.

PÉREZ, ÁNGEL (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.

POZO, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.

QUINQUER, D. / BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (1998). Capítulo V “Estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos”. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (97-121). (2º edición). (Barcelona, España): Horosori.

QUINQUER, D. / BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (1998). Capítulo VI “La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales”. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (123-146). (2º edición). (Barcelona, España): Horosori.

PAGÉS, J. / BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (1998). Capítulo I “El currículo de ciencias sociales”. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (15- 30). (2º edición). (Barcelona, España): Horosori.

PAGÉS, J. / BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (1998). Capítulo VII “La formación del pensamiento social”. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (151- 166). (2º edición). (Barcelona, España): Horosori.

PAGÉS, J. / BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (1998). Capítulo IX “El tiempo histórico”. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (189- 206). (2° edición). (Barcelona, España): Horosori.

PRATS, JOAQUÍN Y SANTACANA, JOAN (2001). *Principios para la enseñanza de la historia*. (En línea) [www. rubenama.com/historia_unam/ensenanza...2/index.html](http://www.rubenama.com/historia_unam/ensenanza...2/index.html). (Consulta: 23 de octubre 2010).

RIVERO, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de Globalización*. Madrid, España: Miño y Dávila.

ROMÁN, M. (2001). El maestro creador de la nueva cultura. *Revista Educación Hoy*. (N°145). 95-125.

ROMÁN, MARTINIANO Y DIEZ, ELOISA (1998). *Aprendizaje y curriculum. Diseños curriculares aplicados*. Chile: FIDE.

RODRÍGUEZ, M. (1996). *Hacia una didáctica Crítica*. España: La Muralla.

RUIZ, J. (2000). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. España: Universitas, S.A.

SOLANO, LUIS (2001). El maestro creador de la nueva cultura. *Revista Educación Hoy*. (N°145) 95-125.

SOLÉ, I. (1996). *La participación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

TEDESCO, J. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Alauda ANAYA.

TORRES, R. (2003). *Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica tecnológica*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Madrid, España: PPC.

UNESCO (1997). *Los cuatro pilares de la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

ESCENARIO DE ESTUDIO:

Escuela Municipal de Chillán N°1

Ubicación espacial	Población Santa Elvira
Tipo de escuela	Municipal
Tipo de financiamiento	Estatat según L.O.C.E.
Cantidad de profesores de la especialidad de historia, geografía y ciencias sociales	02
Cantidad de estudiantes	504
Año de incorporación a la JEC	2002
Nivel socio-económico de los estudiantes	Medio y medio baja

Promedio SIMCE 2009 octavo básico.	224
------------------------------------	-----

Escuela Municipal de Chillán N°2

Ubicación espacial	Calle Itata
Tipo de escuela	Municipal
Tipo de financiamiento	Estatat según L.O.C.E.
Cantidad de profesores de la especialidad de historia, geografía y ciencias sociales	02
Cantidad de estudiantes	784
Año de incorporación a la JEC	2003
Nivel socio-económico de los estudiantes	Medio y medio baja
Promedio SIMCE año 2009 octavo año básico.	257

Escuela Municipal de Chillán N°3

Ubicación espacial	Avenida Libertador Bernardo O'higgins
Tipo de escuela	Municipal
Tipo de financiamiento	Estatat según L.O.C.E.
Cantidad de profesores de la especialidad de historia, geografía y ciencias sociales.	02
Cantidad de estudiantes	820
Año de incorporación a la JEC	2002
Nivel socio-económico de los estudiantes	Medio y medio baja
Promedio SIMCE año 2009 octavo año básico.	256

PAUTA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA

ESTAMENTO DOCENTE – DIRECTIVO: DIRECTOR DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

<i>Género:</i>
<i>Antigüedad del empleo:</i>
<i>Fecha y hora de la entrevista:</i>

1. *¿Qué tipos de instancias planifica usted junto a la Unidad Técnico Pedagógica para que los docentes planifiquen los contenidos de los programas de estudio en cada una de las asignaturas? ¿Cada cuanto tiempo se da?*
2. *¿Qué tipo de trabajo se efectúa con el cuerpo docente para llevar a cabo propuestas hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Cuáles por ejemplo?*
3. *En este establecimiento escolar ¿De qué manera se monitorea las notas de los estudiantes en los sectores de lenguaje, matemática, ciencias naturales e historia y geografía parcialmente? ¿Cómo trabajan ustedes con los docentes cuando los resultados no son buenos?*
4. *¿Cuáles han sido los resultados SIMCE en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en octavo año básico en los años 2007 y 2009? ¿Qué niveles de logro se han obtenido?*
5. *¿Qué tipo de estrategia se desarrolla con los docentes para preparar a los estudiantes para el SIMCE de los octavos años básico en los cuatro sectores de aprendizaje?*
6. *¿Cuál es su opinión con respecto a las clases efectuadas por el docente de historia y geografía en cuanto a la metodología empleada? ¿Está de acuerdo con que las clases de historia deben ser sólo expositivas?*
7. *¿En el sector de historia y geografía ha observado usted que se ha desarrollado actividades de aprendizaje como debates con temas de contingencia, concursos de conocimientos, trabajos prácticos que generen incentivo en los estudiantes por aprender en el sector? ¿Cuáles por ejemplo?*
8. *¿Qué tipo de recursos didácticos percibe usted que utilizan los docentes de historia y geografía para desarrollar la clase habitualmente?*
9. *¿Qué opinión tiene usted con respecto a la incorporación de las TICS en los sectores de aprendizaje? ¿En qué sectores de aprendizaje encuentra usted que se debe aplicar necesariamente? ¿Qué sugerencias en cuanto a la metodología puede dar en la incorporación de las clases de historia?*

PAUTA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA

ESTAMENTO DOCENTE – DIRECTIVO: JEFE (A) DE LA UNIDAD TÉCNICO
PEDAGÓGICA (U.T.P)

<i>Género:</i>
<i>Antigüedad en el empleo:</i>
<i>Fecha y hora de la entrevista:</i>

1. ¿Qué diseño de planificación semestral se trabaja en este establecimiento escolar?

2. *¿Qué documentos sugeridos por el MINEDUC se incorpora en los diseños de planificación semestral en este establecimiento escolar? ¿Cuáles considera usted estrictamente necesarios? ¿Nota usted que los docentes los trabajan permanentemente?*
3. *¿Se trabaja en esta escuela planificaciones clase a clase? ¿Qué opina usted en cuanto a esta estrategia pedagógica?*
4. *¿De qué forma cerciora usted que los docentes pasen los contenidos mínimos del marco curricular en las clases habitualmente? ¿Se realiza instancias de articulación de contenidos? ¿Cada cuanto tiempo?*
5. *¿Qué instancias genera UTP a los profesores para llevar a cabo reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas? ¿Se les realiza algún tipo de orientación para el mejoramiento de las metodologías en el aula?*
6. *¿Cómo es el rendimiento general de los estudiantes en el sector de historia y geografía?*
7. *¿Realiza supervisiones a los docentes de su establecimiento escolar? ¿Cada cuanto tiempo? ¿Está de acuerdo con ello?*
8. *¿Qué opinión tiene usted respecto de las clases del profesor de historia y geografía?*
9. *¿Qué tipo de metodología ha observado o sabe que trabaja permanente el docente de historia y geografía en el desarrollo de la clase? ¿Qué opina usted acerca de ella? ¿Qué opina usted acerca de las clases expositivas?*
10. *¿Qué opina usted acerca la incorporación de las TICS en aulas? ¿Considera que en la clase de historia y geografía el profesor deba ocupar permanentemente este tipo recursos tecnológicos? ¿Por qué?*

PAUTA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA

ESTAMENTO DOCENTE

<i>Género: Masculino</i>
<i>Antigüedad en el empleo:</i>
<i>Fecha y hora de la entrevista:</i>

1. *¿Qué elementos trabajan en el diseño de planificación semestral en este Establecimiento Escolar?*

2. *¿Qué documentos dados por el MINEDUC recurre usted al momento de planificar? ¿Cuáles considera estrictamente necesarios?*
3. *¿Realiza frecuentemente planificaciones de las clases que debe efectuar día a día? ¿Qué opina usted en cuanto a esta estrategia pedagógica?*
4. *¿De qué manera considera usted las características de sus estudiantes al momento de planificar una? ¿En qué lo integra habitualmente en su labor pedagógica?*
5. *¿De qué manera integra los objetivos transversales a su clase en la asignatura?*
6. *¿Aplica usted generalmente en sus clases actividades que incluya espacios de expresión oral, lectura y escritura en los estudiantes? ¿En cuales por ejemplo?*
7. *¿Está de acuerdo con realizar actividades prácticas donde se emplee trabajo en equipo? ¿Por qué? ¿En cuales por ejemplo?*
8. *¿En qué tipos de actividades del sector los estudiantes tienen oportunidades de participación?*
9. *¿Cómo estructura generalmente sus clases?*
10. *¿Cómo planifica un nuevo contenido? ¿Qué aspectos emergentes considera en ello?*
11. *¿De qué manera usted se cerciora que sus estudiantes hayan aprendido? ¿Qué metodología emplea con los desventajados?*
12. *¿Cómo aborda usted los errores conceptuales de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje?*
13. *¿Qué estrategias metodológicas emplea frecuentemente para el aprendizaje del sector?*
14. *¿Qué piensa usted acerca de la clase expositiva? ¿De qué manera la planifica usted al momento de que tienen que abordar un contenido?*
15. *¿Qué tipo de recursos didácticos utiliza comúnmente en las clases de historia, geografía y ciencias sociales? ¿Por qué?*

16. En las clases del sector ¿Ha utilizado como recurso didáctico la tecnología educativa? ¿Cuál?

17. ¿Ha utilizado algún tipo de software en las clases del sector? ¿Cuál? ¿Cómo fue esa experiencia?

PAUTA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA:

ESTAMENTO ESTUDIANTE

<i>Género:</i>
<i>Edad del entrevistado:</i>
<i>Curso:</i>
<i>Fecha y hora de la entrevista:</i>

1 . ¿Cómo era el rendimiento en general en tu curso el año pasado en la asignatura de estudio y comprensión de la sociedad?

2. *¿Qué te parecían en general a ti las clases de estudio y comprensión de la sociedad impartida por tu profesor (a) el año pasado? ¿De qué manera trabajaba la guía tu profesor de historia?*

3. *¿Cómo realizaba el año pasado la clase el (la) profesora de estudio y comprensión de la sociedad?*

4. *¿Qué tipos de actividades trabajaban frecuentemente con el profesor? ¿Ocupaban el libro de texto frecuentemente? ¿En cuáles unidades las ocuparon por ejemplo?*

5. *En las clases del año pasado de estudio y comprensión de la sociedad ¿el profesor utilizaba materiales audiovisuales, como televisor, bajar material de internet para desarrollar la clase?*

6. *En las clases de tu profesora (or) de estudio y comprensión de la sociedad en el año pasado ¿observaste que haya trabajado con recursos tecnológicos como el data para observar presentaciones en power point o algún tipo de software? ¿Comentaban de esto con tus compañeros en alguna ocasión? ¿Comentaban de esto con tus compañeros en alguna ocasión?*

7. *¿Ocupaban frecuentemente el texto de estudio? Ejemplifica en qué situación*

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

<i>Número de clase:</i>
<i>Fecha y hora de la observación:</i>
<i>Contenido:</i>

PLANIFICACIÓN CURRICULAR.

Nº	DESCRIPTORES	Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
1.	Demuestra el profesor (a) dominio de los				

	contenidos de la disciplina que enseña.				
2.	Aplica en el desarrollo de la clase la relación de los contenidos que enseña, con otras disciplinas.				
3.	Se percibe una clase planificada por el profesor (a) de historia, geografía y ciencias sociales en el cual se explicita los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.				
4.	Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los momentos de la clase				
5.	Elabora en el desarrollo de la clase secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.				
6.	El profesor comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.				
7.	El profesor (a) da a conocer los momentos de la clase a sus estudiantes.				
8.	Da a conocer a los estudiantes el objetivo de la clase.				
9.	El cierre de la clase es consecuente con los objetivos definidos al inicio de la clase.				

PREPARACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE

N°	DESCRIPTORES	Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
1.	Utiliza estrategias de trabajo cooperativo o trabajo en equipo.				
2.	Proporciona a la mayoría de sus estudiantes oportunidades de participación.				
3.	Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus estudiantes.				
4.	Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel (comprensión) de los estudiantes.				
5.	Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.				
6.	Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus estudiantes.				
7.	Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.				
8.	Aborda los errores conceptuales de sus estudiantes no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.				
9.	Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.				
10.	La expresión oral del profesor (a) es acorde a las				

	distintas formas de aprender de sus estudiantes.				
--	--	--	--	--	--

ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE

N°	DESCRIPTORES	Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
1.	El profesor (a) recupera los contenidos de la clase anterior.				
2.	La clase es desarrollada de una manera frontal por parte del profesor (clase expositiva) en toda la hora.				
3.	La clase se desarrolla en un ambiente motivador y desafiante generando interés por aprender.				
4.	Aplica técnicas de organización de la información al pasar el contenido en la clase: esquemas, mapas conceptuales, etc..				
5.	Aplica en la clase estrategias de enseñanza y actividades congruentes con los contenidos.				
6.	Aplica en la clase estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos de acuerdo a las características de sus estudiantes.				
7.	Presenta actividades de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus estudiantes.				
8.	Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos u actividades significativas.				
9.	Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes y entrega tareas que los compromete en la exploración de los contenidos.				
10.	Recurre a las experiencias previas de los estudiantes ya sea en el ámbito académico o en la vida cotidiana.				
11.	La metodología que emplea el docente se acerca a las características de desarrollo de las edades de sus estudiantes.				
12.	Las actividades de enseñanza son coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible.				
13.	Las actividades que se aplican en la clase consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes esperados que se da a entrever.				
14.	Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.				
15.	Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizajes.				

UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS

N°	DESCRIPTORES	Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
1.	El profesor (a) utiliza en el desarrollo de la clase algún tipo de recursos visuales como mapas, globo terráqueo.				
2.	El profesor (a) utiliza el libro de texto como apoyo para los contenidos.				
3.	Emplea recursos de aprendizajes tecnológicos como medios audiovisuales.				
4.	Utiliza el libro de texto del sector para las aplicaciones de actividades en concordancia a un contenido.				

**PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES
ESTAMENTO DOCENTE, SEGÚN LOS CONTENIDOS DE ACUERDO A LOS COMPONENTES DE LA SUBCATEGORÍA
“ACOMPAÑAMIENTO AL AULA”**

N ° de clase :	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fecha y hora :	Miércoles 05/05/2010 08:15 - 09:45	Miércoles 12/05/2010 08:15 - 09:45	Miércoles 19/05/2010 08:15 - 09:45	Miércoles 26/05/2010 08:15 - 09:45	Miércoles 09/06/2010 08:15 - 09:45	Martes 17/08/2010 11:30 - 13:00	Jueves 19/08/2010 08:00 - 09:30	Martes 24/08/2010 11:30 - 13:00	Jueves 26/08/2010 08:00 - 09:30	Martes 31/08/2010 11:30 - 13:00	Miércoles 03/11/2010 08:00 - 09:30	Jueves 04/11/2010 11:30 - 13:00	Miércoles 10/11/2010 08:00 - 09:30	Jueves 11/11/2010 11:30 - 13:00	Miércoles 17/11/2010 08:00 - 09:30
Contenido :	Humanismo y Renacimiento	El cisma de la iglesia católica	La Contrarreforma	Aplicación de actividad autoevaluativa. Resumen del Renacimiento, Humanismo y Contrarreforma.	Panorama político y económico de Europa en el siglo XV	Roma Republicana (Contenido de séptimo básico)	Las instituciones Romanas (Contenido de séptimo básico)	La expansión romana y sus consecuencias (Contenido de séptimo básico)	Expansión romana en tiempos de la República y la crisis de la República (Contenido de séptimo básico)	El imperio romano	Antecedentes de la revolución industrial	La primera revolución industrial	Repaso de contenidos de la primera revolución industrial	Los inicios del movimiento obrero	La segunda revolución industrial

Componente 1 :	PLANIFICACIÓN CURRICULAR
Componente 2 :	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Componente 3 :	ESTRATÉGICAS METODOLÓGICAS
Componente 4 :	UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS

ESCALA : | Siempre | Generalmente | A veces | Nunca

PLANIFICACIONES SEMESTRALES 2010 DE DOCENTES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL DE OCTAVO AÑO BÁSICO EN LOS ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE LA CIUDAD DE CHILLÁN.

DOCENTE ESCUELA 1:

En los meses trabajados en esta escuela (toma de muestra) el docente no entregó a la fecha, la planificación semestral del sector de aprendizaje a la Unidad Técnico Pedagógica (U.T.P), por tanto, no existe tal material para conocimiento y análisis de esta investigación.

DOCENTE ESCUELA 2:

• **PRIMERA PLANIFICACIÓN:**

UNIDAD: Los primeros siglos medievales y el mundo feudal
UNIDAD TEMÁTICA: Presentación y características generales de la edad media
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES: Estimular el respeto y valoración de la diversidad cultural
TIEMPO: 4 horas pedagógicas

INDICADOR	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Comprender el respeto y valoración general y crítica las principales características de la edad media. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar de manera general el contenido a trabajar. Reconocen la importancia del cristianismo en el desarrollo de la edad media. Leen e interpretan fuentes iconográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Concepto Edad Media El cristianismo en la Edad Media 	<ul style="list-style-type: none"> Registran contenidos presentes Anotan en el cuaderno red conceptual. Responden oralmente preguntas en rescate de conocimientos previos. Lectura de libros. Lista en conjunto en pizarra de ideas centrales.

FUENTE: Recopilación propia

• **SEGUNDA PLANIFICACIÓN:**

UNIDAD: Los primeros siglos medievales y el mundo feudal
UNIDAD TEMÁTICA: ¿Cómo entendemos la Edad Media?
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES: Desarrollar hábitos de análisis, relación, aplicación y síntesis.
TIEMPO: 2 horas pedagógicas

INDICADOR	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Sitúan ciertos acontecimientos y procesos de acuerdo a cronología. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifican el concepto edad media Leen e interpretan línea de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptualización de Edad Media. Lectura e interpretación de línea de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Recuerdan situación que se encontraba Europa tras la división del imperio romano. Contextualizan el periodo a estudiar mediante la explicación y registro de temas que van a caracterizar la edad media. Lectura de línea de tiempo y contexto. Confeccionan línea de tiempo ilustrada.

FUENTE: Recopilación propia

• **TERCERA PLANIFICACIÓN:**

UNIDAD: Los primeros siglos medievales y el mundo feudal
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES: Desarrollar habilidades de análisis, relación, aplicación y síntesis.
TIEMPO: 4 horas

INDICADOR	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Investigar hechos, acontecimientos y procesos de la alta edad media. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocen la panorámica de la Alta Edad Media. Identifican conceptos relacionados con la unidad. Caracterizan e identifican la organización política y social de los Reinos Germánicos. Reconocen elementos de fusión Germano- Romano. Identifican y caracterizan el Islam y la civilización musulmana. Reconocen la expansión del Islam y su herencia cultural. Reconocen el concepto de Cristiandad Medieval Identifican la organización de la iglesia, su relación con la organización política medieval. 	<ul style="list-style-type: none"> La Alta Edad Media Los Reinos Germánicos La civilización Musulmana El Islam y su herencia cultural La iglesia medieval Carlomagno 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretan fuentes iconográficas: bautizo del rey franco Clodoveo, iglesia Santa Sofía, Mahoma predicando en Medina, Mezquita de Estambul. Desarrollo de cuadros comparativo. Lectura e interpretan mapas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican a Carlomagno y si ideal de imperio cristiano de occidente. • Identifican las relaciones de vasallaje del régimen feudal. • Reconocen la organización social del feudalismo. • Caracterizan la economía feudal. • Identifican el concepto de señorío o feudo. • Caracterizan la actividad agrícola medieval. • Reconocen las características que presentan la sociedad feudal. • Identifican situación de la nobleza, el clero y el campesinado. 		
--	--	--	--

FUENTE: Recopilación propia

• **CUARTA PLANIFICACIÓN:**

UNIDAD: Los primeros siglos medievales y el mundo feudal
UNIDAD TEMÁTICA: El escenario en torno al mar mediterráneo

INDICADOR	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocen territorio ocupados por los siervos germanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubican espacialmente los reinos germánicos • Leen e interpretan mapas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reinos germánicos: ubicación espacial • Lectura e interpretación de mapa 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan presentación del tema • Desarrollan guía de análisis de mapa: reinos germánicos en el siglo XVI

FUENTE: Recopilación propia

• **QUINTA PLANIFICACIÓN:**

UNIDAD: Los primeros siglos medievales y el mundo feudal

UNIDAD TEMÁTICA: Los temores medievales
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES: Ejecutar la capacidad de comunicar opiniones, ideas y convicciones propias con claridad.

INDICADOR	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Conocen temores y miedos que afectan a una sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> Leen, analizan e interpretan fuentes iconográficas. Reconocen y caracterizan temores medievales Reflexionan sobre los temores de nuestra época. 	<ul style="list-style-type: none"> Temores en la edad media 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura en silencio páginas 72 y 73 en el cual indagan los temores que afectan a la sociedad actual o contestan entrevistando o buscando en diversas fuentes. Forman grupos, registran temores medievales Caracterizan en primera persona un temor medieval asignado Análisis de conversación: temores de la edad media.

FUENTE: Recopilación propia

• **SEXTA PLANIFICACIÓN:**

UNIDAD: Las raíces medievales y el mundo moderno
UNIDAD TEMÁTICA: El inicio de la expansión en occidente

OBJETIVO FUNDAMENTAL TRANSVERSAL: Desarrollo de habilidades del pensamiento

INDICADOR	APRENDIZAJE ESPERADO	CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizan la revolución agrícola en el siglo XVI 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen las características y la importancia de la revolución agrícola en el siglo XVI • Analizan e interpretan imágenes y fuentes primarias • Establecen relaciones de causa y efecto • Analizan la transformación que significó la revolución del ser humano con su medio 	<ul style="list-style-type: none"> • La revolución agrícola en el siglo XVI 	<ul style="list-style-type: none"> • Leen página 14 y 15 “Una revolución en la agricultura” • Señalan elementos que hicieron posible la existencia de excedentes alimenticios y sus posteriores consecuencias • Leen documentos • Señalan por escrito la relación que existió entre el arado normando y el arado romano • Señalan por escrito ¿cuál fue la importancia del hierro en la revolución de la agricultura? • Registran y explican mapa conceptual

FUENTE: Recopilación propia.

DOCENTE ESCUELA 3:

- **MODELO DE PLANIFICACIÓN:**

CONTENIDO: ¿Cómo entendemos a la edad moderna?
OBJETIVO FUNDAMENTAL VERTICAL: Conocer y apreciar los aportes de las principales culturas desde la antigüedad a la edad moderna.
OBJETIVO FUNDAMENTAL TRANSVERSAL: Conocer, respetar, defender la igualdad de derechos esenciales con todas las personas.
TIEMPO: 2 horas pedagógicas

CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Se introduce en el modo de pensar moderno a través del análisis de imágenes y de fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explican el significado moderno. • Aportan lluvia de conocimientos. • Observan imágenes representativas de la edad moderna. • Ubican en el planisferio el continente europeo. • Observan, comentan y escriben línea de tiempo de la edad moderna. • Buscan información de algunos personajes retratados por diversos pintores relacionados con la época. • Lectura de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa • Texto • Láminas • Línea de tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa

FUENTE: Recopilación propia

• **SEGUNDA PLANIFICACIÓN:**

CONTENIDO: ¿Cómo entendemos la Revolución Francesa?
OBJETIVO FUNDAMENTAL VERTICAL: Contextualizar la Revolución Francesa en el devenir histórico de la humanidad.

OBJETIVO FUNDAMENTAL TRANSVERSAL: Respetar la vida, la conciencia de la dignidad humana, los derechos y los deberes de todas las personas.

TIEMPO: 2 horas pedagógicas

APRENDIZAJE ESPERADO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar la revolución francesa en el devenir histórico de la humanidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Definen el concepto revolución política y la aplican a la revolución francesa. Comentan que entienden por los derechos humanos. Reconocer que no fue fácil reconocer estos derechos a través de la historia. Escribir principales derechos Trabajar con diferentes afiches para relacionarlos con los derechos humanos que corresponde. Observar línea de tiempo de esta revolución Lectura de texto Desarrollo de guía de actividades 	<ul style="list-style-type: none"> Textos Láminas Internet Guía 	<ul style="list-style-type: none"> Formativa

FUENTE: Recopilación propia