



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

***DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
DEL ÁREA DE HISTORIA Y
GEOGRAFÍA, EN CONTEXTOS DE
VULNERABILIDAD ESCOLAR.
UNA MIRADA DESDE LA DIDÁCTICA***

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

AUTORES: ORTIZ ARAVENA, FRANCISCO ANTONIO
RIVERA BETANCURT, LUIS ALBERTO
VIVANCO ORTEGA, CRISTIAN JAVIER

Profesora Guía: Mg. Hernández Sandoval, María Cecilia

CHILLÁN 2019

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	3
Justificación del tema.....	5
Planteamiento del problema	6
Objetivos.....	7
General.....	7
Específicos.....	7
Hipótesis.....	8
Capítulo 1 “Marco conceptual y teórico”.....	9
1.1 Concepto de Vulnerabilidad Social.....	10
1.2 La asignatura de historia y geografía en los planes curriculares chilenos, ejes y fines.....	16
1.3 Las Dificultades de Aprendizaje en el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	17
1.4 Construcción conceptual.....	25
1.5 La didáctica de manera global y modelos didácticos para contextos vulnerables.....	28
Capítulo 2 “Diseño Metodológico”	38
2.1 Tipo de investigación.....	39
2.2 Unidad de estudio.....	39
2.3 Estructura de la metodología.....	40
Capítulo 3 “Presentación y discusión de resultados de investigación”	43
3.1 Estructura y forma de análisis.....	44
3.2 La Ubicación temporal	46
3.3.La ubicación Espacial	58
3.4 La construcción conceptual	71
Capítulo 4 “Propuesta de estrategias didácticas para trabajar las dificultades aprendizaje de la disciplina”.....	89
4.1 Propuestas de estrategias didácticas para la disminución de las dificultades de aprendizaje en el eje ubicación temporal.....	90
4.2 Propuesta de estrategias didácticas eje ubicación espacial.....	97
4.3 Propuesta para trabajar las dificultades de aprendizaje de la disciplina en el eje construcción conceptual.....	101
Conclusiones.....	107
Referencias bibliográficas.....	112
Anexos.....	116

INTRODUCCIÓN

El desafío de la educación actual según la perspectiva de esta investigación es entregar a cada uno de los integrantes del sistema educativo, entiéndase por estudiantes, docentes, psicopedagogos asistentes de aula etc., las herramientas necesarias para que estos puedan alcanzar las metas propuestas tanto por la comunidad escolar como el currículum nacional; en esta línea la problemática que aborda la investigación corresponde a las dificultades de aprendizaje del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en contextos de vulnerabilidad escolar en las comunas de San Carlos, San Nicolás y Parral, buscan aportar desde la revisión bibliográfica y el análisis de casos, las herramientas necesarias para trabajar estas problemáticas en el aula.

Las dificultades de aprendizaje del área de Historia Geografía y Ciencias Sociales se pueden manifestar durante todo el ciclo escolar y en todos los estratos socioeconómicos, en este caso particular de estudio interesa abordar un sector poco estudiado en esta materia, los contextos de “vulnerabilidad escolar” pues allí éstas dificultades causan gran perjuicio en el logro escolar y la adquisición de habilidades transversales de la asignatura. Se busca identificar el grado en que estas dificultades se manifiestan, cómo se desenvuelven en el aula, para desde allí generar un análisis que ayude a trabajar dificultades de aprendizaje de la disciplina en contextos vulnerables.

Para tener una referencia teórica de las dificultades de aprendizaje del área de Historia y Geografía se toma la clasificación de Prats (2011), estas se explican de manera detallada en el marco teórico, de allí se extraen tres tipos de dificultades de aprendizaje de la disciplina: la ubicación temporal , la ubicación conceptual y la construcción conceptual, éstas se constituyen en la columna vertebral de la investigación y son la base para la formulación del problema, creación de instrumentos para recoger información y el análisis y presentación de resultados, teniendo presente siempre, cómo estas se comportan en contextos de “vulnerabilidad escolar”.

Los contextos de vulnerabilidad escolar son muy complejos de estudiar pues las dinámicas en que estos se desenvuelven se enmarcan en la incomprensión y la exclusión. Hoy estos contextos son del interés general pues las políticas públicas buscan superar las adversidades que estos enfrentan inyectando recursos; un ejemplo de esto es la subvención escolar preferencial pensada como herramienta para superar la vulnerabilidad y carencias. En éste contexto, la investigación plantea que hay que generar un interés genuino para investigar las relaciones y dificultades que estos presentan, por ello es que se decidió adentrarse en las aulas a indagar lo que allí sucede, en la idea de analizar la realidad y realizar aportes destinados a reducir las dificultades de aprendizaje de la asignatura

La estructura de los capítulos se basa en la formulación del problema, revisión bibliográfica, diseño metodológico y el desarrollo en la identificación y análisis de las dificultades de aprendizaje de la disciplina en contextos de vulnerabilidad escolar. Para poder recoger información se elaboran instrumentos como encuestas con preguntas abiertas y cerradas que son aplicadas a estudiantes de tres Colegios vulnerables como lo son el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente de San Nicolás, Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto y Colegio Pablo Neruda. Con los datos que allí se obtienen y su posterior análisis se procede a presentar resultados y establecer conclusiones.

Un punto importante es que esta investigación busca proponer desde la revisión bibliográfica y las conclusiones que se obtengan del análisis de la información recogida, estrategias didácticas adecuadas para trabajar en contextos de vulnerabilidad escolar. Como se señaló antes, la investigación considera la presentación de herramientas adecuadas para trabajar en estos lo cual resulta indispensable para que la investigación tenga una consistencia lógica en el sentido de que también pueda orientar en torno a cómo trabajar estas dificultades en contextos de vulnerabilidad escolar.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El tema seleccionado en esta investigación son las problemáticas que se presentan debido a las dificultades de aprendizaje en el área de la enseñanza de la Historia y Geografía las cuales se acrecientan en contextos escolares de vulnerabilidad social. Se nos hace necesario tratar esta temática por diversas motivaciones ya sean. El primer lugar destacamos la conciencia social que debemos tener en nuestro rol como futuros pedagogos entendiendo la educación como una herramienta de inclusión social y disminución de las desigualdades de todo tipo que se nos presenta en la sociedad siendo nuestro propio entorno un fiel reflejo de profundas desigualdades.

Otra motivación que hace surgir la necesidad de trabajar este tema es que ha sido poco trabajado en nuestra realidad de la educación chilena y regional siendo una problemática muy presente en nuestro entorno y que influye mucho en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente nuestro modelo educativo no presenta modelos eficientes para trabajar las problemáticas de los alumnos más vulnerables, desde el punto de vista del aprendizaje. Tampoco existen una gran variedad de estudios que se aboquen a estas problemáticas resaltar, es por ello que pretendemos desarrollar una línea investigativa que destaque ciertas temáticas poco trabajadas y desarrolladas en la educación chilena.

Se nos hace motivante querer trabajar sobre este tema a partir de nuestras propias realidades a la que nos hemos enfrentados, tanto en nuestras experiencias de vida como las experiencias en aulas. Por ejemplo, la realidad que observamos en nuestras prácticas pedagógicas ya que, los tres integrantes del grupo, realizamos la práctica en contextos escolares que poseen vulnerabilidades sociales, siendo estos en distintos lugares y de distintos tipos, pero todos con estas problemáticas ya sea en menor a mayor grado, pero presentes. También en nuestras experiencias como estudiantes fuimos de cierta forma parte de estas

problemáticas y que hoy desde nuestra posición podemos comprender de mejor manera.

Creemos necesario trabajar esta temática por nuestra propia vocación profesional, ya que nos enfrentamos a realizar la labor de educar, y creemos que la educación, para que realmente sea significativa, se debe acoplar al contexto de cada estudiante, que todos los jóvenes tengan la misma posibilidad de Aprender, que la sociedad tan desigual que se nos presenta hoy en día no sea una traba para desarrollar una educación de calidad, y en nuestro rol de estudiantes de pedagogía es muy importante creer en una educación de calidad para todos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existen dificultades de aprendizaje en el área de la enseñanza de la Historia y Geografía. Estas se presentan de manera transversal en todo el ciclo escolar, para esta investigación, queda discernir cómo se comportan estas en contextos de vulnerabilidad escolar en las comunas de San Carlos, San Nicolás y Parral, así surgen las siguientes preguntas de investigación que delimitan y guían el trabajo en torno a la problemática

1. ¿Cuál es el grado de dificultades de aprendizaje del área de Historia y Geografía que se presentan en colegios con vulnerabilidad escolar?

2. ¿Cómo se pueden trabajar las dificultades de aprendizaje del área de Historia y Geografía en contextos de vulnerabilidad escolar?

OBJETIVOS

General

Proponer estrategias didácticas óptimas para el desarrollo de estudiantes en contextos de vulnerabilidad escolar en las comunas de San Carlos, San Nicolás y Parral, en base a la revisión bibliográfica, a fin de subsanar las dificultades de aprendizaje del área de historia geografía y ciencias sociales en estos contextos.

Específicos

Identificar las dificultades de aprendizaje que se manifiestan en contextos de vulnerabilidad escolar en las comunas de San Carlos, San Nicolás y Parral.

Analizar la información obtenida de los establecimientos de estas comunas con el fin de dirigir la orientación de los diseños a proponer.

Establecer las actividades y estrategias didácticas apropiadas para disminuir las dificultades de aprendizajes en contextos de vulnerabilidad escolar en las comunas que se está trabajando.

Hipótesis

Existe un alto grado de dificultades de aprendizaje en el área de Historia y Geografía en contextos de vulnerabilidad escolar, principalmente las que tienen que ver con ubicación temporal, ubicación espacial y construcción conceptual. Esto se puede mejorar a través de la elección de estrategias didácticas adecuadas para contextos de vulnerabilidad escolar.

CAPÍTULO I

MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

Marco conceptual y teórico.

La construcción del presente marco teórico, siguiendo las líneas investigativas que se trabajan, se encuentra dividido en 3 grandes bloques o aspectos temáticos y teóricos los cuales se encuentran conectados y dan el lineamiento general para el desarrollo de la presente investigación. Primero se desarrolla el concepto de vulnerabilidad social, entiendo sus dimensiones y parámetros que definen un contexto vulnerable, el segundo eje que se trabaja son las dificultades de aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y ciencias sociales, las cuales tienen importantes variaciones en los contextos vulnerables. por último, se desarrollará el bloque temático de las estrategias didácticas que podrían ser efectivas en contextos escolares vulnerables, con el fin de disminuir las dificultades de aprendizaje.

1.1 Concepto de Vulnerabilidad Social

En términos generales vulnerabilidad resulta ser un concepto polisémico, amplio e incluso ambiguo, lo que hace que su definición sea compleja, ya que, bajo los parámetros de los diccionarios, en cierta medida, todas las personas son vulnerables. Esto porque son frágiles, sensibles, inseguros, etc. y a diario se pueden encontrar con situaciones que hacen sentirse vulnerable a una persona. La mayor parte de definiciones de vulnerabilidad hacen referencia al riesgo de pobreza económica, sin embargo, para realizar un estudio integral la definición de vulnerabilidad debe ir más allá que el ámbito económico. Es por ello que para la presente investigación la definición de vulnerabilidad se debe enmarcar en un ámbito social y para este marco conceptual se ha definido enlazar con un enfoque socio-crítico y que se revisa a continuación.

Bajo el paradigma socio crítico surgen diversas líneas conceptuales con respecto a la vulnerabilidad, siendo las aproximaciones del sociólogo francés Robert Castel (2004), las más conocidas y utilizadas por estudios sobre la vulnerabilidad social. Según este sociólogo francés existen 3 zonas sociales, la

primera es la zona de integración, la segunda es la zona de peligro y la tercera es la exclusión social. Desde esta perspectiva el concepto de vulnerabilidad aparece como una zona de la vida social que se encuentra entre la integración y la exclusión, es decir la vulnerabilidad social aparece como una zona de riesgo hacia la exclusión social. Llevando esta definición al contexto escolar, la vulnerabilidad se encuentra en jóvenes propensos sufrir la exclusión social ya sea por su contexto socioeconómico, situación y relación con sus padres, peligros sociales como la drogadicción entre otros, contextos de violencia y abusos.

Continuando con una perspectiva social de la vulnerabilidad, diversos autores agregan importantes elementos que permiten configurar una definición más integral para el caso de estudio que se realiza, conformando un concepto sistémico. Así entonces la vulnerabilidad se debe entender también como el resultado de múltiples relaciones y procesos colectivos que estimulan el riesgo de entornos peligrosos, generando una incapacidad de una comunidad para resolver, mediante el autoajuste, las consecuencias de un determinado cambio en su medio ambiente, que hace emerger el elemento de la vulnerabilidad (Moreno Crossley, 2008). Esta definición que también se suscribe a un paradigma socio crítico, donde la vulnerabilidad se enmarca en las desigualdades sociales, se hace completamente adjudicable a un contexto escolar ya que los elementos que la componen son propios de un contexto estudiantil. Estos elementos que hace referencia Crossley tienen que ver con las relaciones que se dan en el contexto escolar, como lo pueden ser la conectividad que tenga los diferentes entes de un establecimiento educacionales ya sea entre alumnos, alumnos y profesores, apoderados, etc. Y que como resultado de las relaciones de estos entes puede emerger o no una vulnerabilidad. Es posible entonces, bajo esta visión, que un alumno sea víctima de la vulnerabilidad a causa del mal funcionamiento de relaciones que se propician en el contexto escolar, ya sea por incapacidad de los establecimientos de generar lasos efectivos de colaboración entre profesores, apoderados, alumnos y comunidad en general que permitan tratar y resolver los problemas o situaciones que generen una vulnerabilidad.

En el ámbito educativo nacional el término de vulnerabilidad social, sólo en los últimos años ha tomado mayor relevancia, donde diversos organismos tratan de generar planes de ayuda y trabajo en contextos vulnerables, así entonces las primeras definiciones de vulnerabilidad social se construyen desde estos organismos. A nivel nacional el MIDEPLAN define la vulnerabilidad como un *“Proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas”*; (MIDEPLAN, 2002: 32) en el presente caso de estudio se trata más bien una vulnerabilidad social, por lo que se debe reducir este riesgo de “ser herido, lesionado o dañado” a más bien un riesgo de ser dañado a través de la exclusión social. A nivel escolar el organismo encargado de apoyar los contextos vulnerables es la JUNAEB (2005), organismo que define la vulnerabilidad como:

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (p. 14)

Bajo la presente línea investigativa se debe acotar esta definición al riesgo social, que sin embargo puede abarcar el ámbito económico, cultural, entre otros. Desde el año 2005 la JUNAEB ha desarrollado una metodología conocida como SINA (Sistema Nacional de asignación con equidad), que permite clasificar la vulnerabilidad escolar en 4 grupos o niveles, siendo el primer nivel la pobreza extrema, el segundo la pobreza combinada con riesgos académicos y la deserción escolar, el tercero solo la pobreza y el cuarto nivel no es considerado como vulnerable, vale decir, los niños y jóvenes de este nivel no están en condición de vulnerabilidad escolar

Según las anteriores definiciones se puede entender la vulnerabilidad social (en el contexto escolar) como un riesgo hacia la exclusión social, es decir un alumno en situación vulnerable es aquel que debido a una diversidad de factores

no posee la protección necesaria que le asegure una integración social, ya sea por parámetros, familiares, económicos, personales, educativos, entre otros que se revisarán más adelante. También es importante desatacar que habiendo tomado como modelo la definición de Castell (2005), al existir 3 zonas de vida social, (siendo la zona de peligro la vulnerabilidad) existe también movilidad entre estas zonas, es decir existe una situación previa a la vulnerabilidad en cual hay una transformación que decanta a la vulnerabilidad, es entonces una labor fundamental reconocer que ocurre cuando se produce esta transformación (de pasar de una zona de bienestar a una zona de riesgo o vulnerabilidad). La mexicana Naxhelli Ruiz Rivera (2012), desde una perspectiva sociodemográfica, hace referencia a una “perdida”, es decir para pasar de una zona de bienestar una zona de peligro existió una perdida ya se económica, de salud, satisfacción de necesidades, etc. Si bien es cierto esta perspectiva está tomada desde el ámbito sociodemográfico, hace mucho sentido en el caso que se está estudiando, ya que perfectamente un alumno que se encuentra en una zona de vulnerabilidad pudo sufrir diversas perdidas, poseer carencias de todo tipo. por lo que es importante comprender que también debe existir una nueva transformación y saque a una persona ya sea de la zona de exclusión o de la zona de peligro, siendo este uno de los objetivos de la presente investigación.

1.1.2 Parámetros que definen un contexto escolar en vulnerabilidad social

Cuando se trabaja o investiga con comunidades escolares, es de obviedad que existen una diversidad de entidades que confluyen para realizar el proceso educacional, es por ello que se debe destacar a la vulnerabilidad como un *concepto* multidimensional, complejo, multicausal y jerárquico, en el sentido de que se encuentra determinado no solo por factores individuales sino también por las características presentes en los contextos en que se desenvuelven los sujetos (Golovanevsky, 2007). Es decir, la vulnerabilidad debe ser entendida como un proceso conformado por una pluralidad de variantes. Llevando esta definición al contexto escolar, esta “pluralidad de variantes” corresponden a los distintos

actores de un establecimiento (alumnos, profesores, administrativos, etc.) pero también se atienden otras variantes como lo son: los factores sociodemográficos de los alumnos, factores económicos, factores culturales y sociales. es por ello que, para comenzar a hablar de un contexto vulnerable, deben confluir una serie de factores que propicien el escenario adverso para el alumnado. Y son esta pluralidad de variantes las que se busca precisar a continuación.

Teniendo claro que la vulnerabilidad social es la zona de riesgo anterior a la exclusión social, es importante especificar cuáles son estos parámetros que dan origen a la llamada “zona de riesgo” denominada vulnerabilidad. Para esto organismos como la JUNAEB (2005) tiene sistemas propios para medir la vulnerabilidad escolar, el cual se basa en dos grandes factores; la pobreza y riesgo de fracaso escolar, pero estos factores son solo un resultado ponderado desde múltiples variables: salud, situación socioeconómica y sociodemográfica, uso de las redes de protección y reinserción social de niños y adolescentes. De esta forma entendemos que la JUNAEB reconoce la exclusión social en el contexto escolar cuando un alumno se encuentra en la pobreza más extrema o cuando se produce el fracaso escolar a través de la deserción y la vulnerabilidad social sería los riesgos que posee un alumno para sufrir la pobreza o el abandono escolar, a través de su situación económica, su salud, su red familiar y social. estos parámetros fijados por JUNAEB, que además nos entrega resultados de alumnos en 3 niveles de vulnerabilidad de todos los colegios de Chile, este resultado estadístico recibe el nombre de IVE y se calcula de la siguiente manera: se suman todos los alumnos de los 3 niveles de vulnerabilidad y se dividen por el total de matrículas de un colegio a continuación se presenta un ejemplo de la comuna de Chillán del año 2016 (último año estadístico de la JUNAEB).

Tabla del índice de vulnerabilidad escolar en la comuna de Chillán

Comuna	primera prioridad	segunda prioridad	tercera prioridad	no vulnerables	sin información	total matrícula básica-media 2015
Chillán	15,154	2,049	5,837	9,947	804	33,791
porcentajes	44,8%	6,0%	17,3%	29,4%	2,3%	100%

(Prioridades e Índice de Vulnerabilidad Escolar por comunas. SINAIE 2016)

Como se puede ver más de la mitad de alumnos de la comuna de Chillán posee algún nivel de vulnerabilidad. Pero al realizar estudios de casos en la región del Ñuble, se integrarán nuevos parámetros para medir la vulnerabilidad y que están ligados al establecimiento en sí, ya que los parámetros que entrega la JUNAEB están relacionados principalmente con el alumno, es importante también medir el grado de vulnerabilidad que se encuentra el establecimiento, a través de parámetros como la ubicación geográfica del establecimiento, los recursos que recibe, el cuerpo académico y no académico, el nivel de inclusión, etc.

Para determinar los parámetros que dan origen a la vulnerabilidad escolar que se está tratando, es necesario responder a la siguiente pregunta. ¿Cuándo un contexto escolar se encuentra en zona de vulnerabilidad? Utilizando de base los indicadores de la JUNAEB sumado a los factores que están directamente relacionado con el establecimiento, se puede decir que un contexto escolar puede tener distintos niveles de vulnerabilidad y diversos matices según los diferentes tipos de vulnerabilidad que existan.

- El primer factor que determina un contexto será la base que entrega la JUNAEB, la cual se representa a través del ya mencionado índice de vulnerabilidad escolar IVE, el cual para clasificar los niveles de vulnerabilidad toma los siguientes parámetros: recoge datos de Chile Solidario, indigencia urbana, pobreza rural, red de SENAME, bajo porcentaje académico medido por el SIMCE y la asistencia escolar.

- Un segundo factor general tiene que ver con la situación en que se encuentre el colegio, ya sea su ubicación geográfica, situación económica (recursos que recibe) equipamiento tecnológico, nivel de inclusión con sus alumnos, infraestructura y número del grupo académico según cantidad de alumnos.

Bajo los parámetros definidos anteriormente es posible entregar una respuesta a la pregunta antes formulada. Entonces se puede decir que un contexto es vulnerable cuando: el porcentaje de alumnos vulnerables (en cualquier nivel) supere el 50%, según el índice de vulnerabilidad escolar de la JUNAEB y/o el establecimiento no cuente con la cantidad de recursos económicos necesarios para promover una educación de calidad e integral según los parámetros del ministerio de educación, tenga una ubicación geográfica donde más del 50% de los alumnos viva a 25 o más kilómetros de distancia del establecimiento, no posea la capacidad humana y material para recibir alumnos con necesidades educativas especiales, posea una infraestructura insuficiente para el desarrollo de clases de calidad o albergar a la totalidad del alumnado. Es esta entonces la respuesta la definición de un contexto vulnerable con la cual se trabajará de aquí en más.

Al tratar de definir los contextos vulnerables se busca hacer un hincapié en el rol del sistema educativo, a través de sus diferentes actores y en sus desafíos orientados a la inclusión social que deben tener los niños y jóvenes. Así entonces se hace necesario que los centros educativos desarrollen políticas educativas y climas escolares que favorezcan la diversidad e inclusión social de todos sus alumnos.

1.2 La asignatura de historia y geografía en los planes curriculares chilenos, ejes y fines

Se ha hablado de la vulnerabilidad social en el sistema educativo , pues es una línea dentro de la investigación , otro punto lo marca en el área que nos enfocaremos ,esta es la asignatura de historia y geografía , la cual presenta una

gran importancia en el marco curricular de Chile pues ayuda a la formación de un ciudadano activo “*el área es socialmente útil y absolutamente imprescindible en la construcción de una ciudadanía de calidad, es decir, con criterio*”(Hernández, 2002:8) , pues busca formar en los estudiantes diferentes habilidades y capacidades, según el MINEDUC serían , la formación de un pensamiento crítico, ,análisis y trabajo de fuentes históricas , pensamiento temporal y espacial , comunicación e interacción social , estas habilidades son transversales en la asignatura , pero existen en los estudiantes dificultades propias para adquirir estas , las cuales aumentan en contextos vulnerables , por ende la investigación va tomando estas tres líneas.

Los ejes que encontramos dentro de la disciplina son tres, (los cuales los crea el ministerio de educación de Chile) , la historia , la geografía , y la formación ciudadana , si lo llevamos a un contexto de vulnerabilidad social , estos tres ejes entregan a los estudiantes muchas herramientas , para primero generar conciencia de su situación , y segundo poder salir de ella , entiendo su entorno y la vida social que existe en nuestro país , en el último tiempo la formación ciudadana producto de la pasividad que se vive en la ciudadanía y los jóvenes en nuestro país, tiene un rol fundamental , por ende dilucidar maneras efectivas de trabajar estos ejes , en contextos de vulnerabilidad y atendiendo a las dificultades de aprendizaje propios de la disciplina es la tarea de la investigación.

1.3 Las Dificultades de Aprendizaje en el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El aprendizaje, desde un punto de vista constructivista, es el activo proceso por el cual cada persona crea o construye sus estructuras mentales, siendo esta una adaptación relativa de la realidad, no objetiva, sino más bien subjetiva del propio sujeto. Desde este punto de vista es el sujeto o más bien los sujetos en cuestión los encargados del desarrollo del aprendizaje, por ende, es necesario reconocer en ellos el protagonismo en este proceso, en este sentido, a la ahora de

extrapolar este modelo epistemológico al aula, el rol del docente será de facilitador de medios para el desarrollo de estas estructuras.

Ahora bien ¿qué sucede cuando nos situamos frente a nuestra disciplina? Claro está que la formación de estructuras mentales de la realidad, desde este enfoque, es subjetiva, pero qué pasa cuando la realidad que debemos lograr que estructuren nuestros estudiantes es de años pasados, o corresponde a una disciplina donde abunda lo abstracto e interpretativo y más aún, que sucede cuando estas y otras dificultades que podemos identificar en nuestra disciplina se da en un contexto vulnerable, donde en este mismo contexto Vygotsky señala desde su visión constructivista social-cultural que el proceso de aprendizaje viene amarrado del contexto socio-cultural del cual proviene el sujeto, donde un sujeto en contexto vulnerable está en plena desventaja de aquel que se desenvuelve en un contexto sociocultural de mejor status.

1.3.1 Problemas de aprendizaje en la historia desde la perspectiva de Joaquim Prats.

Joaquim Prats, actual catedrático de la Universidad de Barcelona y director del Programa de Doctorado Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades, se convierte hoy en día, por su gran trayectoria en el ámbito de la didáctica de la historia, en uno de los investigadores y difusores de la didáctica de mayor importancia de habla hispana, aportando a esta con más de 250 publicaciones a junio de 2017 además de la participación en múltiples espacios externos a lo académico en relación a la educación, incluyendo una visita a nuestro país.

En este sentido son 6 las problemáticas a evaluar las que por ahora solo se nombraran:

- Su naturaleza como ciencia social
- Su objeto de estudio, el pasado, y la imposibilidad de hacerlo concreto en el presente
- La noción de la historia misma, que aún no es bien definida

- La óptica del estudiantado, vista como una materia acabada que depende solo de la memorización
- Uso de los gobiernos como reproductor de esquemas sociales
- Actitud del profesorado

1.3.2 Problemas troncales de la disciplina histórica: tiempo y construcción conceptual.

Ya teniendo identificada la noción de lo que es un “problema” se hace necesario identificar elementos en los cuales estas características se hagan presentes, en este sentido, el proceso de aprendizaje el cual estamos trabajando, se desarrolla principalmente en edades de complejas en un sentido psicológico, pues es en este rango etario donde encontramos uno de los periodos de vida trascendentales para el desarrollo cognitivo de la persona, nos referimos al periodo de vida de la adolescencia;

Es en esta etapa donde se consolidan el pensamiento abstracto, es decir, es en este periodo donde el individuo comienza a distinguir entre lo tangible y no tangible, a la vez puede desarrollar un nuevo mundo de ideas, es por esto que la enseñanza de la historia se complejiza, pues como podemos apreciar, según Lozano de la adolescencia se puede plantear *“En concreto, la idea funcional de adolescencia se delimita por su oposición tanto a las concepciones relativistas o particularistas, respecto de la extensión, como a la presencia de una definición de adolescencia reducida a una etapa psicobiológica del desarrollo.”* (Lozano, 2014)

También se hace que es necesario para cualquier docente identificar las capacidades entre sus estudiantes, según sus cualidades psicológicas, de esta forma reducir la brecha de problemas que podemos encontrar en nuestra área, es en este sentido que la didáctica cumple un rol vital en el trato y superación de estas primeras apreciaciones detectadas en los estudiantes.

La idea de cómo poder llevar a delante conceptos abstractos como la noción de Estado o la idea del tiempo en estudiantes que no son capaces de consolidar esta distinción entre lo abstracto de lo tangible, hace pensar en que la

unión de estos dos mundos es la manera que más resultados demuestra, es por esto que la extrapolación de estos conceptos desde lo abstracto a lo concreto se hace tarea obligatoria del docente, en este sentido en el caso de la concepción del tiempo, sería más fácil a un estudiante que carezca de esta habilidad, ligarlo a algo tangible, por ejemplo, la noción de tiempo trabajada a través de las líneas de tiempo, que si bien nos muestran solo una concepción del tiempo (lineal) esta es extremadamente pragmática para trabajar en el aula debido a la naturaleza de esta.

Ya teniendo un primer acercamiento a lo que abordara este punto se pueden hacer las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los conceptos básicos que deben comprender los estudiantes para acceder al conocimiento histórico? ¿Cuáles son las habilidades cognitivas necesarias para entender los procesos históricos?

En el presente punto se desarrollarán cuales son aquellos conceptos teóricos importantes a la hora de generar un aprendizaje histórico en adolescentes. La temática será abordada desde dos perspectivas; una línea psicológica que nos ayudará a acercarnos al proceso cognitivo necesario para lograr una comprensión de los hechos pasados, con el grado de abstracción que ello implica, además de cuáles son los factores que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. La otra perspectiva o línea será propiamente teórica, de la disciplina histórica, pues desde allí se podrá definir cuáles son los conceptos, modelos e ideas importantes y necesarias que deben ser conocidas por los estudiantes.

1.3.3 El tiempo en el desarrollo del aprendizaje de la historia

Para hablar del tiempo en la historia es necesario partir de la base de un concepto previo, y ligado netamente la historia, además de ser uno de los objetivos fundamentales de nuestro actual sistema educativo, nos referimos a la historicidad, considerada como la permanencia en el cambio, es decir, el cómo conceptos e ideas que llegan a nuestros días desde el pasado, manifiestan un

significado variable. La historicidad hace referencia a la evolución en la concepción de las cosas y para la comprensión de la historia es una idea fundamental, ya que negar esta evolución, es negar la historicidad lo que conlleva a un error en la disciplina misma, ejemplo claro de esto son los anacronismos, es decir ver el pasado con los ojos del presente. En este sentido es fundamental la contextualización de todo periodo histórico que se esté enseñando, ya que cada contexto obedece a un tiempo y espacio específico, propio de un momento.

Como se presentó previamente la idea de llevar a cabo este desarrollo de la historicidad vendría de antemano ligada a la concepción de la generación de conciencia del tiempo y el espacio en que se llevan a cabo los hechos en sí, desarrollar estos conceptos es clave, puesto que la ubicación temporal de los estudiantes dentro del contexto histórico es fundamental a la hora de la comprensión de la historia, el tiempo y el espacio son conceptos sumamente complejos.

Por ejemplo, en el caso del tiempo Trepát y Comes (2002) plantean que este puede tener múltiples interpretaciones, y que los estudiantes deben saber separar unas de otras como el tiempo físico, del tiempo social, otra categoría es separar el tiempo cronológico del tiempo histórico, de esta manera sintetizan el tiempo en diferentes categorías que vemos a continuación.

Tabla 1
Categorías que conforman el concepto Tiempo según Trepát y Comes (2002)

CONCEPTO DE TIEMPO		
Categorías	Subdivisión	Expresiones
Ritmos	Consecuencia	Raramente, a veces, a menudo
	Regularidad	Siempre, regularmente, irregularmente
	Lentitud	Lento, lentamente, poco a poco, más lento que, más rápido que
	Rapidez	Rápido, rápidamente, de prisa, menos rápido, darse prisa
Orientación	Presente	Ahora, hoy, este momento
	Pasado	Antes, ayer, en otro tiempo, entonces
	Futuro	Después, mañana, más tarde, más adelante, en el futuro, posteriormente
Posición	Sucesión	Antes-después, uno después de otro, uno por uno, más joven que, más viejo que, más reciente que, más antiguo que; primero, segundo.
	Simultaneidad	Al mismo tiempo que, durante, a la vez, juntamente.
Duraciones	Variabilidad	Poco duradero, pasajero, efímero, menos tiempo que, tanto tiempo como, más tiempo que, desde que/hasta que
	Permanencia	Duradero, estable, permanente, eterno, siempre, de entonces hasta ahora

Fuente: Trepát y Comes (2002), p. 55

Otra consideración del tiempo es que según Ana León *“La conceptualización que se tiene del “tiempo” se constituye en uno de los elementos que más influye en la vida de las personas”* (León ,2011) por ende el cambio de switch en la mentalidad de los estudiantes a la comprensión del tiempo histórico, comprende también un cambio en la mentalidad de estos, lo que requiere de un gran esfuerzo a la hora de ejercer la docencia. ¿Qué se puede hacer para el desarrollo de la concepción del tiempo en los estudiantes? En este sentido, como se ejemplifico anteriormente, lo más efectivo podría ser aludir a una concepción lineal del tiempo, de esta manera en un comienzo recurrir a sus propias experiencias, analizando su evolución temporal, pasando de a poco a una concepción de mayor envergadura, y de esta manera llegar a una apreciación del pasado con una mayor capacidad de análisis introspectivo de la propia historia, es decir hacer sentir la historia como parte de un pasado común.

Por ultimo con respecto al tiempo no se puede dejar fuera a Fernand Braudel, quien clasifica el tiempo histórico, a grandes rasgos en tres grandes grupos, tiempo largo, referido a largos periodos históricos, en el cual se habla no de la vida

de individuos si no de sociedades o civilizaciones; en segundo punto tenemos el tiempo medio o coyuntural, el que hace referencia a la evolución de los grupos sociales o de fenómenos históricos de una época en concreto, y por último podemos encontrar el tiempo corto o del acontecimiento, el cual hace alusión al que hacer de los individuos en la historia misma. En este sentido esta clasificación temporal se hace muy amigable en el aula, ya que esta objetivación del tiempo permite hacer de este concepto algo mucho más concreto, identificando periodos relacionado a su duración e impacto histórico.

Dentro de la enseñanza de tiempo que se está analizando, Según Joaquín Prats (2000) se desprenden distintas subcategorías o sub ejes. Estos sub ejes, que representan las mayores dificultades en el aprendizaje y entendimiento de la temporalidad en historia, son las siguientes:

- cronología
- periodización
- causalidad
- simultaneidad

Son estas categorías entonces, las que se han definido como las que se presentan como trabas o complejidades a la hora de enseñar, estudiar y comprender la temporalidad en historia.

1.3.3.1 Cronología- periodización

Las primeras complejidades identificadas que se analiza es la cronología y periodización. Se analizan en conjunto ya que es importante remarcar sus diferencias, teniendo en cuenta que muchas veces son confundidas y entendidas de la misma forma, sin embargo, se entiende que la cronología es más bien objetiva, lineal, sistemática, mientras que la periodización conlleva comprensión más bien subjetiva del tiempo, donde se otorga una mayor arbitrariedad de las etapas históricas, según se priorice un cambio histórico u otro. (Santisteban, 2017). Lo que se busca remarcar con estas diferencias, es que se hace muy importante que los alumnos puedan comprender que cuando se estudian los periodos de la historia, se deje atrás esa forma pragmática de memorizar el tiempo

lineal a través de los años, siglos, etc. que cuando se estudia un periodo histórico o un siglo determinado no se vea esto solo un número intrascendente, si no que inmediatamente comprender que cada periodo de la historia responde a un contexto cultural y social, es decir es más importante que un alumno sepa el contexto cultural de un periodo que sepa el año de este como un número sin más.

La comprensión de la cronología debe ir de la mano con la comprensión histórica de la periodización, puesto que, si solo se tiene conocimiento de los hechos a través de determinados años sin considerar el periodo o contexto histórico que se está estudiando, los aprendizajes que se obtengan no estarán completos ni acordes a lo que pretenden los ejes del MINEDUC. Sin embargo, es muy importante que se maneje de manera correcta la cronología dado que esta es la base primordial del manejo de la ubicación temporal. Primero porque la noción de tiempo que manejan los alumnos va de la mano de su cotidianeidad, los jóvenes suelen distinguir el tiempo a través de los días, meses y años. Segundo porque las formas de percibir el tiempo desde la infancia se da progresivamente, según Piaget (1978), en tres grandes etapas el tiempo vivido, que se representa a través de aquellas experiencias personales y vivencias directas, el tiempo percibido que son las experiencias externas, con duraciones representadas en espacio como por ejemplo familiarizarse con el pasado, presente y futuro y por último el tiempo concebido que se basa en las experiencias mentales que prescindan de referencias concretas. En resumidas palabras se parte desde una comprensión lineal, cronológica de tiempo.

Si bien los jóvenes parten con la base del tiempo cronológico, para el desarrollo de habilidades superiores, se debe comprender la historia a través de sus procesos con una correcta la periodización, y es aquí donde se producen mayores niveles de complejidad en los jóvenes, a consecuencia de que el manejo lineal de la historia no entrega las herramientas para comprender la periodización se debe pasar a una arbitrariedad de los años y el tiempo, un ejemplo de esta acepción es que los periodos históricos se estudian independiente de su duración cronológica como por ejemplo la edad media, donde se estudia un periodo de 1000

años mientras que la historia de Chile republicano tiene poco más de 200 años y se estudia desde una gran diversidad de periodos, esto muchas veces no logra ser dimensionado por el alumnado.

1.3.3.2 Simultaneidad y causalidad

Dentro del eje de temporalidad, las dificultades más severas son el entendimiento de la simultaneidad y causalidad. Esto se verifica cuando los alumnos comprenden los periodos de la historia por separado, sin lograr conectar estos periodos por distintos hilos conductores que son las causalidades, y estas causalidades van de la mano con la simultaneidad, en vista de que los procesos históricos tienen muchas veces distintos escenarios, además resulta vital comprender que las épocas temporales responden a un contexto global y local. Un periodo histórico es hijo de un contexto social y cultural.

Los contextos históricos a los cuales se hace referencia responden a una multicausalidad, se construyen en base a una diversidad de elementos culturales que, para ser comprendidos en su dimensión global, se requiere que los alumnos generen una empatía histórica y cultural. Esta habilidad entrega a los alumnos no solo la posibilidad de contextualizar una época, permite además pensar el pasado, comprender el presente y pensar el futuro.

Estos sub ejes partes del eje de temporalidad, son dificultades que se acrecientan en contextos vulnerables, ya que no se cuentan con las herramientas pedagógicas ni culturales para generar la empatía histórica que se requiere

1.4 Construcción conceptual

Para entender la Historia se requiere de una primera habilidad clave, en la cual hemos ahondado ya previamente, que es la abstracción, puesto que implica comprender una realidad que no tiene sustento físico en el presente, por ello es clave generar en los estudiantes una actitud proclive y abierta que sea apta para entender procesos que le resultaran fuera de lugar e incoherentes al momento histórico presente. El tiempo en sí mismo es un fenómeno al cual no se puede acceder de manera objetiva, pues no es un objeto estático, sino que está en

constante cambio y avance, posee la cualidad de solo progresar y no volver, por ello es tan complejo estudiar el tiempo pasado, pues las estructuras sociales y culturales, aunque también sufren cambios y evoluciones, estos no son tan rápidas como el tiempo.

Lo anterior complejiza aún más las nociones y las responsabilidades que conlleva la construcción del conocimiento histórico, dejando clara que la concepción del tiempo es fundamental, y esta como concepto abstracto se hace miembro de una de las nociones más difíciles de concebir para los estudiantes de enseñanza media, el hecho de comprender que el pasado vive en el presente y que el futuro depende del pasado.

Se debe proporcionar al estudiante un marco de comprensión que le permita aplicar lo que estudia a su realidad presente, es decir, generar vínculos con la Historia y la vida diaria del adolescente y luego de ello acercarlos a los conceptos teóricos históricos más relevantes. Es necesario definir que se pretende lograr en el estudiante un conocimiento histórico en tanto que se reconoce la Historia como un proceso en desarrollo constante y no como la acumulación de hechos, fechas y datos.

Un primer concepto que nos parece fundamental presentar al estudiante es el de Historicidad, entendida esta como el cambio que sufren los aspectos o fenómenos sociales y culturales al pasar el tiempo y que cambian la significación de este en los diferentes contextos, dicho de otra forma, lo que en el siglo XVIII representaba un castigo, en el siglo XX representa un derecho, (el trabajo) entender esta idea es clave para generar el vínculo entre realidad e historia pasada, pues el estudiante puede más o menos situarse en el cuadro que se estudia, aun cuando este es lejano. En esta línea aplicamos lo expuesto en el texto "Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva" donde el autor propone que una tendencia común es *"la búsqueda de una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea esta nacional, local o cultural"* (M. Carretero, A. Rosa, M. Gonzalez .2006)

Un concepto muy discutido en la historiografía es la idea de nación y estado, la cual representa una significación natural en los seres humanos que es el sentido de pertenencia. Según Eric Hobsbawm: “*la identificación nacional es tan natural, primaria y permanente que precede a la historia (...)*” (Hobsbawm ,1991) en este sentido apela al sentimiento de que en algún grado todos somos parte de una estructura mayor, ya sea un país, una familia, un grupo, etc. De tal forma que enseñar a los estudiantes a concebir la noción de estado y nación es fundamental, ya que delimita mentalmente a los estudiantes para situar los hechos y datos en un territorio definido a priori. Si consideramos la complejidad de otorgar una definición al concepto de nación y estado se torna complicado poder explicar ello a los estudiantes, sin embargo, para fines netamente pedagógicos se debe entender la nación como un territorio claramente delimitado donde habitan personas que comparten una cultura en común y que son dirigidos por un estado. Claramente ambos conceptos pueden ser puestos a revisión teórica constante, pero desarrollar este tema no es el propósito del presente trabajo.

La significación que se le otorga a los hechos presentes y pasados obedece a nuestra propia construcción como seres sociales y en constante cambio, por ello es vital que los estudiantes reconozcan que la interpretación que ellos dan a los fenómenos no es auténtica en si misma, sino que nace desde su propia historia vital. Así como lo plantea J. Piaget, “*el niño tiene en cuenta el punto de vista de los otros y desde todos los puntos de vista posibles, tanto como desde el suyo propio*” (Piaget, 1968) Asumir racionalmente nuestra habilidad para interpretar el pasado, nos da forma también a la capacidad crítica y analítica de lo que leemos y estudiamos. Así los estudiantes podrán no solo conocer un proceso sino también pensar en el mismo y definir cuáles son las implicancias que tiene el dicho proceso.

Como bien se conoce siempre es más fácil acceder al conocimiento cuando se percibe que este posee una utilidad práctica para quien aprende, de otra forma el proceso educativo se torna complejo e inconstante, por ello el estudiante debe lograr construir una utilidad personal para la Historia, en este proceso la labor del docente será clave, pues debe poseer la capacidad de generar en sus alumnos la

curiosidad por el presente que lo lleven a buscar respuestas en el pasado, teniendo en cuenta siempre la noción de cambio que es innata al paso del tiempo. En esta línea la idea de cambio puede ser fácilmente entendida por el estudiante quien percibe los cambios que sufre su propio cuerpo al pasar el tiempo, generándose así una aplicación concreta al concepto de cambio.

Otro aspecto que no es de menor importancia, sino que al contrario se considera que es algo necesario y fundamental a la hora de enseñar la historia; es el sentimiento de pertenencia del estudiante, ya que este familiariza a este último a la hora de aprender, lo hace formar parte de un proceso lejano, situación que se relaciona con el tiempo y espacio en el que se desarrolla la historia, de esta manera es posible generar el interés y motivación necesaria para el desarrollo de la comprensión, y de esta manera desencadenar un aprovechamiento de la disciplina histórica encaminando hacia una utilidad práctica. Como Eric Hobsbawm nos plantea en el desarrollo de todo un capítulo "*El sentido del pasado*" donde en pocas palabras plantea que el pasado está presente en nuestros días, pero es necesario reconocer las innovaciones. Es decir, nuestro rol como docentes es hacer ver a los estudiantes este pasado en la innovación del presente, darle un sentido a ese pasado que por lejano que parece, se encuentra en nuestro presente.

Como bien se ha planteado hasta ahora, la significación de conceptos, y habilidades propias de la disciplina histórica, son claves para su comprensión y para la creación de un conocimiento histórico, pero esto no basta por sí solo, es decir, conocer estos elementos solo nos otorgan las herramientas para la transmisión -como futuros pedagogos en el área de historia- del conocimiento histórico pero por si solos no enseñaran la historia, es por esto que es en este punto donde la historia requiere de ciencias auxiliares que complementen la transmisión de conocimientos, el cual debe contextualizarse a las diferentes necesidades que se presenten en el momento, ya que la realización de estrategias apropiadas para la enseñanza es de vital importancia a la hora de intentar transmitir el conocimiento.

1.5 La didáctica de manera global y modelos didácticos para contextos vulnerables

Como se ha visto la investigación se centra en las dificultades de aprendizaje del área de historia y geografía, pero hay que tener en cuenta un punto muy importante en la enseñanza de estas disciplinas, lo que es la didáctica , *“El termino didáctica proviene originalmente del verbo griego didaskein que significa : enseñar, instruir, hacer saber”(escribano,2004:26)* esta definición deja claro que se asocia al acto de la enseñanza, por lo tanto esta ayuda a la pedagogía, hace que un contenido pueda ser enseñado, de tal manera que se pueda generar un aprendizaje en quien lo recibe, la didáctica según como se estudie, puede considerarse sólo una ciencia, un arte, o un híbrido entre ambas , sabiendo que cuenta con un componente científico en la investigación y aplicación de metodologías de enseñanza , y un componente artístico en lo que es la aplicación por parte de docentes de estas metodologías.

Lo que hay que dilucidar si es una ciencia o arte, esto ha estado en constante disputa en el origen de la didáctica. Escribano (2004) nos entrega elementos

Ciencia, tecnología y arte son tres acepciones de la didáctica que resultan básicas para abordar el estudio teórico de la enseñanza. El debate entre ciencia-arte en la didáctica es algo permanente dado que la enseñanza es el concepto básico de la didáctica revierte sobre ella la dialéctica entre el saber y el hacer. si bien no es una disputa zanjada, desde que se constituye como un cuerpo de saberes fruto de la reflexión y la práctica, establece modelos y metodologías aplicables en la educación esta adquiere paulatinamente el carácter de ciencia y para los efectos prácticos de la investigación será entendida como una ciencia. (p.27)

Entendiendo que se aplica en un proceso de enseñanza normada e intencionada, la didáctica asume un carácter de ciencia la cual se preocupa de que los contenidos curriculares puedan ser enseñados, *“en este sentido cabría definir la didáctica como la ciencia que estudia teorías practico-normativo-decisionales sobre la enseñanza, así pues el aprendizaje es la manifestación inmediata de la enseñanza”*(Carrasco, 2004:19) aquí vemos todos los elementos que son parte de la didáctica , la práctica docente , la norma que serían las estrategias , la intencionalidad en las decisiones , y por último el aprendizaje el cual es una consecuencia de lo anterior , este se genera en el alumno y requiere la voluntad de este mismo.

En lo que existe consenso respecto a la didáctica es que nace del que hacer pedagógico, y de la propia realización de este, haciendo modelos y metodologías teórico-prácticas de la enseñanza y el aprendizaje *“La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos”*(Salvador y medina 2009:7) así entendemos que existen tres elementos esenciales que nutren a la didáctica , la enseñanza , el aprendizaje y el contexto , los tres elementos interactúan entre sí , generando así el conjunto de conocimientos que hacen de la didáctica una ciencia teórico-práctica.

Según Xavier Hernández(2002), la didáctica es una ciencia aplicada, teórico práctica, que nace de la reflexión pedagógica, está persigue que el conocimiento llegue de manera eficaz a quienes son parte de un proceso de Enseñanza-Aprendizaje, para ello elabora métodos, estrategias y diseños, que van en ayuda del que hacer pedagógico de cualquier docente , pues hace que un contenido sea enseñable , que una habilidad pueda ser trabajada , que una actitud se pueda generar , tiene un carácter holístico , es por este motivo que para la investigación la didáctica será núcleo central de la problemática.

Un aspecto del cual se preocupa tanto la didáctica, como el currículum nacional, es el aprendizaje, como ha visto en páginas anteriores Vigotsky y su teoría de zona de desarrollo próximo, da luces como aprenden los estudiantes, otro autor que ayuda en este tema es David Ausubel (1976) psicólogo cognitivista estadounidense que en la época de 1980, hizo un aporte importantísimo en el área de ¿Cómo aprenden los seres humanos?, tanto que los pilares de la teoría constructivista del aprendizaje se basan en sus preceptos, este señala la idea de un “aprendizaje significativo” en quienes aprenden esto significa que hay un descubrimiento propio facilitado por un guía(docente), esto genera que el aprendizaje sea más duradero, y vuelve al estudiante protagonista de su aprendizaje, la visión actual del currículum nacional es el constructivismo, si la tarea es trabajar de manera eficiente el “aprendizaje significativo” es el horizonte a seguir.

Desde el punto de vista teórico para Medina, A., & Salvador, F. (2002).

La Didáctica se consolida como disciplina autónoma en el extenso corpus de la Pedagogía o Ciencia de la Educación, construyendo teorías y modelos propios, mediante los que trabajar y ampliar la comprensión, el análisis y la mejor explicación de su objeto de estudio para lograr una formación intelectual y actitudinal de los estudiantes, más integral y fundamentada.
(P.42)

Al ser ciencia debe tener todos los componentes antes descritos por los autores, en el desarrollo de la investigación se centrará en los modelos y estrategias didácticas, pues estos nos entregan herramientas para trabajar las dificultades de aprendizaje del área de historia y geografía.

Siguiendo en esta línea, la didáctica como ciencia teórico-práctica, en su plano epistemológico existen diferentes enfoques y modelos que guían las estrategias que se elaboran, así un modelo didáctico es “*Los procesos*

instructivos-formativos son complejos y requieren de esquemas fáciles para conocerlos y actuar creativa y coherentemente. Los modelos didácticos son las representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Medina, A., & Salvador, F. 2002:61). Un modelo didáctico es aquel que trata de representar todos los aspectos que interactúan en el aula, dándole forma y esquematizándolos, para que el docente se desenvuelva manejando los aspectos centrales de su labor.

Si tomamos la clasificación de modelos didácticos de Antonio Medina y Francisco Salvador (2002), encontramos los siguientes:

- Socrático (Sócrates).
- Activo-situado (Huber).
- De aprendizaje para el dominio.
- Comunicativo-interactivo.
- Contextual (Doyle).
- Colaborativo (Medina).

Dentro de los modelos que se muestran hay uno que cuadra mejor manera en un contexto social vulnerable, esté en el modelo didáctico comunicativo-interactivo , este plantea que el aula debe primar una interacción de tolerancia entre las diferentes realidades que existen allí , buscando respetarlas , y nunca imponer un su percepción , entiendo el aula como un espacio transformador y emancipador , lo que para Freire(2003) es el “lenguaje dialógico”, por ende tomamos esta visión socio-crítica en la educación, pues han ayudado a entender mejor los contextos vulnerables.

1.5.1 Estrategias didácticas para la enseñanza

Para adentrarnos en este tema hay que entender primero que es una estrategia didáctica y cuáles son sus características, según lo planteado por Monereo (2001) y en concordancia con la praxis, las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que desarrolla un profesor para lograr un objetivo de

aprendizaje, desarrollar un contenido, o generar una habilidad cognitiva. Estas acciones son intencionales, planificadas y se enmarcan dentro de un modelo didáctico, así entendemos que son fruto de la reflexión pedagógica, que se pueden adecuar a cualquier contexto, y que además no es solo una tarea o actividad, sino una acumulación de sinergias a través de estas mismas actividades.

De acuerdo a lo anterior revisemos una definición para aclarar aún mas ¿Qué es una estrategia didáctica?, *“Referidas al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica, pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje”.* (Carrasco,2004:83) queda de manifiesto que una estrategia didáctica según este autor abarca un amplio espectro de cosas, actos intencionados por parte del docente, que ayuden al aprendizaje del alumno, para la ejecución de la estrategia el profesor debe ser consiente del contexto y de las capacidades que presenten sus estudiantes.

Feo (2010) entrega una caracterización más detallada de los componentes que son parte de una estrategia didáctica.

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (P:222)

Se evidencia en esta definición, que las estrategias son parte de un proceso enseñanza aprendizaje, para efecto del logro de un objetivo o meta, en adelante entendiendo esto se presentaran actividades de enseñanza que puedan ayudar a la elaboración de una estrategia para trabajar las dificultades del área de historia y geografía en contextos vulnerables.

Zabala(2001), entrega algunas características de estas estrategias, como que son un línea de acción, parte de un proceso de una secuencia didáctica, que pretende llegar a una meta, esa meta serían los objetivos de aprendizaje que se plantan a nivel curricular, para ello se diseñan criterios que orientan el actuar en el desarrollo de dichas operaciones o estrategias de enseñanza, que ponen un contenido del curriculum alcance de los estudiantes, es decir son el núcleo de la acción didáctica, un punto que no se había tratado es el contenido , pues una estrategia didáctica se formula desde el , para dejarlo alcance de un estudiante , desde contenido se formulan los objetivos de aprendizaje , las habilidades o actitudes que se pretenden desarrollar en los que son parte de un proceso enseñanza-aprendizaje.

Asoma un término nuevo dentro de lo que es una estrategia, lo que es la secuencia didáctica, que viene siendo la estructura que le da soporte a una clase, a una unidad didáctica, y por supuesto a las estrategias, esta posee partes, las cuales deben servir de guía a la hora de aplicar procedimientos de enseñanza según Feo (2010) la secuencia didáctica tiene los siguientes pasos.

La secuencia didáctica posee cuatro momentos esenciales: el inicio, el desarrollo, el cierre y la evaluación. Todos ellos integrados de una manera lógica y sistemática que permite al profesor generar un clima lógico de clase que promueva en el estudiante un aprendizaje significativo. La secuencia es en esencia un referente de los procedimientos de clase que el profesor de manera deliberada pretende desarrollar; sin embargo, es un procedimiento flexible que se adapta a las necesidades y expectativas del grupo. (P.235)

Así a la hora de aplicar una estrategia didáctica hay que tener en cuenta esos cuatro momentos.

Va quedando claro que las estrategias didácticas, no son solo un método procedimiento o actividad de aprendizaje, son un conjunto de acciones

intencionadas en donde se pueden utilizar técnicas y actividades para el desarrollo y logro de un objetivo de aprendizaje, lo que las caracteriza es como el docente distribuye las actividades o procedimientos, pues para que se constituya como estrategia debe cumplir con un proceso, acciones creadas por el profesor y desarrolladas por el estudiante en el caso de estudio para generar habilidades y disminuir las dificultades de aprendizaje en historia y geografía asociadas a las habilidades de abstracción y formación conceptual y la habilidad temporal-espacial.

1.5.2 Situaciones problemáticas en contextos vulnerables

Los problemas centrales que existen en las aulas de los colegios vulnerables, según Reinoso (2010), están relacionados con el espacio socio-cultural en el cual se relacionan los estudiantes, deficiencias en el aspecto emocional que se arrastran desde el hogar. Por ende, el profesor debe tener un rol de contención y soporte, pero no solo debe quedarse en eso pues un profesor no puede subestimar a un alumno, aparte está la carencia conceptual, el uso del lenguaje, esto va en estrecha relación con las problemáticas del aprendizaje del área de historia y geografía.

Dentro de los parámetros del enfoque socio-critico, se abordan temas del contexto, este se vuelve rutilante a la hora del proceso e interacción en el aula, *“es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos”* (Freire, 2003:83), lo que Freire nos habla en del lenguaje dialógico fruto de la interacción simbólica entre el profesor y sus estudiantes, un lenguaje consensuado y no impuesto, así la situación del lenguaje que pareciera problemática en un contexto vulnerable por las carencias culturales, se vuelve una poderosa herramienta de cambio.

Una autora argentina Sabrina Gil (2009) la cual ha trabajado tema de vulnerabilidad y marginalidad da referencias a la hora de enfrentar estos escenarios Más que estrategias, el tema central en los contextos vulnerables, es cómo abordarlas y trabajarlas, No imponer nuestro lenguaje histórico, sino adaptarnos a él de los estudiantes para que éstos lo entiendan, por ende dialogar constantemente con ellos sin prejuicios, respetando la diversidad, y su problemas, nos llevaría al éxito de la estrategias que utilicemos.

Siguiendo en este sentido la labor del docente en un contexto vulnerable, es hacer consiente al estudiante de esta situación de vulnerabilidad y utilizarla como elemento motivador para su emancipación, así la educación adquiere un estatus liberador. Gil (2009) nos entrega una visión la vez un modelo a seguir.

La educación por sí sola no puede hacer libre al hombre, pero puede hacer Visibles las condiciones de su opresión. La práctica del conocimiento histórico activa y en construcción puede ofrecer nuevos vestuarios y tambores: los de la producción de sentidos, la creación, la organización, el desarrollo de vínculos afectivos, la sensibilización frente al otro y frente a la realidad social. (p.12).

1.5.3 Rol del profesor en la enseñanza en contextos vulnerables.

Si lo llevamos al plano de la formulación de estrategias, es el docente, quien intenciona todo el procedimiento , es este quien conoce el contexto , las dificultades , las fortalezas de sus estudiantes , es quien puede motivar para que las metas planteadas se puedan cumplir , es más, este mismo crea las metas y orienta el actuar suyo y de los estudiantes, por ende si bien la educación no debiera centrarse en el profesor , su labor es desequilibrante y elemental en todo el proceso enseñanza-aprendizaje , de ahí que su actuar se vuelve muy importante para la investigación , pues el éxito o fracaso de una estrategia de enseñanza que pretenda disminuir las dificultades de aprendizaje del área de la

historia y la geografía, va depender en cómo el profesor asuma su rol y oriente su actuar.

En lo que tiene que ver con la planificación de la enseñanza , el profesor debe tener un profesionalismo extremo debe conocer de manera teórica tanto en su formación , como en la ejecución diaria de sus labores, un conjunto de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje , las cuales puedan ayudar a sus estudiantes *“El manejo de los elementos esenciales que conforman una estrategia didáctica junto a la clasificación de las misma, en pleno siglo XXI, es una exigencia que todo profesor debe atender en beneficio de una auténtica educación de calidad”*(Feo,2010:235), en contextos vulnerables este rol de profesional preparado para la enseñanza es casi una obligación ética , así se desarrollara de mejor manera el ambiente en el aula

*“La tarea es formativa, si logramos que profesorado y estudiantes la asuman
Como una realización plenificadora para ambos, de tal manera que el profesorado se desarrolle profesionalmente, comprendiendo en toda su amplitud el proceso de aprendizaje de los estudiantes”* (Medina, A., & Salvador, F. 2002:15) el desarrollo profesional docente depende de cómo este se relaciona el aula, como interactúa y se nutre de la experiencia junto con sus estudiantes, este rol de aprendiz exige en el docente la suficiente humildad para aceptarlo e iniciar el desafío.

El profesor debe generar en los alumnos un aprendizaje significativo, que busque en ellos la comprensión y el espíritu crítico, esto bajo un modelo didáctico socio-crítico, y una visión curricular constructivista, hay que dejar de lado el academicismo que pone al profesor como sujeto y objeto central en la educación, si lo llevamos a un contexto socio-económico vulnerable, debe ser capaz de adaptarse a esa realidad, y generar una cooperación entre los agentes que allí actúan, por ende es un facilitador de estructuras de conocimientos , hacia los

sujetos que son lo más importantes en un sistema educativo , me refiero a los estudiantes..

Reflexión del que hacer pedagógico, según el autor estadounidense Carr(1990), este debe ser capaz de orientar sus acciones bajo un espíritu de constante reflexión, sobre su actuar en el aula, es post de la mejora, la autocrítica, y el contacto con quienes interactúa , junto con la constante creación de materiales didácticos , irán haciendo de este un mejor docente, si lo llevamos a un contexto vulnerable esta premisa , planteada por Carr , es central, si queremos hacer mejoras es un contexto educativo adverso.

CAPÍTULO 2

DISEÑO METODOLÓGICO.

Diseño metodológico

2.1 Tipo de investigación

Respecto al paradigma que envuelve la investigación en de corte cualitativo relacionado con las Ciencias Sociales en donde encontramos dos grandes variables, las dificultades de aprendizaje del área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los contextos de vulnerabilidad escolar, hay que ver cómo estas se relacionan e interactúan entre sí, para desde allí orientar el levantamiento de información y análisis de la misma teniendo presente los principios básicos de la investigación cualitativa que son la observación y la interpretación; esto no quiere decir que no se recojan algunos elementos cuantitativos. En lo que es la elaboración de instrumentos, se utiliza la encuesta con preguntas abiertas y cerradas, desde ella se extraen algunas estadísticas bajos modelos numéricos como lo son el promedio y el porcentaje, por ende, se usan elementos cuantitativos; en lo que es el análisis y propuestas de estrategia prima el modelo cualitativo.

La investigación en cuanto a su forma de recoger la información, es empírica, pues los investigadores deben aplicar instrumentos como encuestas y test para recogerla y luego tabularla.

2.2 Unidad de estudio

Corresponde a los siguientes establecimientos educacionales: Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente de San Nicolás, Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto de San Carlos y Colegio Pablo Neruda de Parral. En cada uno de ellos se trabajó con estudiantes de segundo año de enseñanza media. El nivel de segundo año medio, como sabemos, es un nivel que se caracteriza por tener un componente etario de jóvenes o adolescentes entre 14 y 16 años en algunos casos, los cuales están pasando aún por el proceso biológico, físico, mental y psicológico de la llamada “pubertad”, un proceso en que cual

hormonalmente los jóvenes presentan ciertas características especiales y que se reproducen de distinta forma en cada persona.

En cuanto a nuestros sujetos de estudio debemos hacer la diferenciación, entre nuestro universo, es decir todos los estudiantes del nivel de segundo año medio de las comunas de San Carlos, San Nicolás y Parral que ascienden a 2000 alumnos y la muestra en donde tenemos 120 alumnos de los tres colegios antes mencionado, un colegio por cada comuna, estos estructuran toda nuestra muestra a la cual se le aplicará una encuesta que se detalla en la estructura metodológica y cuya tabla de especificaciones está anexada.

2.3 Estructura de la metodología

2.3.1 Elaboración de la encuesta

Como se mencionó la herramienta por el cual se recopiló la información necesaria para esta investigación será por medio de una encuesta la cual atenderá a la identificación de las problemáticas del aprendizaje. Para la elaboración de esta se tomaron las siguientes consideraciones:

En primer lugar, se determinó que cada una de los ejes a analizar, es decir, eje de ubicación temporal, eje de ubicación espacial y eje de creación conceptual, tendrían cada uno su lugar dentro de la encuesta a realizar dividiendo esta en cada uno de los ejes de esta investigación de forma parcializada e individual.

En segundo lugar y determinado por los sub-ejes determinados por la revisión bibliográfica pertinente, se elaboró un banco de preguntas que apunten a identificar las dificultades presentes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, además de diagnosticar el grado de dificultad existente en cada uno de los ejes establecidos para la investigación.

Finalmente, con respecto a la elaboración del instrumento para la recopilación de datos se realizó una selección de preguntas de las cuales fueron

seleccionadas según la pertinencia y la paridad en cuanto a sub ejes, de esta forma favorecer a la futura realización de análisis de resultados.

2.3.2 Elaboración de tabla de especificaciones técnicas

En este sentido se elaboró una tabla de especificaciones técnicas la cual busca dar fundamento teórico-práctico a la encuesta realizada, además de entregar una valoración porcentual a cada uno de los ítems establecidos y especificar a qué eje o sub eje pertenece cada una de las preguntas realizadas a los estudiantes

2.3.3 Aplicación de encuesta

Con respecto a la aplicación de estas, y en consideración de un elemento clave dentro de la investigación se determinó que la selección de establecimientos se realizará tomando en cuenta el factor vulnerabilidad que existía en estos, además de buscar establecimientos de diversas comunas, en nuestro caso Parral, San Carlos y San Nicolás; en este sentido los establecimientos fueron: Colegio Pablo Neruda, Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto y Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto respectivamente

Otro elemento a considerar en esta aplicación de encuestas que debe ser tomado en consideración, es que estas fueron aplicadas en segundos medios de dichos establecimientos contando con los permisos correspondientes de cada establecimiento apelando a la formación como futuros docentes de los investigadores.

Por último, en este punto, se consideró la aplicación del instrumento, mientras los estudiantes se encontrarán en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de forma tal que el impacto de la realización de la encuesta no afectará negativamente al desarrollo de esta y así conseguir pertinencia al tema, además que se les otorgó un tiempo prudente para el desarrollo de aproximadamente 35 a 40 minutos por curso.

2.3.4 Levantamiento de la información

Para el levantamiento de la información se utilizó la plataforma Excel, en la cual se tabulo la información en tablas prediseñadas para facilitar la interpretación de esta, para la posterior elaboración de herramientas gráficas que apoyen los datos obtenidos, además de obtener una primera síntesis de los resultados y de esta forma plasmar el análisis con respaldo teórico y gráfico.

2.3.5 Análisis de resultados

Para el análisis de resultados se tomó como referencia los resultados obtenidos de la encuesta realizada y posteriormente tabulada en la plataforma Excel, de esta forma se buscó agrupar la información con respecto a los sub-ejes y determinar posibles elementos de continuidad en los resultados, de esta forma se realizó análisis de carácter comparativo entre establecimientos para posteriormente pasar a un análisis general de resultados, tomando siempre en cuenta el rol de la vulnerabilidad y como esta se refleja en los datos obtenidos.

CAPÍTULO 3

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 Estructura y forma de análisis.

Las encuestas con las que la investigación tiene un sustento empírico, fueron aplicadas en establecimientos educacionales de las comunas de San Carlos, San Nicolás y Parral, se eligió un colegio por comuna para que la muestra tenga el mismo nivel de representatividad, todos de dependencia municipal y con un alto grado de vulnerabilidad escolar sobre 85%, el nivel donde se ejecutó el testeó fue en segundo año medio y los colegios donde se aplicaron fueron:

- Liceo Bicentenario de excelencia Polivalente de San Nicolás.
- Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto (San Carlos).
- Colegio Pablo Neruda (Parral).

Los índices de vulnerabilidad del año 2019 de estos colegios se resumen en la siguiente tabla:

Liceo	Alumnos Primera prioridad	Alumnos Segunda prioridad	Alumnos Tercera Prioridad	Índice de vulnerabilidad escolar
Liceo Bicentenario de excelencia Polivalente de San Nicolás.	705	9	265	89,2%
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto.	493	30	161	99,56%
Colegio Pablo Neruda	244	2	10	96.97%

Figura 1, Fuente elaboración propia a partir de JUNAEB (2019).

El análisis de estos datos se hará por medio de interpretación de gráficos provenientes de la tabulación de los resultados obtenidos en la “ENCUESTA EJES

DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES” en las se consideraron las siguientes categorías; en el caso de las respuestas cerradas, se consideraron las variables Acierta (respuesta correcta) y No Acierta (respuesta incorrecta), cabe destacar que los resultados se analizaran bajo una lógica porcentual ,con él % de acierto de los estudiantes , en este sentido se considerarán los siguientes rangos :

0%a 20% De acierto	☹Muy mal rendimiento
21% a 40% De acierto	☹Mal rendimiento
41% a 60% De acierto	☹Regular rendimiento
61% a 80% De acierto	☺Buen rendimiento
81% a 100 % De acierto	☺Excelente rendimiento

De esta forma se considerara que desde un 0% a un 60% estaríamos en presencia de dificultades del aprendizaje en los ejes y sub ejes abordados mientras que desde un 61% a 100% estamos en ausencia de esta dificultad, relación inversamente proporcional al desempeño referente a los grados de dificultades de aprendizaje de la disciplina el cual se resume en la siguiente tabla

Desempeño	Grado de dificultades de aprendizaje de la disciplina
Muy mal rendimiento	Muy alto
Mal rendimiento	Alto
Regular rendimiento	Regular
Buen rendimiento	Bajo
Excelente rendimiento	Muy bajo

3.2 “La ubicación temporal”

Las principales dificultades de aprendizaje se pueden encasillar en tres grandes ejes que son: la ubicación temporal, la ubicación espacial y la construcción conceptual, siendo este capítulo donde se abocará al estudio y análisis del eje de la temporalidad. Cuando se habla de temporalidad se hace referencia a la capacidad de ubicación temporal que tienen los alumnos, es decir como estos se posicionan y orientan en el tiempo histórico a través de los distintos sucesos y procesos de la historia, entendiéndose como un proceso global, que conlleva diversas causalidades en su devenir, incorporando además la historicidad de los sucesos, con los cambios y continuidades.

Dentro de este eje de la ubicación temporal se desprenden 4 sub ejes que son lo que denotan mayor dificultad de aprendizaje en el aula (Prats, 2000), estos son:

- Cronología
- Periodización
- Causalidad
- Simultaneidad

La estructura metodológica en la que se desarrollará el análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados se dividirá en 3 sub ejes, que representan las principales dificultades de la comprensión de la temporalidad, estas son las ya mencionadas cronologías, periodización, simultaneidad y el sub eje de causalidad que se encuentra de manera implícita en las categorías anteriores, pero principalmente en la simultaneidad. Las preguntas de estas categorías cuentan con 4 alternativas A; B; C y D en las preguntas cerradas. De esta forma se presentan gráficos con los porcentajes de acierto y de error, donde se han definido los siguientes criterios de análisis: de 0% a 20% de acierto es muy mal rendimiento, de 21% a 40% mal rendimiento, de 41% a 60% es un regular rendimiento, de 61% a 80% un buen rendimiento y de 81% a 100% un excelente rendimiento, donde las categorizaciones muy malas, malas y regular representan

claras dificultades de aprendizajes, mientras que las categorizaciones buenas y excelentes no representan dificultades en los alumnos.

3.2.1 Análisis y síntesis de los resultados de las encuestas aplicadas en el eje de la ubicación temporal

El eje de Temporalidad de la encuesta aplicada, consta de 8 preguntas, 6 de las cuales son preguntas cerradas de conocimiento sobre la temporalidad en cuanto a la cronología, periodización y simultaneidad, encontrándose estas sub ejes de manera implícita dentro de las preguntas del cuestionario. A partir de estos sub ejes se realiza la encuesta con su respectivo análisis de los resultados obtenidos. Sin embargo, dado las preguntas que se han planteado en la encuesta, los resultados serán agrupados en 2 ítem: a) cronología y periodización (que involucra una comprensión estructural y lineal de la historia) b) las causalidad y simultaneidad (que requiere una comprensión global y con mayor capacidad de análisis de la historia). Estos dos ítems se agrupan así también, porque una pregunta puede estar enmarcada tanto en el sub eje de periodización y cronología o causalidad y simultaneidad.

3.2.1.1 Sub eje cronología y periodización

Un primer punto que nos entregan los resultados de la subvariable de cronología y la periodización es que, si bien existe una clara diferencia en entre los ambos conceptos, puesto que la primera supone una comprensión de periodos históricos más allá de su duración en años o siglos y la segunda hace referencia a la comprensión de la cronología tradicional, año a año o siglo tras siglo, ambos sub ejes tienen insertas preguntas con una comprensión más bien lineal de la historia. De todas formas, la cronología y la periodización representan una base para la comprensión de la temporalidad y la ubicación espacial.

Al analizar los resultados de las preguntas que se relacionan con la cronología y periodización, hay claras muestras que existe una dificultad a la hora de diferenciar estos conceptos. Esto se aprecia en la siguiente gráfica, que

contiene los resultados de la pregunta de percepción sobre la diferenciación de los conceptos.

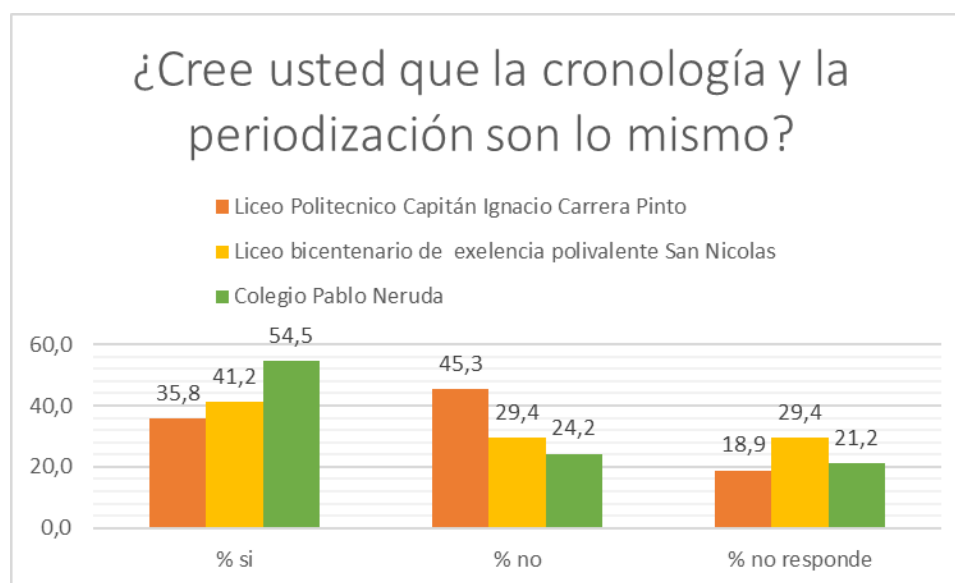


Figura N° 2, Fuente creación propia a partir de los datos.

Los resultados muestran que en la mayoría de los casos se genera una confusión a la hora de diferenciar estos conceptos, puesto que los porcentajes que sí creen que cronología y periodización son lo mismo oscilan entre en 40 y 55 %. Lo que da muestra, que en este aspecto hay una traba a la hora de tratar los conceptos por parte de los alumnos. Sin embargo, esta pregunta apuntaba mas bien a la percepción de los alumnos, sobre dos conceptos generales para trabajar la temporalidad, por lo que no es concluyente que aquí exista una dificultad mayor.

En el mismo eje de la pregunta anterior (de cronología y periodización), una pregunta que trata específicamente el sub eje de periodización, es la pregunta del orden cronológico de los periodos históricos tradicionales o mayormente conocido (edad antigua- edad media- edad moderna- edad contemporánea), la cual fue la pregunta con mayor asertividad, como muestra el gráfico a continuación:

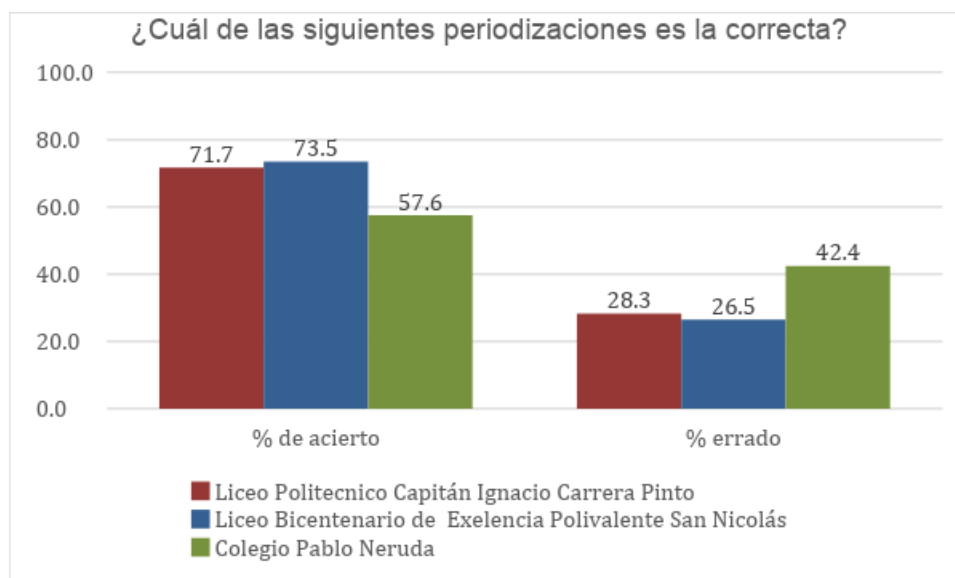


Figura N°3, Fuente creación propia a partir de los datos.

Como se puede apreciar, los resultados (a excepción del colegio Pablo Neruda) se encasillan en un rango “bueno” según la metodología utilizada, puesto que el asertividad tanto en el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto como en el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás superan el 70% de acierto. Estos resultados son una muestra que las dificultad no se presentan de forma tan acentuada a la hora de comprender la historia como un proceso lineal, con sus respectivos periodos clásicamente estudiados, lo que significa que sí existe una primera base en los alumnos encuestados para manejar la dificultad de la ubicación temporal, ya que los alumnos demuestran la capacidad de reconocer y ubicar cronológicamente los periodos de la historia.

Dentro de estos resultados que también se encasillan en los sub ejes de cronología y periodización, en el sub eje de cronología específicamente, es posible analizar la habilidad de los alumnos para reconocer los siglos a través de los años, como lo fueron dos preguntas similares (ver figuras 4 y 5). Estas preguntas buscaban que se identificara a que siglo corresponde un determinado año y viceversa.

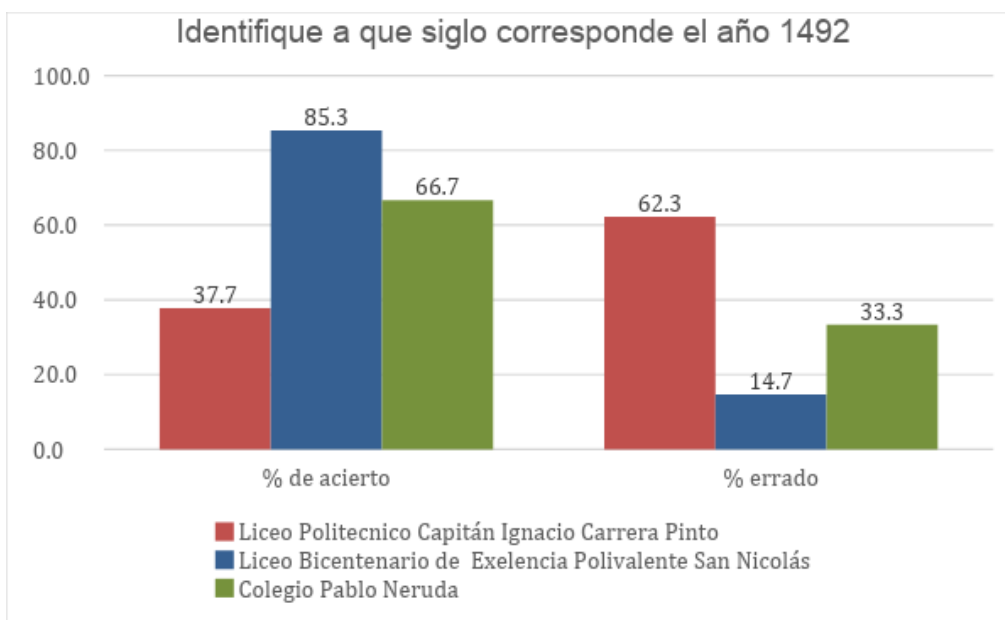


Figura N° 4, Fuente creación propia a partir de los datos.

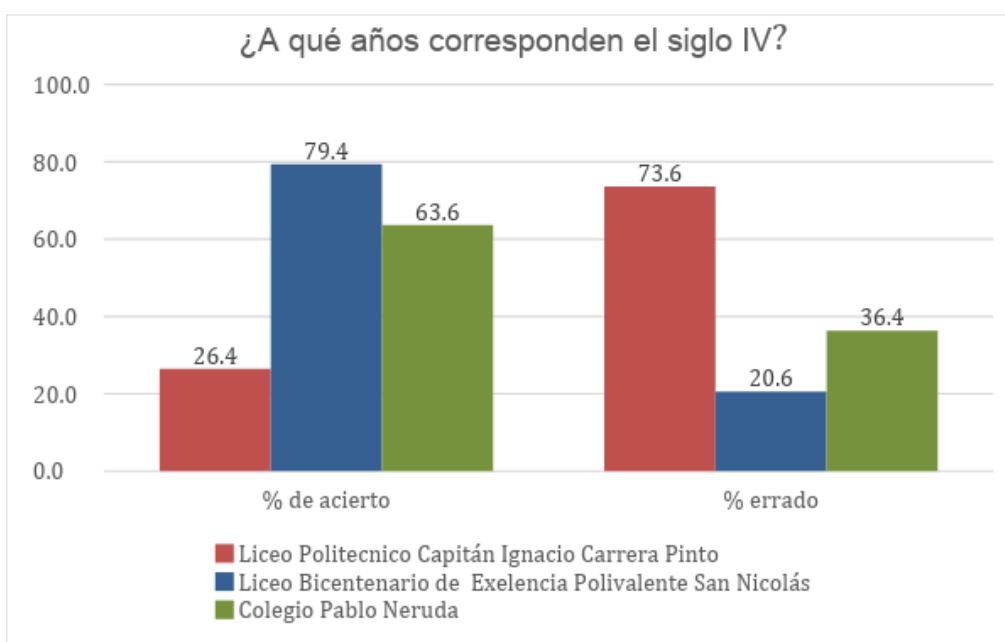


Figura N° 5, Fuente creación propia a partir de los datos.

Como se puede apreciar los resultados de ambas preguntas, tienen en al menos en dos de los establecimientos un alto nivel de asertividad. Tanto en el liceo bicentenario de excelencia polivalente San Nicolás como en el Colegio Pablo Neruda se supera el 61% de asertividad (ver figura 4 y 5), lo que supone que no existe una dificultad a la hora de identificar el siglo de un determinado año, o al revés, identificar el año de un determinado siglo, esto en un primer punto es

favorable para superar las dificultades de aprendizaje, ya que si bien es cierto el hecho de reconocer el año de un siglo no necesariamente se comprenderá el contexto que representa, sirve para que los alumnos manejen un orden de los periodos, puesto que normalmente es más fácil referirse y conocer los siglos de los sucesos que el año específico.

Distinto es el caso en el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto, ya que aquí los resultados hablan de una clara dificultad de aprendizaje, es más, en ambas preguntas no se logra llegar al 40% de asertividad (ver figuras 4 y 5) lo que arroja un resultado catalogado como “malo”, esto significa que existe un problema grave ya que el hecho de no reconocer un siglo ni siquiera por sus años, no existe una base cronológica para fomentar la comprensión global e histórica de la ubicación temporal.

3.2.1.2 Sub ejes de simultaneidad y causalidad.

A diferencia de los sub ejes de cronología y periodización, el sub eje de simultaneidad y causalidad, contienen preguntas que tratan no solo procesos en simultaneo (temporalmente hablando) sino que también, trata a la historia como un proceso global, de múltiples consecuencias y como respuesta a diferentes contextos históricos. Los resultados de las encuestas en las preguntas que se enmarcan en el sub eje de la causalidad, descienden bastante con respecto a la cronología y periodización, lo que representa que una traba para el entendimiento de la temporalidad en historia y geografía es que los alumnos manejan una concepción de los hechos históricos de forma más lineal que un proceso global, es decir conocen y estudian los acontecimientos de manera separada.

Para un mayor y profundo análisis, en el siguiente gráfico (figura n°6) se muestran los resultados obtenidos en la pregunta específica de sobre hitos que hayan ocurridos en un mismo periodo temporal.

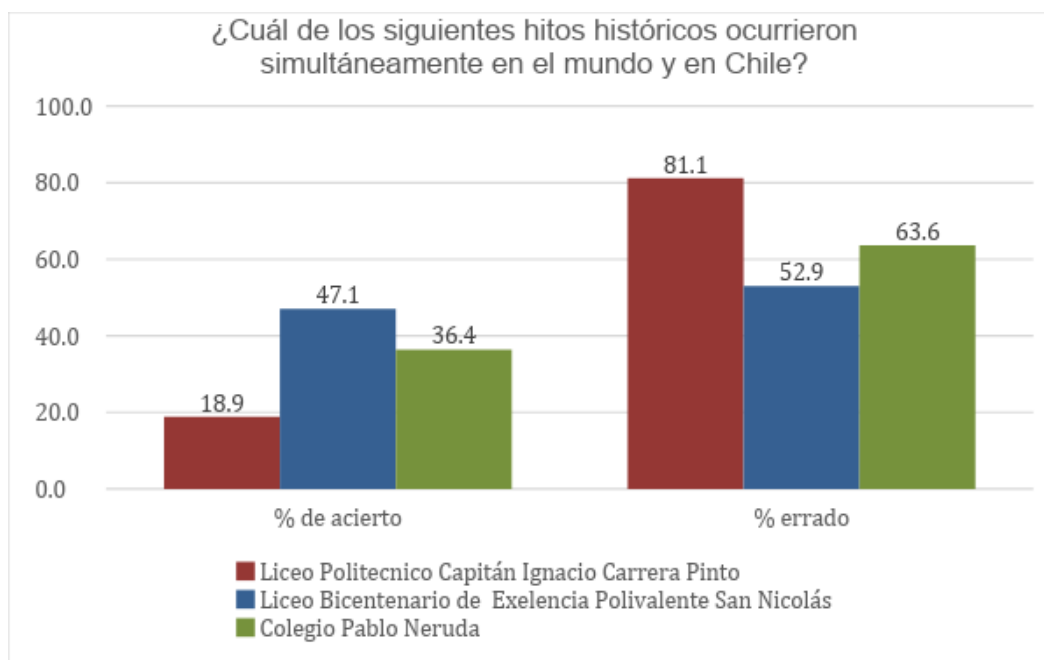


Figura N°6, Fuente creación propia a partir de los datos.

Se puede observar claramente que los porcentajes de error es muy superior a los acertados, donde en los tres colegios investigados no se llega al 50% de acierto e incluso el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto su rendimiento se encasilla en la categoría de “muy malo”, el colegio Pablo Neruda se encasilla en la categoría “malo” y el Liceo Bicentenario de Excelencia Politécnico San Nicolás solo llega a la categoría de Regular, lo que representa claramente que la simultaneidad y causalidad son partes de una dificultad de aprendizaje severa en el eje de temporalidad, de hecho si se suman los tres establecimientos en cuestión el porcentaje de acierto no llega al 40% (observar figura n° 7) por lo que se considera este sub eje como “malo”.



Figura N°7, Fuente creación propia a partir de los datos.

Esta pregunta en cuestión buscaba que los alumnos identificaran hechos que ocurrieron en la misma década tanto en el mundo como en el país de Chile y sin duda significó una complejidad mayor en los jóvenes, esto nos da un claro indicio que el hecho de comprender la historia como un proceso global, representa una de las dificultades más importantes en los alumnos.

Dentro del mismo sub eje de la simultaneidad, se realizó una pregunta a los alumnos con la capacidad de comprensión del contexto histórico en que se desenvuelven, preguntándoles si lograban identificar en qué contexto de la historia nacieron. Estos resultados son graficados por la figura n° 8. se puede apreciar que en las respuestas son variadas, sin embargo, esta pregunta poseía un espacio para completar con el contexto identificado y a pesar de que un porcentaje del 20% colocó identificar muy fácil el contexto en el que nació, este no se condice con las respuestas, por lo que nuevamente se desprende una dificultad de la temporalidad que él la comprensión del contexto propio en el que se desarrollan los estudiantes

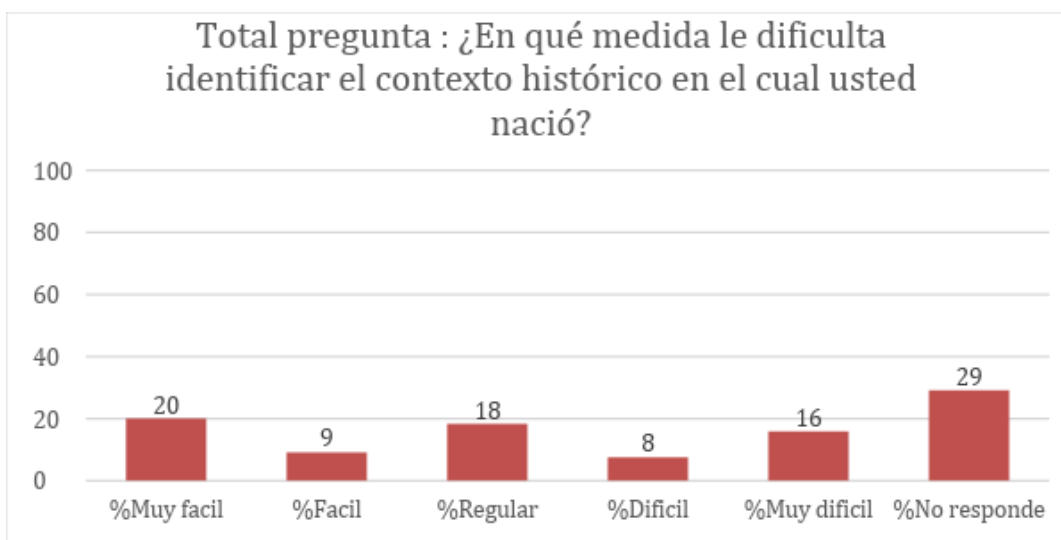


Figura N°8, Fuente creación propia a partir de los datos.

La dificultad que se desprende de los resultados graficados en la figura n°8, se enmarca en el sub eje de la simultaneidad, puesto se busca que los alumnos reconocieran el contexto histórico en el que ellos mismos se desenvuelven. Sin embargo, más del 70% de los alumnos encuentra desde regular a muy difícil o simplemente no pueden identificar el contexto histórico en el que nacieron. La dificultad que se genera con esta pregunta, debe resultar muy preocupante, puesto que, si los alumnos no logran comprender el contexto en el que ellos mismo son protagonistas, los resultados se pueden agravar a la hora de que ellos deban identificar contextos completamente ajenos a su cultura o a su época.

Así entonces la sub eje que causa mayor dificultad (al menos en los casos estudiados) es la de simultaneidad. Esta dificultad se ha hecho bastante visible en diversos estudios, debido a que en distintos sistemas educacionales se resalta como una complejidad para comprender los procesos históricos que ocurren en las mismas épocas. Desde la perspectiva del sistema educacional chileno se ha trabajado en este punto en los últimos años, de hecho, en los cambios curriculares de Historia, Geografía y ciencias sociales que se vienen implementando desde el 2016 de forma gradual. En estas nuevas bases curriculares se ha dado un gran énfasis en el desarrollo de habilidades para comprender los procesos históricos que ocurren en simultáneo y además de entender los hechos históricos como parte de un proceso global, este aspecto se hace visible en el énfasis del

“pensamiento histórico” y “la mirada de Chile y el mundo bajo una mirada dialógica” (MINEDUC, 2015). Es decir, se busca que los jóvenes tengan una perspectiva de los sucesos históricos que ocurren en el mundo y que en el mismo contexto histórico comprendan lo que sucede en Chile y en América.

3.2.2 Síntesis de los resultados en el eje de ubicación temporal

El primer gran punto que entregan los resultados de los cuestionarios aplicados a alumnos de condición vulnerable, es que el eje de temporalidad significa una dificultad de aprendizaje ya que, si se suman la totalidad de preguntas de este eje, y de los resultados de los tres establecimientos investigados, no se logra llegar al 60% de asertividad, tal y como lo refleja la siguiente gráfica

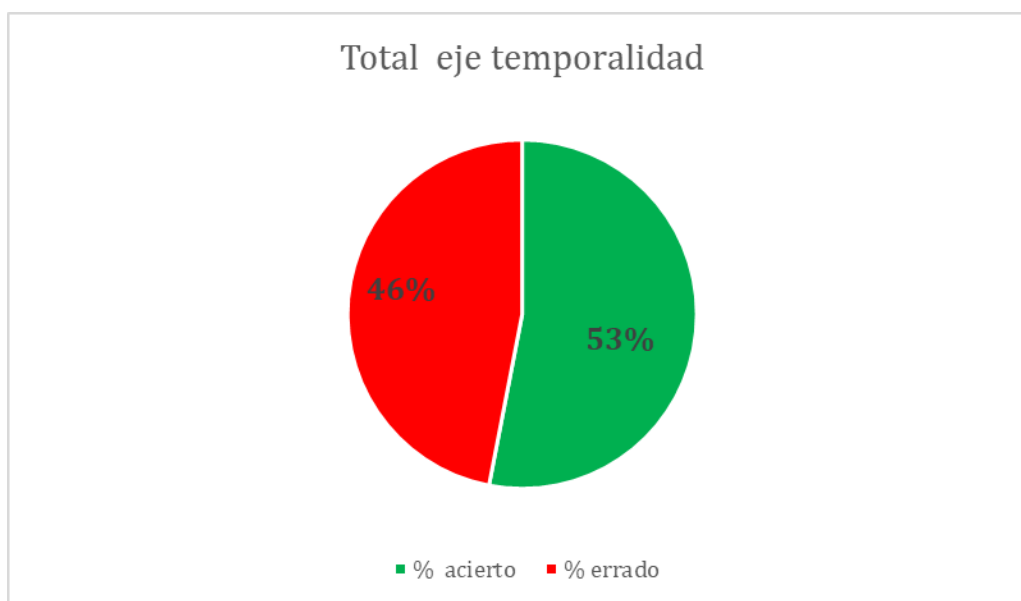


Figura N°9, Fuente creación propia a partir de los datos.

Estos resultados bajo la categorización que se ha definido, se encasillan en la categoría de “regular”, lo cual si bien es cierto no es el peor escenario posible ya que hay un porcentaje de acierto superior al errado, la ubicación temporal sí significa una dificultad de aprendizaje en los contextos vulnerables.

Un segundo punto que entregan los resultados es que ningún sub eje supera el 60% (ver figura número 10) de asertividad, por lo que las tres categorías

representan una dificultad de aprendizaje dentro del eje de temporalidad, sin embargo, los rangos que el que destacan como más “certero” o mejor desarrollado por los alumnos es el sub eje de la cronología y la periodización, puesto que ambas tienen un mayor porcentaje de acierto que errado como se aprecia en la siguiente gráfica.

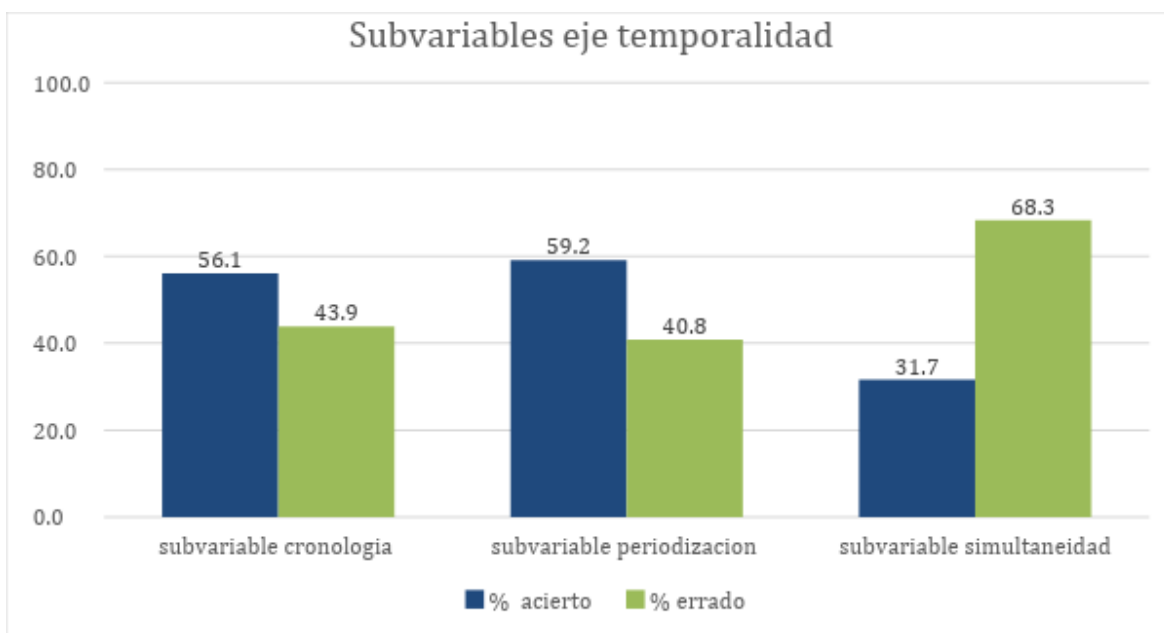


Figura N° 10, Fuente creación propia a partir de los datos.

Sintetizando estos resultados de las encuestas aplicadas nos encontramos con datos concluyentes y que permiten focalizar los aspectos que se deben trabajar para subsanar las dificultades de aprendizaje en el eje de la ubicación temporal. En primer lugar, el sub eje que tiene un nivel más crítico según los resultados arrojados es la de la simultaneidad, la cual además conlleva la comprensión de la causalidad en la ubicación temporal, esta posee un nivel catalogado como “malo” y es allí donde se debe trabajar a la hora de estudiar los acontecimientos y procesos de la historia.

Los resultados de la sub eje de cronología, indican que los asertividades en estas preguntas llegan al 56,1% (ver figura n° 10) lo que se encuentra dentro de la

categoría de “regular”, según la metodología planteada, y significa que también es parte de una dificultad.

Por otro lado, tanto el sub eje del entendimiento de la temporalidad a través de la cronología y la periodización también generan una dificultad, sin embargo, los resultados se encasillan más bien en la categoría de “regular” lo que comprende una base que está más bien desarrollada, aun así, es importante lograr mejores resultados para lograr subsanar las dificultades de aprendizaje.

Por último los resultados del instrumento aplicado en los establecimientos, demuestran que mientras mayor grado de vulnerabilidad las dificultades en la ubicación temporal se acrecientan, ya que los resultados más bajos en cada respuesta se encuentran en el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto, que es liceo con mayor grado de vulnerabilidad de los tres establecimientos investigados según datos de la JUNAEB (2016), los resultados mejoran un poco en el colegio Pablo Neruda, que tiene un menor grado de vulnerabilidad y los mejores resultados se dan en el Liceo Bicentenario de excelencia Polivalente San Nicolás que es el liceo con menor índice de vulnerabilidad de los tres establecimiento (JUNAEB, 2016).

3.3 Ubicación Espacial

3.3.1 Análisis y síntesis de los resultados de las encuestas aplicadas en el eje de la ubicación Espacial

Como se ha dicho anteriormente, una de las dificultades de aprendizaje a desarrollar en este trabajo, es la idea de la concepción espacial de los estudiantes y como esta se convierte en un problema a la hora del desarrollo de la praxis pedagógica dentro del aula, debido a la naturaleza subjetiva que esta cobra en cada estudiante, además de los elementos del contexto en el desarrollo de los estudiantes ,en este sentido Trepát y Comes (2002) proponen tres aspectos a los cuales se hace necesario enfocar la reflexión pedagógica que además se convierten en los sub-ejes del capítulo siendo estos los siguientes:

A) La conceptualización espacial

B) La orientación en el espacio

C) La representación gráfica del espacio

Ahora bien, ¿por qué es importante comprender la espacialidad en nuestra disciplina? El espacio geográfico es uno de las bases fundamentales que los estudiantes debieran desarrollar en su periodo de formación escolar, pues la comprensión de este es clave para el desarrollo de estudiantes integrales con conciencia de entorno que los rodea, además de generar conciencia sobre las lógicas de este y cómo evoluciona en el tiempo.

En este sentido, el presente capítulo tendrá como fin el análisis y síntesis de los resultados obtenidos en la “ENCUESTA EJES DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES” aplicado en los diferentes establecimientos, los cuales como base común tenían su alto grado de vulnerabilidad escolar , con respecto al eje ubicación espacial y sus sub-variables las cuales son tomadas de Trepát y Comes (2002) que serían ; A) la conceptualización espacial, B) la orientación en el espacio, C) la representación gráfica del espacio.

En este sentido este eje en dicha encuesta cuenta con 8 preguntas, divididas en estos 3 sub-ejes de las cuales las primeras 4 de ellas apuntan al sub eje A, las siguientes dos al sub-eje B y las últimas 2 al sub eje C. dentro de las cuales varían entre 4 preguntas con respuesta cerrada que apunta al conocimiento de los estudiantes, las que cuentan con alternativas A,B, C y D existiendo solo una respuesta correcta y las otras 4 preguntas sus respuestas de corte interpretativo ,en el que la respuesta debería variar según la subjetividad de cada estudiante y como la noción de espacialidad se desarrolla en estos.

3.3.1.1 Sub eje de conceptualización espacial

Desde esta perspectiva lo que se busca es saber que entienden los estudiantes por el espacio, y como estos comprenden este, desde la premisa que más que una memorización de una descripción física del espacio geográfico , lo

que se busca más bien es una comprensión de la dinámica del espacio, asumiendo que en este no solo se dan sucesos de corte geofísico, sino también social, en este sentido se busca dimensionar qué tan profunda es la importancia que los estudiantes le dan al espacio, como ente en el que se desarrollan las actividades humanas y cómo este influye al desarrollo de la sociedad en todo momento histórico .

Es en este sentido que las siguientes preguntas buscan identificar las dificultades presentes en la conceptualización espacial de los estudiantes, buscando en primera instancia, resolver que entienden estos por espacio, de esta manera las preguntas número 1 y 2 del eje ubicación espacial se convierten en el primer paso para la realización de un diagnóstico en el cual se puede identificar o no la presencia de un problema de aprendizaje en los estudiantes, lo que se puede convertir en la punta de lanza de la problemática implantada. De esta forma los primeros resultados que se pueden encontrar son los siguientes:

Con respecto a qué entienden estos por espacio tenemos dos elementos dentro de la encuesta, primero una pregunta cerrada en la cual se busca que estos identifiquen cuál alternativa refleja mejor la definición de espacio, y en segundo lugar se les indica a su propia interpretación del espacio siendo los resultados los siguientes:

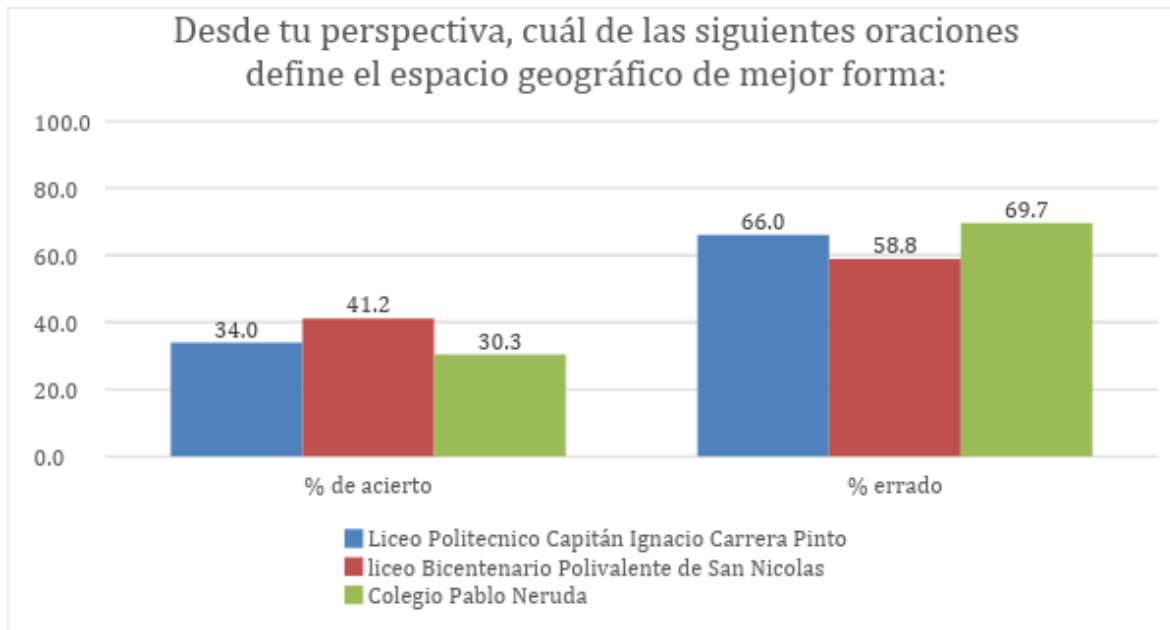


Figura N° 11, Fuente creación propia a partir de los datos.

Los resultados a esta primera pregunta muestran una tendencia clara, dentro de los índices de logro planteadas, todos estos se encasillan en un rango en el cual se puede decir que se está en presencia de dificultades de aprendizaje, pues ninguna sobrepasa el 60% lo que solo se puede interpretar de una sola manera, el problema existe, ya que queda claro que los estudiantes carecen de un sustento teórico para la comprensión del espacio, lo que se produce por la ausencia de una base conceptual sobre el espacio, dando paso a una limitancia de su comprensión total, ahora ¿ por qué se da este error? En este sentido que la pregunta número dos nos podría servir de ayuda a la hora de concretar la búsqueda de la raíz de la problemática de la ubicación espacial.

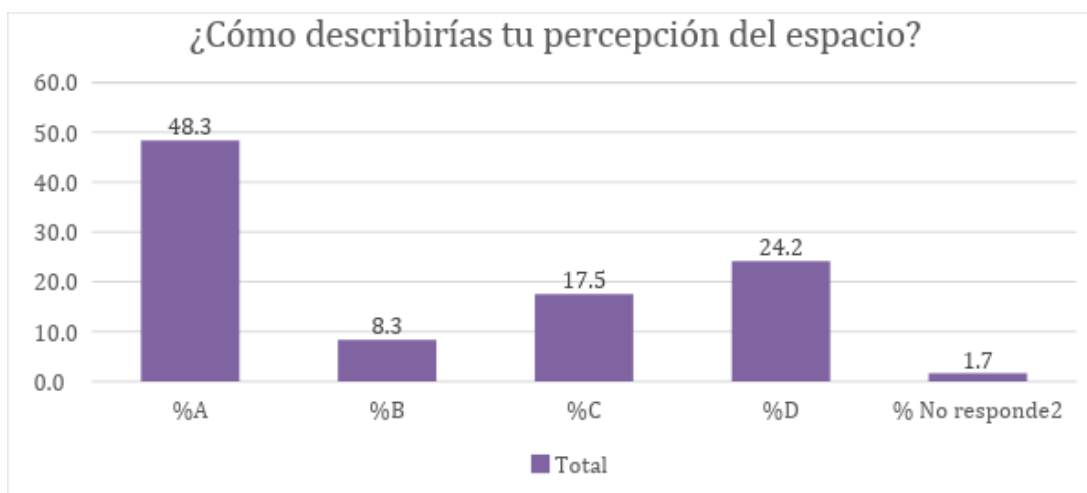


Figura N° 12, Fuente creación propia a partir de los datos.

Como se ha dicho anteriormente lo que se buscaba con esta pregunta era saber a qué relacionan los estudiantes el espacio, siendo las alternativas: a) por medio de mapas, b) por medio de esquemas, c) por medios escritos d) algún otro medio.

Nuevamente la tendencia es clara y aquí se puede reflejar en cierto modo la problemática, los estudiantes asocian el estudio del espacio casi exclusivamente al estudio de lo geofísico dejando de lado que una noción fundamental de este es el rol que el hombre cumple en el mismo, sin entender que este trasciende a esto, en este sentido la identificación del problema en lo que respecta a la conceptualización espacial al parecer es evidente, pues como ya se ha dicho esta se debe a la no existencia de conocimiento teórico por parte de los estudiantes de la noción de espacio, entendiéndolo como un todo complejo y no solo a lo geofísico.

Ahora bien, no se puede concretar el origen de esta falencia, pues el origen puede ser diverso, pero cabe recalcar elementos comunes, primero es que esta falencia y noción del espacio, prima en los 3 establecimientos, de esta forma se puede decir que es un problema transversal en la formación de los estudiantes, ahora bien, se entiende que el proceso de formación y de la concepción del espacio es completamente subjetiva además de un proceso propio de cada estudiante, es en este sentido que a la hora de corregir esta dificultad primero

debemos determinar cómo se enseña la dinámica espacial en los establecimientos, en este sentido los resultados arrojaron las siguientes estadísticas.

El gráfico presentado anteriormente refleja en cierto grado como es que los estudiantes reflejan desde su perspectiva el cómo han aprendido las dinámicas del espacio que los rodea, en donde se les presentaron las siguientes opciones: A) Por medio de trabajos de búsqueda de información on line, B) Por medio de trabajos de recopilación de información en terreno, C) Por medio de las vivencias personales, D) Por medio de clases expositivas del profesor

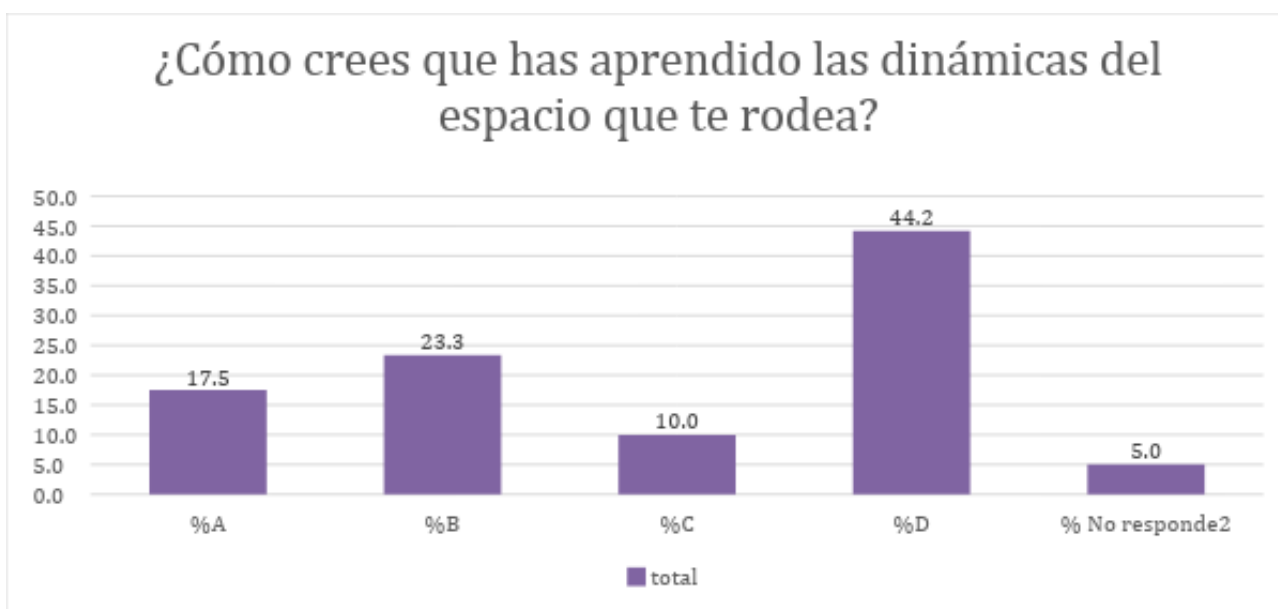


Figura N° 13, Fuente creación propia a partir de los datos.

Como se puede apreciar en el gráfico los estudiantes le dan una gran responsabilidad al profesorado a la hora de la comprensión del espacio, pues las 3 alternativas con mayor porcentaje son aquellas ligadas a trabajo de aula, y dirigidas por el docente, dándose a sí mismos sólo un 10%, ahora bien el método que los estudiantes consideran que se utiliza mayormente es la clase expositiva, el cual al parecer no es el que entrega mayor resultado por los datos obtenidos de las preguntas previas, lo que se puede interpretar de la siguiente forma “la mala comprensión en este aspecto está estrechamente ligado a la forma en que se enseña la conceptualización espacial”.

En este sentido se podría inferir que el estudiantado entrega en un 85% la responsabilidad de la noción de la formación de una conceptualización del espacio a los docentes, de esta forma la responsabilidad en este es de grandes dimensiones, pues ponen en los hombros del educador dicha labor, la cual debe ser desempeñada de la mejor forma posible en beneficio de los propios estudiantes, es en este sentido que para la realización de propuestas que vengan a solucionar este problema se debe buscar también propuestas de los estudiantes, considerando la subjetividad de la noción de espacio en cada uno de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior es que se hace necesario saber cómo quisieran los estudiantes aprender sobre el espacio, en este sentido los resultados a la interrogante de como ellos quisieran aprender arrojaron los siguientes resultados.

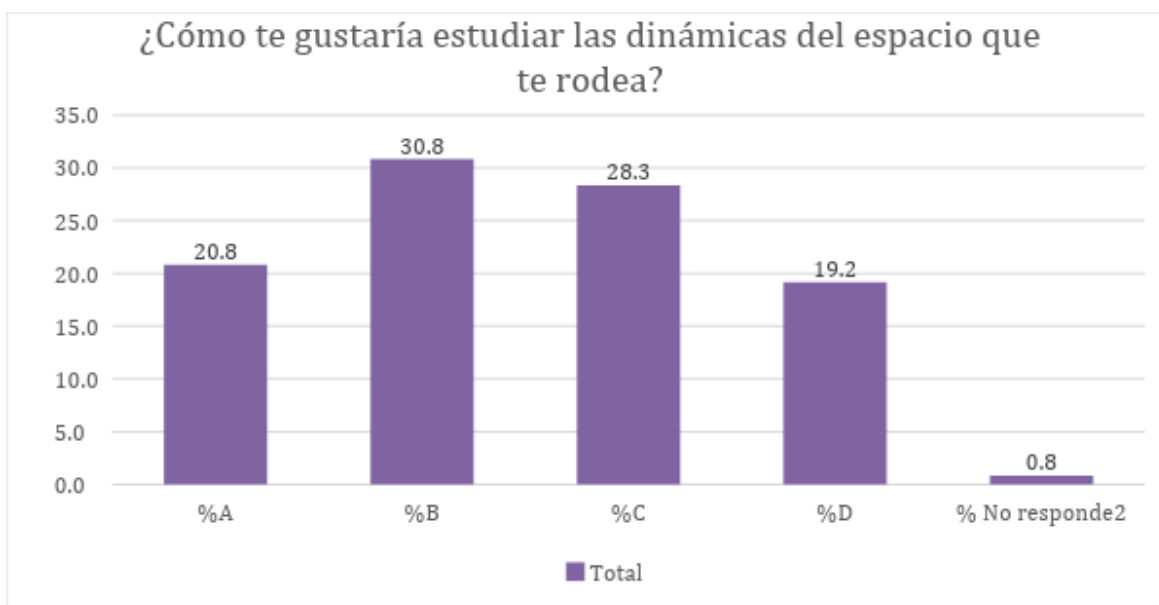


Figura N° 14, Fuente creación propia a partir de los datos.

Siendo las alternativas las siguientes: A) Por medio de trabajos de búsqueda de información on line, C) Por medio de trabajos de recopilación de información en terreno, C) Por medio de las vivencias personales, D) Por medio de clases expositivas del profesor.

Los resultados de este gráfico reflejan en su máxima expresión la subjetividad a la hora de aprender por parte de los estudiantes, pues es las 4

alternativas no existen variaciones superiores a un 10% lo que significa que todas las alternativas son válidas a la hora de presentar una propuesta didáctica, pero sí existen algunos elementos a considerar, dentro de los que se pueden destacar los siguientes:

- Los estudiantes consideran, en su mayoría, que las alternativas ligadas a trabajos donde ellos tienen mayor independencia de la figura del profesor son las más atractivas
- La propuesta menos atractiva para los estudiantes es la clase expositiva, lo que se contradice con la forma que ellos consideran se les enseñan las dinámicas del espacio.
- El trabajo al aire libre o fuera del aula prima, lo que quiere decir es que estos manifiestan voluntad a la hora de aprender por medio de experiencias fuera de lo común
- Trabajar la conceptualización del espacio es fundamental para que estos aprendan las dinámicas del mismo, por ende, tomar en cuenta las consideraciones del estudiantado a la hora de elaborar propuestas es fundamental, ya que la incomodidad de estos con estas propuestas significa el fracaso
- Por último, hay que considerar una variada gama de estrategias para llevar a cabo el aprendizaje en los estudiantes, pues si bien todas son válidas, quedarse con una sola es segregar a los que no aprenden de igual forma con dicha estrategia.

3.3.3.2 Sub eje orientación en el espacio

Siguiendo con la identificación de los problemas de aprendizaje en el presente eje se desprende la segunda categoría en el cual se intentará indagar sobre cómo se ubica el sujeto en su espacio, su entorno y como este es capaz de representar nociones de orientación basadas en especificaciones propias de sus

subjetividades, en este sentido se abordará por medio de ejercicios prácticos y autopercepciones de su realidad.

Desde este punto de vista se hace necesario generar ciertas instancias donde es el propio estudiante el que debe enfrentarse a situaciones en las cuales deba hacer valer su conocimiento sobre el espacio que lo rodea, debiendo identificar elementos tanto naturales como sociales que generen en él un análisis y una comprensión del espacio más allá de lo cotidiano, buscando lograr en este un acto consciente sobre su entorno, además de identificar las falencias de los estudiantes en este aspecto, así poder analizar si es pertinente hablar de problemas de aprendizaje a la hora de hablar de la orientación espacial de los estudiantes.

Considerando lo anterior es que a los estudiantes se les plantea el siguiente caso:

Supón que estás en un campo donde no hay ningún camino, sabes que sigues en Chile y son las 18:00 horas, tu única pista es que encuentras un papel que dice que si caminas 3000 metros al norte encontraras un camino, ¿cómo identificas el norte?

Siendo la respuesta correcta la siguiente afirmación: “Ubicas el sol a tu izquierda y caminas hacia adelante” en este caso lo que se buscaba era generar que el estudiante pudiera reconocer ciertos elementos con las pistas que allí se le entregaban, otras alternativas tomaban por referencia otros elementos del paisaje chileno como es la cordillera o el uso de herramientas tecnológicas con restricciones que hacen casi imposible su uso, para descartarla de raíz.

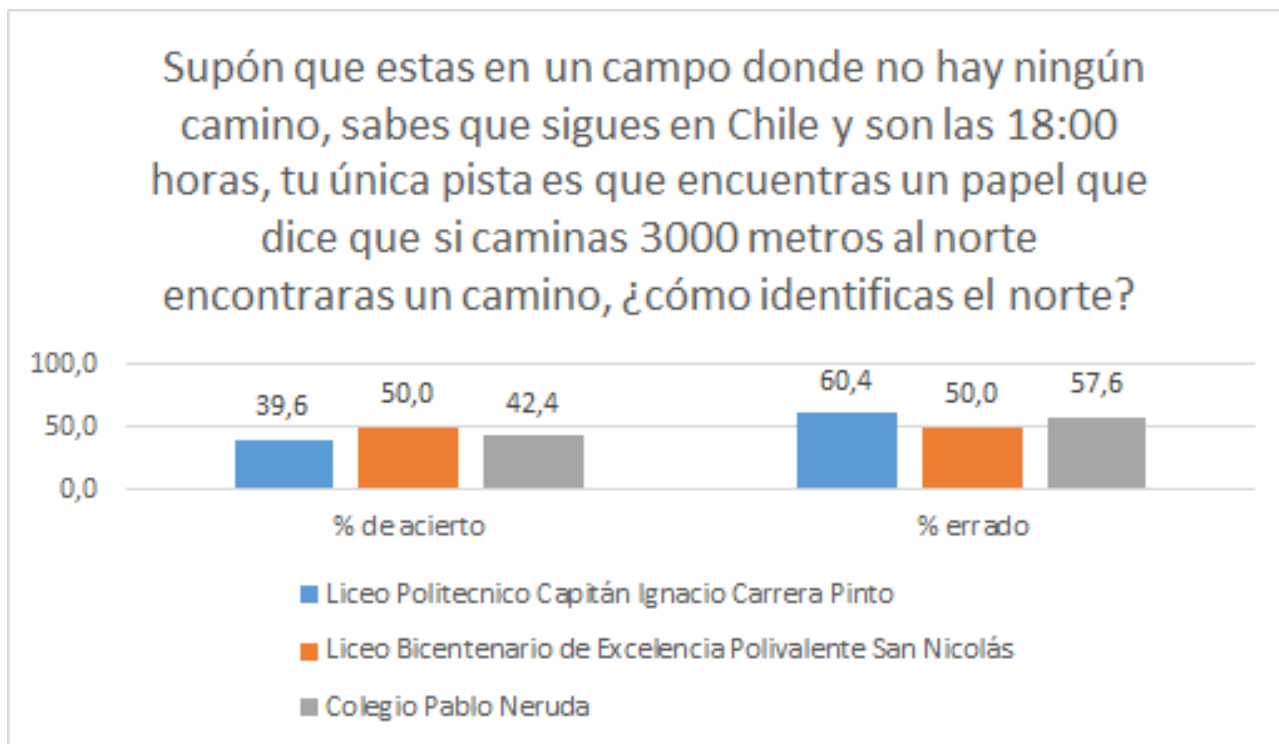


Figura N° 15, Fuente creación propia a partir de los datos.

Como se puede apreciar, nuevamente el porcentaje de respuestas erróneas es amplio, aunque, si bien con respecto al anterior sub eje, esta se podría categorizar como regular, ya que sobrepasa el 40 % promedio por solo un 3.3%, y el anterior sub-eje solo el liceo Bicentenario Polivalente de San Nicolás sobrepasa el 40 %, lo que conlleva a una relativa mejora con respecto a la conceptualización del espacio, pero aun así se debe catalogar este sub eje con presencia de problemas de aprendizaje.

Otro elemento a considerar es el cómo los estudiantes prefieren hacer saber a otros su concepción de espacio, para esto se tomó otro análisis de caso, en el cual se les plantea lo siguiente: Una persona que al parecer no es de tu ciudad te pregunta por X ubicación que tú conoces, ¿de qué forma expresarías la ubicación? En este sentido las respuestas a considerar por los estudiantes fueron:

- a) Respondiendo de forma oral con número de cuadras de izquierda derecha o por medio de puntos cardinales.
- b) Realizando un pequeño croquis o algún recurso gráfico por el cual podría llegar la persona.

- c) Tendrías que acompañarlo porque no sabrías otra forma de ayudarlo.
- d) Le indicas por medio de nombre de calles la dirección que debe tomar.

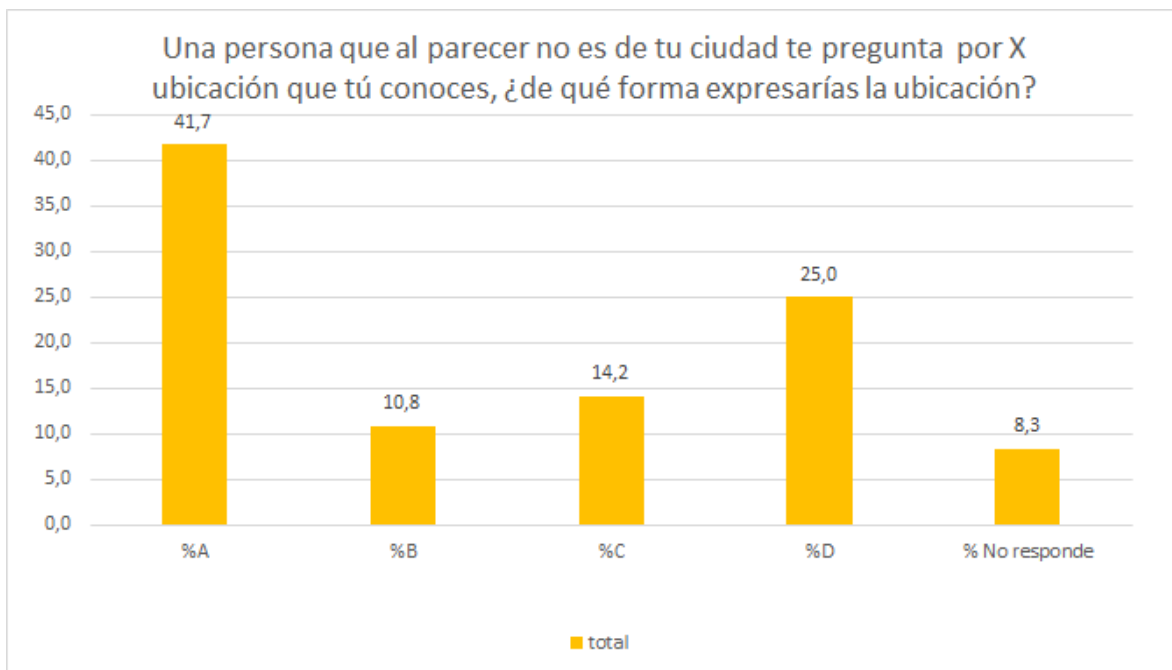


Figura N° 16, Fuente creación propia a partir de los datos.

En este sentido una alta cantidad de estudiantes si se siente capacitado para dar instrucciones de referencia lo que nos habla de un buen indicador referencial, pues solo un 22,5% no se siente capacitado a dar instrucciones que serían aquellos que no respondieron y aquellos que asumieron no poder ayudar. Otro elemento interesante es que la oralidad prima sobre las otras opciones, lo que indica un conocimiento superior del entorno que los rodea, pues la capacidad de verbalizar ya define un nivel superior taxonómicamente.

3.3.1.2 Sub eje representación gráfica del espacio

Un último punto en este primer acercamiento a las problemáticas del aprendizaje del eje ubicación espacial, es la representación gráfica del espacio, y cómo los estudiantes perciben esta, en este sentido hay que reconocer en mapas un recurso pedagógico indispensable a la hora de transmitir el conocimiento a los estudiantes, siendo este un facilitador a la hora de pensar el espacio para los

ellos, es en este sentido que se hace de vital importancia en este sub eje analizar el qué tan asociados con la idea de mapas se encuentran.

En este sentido las preguntas a realizar en este eje apuntan al reconocimiento de nociones básicas de un mapamundi, como es la ubicación de continentes y océanos en este sentido los resultados fueron los siguientes:

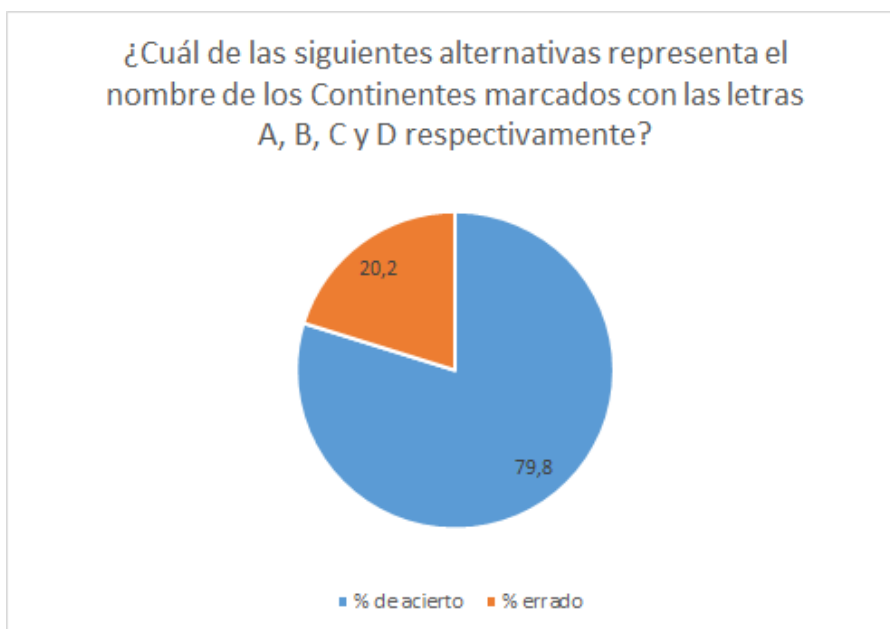


Figura N° 17, Fuente creación propia a partir de los datos.



Figura N° 18, Fuente creación propia a partir de los datos.

Siendo la pregunta n° 7 en relación a la identificación a continentes y la pregunta N°8 en relación a océanos, en este sentido con respecto a la

identificación de continentes los estudiantes representan un buen rendimiento, mientras que en los océanos regular rendimiento. Siendo esta una de los sub ejes con menor porcentaje de no acierto.

En este sentido se puede establecer que en relación a los otros sub ejes, este es uno de los que presenta mayor índice de logro positivo, de esta manera se puede decir que el uso de mapas es significativo en el aprendizaje de los estudiantes, pues los resultados apuntan a esa línea, lo que apoya la teoría de que son facilitadores a la hora de representar el lenguaje espacial.

3.3.2 Síntesis de resultados eje ubicación espacial

En síntesis, en lo que respecta al eje ubicación espacial nos podemos encontrar con una serie de problemas de aprendizaje, en este sentido y en relación a los sub-ejes, tomados de la propuesta de Trepát y Comes (2002), y, analizando estos uno a uno en relación a los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas se podría resumir en lo siguiente:

En primer lugar, es el primer sub eje el que se encontraría con un mayor nivel de problemáticas, esto debido a su naturaleza teórica y abstracta, que exige a los estudiantes un mayor nivel taxonómico, además se puede decir que en este eje los saberes exigidos a los estudiantes, según sus respuestas, no son logrados, esto debido a las estrategias con las cuales se intenta lograr estos objetivos, siendo preeminente la clase expositiva, situación contraria a la deseada por estos, que buscan alternativas más didácticas y cercanas a la lógica espacial, ligada al conocer en terreno la realidad de estas dimensiones del espacio geográfico

En lo que respecta al segundo sub eje de orientación espacial, las dificultades son menores al eje anterior pero aún existen problemas y estas están ligadas en su mayoría a la identificación de elementos distintivos del espacio, como lo son elementos claves del paisaje y el conocimiento mismo de algunos elementos geográficos básicos, como los puntos cardinales y otros conceptos, en

este sentido y entendiendo que estas son percepciones propias del estudiante es que los análisis de caso revelaron que estos son, en gran parte conocedores del espacio que los rodea pero que carecen de elementos teóricos y una concientización racional del espacio, asumiendo este como más allá de un lugar por donde camino sino que más bien en el lugar donde se llevan a cabo relaciones humanas de todo tipo.

Por último y con respecto al tercer sub-eje de representación gráfica, este muestra un índice de logro superior a los otros sub ejes, logrando desempeños regulares y buenos, lo que indica que el uso de recursos gráficos como material pedagógico es completamente pertinente a la hora de la elaboración de técnicas didácticas y que los estudiantes consideran estos como elementos de aprendizaje significativo de gran valor, ahora bien estos deben trascender de mapas físicos entendiendo que el espacio geográfico trasciende a lo geofísico.

3.4 “Construcción Conceptual”

Dentro del desarrollo de la investigación se han trabajado las dificultades de aprendizaje del área de historia y geografía por ejes temáticos, el tercer eje que falta analizar es el que tiene que ver con la adquisición de conceptos e ideas necesarias para la comprensión de la historia y las ciencias sociales en general, son conceptos transversales en la enseñanza de la disciplina que requieren que el estudiante sea capaz de generar abstracciones para su correcta asimilación he allí el núcleo de este eje de construcción conceptual pues los estudiantes si no trabajan la abstracción a través de la imaginación y la estructuración de ideas intangibles difícilmente puedan lograr comprender estos conceptos y mucho menos generar aprendizaje significativo.

Como señala Prats(2000) *“el estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel”*(pág. 85), la exigencia cognitiva elevada de los estudiantes pone a prueba la manera de enseñar por parte de los docentes, queda por ende analizar y sintetizar el

rendimiento de los colegios y alumnos parte de la muestra de la investigación bajo estos preceptos , ver si los estudiantes tienen este pensamiento abstracto formal , esto quedará en evidencia viendo las respuestas de los estudiantes ante interrogantes sobre conceptos que usan en la disciplina, como se ha señalado en la parte metodológica de esta investigación el universo y la muestra son estudiantes de segundo año medio estos tienen a su haber 10 años en el sistema de educación formal chileno , así debieran tener adquirido conceptos básicos para la comprensión de la historia.

Barriga y Hernández (2002) *“El conocimiento conceptual es más complejo que el actual. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma lineal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen”* (Pag-47.), esta complejidad debe ser resuelta y disminuida con estrategias que vayan hacer el nexo entre lo ideal y lo formal lo teórico y lo práctico disminuyendo las dificultades y generando asimilación de conceptos nuevos.

La estructura del capítulo es el análisis y síntesis del rendimiento de la muestra en el eje “construcción conceptual” y sus sub ejes “generación de conocimiento histórico” “procesos históricos y las ciencias sociales” “formación ciudadana”, como se puede ver en la encuesta anexa y su tabla de especificaciones este eje consta de 10 preguntas divididas en los tres sub ejes, 3 de generación de conocimiento histórico, 4 de procesos históricos y las ciencias sociales y 3 de formación ciudadana , cada pregunta tenía 4 alternativas A,B,C,D en donde solo una era la correcta , lo que se busca en ver si existe o no un conocimiento en cada área .

3.4.1 Análisis y síntesis de los resultados de las encuestas aplicadas en el eje de construcción conceptual.

Para que el análisis sea profundo y estructurado se presenta en dos partes, primero el rendimiento en cada sub eje que ya han sido mencionados anteriormente, allí se incluyen además las preguntas que tuvieron mayor y menor

grado de dificultad según los resultados, la segunda parte es el análisis del rendimiento general en el eje construcción conceptual, para cada una de estas categorías hay un análisis del comportamiento comparado por colegios y del comportamiento total de la muestra.

3.4.1.1 Sub eje “generación de conocimiento histórico”

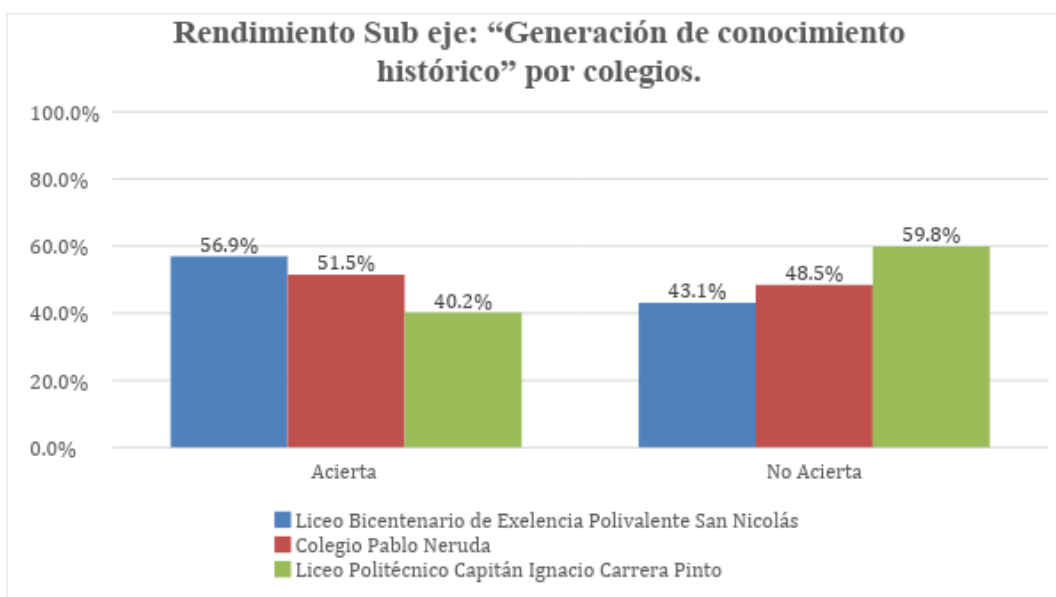


Figura N°19, Fuente creación propia a partir de los datos.

Este gráfico refleja cómo se comporta la muestra por colegio, teniendo presente que los tres colegios allí descritos presenta índices de vulnerabilidad superior al 85%, la generación de conocimiento histórico tiene que ver con los conocimientos básicos asociados a la investigación histórica y sus respectivas metodologías con la cual se crea constantemente nuevas interpretaciones de los sucesos y procesos, las preguntas que se incluían es este sub eje eran ¿Cuál es el objeto de estudio de la historia?, ¿Qué es una fuente histórica?, ¿Cómo se Clasifican las fuentes históricas? Los resultados evidencian que dos colegios se encuentran en una situación regular de rendimiento (41-60%), pero el Liceo Bicentenario de Excelencia polivalente de San Nicolás con un 56,9% es quien está por encima, y se acerca más a un buen rendimiento (60%) a su vez el Liceo Politécnico Ignacio Carrera Pinto con un 40,2% de acierto es quien presenta un mal rendimiento.

Si bien la idea no es hacer un estudio comparativo , siempre es importante tener en el horizonte el contexto desde donde se extrae la información, la explicación de que el Liceo polivalente de San Nicolás este más alto es que este es un liceo de excelencia , en cambio los otros dos no lo son , pero como los tres presentan altos índices de vulnerabilidad no distorsionan la muestra sólo agregan una raíz contextualizada a los datos, el colegio Pablo Neruda con un 51,5% se encuentra casi en la mitad siendo también regular, la situación regular del sub eje “generación de conocimiento histórico” deja en evidencia la existencia de dificultades de aprendizaje en un grado medio, conocimientos básicos en lo que tiene que ver con la disciplina pero no complejos ni avanzados, tengamos en cuenta que son alumnos de segundo año medio por lo tanto debieran ya tener conocimientos avanzados sobre la investigación histórica y la interpretación.

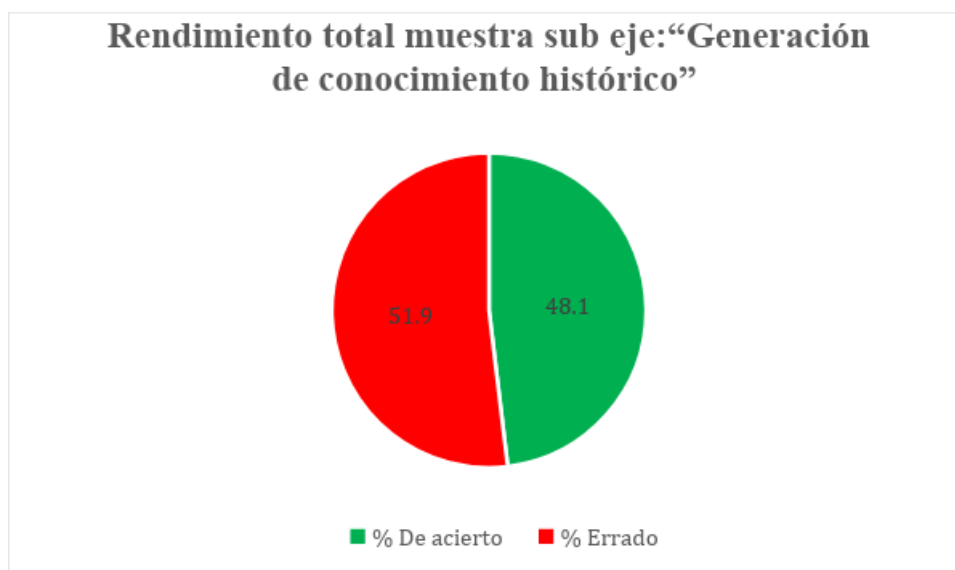


Figura N° 20, Fuente creación propia a partir de los datos.

El gráfico que recoge el total de la muestra arroja un 48,1% de acierto , mostrando una tendencia hacia un rendimiento regular(40-60% de acierto), el problema radica en que se acerca más a un nivel malo que uno bueno , si la media es 50% cualquiera que estuviere por debajo de aquello se considera defectuoso, así en el sub eje generación de conocimiento histórico fruto de los resultados extraídos y mostrados en el gráfico existen evidentemente dificultades un 51,9% errado deja ver que no existen conocimientos avanzados sino más bien

básicos o lo más medios si nos dejamos llevar por el rango regular de rendimiento , esto no es lo deseado pues a la hora de impartir la disciplina de historia geografía y ciencias sociales en el sistema educativo según el MINEDUC una habilidad transversal en el análisis de fuentes e interpretación de estas , si un alumno no tiene los conocimientos avanzados de cómo se genera el conocimiento histórico difícilmente pueda llegar una habilidad superior , pues la encuesta que se aplicó lo que se pregunta es lo básico para poder adentrarse en el conocimiento histórico , se desprende entonces que dentro de lo básico de la encuesta el ideal es que todos demuestren un nivel avanzado bajo ese parámetro.

Para reforzar lo anterior revisemos el desempeño en algunas preguntas específicas la primera tiene un nivel de dificultad bajo y la segunda un nivel alto, siempre teniendo en cuenta que en general la encuesta apunta a ver si existen conocimiento bases, se presenta el rendimiento general de la muestra y se hace hincapié que es un estudio en contextos de vulnerabilidad, no es necesario mostrar el rendimiento de cada colegio en preguntas específicas, esto se hace necesario cuando estamos en un eje o sub eje y queremos contextualizar o en casos específicos cuando los investigadores descubren un anomalía necesaria de representar de manera comparativa .

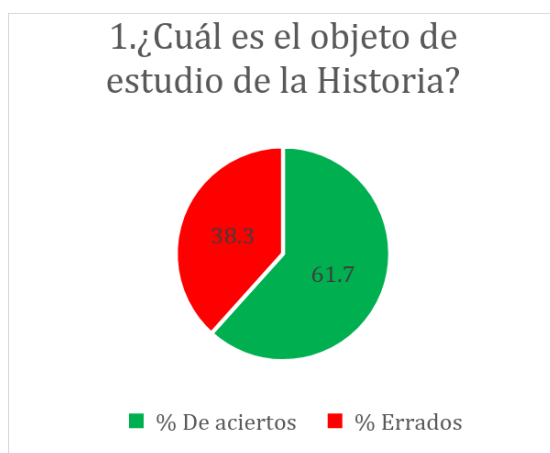


Figura N° 21, Fuente creación propia a partir de los datos.



Figura N° 22, Fuente creación propia a partir de los datos.

En la primera pregunta que es de un nivel bajo, pues la historia geografía y ciencias sociales al estar presente en el sistema educacional chileno desde 1° básico existe un cúmulo de situaciones en donde el estudiante pudo adquirir el

conocimiento necesario para saber la respuesta eso explica el 61,7 % de acierto lo que se inserta en un rango de buen rendimiento (60-80%) en cambio la segunda pregunta es más específica requiere que el estudiante tenga asimilado no por repetición sino de manera consciente en un ejercicio como por ejemplo : haber leído y trabajado con alguna fuente histórica y desde allí obtener una idea nueva , para así saber la respuesta vemos que el % de acierto es de 34,2% lo que lo deja en un rango de mal rendimiento, lo preocupante es que no basta con saber que estudia la historia , al ser una ciencia social y si queremos generar una comprensión de esta hay que conocer la forma en que se genera el conocimiento y las fuentes son esenciales para ello , que la muestra total deje en evidencia un desconocimiento de aquello reafirma que existen dificultades en la generación de ese pensamiento abstracto formal.

3.4.1.2 Sub eje Procesos históricos y las ciencias sociales

Lo que se busca en los parámetros de este sub eje es ver si los estudiantes de la muestra tienen noción sobre conceptos necesarios para la comprensión e interpretación de la historia de manera en que se presenta como ramo en los planes y programas del currículum chileno, conceptos articuladores de toda las periodizaciones y arquetipos históricos, como se puede ver en la encuesta anexa se incluyen las siguientes preguntas:¿Cuál afirmación se asemeja más a un “proceso histórico”?, ¿Que es una civilización?,¿Cuál o cuáles de los siguientes elementos es parte de una cultura? , ¿En qué consiste una revolución?, conceptos como proceso, revolución, cultura y civilización están presentes en todo tipo de historia e interpretación de la misma son transversales y articuladores del entendimiento de toda la nomenclatura histórica.

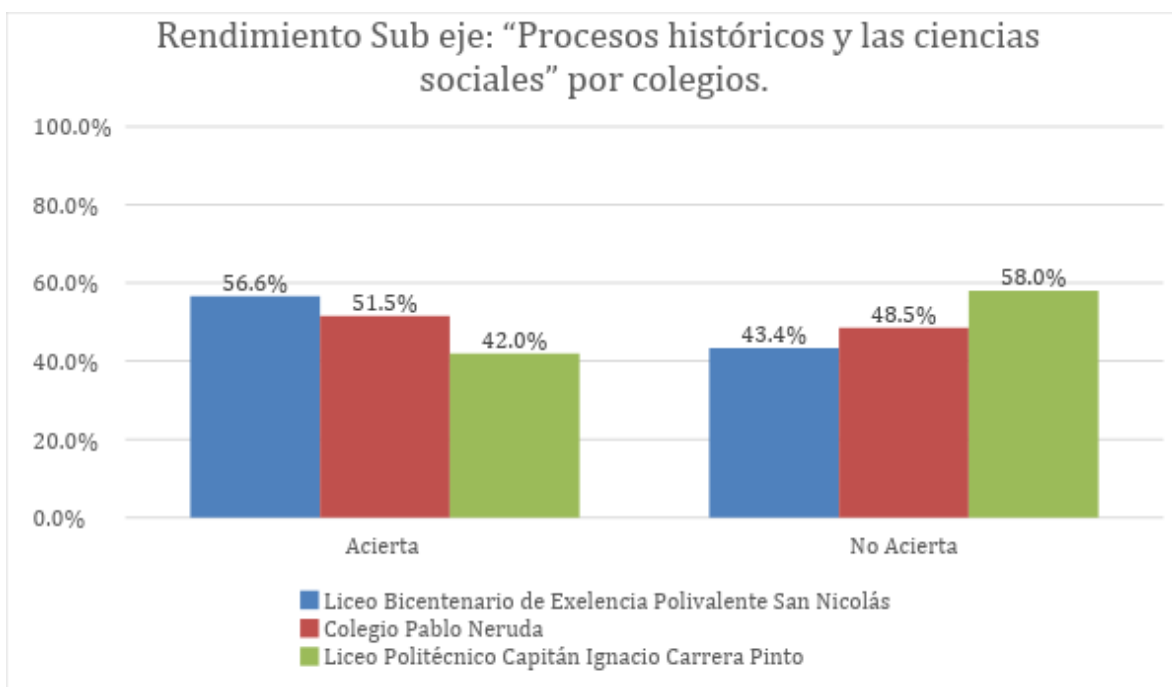


Figura N° 23, Fuente creación propia a partir de los datos.

Una constante que se ve en el gráfico es que todos los colegios según el rango que hemos establecido tienen un rendimiento regular (41-60% de acierto) lo que hace que según estos datos las dificultades de aprendizaje se presenten en un grado medio, cuando pasamos a la comparación en el sub eje el Liceo Bicentenario polivalente de San Nicolás se mantiene con mejor rendimiento respecto a los otros dos, las razones tienen que ver con la gestión propia de cada establecimiento, la diferencia porcentual con el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto es de 14 % esto ya marca una tendencia pues en el anterior gráfico pasaba lo mismo, como el objetivo de comparar es comprender los matices propios de cada contexto, queda buscar explicación en el porqué de esta diferencia.

Desde un punto de vista global el rendimiento de la muestra es regular como evidencia la figura 23, existe un 48,8 % de acierto lo cual es un rendimiento inadecuado y preocupante pues ya en los dos sub ejes los resultados reflejan un rendimiento bajo la media, si los estudiantes no tienen asimilados estos conceptos como podrán adquirir aquellos que requieren capacidades cognitivas superiores, las dificultades de aprendizaje quedan de manifiesto en estos alumnos, no están

en un punto crítico pero existe un estancamiento en lo regular, pareciera ser este el umbral cuando el ideal es que estén sobre el 60% en un nivel bueno, cómo llegar ahí y salir del umbral que se está manifestando en este estudio lo primero es que el sistema educativo se haga consciente de esta realidad

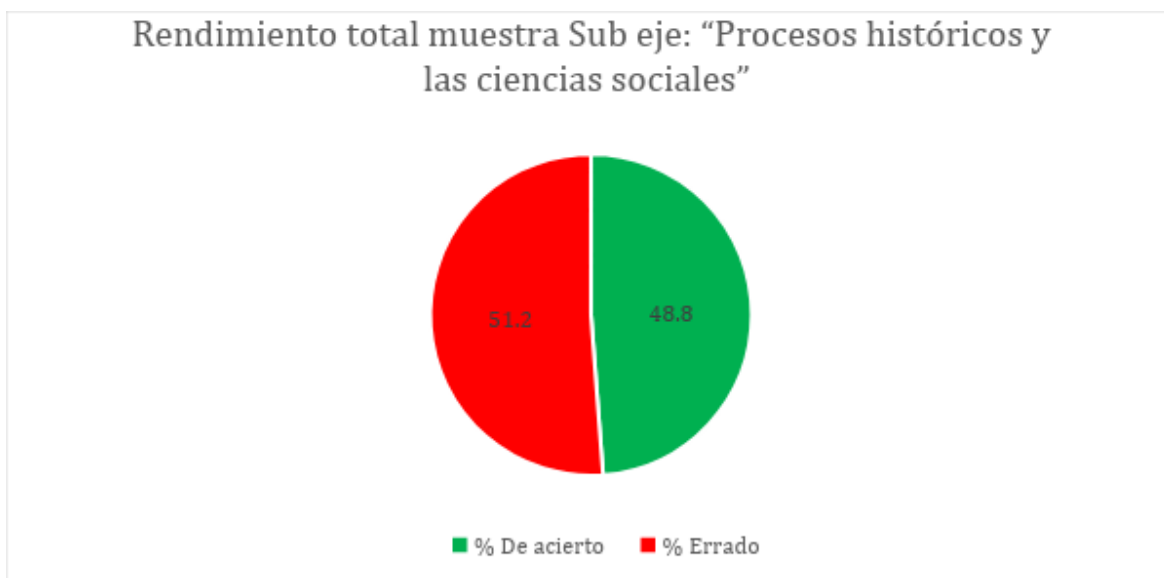


Figura N° 24, Fuente creación propia a partir de los datos.

Ahora se plantea el rendimiento por pregunta siguiendo el criterio de la que tuvo mayor dificultad y la que tuvo menor dificultad, las preguntas que se les plantearon tenían una dificultad básica pues son conceptos que se trabajan a lo largo del ciclo escolar por ende los estudiantes tienen que estar familiarizados con ellos, tienen que tener asimilados sus variantes y características a continuación algunos resultados.

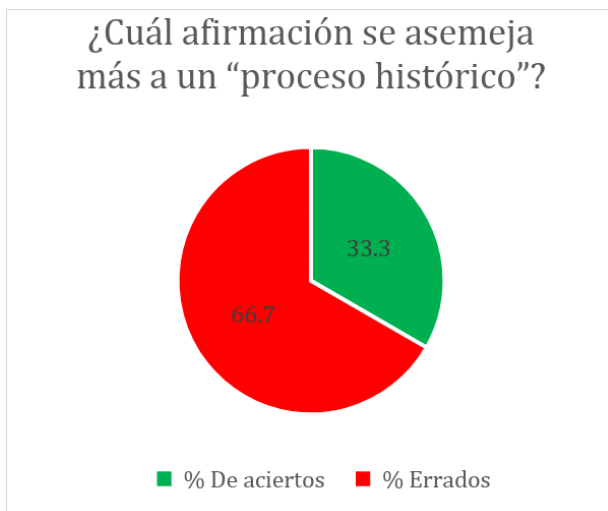


Figura N° 25, Fuente creación propia a partir de los datos.



Figura N° 26, Fuente creación propia a partir de los datos.

La primera pregunta es una que tiene el peor rendimiento entre todas las que se realizaron y hace referencia a los procesos históricos sólo un 33,3% de acierto lo que la deja en un rango de mal rendimiento, mientras que la segunda fue donde tuvieron el mejor rendimiento en el sub eje que se está analizando allí hay un 58,3% de rendimiento lo que la deja en el rango regular ni siquiera alcanza un buen resultado , que los estudiantes no reconozcan lo que es un proceso histórico es alarmante para la disciplina y su enseñanza, y reafirma la idea que las dificultades de aprendizaje desde el punto de vista conceptual por lo menos en un grado medio si no más están presentes en las aulas, pues para matizar los conceptos básicos como civilización más de la mitad es capaz de definirlo lo que solo es un primera categoría cognitiva , una segunda en la de relacionar y era lo que estaba presente en las afirmaciones que buscaban acercarse a un proceso para así definirlo , solo el 33,3% dio con la alternativa correcta , qué pasa con los restantes estos no están logrando la comprensión por ende se alejan del aprendizaje significativo la barrera son las dificultades de aprendizaje ligadas a la abstracción pues un proceso es algo intangible las formas de comprenderlo es la relación de sucesos , si en matemática se le enseña a sumar y multiplicar , en historia la tarea es relacionar , lo cual queda de manifiesto que un porcentaje elevado de estudiantes no puede realizar.

3.4.1.3 Sub eje Formación ciudadana

El sub eje tiene por fin medir la adquisición de ideas fundamentales para la comprensión de lo que es una ciudadanía activa, y lo que es ser ciudadano es un estado de derecho como lo es el chileno, esta área que también es parte de la historia si lo vemos como una herramienta para el pensamiento crítico, en Chile este tema está tomando fuerza producto del desapego de las personas con los deberes del ciudadano que se manifiestan en más del 50% de abstención en las últimas elecciones presidenciales, hay un tipo de desinterés por las decisiones en conjunto que tenemos como sociedad falta de interés y participación de los ciudadanos , la educación formal tiene la responsabilidad de corregir las prácticas de enseñanza en estos temas que hasta antes de que se formara esta discusión ni siquiera existían planes de estudio referentes a esta temática.

En lo referente a los resultados de la muestra y los colegios en esta área hay que explicar que se realizaron tres preguntas de carácter básico estas eran: ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se asemeja más al concepto nación? ¿Cuál de estas es una característica del sistema democrático? ¿Qué es una constitución?, en decir se trabajan tres conceptos claves para entender el funcionamiento de un sistema como el de Chile, nación, constitución, democracia todos estos necesarios a la hora de ejercer una ciudadanía activa, la comprensión de estos conceptos ayuda a trabajar el área de la formación ciudadana de manera integral le da un sustento teórico a la generación de las actitudes necesarias por parte del estudiante en su relación con su comunidad y sociedad en general , son conceptos estructurantes desde lo teórico , pues la representación práctica de lo que es la ciudadanía es un fenómeno más complejo y relacionado con generación de actitudes , a continuación los resultados que se obtuvieron es este sub eje.

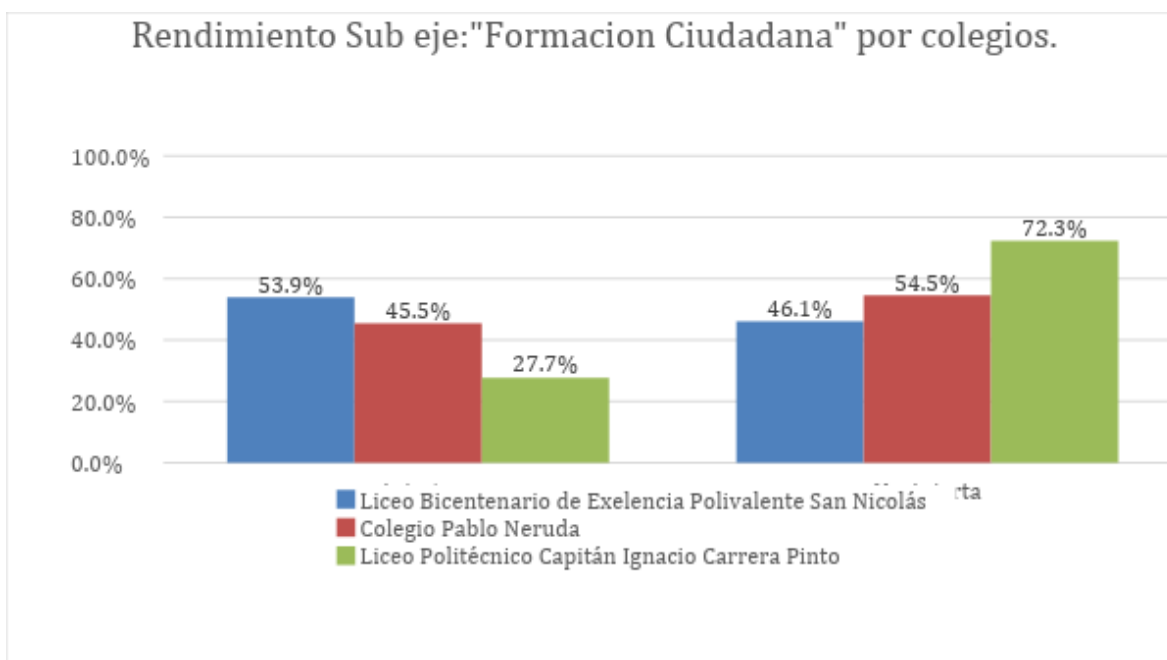


Figura N° 27, Fuente creación propia a partir de los datos.

A primera vista hay un rendimiento dispar entre los colegios el Liceo Bicentenario de Excelencia San Nicolás con un 53,9% junto al Colegio Pablo Neruda con un 45,5% se encuentran en un rango Regular (41 a 60%) mientras que el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto con un 27,7% tiene un rendimiento malo(21-40% de acierto) esta es la cifra más baja de todo las sub ejes tanto de este eje como de los de ubicación temporal y ubicación espacial, y si se compara el rendimiento con los demás sub ejes del eje construcción conceptual el sub eje “formación Ciudadana” presenta el más bajo en los tres colegios , un rendimiento que va de regular a malo refleja falencias y dificultades , está en una área poco trabajada en los colegios por conocimiento de los planes de estudio de cada colegio se sabe que el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente de San Nicolás tiene asignada una hora por semana a la Formación Ciudadanía mediante un ramo mientras que los otros dos no presentan planes especiales en esta categoría , eso podría explicar los resultados dispares que entre el primero y el último presenta una diferencia porcentual de 25% lo cual es una anomalía dentro del comportamiento de la muestra , evidencia una heterogeneidad de la misma reflejando que en los contextos de vulnerabilidad los grados de dificultades varían

entre medio y alto para comprender mejor esto vamos al análisis del total de la muestra.

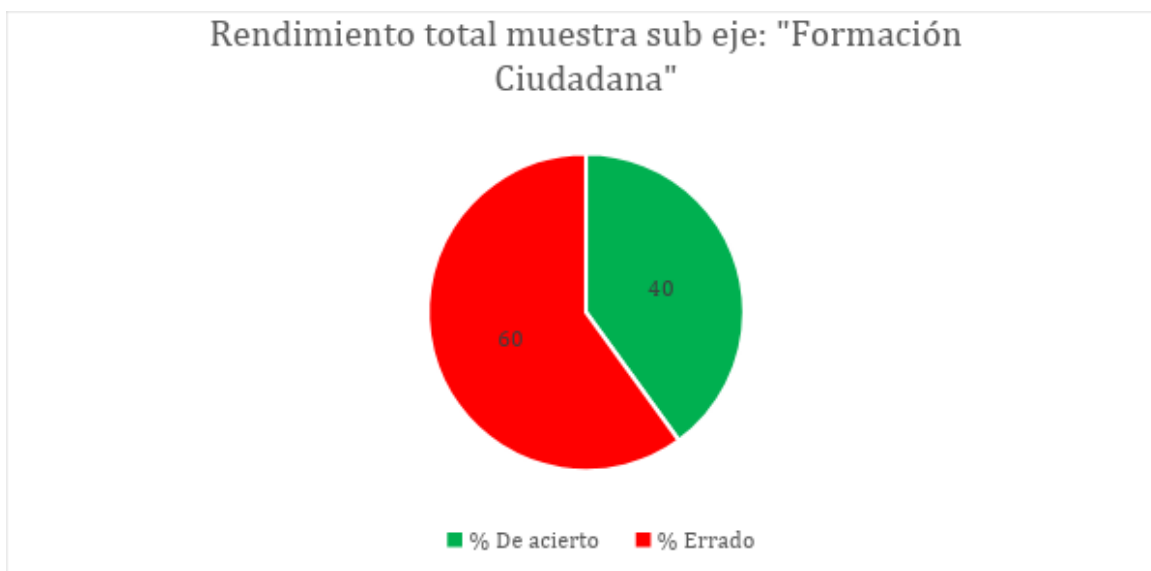


Figura N° 28, Fuente creación propia a partir de los datos.

Si en los otros sub ejes el rendimiento era regular es este derechamente es malo pues hay un 40% de acierto (mal rendimiento entre 21% y 40%) presentando así un alto grado de dificultades de aprendizaje de la disciplina en lo que es en conceptos asociados a la formación ciudadana, esto a raíz del propio trabajo en los colegios en estos temas, los planes de estudio evidencian que no existe trabajo en dos de los tres colegios que aportan a la muestra ,razón suficiente para explicar el opaco rendimiento .

Cuando se realiza un análisis parcial de las preguntas que tuvieron menor y mayor grado de dificultad arroja lo siguiente:

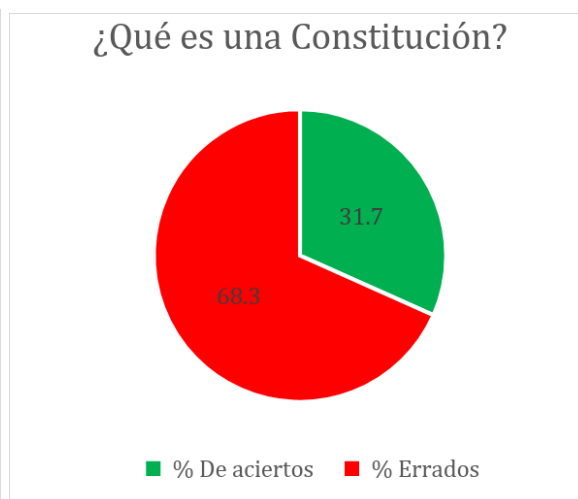
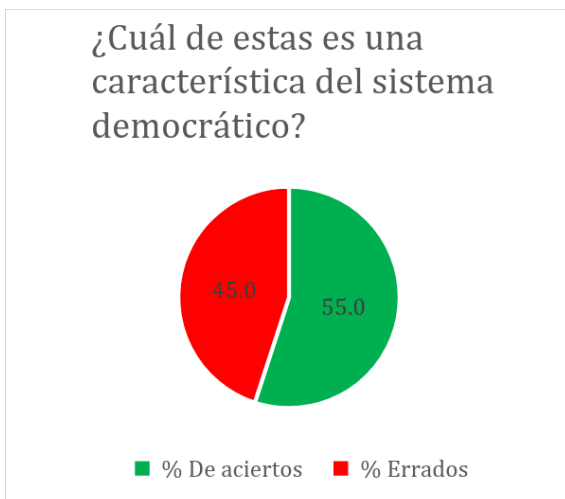


Figura N° 29, Fuente creación propia a partir de los datos.

Figura N° 30, Fuente creación propia a partir de los datos.

Se ve que la pregunta referente al sistema democrático tiene un 55% de acierto lo que la ubica en el rango regular (41-60% de acierto), la situación se vuelve más alarmante cuando se compara con la que tuvo mayor grado de dificultad que es la que tiene relación con la definición de constitución allí se presenta un 31,7 de acierto siendo la de peor desempeño en todo el eje , queda en un rango de mal rendimiento(21-40% de acierto) por ende la dificultad de aprendizaje que se asocia a la pregunta al ser inversamente proporcional al rendimiento es alta.

3.4.2 Visión global del eje

En el inicio del capítulo se explica lo que se buscaba encontrar en este eje, lo cual tenía relación con ver si los estudiantes tenían asimilados conceptos transversales para la comprensión de la historia, los cuales se adquieren mediante el pensamiento abstracto formal, en los siguientes gráficos se resume el desempeño por colegio y total de la muestra en torno a lo antes descrito.

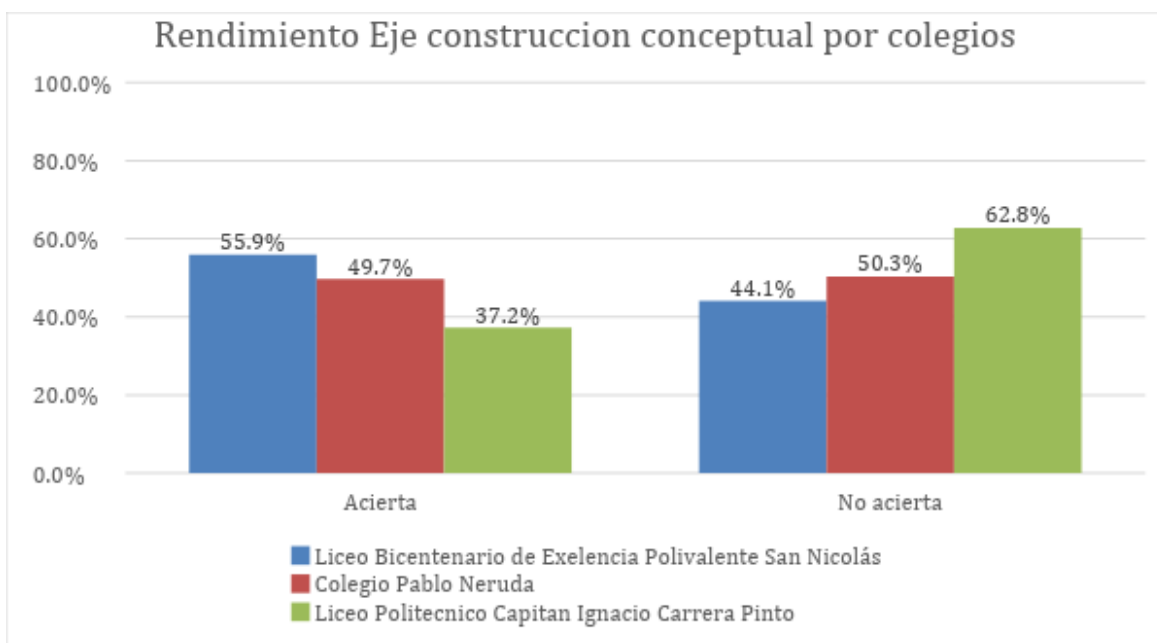


Figura N° 31, Fuente creación propia a partir de los datos.

Si se hace una comparación encontramos que el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente de San Nicolás se encuentra por encima de los otros dos con 55,9% de acierto lo que lo ubica en un rango de rendimiento regular (41-60%) al igual que el colegio Pablo Neruda que con un 49,7% se ubica en este rango la diferencia entre ambos es que este último está de la media hacia abajo mientras que el primero de la media hacia arriba, la diferencia la marca el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto con un 37,2% se encuentra en un rango de rendimiento malo (21-40%) , al hacer un barrido por todos los sub ejes este siempre tuvo un rendimiento por debajo de los otros dos liceos , es normal entonces que ocupe la última plaza, las dificultades de aprendizaje del eje según colegio en conforme a estos rangos varían de medias a altas lo que también es una constante que se arrastra desde los gráficos anteriores.

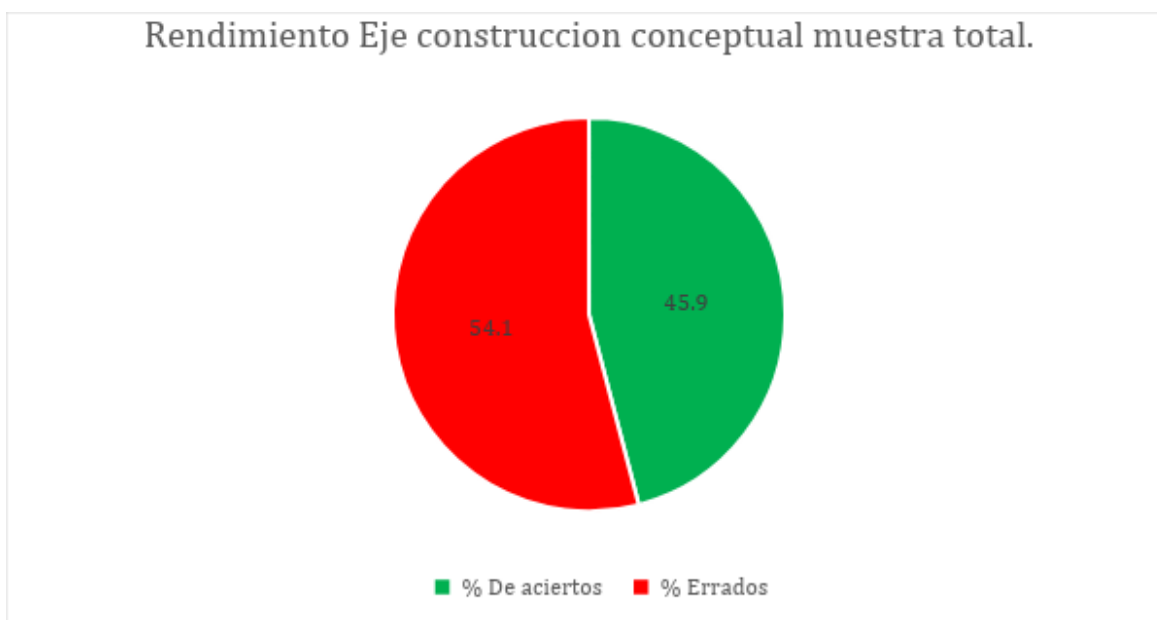


Figura N° 32, Fuente creación propia a partir de los datos.

Cuando se plantea un análisis global, la muestra tiene un rendimiento regular con un 45,9% de acierto en el total de las preguntas del eje las cuales eran 10 y ya se desglosaron en los sub ejes anteriores, lo importante radica en el 54,1 % que erra lo cual está por sobre la media, en decir que el rendimiento es de regular a malo y las dificultades que aquí se encuentran son de un grado o rango medio hacia arriba , al proponer un contraste de esta información del gráfico con la figura 2 , evidencia que los tres ejes se encuentran en un rango regular de rendimiento el matiz está en que el de construcción conceptual tiene el más bajo rendimiento de los tres con este 45,9% de acierto, todos aquellos conceptos transversales para la comprensión de la disciplina no son bien entendidos por un 54% de la muestra lo que es un número elevado.

Un parámetro nuevo incluido para el análisis del desempeño, tanto por colegio como el total de la muestra, tiene que ver con poner una calificación, esto bajo la escala de notas que rige el sistema educativo chileno con un 60% de exigencia, para ello se le asignó a cada pregunta del eje un puntaje de 2 puntos, teniendo por máximo 20 puntos desde allí se calificó cada alumno de la muestra obteniendo el promedio por colegios y general de la muestra , la figura 33 es el resultante de este ejercicio.

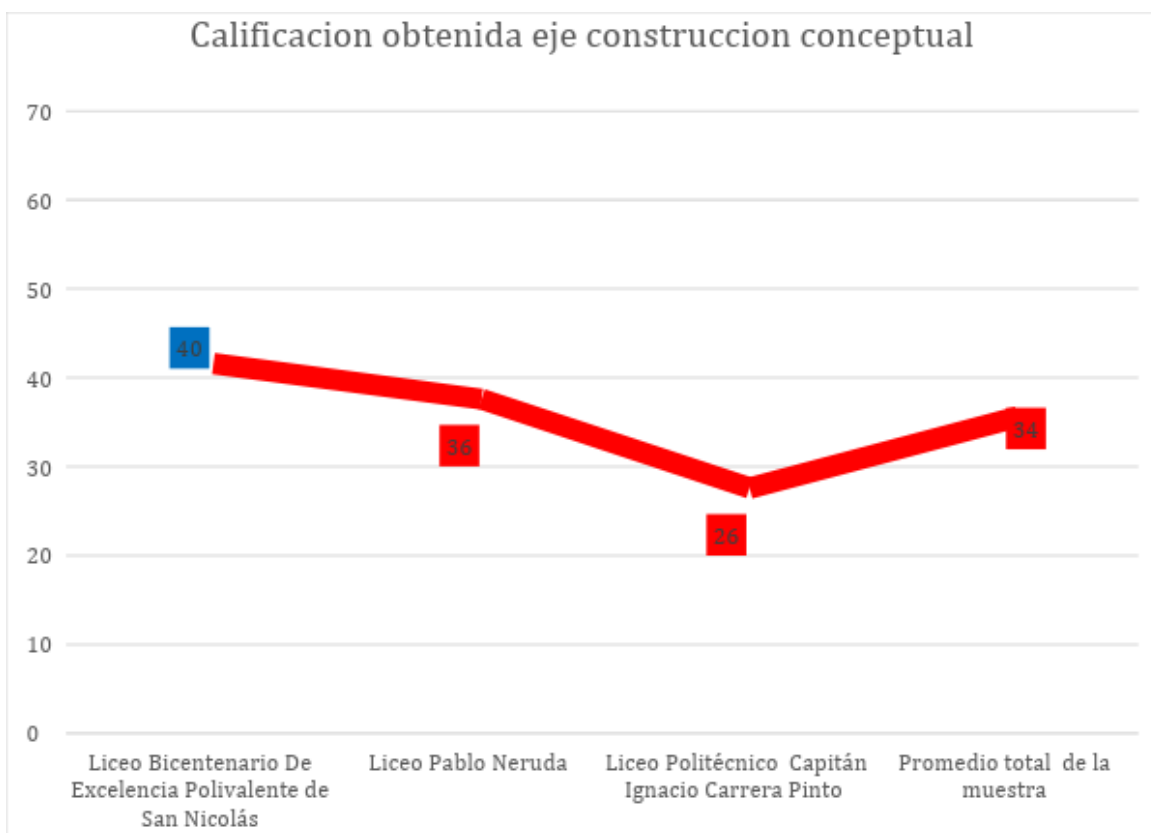


Figura N° 33, Fuente creación propia a partir de los datos.

A la hora de hacer una calificación ajustada al esquema cómo se evalúa en Chile queda de manifiesto de manera más certera que el desempeño es malo , pues como se refleja en el gráfico la mejor calificación la obtuvo el Liceo Polivalente de San Nicolás y es solo un 4, la nota mínima para aprobar en sistema chileno, el Liceo Pablo Neruda Y el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto tienen un Promedio Rojo con un 36 y 26 respectivamente , la diferencia con respecto al nivel de acierto presentado en gráficos anteriores en donde el rendimiento fluctúa entre regular y malo radica en que la escala de exigencia es de 60% eso hace que se presente un bajo rendimiento , la muestra total tiene un promedio de 34 lo cual es causal de reprobación , no existen los conocimientos mínimos en los estudiantes por eso el mal rendimiento , esta figura confirma que las dificultades están presentes en las aulas en donde se saca la muestra para la investigación .

3.4.3 Síntesis de los resultados del eje de construcción conceptual.

El nivel de rendimiento en el eje del total de la muestra se enmarca en el rango regular(41-60% de acierto), por consiguiente las dificultades de aprendizaje del área de historia y geografía presentes aquí son de grado medio, los estudiantes presentan dificultades para asimilar los conceptos transversales de la disciplina sobre todo aquellos que son más complejos lo que hace pensar que el desarrollo del pensamiento abstracto formal no está presente en más de la mitad de alumnos que fueron parte de la muestra, sin el desarrollo consistente de la capacidad de abstracción se hace imposible la superación de estos niveles de rendimiento , es aquí cuando la necesidad de estrategias didácticas adaptativas a los contextos queda de manifiesto.

Los estudiantes en general pueden responder preguntas de niveles cognitivos básicos relacionadas con conceptos que se trabajan en todo el ciclo escolar como civilización o que estudia la historia, pero aquellas que requieren niveles cognitivos avanzados como entender lo que es un “proceso histórico” o la función de las fuentes históricas tienen más dificultad y la mayoría de la muestra se equivoca , la interpretación de esto es que las dificultades de aprendizaje comienzan a ser latentes cuando a los estudiantes tienen que desarrollar habilidades cognitivas de dificultad media hacia arriba como lo son el analizar , relacionar , sintetizar etc., así las estrategias que se quieran trabajar en este eje de construcción conceptual tienen que enfocarse en estos aspectos.

Al comparar los colegios desde donde se extrajo la muestra, en las figuras nº 19, 23, 27, 31 y 33 lo importante es entender su contexto , esto explica el dispar rendimiento pues tanto en el eje como en los sub eje quedó en evidencia que el Liceo Bicentenario de Excelencia polivalente de San Nicolás tuvo el mejor rendimiento siempre superando más del 50% de acierto en las preguntas , el Liceo Pablo Neruda se posiciona segundo a unos 5%puntos porcentuales promedios en los sub ejes , quedando ambos catalogados en un rendimiento regular , la diferencia la marca el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto que si bien en general tiene un rendimiento Regular está siempre en el último lugar con una

diferencia porcentual promedio de 12% , y en dos sub eje estuvo mal rendimiento marcando una tendencia a la baja la cual tiene que ser explicada.

La explicación del comportamiento por colegios antes descrito tiene dos aristas, primero que el Liceo Bicentenario de Excelencia de San Nicolás tenga mejor rendimiento que los otros dos colegios obedece a la razón que este es de excelencia así los recursos destinados son mayores la exigencia tanto al profesorado como el alumnado es elevada lo que ha hecho que tenga buenos resultados tanto en el SIMCE como la PSU así es comprensible su posición ,se deduce que sus alumnos están mejor preparados para responder a las preguntas que fueron sometidos en esta investigación , la segunda arista tiene que ver con el bajo rendimiento del Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto este no es un liceo de excelencia por ende sus alumnos no están familiarizados con una alta exigencia , si bien los índices de vulnerabilidad escolar en enseñanza media en los dos son altos en el Liceo Politécnico es más elevada 99,56% según JUNAEB(2019) mientras que el Polivalente de San Nicolás en de 89,82%, ahí ya tenemos dos razones que explican las diferencias notorias que se encontraron en los gráficos.

En el eje la tendencia es que entre más vulnerable es el colegio, menor rendimiento tiene, según los datos de JUNAEB (2019) Liceo Polivalente de San Nicolás tiene un 89,82 % de vulnerabilidad escolar , el Colegio Pablo Neruda tiene un 96,97% y el Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto 99,56%, los que van correlacionados al rendimiento pues el que tiene alta vulnerabilidad es quien tiene peor rendimiento y viceversa quien posee menor vulnerabilidad tiene mejor rendimiento , acotar que en general los tres colegios poseen una vulnerabilidad alta , entonces desprendemos de estos desempeños que existe un relación lineal entre el nivel de dificultades de aprendizajes en el eje construcción conceptual y los índices de vulnerabilidad escolar que existe en el contexto desde donde se obtuvieron los datos en este caso los tres colegios objetos ya mencionados.

Otro punto lo marca el área de formación ciudadana , como se dijo este fue un sub eje que tiene un rendimiento malo (21-40% de acierto) a diferencia de los

otros dos los cuales se mantuvieron en un rango regular , las dificultades de aprendizaje ligadas a este tiene un grado alto , decir que la relación entre rendimiento y dificultades de aprendizaje es inversamente proporcional para el análisis de la investigación, la razón es que dos de los tres colegios no tienen asignados un plan para trabajar esta área , solo el Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente de San Nicolás lo posee, La necesidad es imperante los estudiantes de la muestra evidencian no poder responder preguntas de niveles cognitivos básicos , el trabajo aquí debe ser diferente se plantea como una necesidad que los colegios incluyan la formación ciudadana como parte de su mallas curriculares , también que en estos planes se nivele a los estudiantes para alcanzar un nivel básico y luego de esto parte de la labor docente diseñar las estrategias didácticas para disminuir las dificultades de aprendizaje y así poder generar la conciencia de la ciudadanía activa , lo que es una actitud , no una habilidad , es por eso que las estrategias en esta área son diferentes a las otras.

CAPÍTULO 4

“PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR LAS DIFICULTADES APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA”.

4.1 Propuestas de estrategias didácticas para la disminución de las dificultades de aprendizaje en el eje ubicación temporal.

Los resultados analizados anteriormente, a partir de los cuestionarios aplicados en los establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, han reflejado que las dificultades de aprendizaje que genera la ubicación temporal, se dan en mayor grado en el sub eje de la simultaneidad y causalidad, también en menor medida se presentan en la cronología y periodización. Es por ello que el trabajo y desarrollo de estrategias y actividades didácticas deben centrar el foco en estos sub ejes. A continuación, se presentarán una serie de estrategias con sus respectivas actividades para aminorar las dificultades antes mencionadas en contextos de vulnerabilidad social.

Antes de presentar las estrategias didácticas, se debe tener en cuenta algunas consideraciones generales para esta. Primero que existen diversos aspectos, que según la bibliografía revisada especialmente por Cristòfol Trepap y Pilar Comes (2002), deben ser transversales en la enseñanza y desarrollo de actividades con respecto a la ubicación temporal, estos aspectos son: que el profesorado siempre debe recalcar que en la historia en general existen cambios y también continuidades, es por ello que los alumnos siempre deberían captar en el cambio de un periodo histórico estas características, también es importante que se utilicen los siglos como unidad de medida (siempre identificando los siglos a los que pertenecen) ya que además de que son más fáciles de memorizar, siempre los siglos permiten asociarlos a un periodo o contexto histórico. Otro aspecto que debe ser transmitido por los docentes a la hora de tratar la ubicación temporal, se asocia al espacio y la simultaneidad, es decir cada vez que se esté tratando sobre algún acontecimiento histórico, es importante que se menciona que ocurría en el mundo y en Chile, tal y como se presenta en el Curriculum escolar.

Un segundo aspecto a considerar en el desarrollo de las estrategias y actividades didácticas para mejorar las falencias de la ubicación temporal, es que los desarrollos de estas actividades deben tener un enfoque desde lo local a lo global, para una mejor asimilación de las concepciones temporales (Trepap y

Comes, 2002). Por ejemplo, si se realiza una actividad con una línea de tiempo, sería adecuado que los alumnos primero construyan una línea de tiempo de su vida y luego la de un periodo histórico.

Por último, un tercer aspecto a considerar es que las estrategias y actividades que se presentarán, están pensadas para que puedan ser aplicadas en cualquier contexto vulnerable, ya que no disponen de herramientas ni costos que estos no puedan optar. Estas estrategias serán presentadas de acuerdo a los distintos sub ejes de las dificultades (cronología, periodización, simultaneidad y causalidad)

4.1.1 Estrategias didácticas para trabajar las dificultades de cronología y periodización en la ubicación temporal.

Uno de los aspectos que funciona como base a la hora de la comprensión y el desarrollo de la ubicación temporal de los alumnos, es el manejo de la cronología y la periodización. Con el objetivo de subsanar las dificultades que aparecieron en las encuestas aplicadas en el sub eje de cronología y periodización se pueden aplicar estrategias asociadas al uso y construcción de frisos cronológicos, pero con un enfoque que parta de lo personal a lo general de la historia, y que sea parte de todo un curso con el que se trabaje, esta estrategia es propuesta por Trepát y Comes (2002) y esta enfocados para las primeras construcciones temporales de los alumnos. Para el desarrollo de esta estrategia se deben contar con las siguientes actividades:

Para la activación de conocimientos previos de los alumnos, estos primero deben construir una línea de tiempo que involucre a la familia completa, por ejemplo, partir con el nacimiento del abuelo, padres hasta llegar a su vida actual. En esta línea de tiempo los alumnos deben marcar ciertos hechos o aspectos que consideren claves para el desarrollo de la historia familiar (lo que supone una comparación con los periodos de la historia).

Una segunda actividad que permite desarrollar la periodización y cronología en los alumnos es la construcción de un friso cronológico grupal del curso con el

que se trabaja, diferenciando los periodos más importantes de la historia, y dividiéndola en 5 fases que propone Trepát y Comes (2002), que son: primeros cazadores, primeros agricultores, la época clásica de Grecia y roma, la edad media (el tiempo de los castillos) y el tiempo de las fábricas. En cada periodo que se marque se debe escribir llamativamente “esto ocurrió hace 10 siglos (1000 años), 100 años (10 años), etc. Este friso-cronológico será pegado en alguna pared de la sala. Cuando se tenga el friso cronológico construido, se irá completando con imágenes, características, dibujos, etc. A medida que se pasan los contenidos históricos, por ejemplo, si se está tratando la edad media entonces se agregan aspectos de la edad media en el friso cronológico ya construido.

Otras actividades ligadas a la construcción cronológica que generen los alumnos, es la explicación de líneas de tiempo con la inclusión de a.C. y d.C. ya que esta separación histórica es determinante en el entendimiento y estudio de la historia occidental. además, que la construcción de estas líneas y frisos cronológicos permiten la comprensión de los siglos a.C y d.C, puesto que estos generan confusión a la hora de ordenar cronológicamente los siglos, sobre todos los que están antes de cristo.

Para el desarrollo de actividades Meta cognitivas con lo que tiene que ver con la construcción de friso cronológicos es importante que los alumnos identifiquen el aprendizaje alcanzado a través de la completación de cuadros con reflexiones sobre lo que le pareció más importante, lo que fue más de dominar, lo que logró aprender sobre sí mismo y su historia.

Esta estrategia tiene como objetivo que los alumnos logren dimensionar tanto la cronología, a través del conocimiento y orden de los años y siglos, como la periodización, ya que se demarcarán y caracterizarán los periodos de la historia, además permite a los alumnos estar en constante con el conocimiento de los contextos de cada periodo a través de las características e imágenes que fueron agregadas al friso cronológico. Esta estrategia también permite trabajar la causalidad, puesto que además de todo lo enunciado anteriormente al friso-cronológico final se le pueden agregar cambios y continuidades en cada cambio

de periodo histórico. Esta estrategia, puede también no solo ser aplicada en cualquier contexto, sino también en cualquier nivel, solo se pueden ir agregando más aspectos según el nivel, por ejemplo, más subperiodos, etc.

Un aspecto que se debe trabajar para subsanar las dificultades de aprendizaje en el eje de ubicación temporal y el sub eje de la periodización es la empatía histórica. Esto con el fin de desarrollar la comprensión y la concepción de que cada periodo histórico responde a un contexto cultural y social, que en general es distinto al contexto desde el cual se estudia, por lo que muchas veces juzgar los hechos con los parámetros culturales y sociales actuales, es caer en un error. Es por ello la importancia de generar cierta empatía con cada contexto histórico en el que se trabaja.

Para el desarrollo de la empatía histórica Reyes, Jevay, Guerra, Palomo y Romero (2009) proponen una serie de propuestas para el desarrollo de estrategias, entre ellas se destacan las siguientes:

Realizar reconstrucciones históricas imaginarias que no sean anacrónicas. Interpretar dilemas empáticos, Juegos de simulación y los ejercicios de toma de decisión, Dramatizar hechos históricos, Interactuar con otros sujetos protagonistas de los hechos a partir de las posibilidades que brindan los procedimientos de la historia oral, Aproximarse a los puntos de vista y móviles de personas de otros tiempos, Relacionar lo imaginario de una sociedad (en el tiempo y el espacio) con las opciones y actitudes de sus miembros. Identificar y comprender (no necesariamente justificar) puntos de vista de personajes históricos prescindiendo de la simpatía respecto a sus posiciones. Identificar valores y actitudes en los cuales se han basado acciones o decisiones de personas o personajes históricos. Simular situaciones históricas en las cuales deban tomarse decisiones que

pueden comportar importantes repercusiones históricas. Valorar a partir de casos reales las decisiones importantes de algún personaje histórico (grupos o sociedades), y tratar de interrelacionar el máximo de variables. Proponer qué otras acciones alternativas hubiera podido desarrollar. (p. 85)

Todas las actividades antes referenciadas tienen como objetivo generar la empatía histórica en el alumnado y sirven como tips o aspectos para aplicar en las diversas actividades. Un ejemplo que exponen los mismos Reyes, et al. (2009) es el desarrollo de las dramatizaciones de hechos históricos, a través de un juego de roles, donde los alumnos puedan interpretar y caracterizar hechos y personajes de la historia. Nuevamente es importante que para el desarrollo de cualquiera de estas actividades se realice la metacognición en el alumnado a través de preguntas o actividades donde los alumnos expresen lo aprendido, las dificultades, las facilidades, etc.

4.1.2 Estrategias para causalidades y simultaneidad

Es reconocido que la causalidad y la simultaneidad son los sub ejes que causan mayor grado de dificultad al momento de trabajar la ubicación temporal, es por ello que es en este punto donde las estrategias y actividades deben tener mayor énfasis en los aspectos transversales, por ejemplo siempre se deben identificar los cambios y continuidades de cualquier hecho, aspecto o elemento estudiado, se debe trabajar la simultaneidad a través de constatar los hechos que suceden en todas partes del mundo, además de que se hace necesario que las actividades previas o para activar conocimientos se utilicen elementos que sean parte del entorno o la cotidianeidad del alumnado.

Una estrategia didáctica que tiene como fin el trabajo de la causalidad tiene que ver con la explicación de los hechos que hay detrás de cualquier acontecimiento y contexto histórico, para ello Trepát y Comes (2002) propone las siguientes actividades.

Primero para la activación de conocimientos una actividad propuesta por Trepát y Comes (2002), es la explicación del origen de fiestas que se celebren en la actualidad. Llevando esto al caso chileno una actividad para activar los conocimientos previos sería indagar las celebraciones religiosas como la virgen del Carmen por ejemplo u otra celebración que aparezca en el calendario, o alguna celebración local. Se deben buscar los significados de los nombres, frases hechas respectivas al tiempo, etc.

Con los conocimientos previos y motivaciones generadas, Para el desarrollo de estrategias de causalidad se pueden realizar actividades de investigación, pero esta vez sobre algún hecho o materia que se esté pasando, como por ejemplo el verdadero origen del 18 de septiembre, cuando se pase la historia de Chile, aquí el alumnado deberá indagar porque se conmemora esta fecha en específico, o investigar porque en la actualidad el sistema político que rige es la democracia. etc. básicamente investigar hechos del presente que tienen respuesta en la historia y así comprender que todo tiene una causa detrás.

Otras actividades que pueden ser partes de las estrategias del subeje de la causalidad se da en base a las investigaciones de orígenes de ciudades y localidades, nuevamente se debe partir de lo local a lo global, por ejemplo investigando el origen de la ciudad, población, pueblo, etc. al cual pertenece cada alumno, para ello Trepát y Comes (2002) propone la investigación oral a través de la consulta a mayores sobre los cambios y continuidades del pueblo, completando un esquema donde se coloca algún año investigado, por ejemplo 1960. Entonces el esquema debe decir lo siguiente: “en mi localidad en 1960 había (cosas que aún están); no había: (cosas que solo ahora hay); hay cosas que se han transformado a; los cambios que presenta mi localidad son: que contenga lo que había en una fecha anterior”. De esta forma además se vuelve a reforzar que todo tiene historicidad, todo tiene cambios y continuidades.

Para el desarrollo del sub eje de la simultaneidad es importante recalcar que las bases curriculares del MINEDUC en Chile ha incorporado este elemento de manera transversal en los contenidos, lo cual pronostica un desarrollo favorable

en la subsanación de esta dificultad. Sin embargo, es tarea del profesorado, que además de aplicar estas estrategias utilice otras que sean complementarias, como por ejemplo la construcción de esquemas con las simultaneidades y comparaciones de los aspectos de un periodo histórico. Un ejemplo sería comparar el desarrollo tecnológico actual con el de alguna cultura antigua.

Además, se pueden elaborar mapas conceptuales que compare aspectos de un periodo histórico, donde se presentan simultaneidades con ritmos diferentes. Un ejemplo que propone Trepát y Comes (2002) es la presentación de un mapa conceptual que va acompañado de iconografía, este mapa conceptual se elabora a partir de una época que se divida en tres aspectos (económico, social, político) y que se demarque y perciba que por ejemplo el aspecto económico tiene distintos ritmos al aspecto político

Otras actividades que puede servir en forma de síntesis son las construcciones de líneas de tiempo que propone Trepát y Comes (2002). Estas líneas de tiempo se pueden aplicar al final de cada estrategia como ejercicio de síntesis, luego de pasar una unidad o contenido, y utilizar diversos criterios en las líneas de tiempo, por ejemplo, línea de tiempo económico, político, etc. Nuevamente se hace necesario aplicar la metacognición. En esta estrategia según recomienda Barriga y Hernández (2002) proponen la realización de preguntas orientadas al como logro el aprendizaje el alumno, que le dificultó y que le facilitó.

4.2 Propuesta de estrategias didácticas eje ubicación espacial.

Como se ha establecido desde un principio, el fin de este trabajo es proponer estrategias didácticas óptimas para el desarrollo de estudiantes en contextos de vulnerabilidad escolar, de esta manera subsanar las problemáticas que se han identificado por medio de encuestas realizadas , en este sentido el desarrollo de estas propuestas se realizará en base al análisis previo hecho del resultado de estas y siguiendo los sub- ejes trabajados, de esta manera lo que se buscará generar posibles soluciones a estas problemáticas teniendo conocimiento de causa de lo ya dicho.

En este sentido se hace necesario buscar por medio de estas propuestas la ansiada metacognición por parte de los estudiantes, otorgando al estudiante un rol activo en dicho proceso, situación que además las encuestas avalan, pues al consultarles por como ellos desean aprender es notorio el interés que ellos otorgan a las actividades desarrolladas por ellos mismos, además buscando que el docente tenga un rol de guía de las actividades dentro del aula.

Un elemento fundamental a la hora de realizar estas propuestas es sobre todo el contexto en el que se desarrollan las estrategias planteadas, pues si bien estas propuestas son recomendadas para la solución de estas problemáticas en particular, se hace necesario adecuarlas a cada contexto, pues nuestro caso toma realidades con altos índices de vulnerabilidad, pero aun así se demuestran diferencias entre ellas, lo que se traduce en la obligación del docente en extrapolar las estrategias a sus casos particulares.

4.2.1 Propuestas sub eje conceptualización espacial

Con respecto a este eje cabe recalcar que es aquel en el que se encuentra una mayor cantidad de déficit a la hora de analizar los resultados, eso debido a su naturaleza teórica y abstracta, que busca por sobre todo comprender la noción de un concepto clave en este eje, que es el espacio geográfico, en este sentido las propuestas deben venir de la mano a la consolidación de la adquisición en su mayor esplendor posible del concepto por parte de los estudiantes en este sentido nos encontramos con una serie de problemas:

Lo abstracto del concepto: La idea en este sentido es acercar a los estudiantes un concepto de naturaleza abstracta, y más aún que busca generar en estos la comprensión de este por medio de situaciones completamente teóricas, en este sentido es que la estrategia debe apuntar a reducir la brecha entre lo subjetivo y lo objetivo o más bien la extrapolación de este a lo concreto.

La carencia propia del contexto: los estudiantes carecen de bases teóricas concretas de lo que es el espacio, y si bien en el caso anterior se habló de la

necesidad de extrapolar esto a lo abstracto es necesario una base teórica, en este sentido, la estrategia debe apuntar a una mezcla de elementos teórico - prácticos.

La naturaleza misma del aprendizaje: en este sentido hay que asumir que los estudiantes aprenden de forma variada, por ende, se hace necesario apuntar hacia los intereses de los estudiantes para hacer atractivo el aprendizaje de estos elementos claves para la comprensión del eje ubicación espacial.

Ya teniendo claro estas premisas, las estrategias que apunten a la solución de las problemáticas en este primer sub-eje de conceptualización espacial deberían tener las siguientes características.

En primer lugar, el objetivo de la estrategia debería apuntar a la comprensión de los estudiantes de conceptos abstractos que exigen al estudiante altos niveles cognitivos, pues en este sentido la comprensión del espacio implica al estudiante una amplia gama de posibilidades, que pueden ir desde que este haga consiente el espacio que lo rodea, hasta como este espacio que lo rodea está inserto en un contexto global.

En segundo lugar, la estrategia debe contar con una serie de técnicas que apoyen el cumplimiento de este objetivo, que como se dijo anteriormente, exige al estudiante un alto nivel cognitivo, estas estrategias deben ir desde clases completamente teóricas , a la extrapolación de estos conceptos abstractos a situaciones mucho más concretas, como pueden ser la elaboración de mapas, en el cual no solo se manifiesten elementos geofísicos, sino también sociales, con el fin de lograr una comprensión holística del espacio.

En tercer lugar, se hace necesario considerar el rol del estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, por ende, a la hora de elaborar las actividades, el rol del estudiante debe ser fundamental, en este sentido el estudiante debería describir con sus palabras en una especie de bitácora los logros que él considera significativos actividad a actividad, de esta forma el proceso es intencionado y auto dirigido.

Finalmente, y a modo de conclusión de la estrategia esta debe medir su nivel de efectividad por medio de algún tipo de evaluación que mida los niveles de logro con respecto al objetivo de la estrategia.

4.2.2 Propuesta sub eje orientación en el espacio

En lo que respecta a este eje, el principal problema que se identificó en este, fue la carencia de los estudiantes a la hora de distinguir ciertos elementos como geográficos, es decir, hacer consciente el hecho del día a día ellos se relacionan con el espacio geográfico, y que el conocimiento de este es fundamental a la hora de su orientación espacial, en este sentido las propuestas a proponer en este sub eje deben venir de la mano con la premisa a que los estudiantes deben reconocer aquellos elementos distintivos propios de la orientación espacial.

En este sentido el primer punto a tomar en cuenta es que el objetivo trazado por estrategias que busquen atacar este problema deben apuntar a que los estudiantes deban conocer e identificar los elementos propios del espacio geográfico, y relacionarlos con su medio, de esta forma se busca que el estudiante racionalice el espacio que lo rodea y de esta forma desarrolle habilidades que lo ayuden a lograr la orientación en el espacio.

Como segundo punto esta estrategia debe estar compuesta por actividades, sobre todo de carácter prácticas, pues se busca, que el estudiante logre resolver problemas espaciales de múltiples factores, asociadas a la orientación espacial, las cuales en muchos casos están ligadas a análisis de casos y el relacionar el entorno del estudiante a las dinámicas del espacio. En este sentido ejemplos de esto pueden ser la aplicación de encuestas enfocadas a problemas específicos del vivir en la ciudad o bien la realización de prácticos con herramientas geográficas como la brújula y mapas.

Como tercer punto cabe recalcar, al igual que el punto anterior que el estudiante debe ser consciente que es parte de un proceso de aprendizaje, por ende, se hace necesario que este dé por manifiesto los logros obtenidos por

medio de algún registro, y más aún dentro de este sub eje donde el rol del estudiante es fundamental pues se busca trabajar sobre la idea de su propia orientación espacial.

Por último, con respecto a este sub-eje y ligado a la naturaleza de este, debido a que *“la capacidad de orientación está muy relacionada con los esquemas, los mapas mentales que tengamos representados ya en nuestra memoria”* (Trepát y Comes, 2002) se recomienda que la evaluación se realice por medio de mapas mentales o esquemas para de esta forma analizar los vínculos que establecen los estudiantes entre los elementos geográficos y el espacio geográfico.

4.2.3 Propuesta sub eje representación gráfica del espacio

En cuanto a la propuesta a realizar en este último sub eje, del eje espacial, nos encontramos con un escenario distinto, pues los resultados de la encuesta realizada muestran indicadores de logro bastante positivos, lo que se puede asociar a la aceptación por parte del estudiantado a la hora de la utilización de recursos gráficos para el desarrollo de nociones de espacio, por lo que esto aporta a la noción de la utilización de mapas y otros recursos gráficos a la hora de desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes. Ahora bien, estos recursos deben ser utilizados de forma correcta y con la guía adecuada

En este sentido y a la hora de proponer una propuesta en este sub eje debemos tener algunas consideraciones mínimas para el óptimo logro de los objetivos propuestos a la hora de diseñar una estrategia, en este sentido cabe decir que cuyos objetivos deberían apuntar sobre todo a la creación de croquis o recursos gráficos ligados al espacio geográfico, además de desarrollar la interpretación sobre estos recursos.

En segundo lugar cabe mencionar que el desarrollo de estos recursos gráficos no solo deben apuntar al desarrollo del conocimiento de elementos de corte físico, sino también de las relaciones humanas que se desarrollan en este, en este sentido el rol del docente es clave a la hora de transmitir conocimiento

teórico a los estudiantes, además del correcto uso del material, de esta forma generar conciencia que las dinámicas del espacio trascienden a lo paisajístico, buscando también que estos desarrollen un pensamiento espacial holístico.

Por último, y siendo tajante en el tema, todo diseño didáctico debe apuntar a la activa participación del estudiante y a su metacognición, teniendo en consideración que la guía del docente es clave, culminado con algún tipo de evaluación que permita sobre todo diagnosticar las falencias y fortalezas en este sub-eje, y de esta forma lograr indicadores positivos.

4.3 Propuesta para trabajar las dificultades de aprendizaje de la disciplina en el eje construcción conceptual.

Una última etapa incluida en la investigación es la propuesta de estrategias didácticas a partir de la bibliografía consultada por los investigadores esta incluye en este ámbito a los autores Prats (2000) y (2011), Medina, A., & Salvador, F. (2002), Zabala (2001) y Feo (2010) entre otros, en conjunto estos estructuran los parámetros de una estrategia junto con sus componentes los cuales son las actividades de aprendizaje y las técnicas de aprendizaje como quedó claro en el marco teórico, esto hace ver que la estrategia es la conjugación de estos elementos en pro de cumplir un objetivo de aprendizaje, esta concepción permite que desde la estrategia didáctica se puedan disminuir las dificultades de aprendizaje en la disciplina en el eje de construcción conceptual.

Al configurarse la estrategia como la aplicación de un conjunto de técnicas intencionadas para lograr un objetivo de aprendizaje y así disminuir dificultades hay que definir primero las técnicas que pueden ocuparse para trabajar la construcción conceptual y el desarrollo del pensamiento abstracto formal luego la forma en que estas interactúan para que la estrategia didáctica se estructure, la lógica que se ocupa es que estas técnicas que se mostraran ayuden de manera general al objetivo de disminuir las dificultades de aprendizaje de la historia y geografía en lo que es la “construcción conceptual” los contenidos a trabajar son aquellos transversales consultados en la encuesta.

Hay que señalar que el éxito o fracaso de estas estrategias dependerá de un conjunto de factores como lo son el contexto en el que se trabaja , la forma de aprender de los estudiantes , el nivel de dificultades del contenido y los alumnos , la forma de enseñar del docente y la actitud reflexiva del mismo , por ende esto solo es una propuesta para guiar el camino, todo lo otro depende siempre de contextos particulares sujetos a cambio permanente lo ideal es que sea una orientación didáctica no así un dogma.

4.3.1 Actividades, técnicas y estrategias didácticas para trabajar la “construcción conceptual”.

Según A, Medina, A., & Salvador, F. (2002) las actividades adecuadas para una estrategia que busque un aprendizaje significativo y la generación de conocimiento de conceptos son:

- a) Actividades de introducción o motivación: para iniciar un bloque de contenido, una unidad didáctica un tema.
- b) Actividades de conocimientos previos: para conocer las ideas y opiniones, aciertos y errores de los alumnos, sobre un contenido determinado.
- c) Actividades de desarrollo: para adquirir conocimientos nuevos y comunicar a otros la tarea hecha.
- d) Actividades de síntesis-resumen: para facilitar la relación entre contenidos.
- e) Actividades de consolidación: para contrastar las ideas nuevas con las previas y para aplicar los nuevos aprendizajes.

f) Actividades de refuerzo y recuperación: para los alumnos que no han alcanzado los conocimientos previstos en la programación.

g) Actividades de ampliación: para seguir adquiriendo conocimientos, más allá de lo previsto en la programación.”(pág. 190).

Esto se debe puede complementar siguiendo con A, Medina, A., & Salvador, F. (2002) con técnicas o recursos didácticos como lo son los esquemas conceptuales, cuyo fin es ordenar todos aquellos conceptos e ideas que pertenecen a un mismo origen o forma, las redes semánticas y conceptuales la cual su fin es relacionar los conceptos y procesos en un orden lógico y estructurado terminando con los mapas conceptuales el cual además relacionar también entrega un orden jerárquico a lo que se está estudiando.

La estrategia que sería dar un orden a las actividades de enseñanza y técnicas de aprendizaje en pos de disminuir las dificultades, se ordena de la siguiente manera:

-Para las actividades de introducción y conocimientos previos se ajusta la técnica del esquema conceptual con un contenido general como puede ser las fuentes históricas, los procesos históricos, el estado la constitución etc.

-Para las actividades de desarrollo se puede ocupar una red semántica o conceptual con el fin de que estos relacionen todas las ideas y significados involucrados en el contenido.

-Para las actividades de síntesis y consolidación la construcción de mapas conceptuales ya que al jerarquizar, relacionar y sintetizar se trabaja de manera concreta el pensamiento abstracto formal.

-Para las actividades de recuperación y refuerzo junto con las de ampliación, se recomienda trabajar la metacognición clave para el aprendizaje significativo desde una mirada constructivista Barriga, F & Hernández, G. (2002)” *La metacognición es un conocimiento esencialmente declarativo, en tanto que se puede describir o*

declarar lo que uno sabe sobre sus propios procesos o productos de conocimiento” (Pag-247). Aportan lo esencial de este proceso, el estudiante debe ser consciente de cómo aprendió y debe declararlo qué técnica le resultó más fácil cuál más difícil que le gustaría mejorar, qué tiene que mejorar el, que cosas comprendió y cuáles no todo esto enriquece mucho el proceso y es indispensable si queremos disminuir las dificultades de aprendizaje de tipo conceptual en la disciplina.

Toda esta estructura de las estrategia de enseñanza-aprendizaje va acompañada de labor guía del profesor es te hace el diseño pero son los estudiantes son los estudiantes quienes deben ejecutar, cualquiera sea el nivel que se trabaje hay que partir de lo básico a lo complejo de lo general a lo particular , desde las falencias a las habilidades por ende el ajuste dependerá del docente viendo el nivel de logro que sus estudiantes pueden alcanzar mediante la estructura antes propuesta, es un diseño tanto por unidad didáctica como por clase lo importante es que la metacognición debe ser trabajada de clase en clase.

Si tomamos a Barriga, F & Hernández, G. (2002) estos proponen el siguiente esquema de actividades a la hora de trabajar una unidad didáctica, en busca de un aprendizaje significativo y para el caso de la investigación la disminución de una dificultad de aprendizaje en la disciplina en lo que es la construcción conceptual:

- a) Actividades de generación de conocimientos previos: estas buscan activar los conceptos que los estudiantes saben sobre el tema, es importante aquí la estimulación y motivación se puede ocupar técnicas como: Discusión guiada, preguntas intercaladas, lluvia de ideas, foco introductorio.
- b) Actividades para guiar y orientar sobre aspectos relevantes en torno al contenido de aprendizaje: son actividades que tratan de remarcar a los estudiantes durante el desarrollo de los contenidos las ideas más importantes y centrales para que no pierdan el hilo conductor, Técnicas como señalizaciones en diapositivas o fuentes escritas, cuadros comparativos, líneas de tiempo.

- c) Actividades para codificar información: estas son las que hacen el vínculo entre la información existente y la información nueva es decir contextualiza el contenido, si queremos desarrollar la abstracción es importante que está siempre tenga un elemento que lo una con lo tangible para facilitar la asimilación técnicas que se pueden usar son las ilustraciones y sobre todo las analogías estas ayudan a dar sentido a conceptos abstractos.
- d) Actividades para información nueva de aprendizaje: reúne todo el contenido nuevo a trabajar tienen que ser claras y concisas y nunca confundir al estudiante se utilizan técnicas como resúmenes, organizadores gráficos cuadros sinópticos (causas-consecuencias), mapas conceptuales, redes semánticas, diagrama de árbol. Esto organiza la información y da al abstracto la posibilidad de ser entendido de manera bien organizada.

Para que se constituya como una estrategia didáctica eficaz esta propuesta organizada por los investigadores debe ser aplicada en la planificación por unidad y seguir estas cuatro etapas aplicando las técnicas sugeridas, en el desarrollo de las clases debe ser acorde al contexto y siempre sometiendo las técnicas a revisión de los estudiantes que estos identifiquen cual les facilita el aprendizaje y cuál le resulta más compleja para que el proceso metacognitivo se lleve a cabo.

Por último, recogemos las orientaciones de Prats (2000) para el trabajo de conceptos abstractos y de Andoni (2009) para el aprendizaje comprensivo de la historia y sus conceptos, en resumen, lo que se propone en torno al aprendizaje comprensivo es la elaboración de estrategias didácticas que recojan las siguientes técnicas:

- Interrogantes previas objetivos y propósitos en lo que es inicio de un contenido con el fin de activar los conocimientos previos técnicas como interpretación de imágenes, Crucigramas sopa de letras acercan el contenido al estudiante lo hace algo real y a la vez motivador.

- Problematización, investigación y aplicación del método histórico en lo que el desarrollo de los contenidos, se puede hacer un trabajo con fuentes, escritas,

iconográficas audiovisuales todo lo que ayude a la comprensión de algo abstracto como por ejemplo la idea de estado, el feudalismo, la construcción e interpretación de la historia en sí.

- Organización conceptual de la información esto en la etapa de conclusión del contenido, técnicas como resúmenes, relatos históricos, cuadros comparativos ensayos para la organización jerárquica y relacional de lo que se trabajó.

Hay que respetar la estructura de la estrategia siempre adecuar el contenido a la realidad y no apurarse por avanzar hay que destinar las horas necesarias para la comprensión total de lo que se trabaja, el docente debe intencionar el trabajo generar el objetivo de aprendizaje y orientarlo en las directrices que están en las estrategias didácticas propuestas.

En resumen la disminución de las dificultades de aprendizaje de la disciplina en el eje construcción conceptual mediante las estrategias que se encontraron en la bibliografía consultada depende de una serie de factores, el contexto ,los estudiantes y el docente este último debe generar las condiciones para el aprendizaje significativo y la comprensión de la historia , como sabemos que cada realidad en aula es diferente , las estrategias serán más o menos efectivas de acuerdo al criterio de su aplicación al tiempo que se le destine y a la reflexión tanto de los alumnos como del profesor en torno a estas , el proceso metacognitivo es la clave para generar mejores estrategias , la información debe ser recogida desde la propia experiencia en aula, por ende esto solo es una propuesta teórica.

CONCLUSIONES

Desde un principio, propósito fundamental de esta investigación ha sido la determinación de algunas problemáticas del aprendizaje de la disciplina de la Historia y la Geografía, en este sentido ,nuestra hipótesis establecía que existía un alto grado de dificultades de aprendizaje en la disciplina, situación que fue puesta a prueba mediante encuestas y estudio desde una revisión bibliográfica, en este sentido posterior a todo nuestro trabajo podemos concluir que la dificultad no es a la escala propuesta, ya que esta no muestra niveles altos, pero, estas están presentes en niveles medios, que de igual forma son preocupantes para la generación de un aprendizaje comprensivo y significativo de la Historia.

Como se ha estructurado el presente trabajo por medio de 3 ejes fundamentales, se hace necesario un análisis con respecto a estos, en este sentido como elemento transversal a estos es que en todos existe un desempeño regular, situación que se asocia a que desde el enfoque utilizado, son estos 3 elementos los que constituyen un mayor grado de dificultad en la disciplina ,que por ende presentan una mayor complejidad a la hora de ser trabajados, ahora bien ya teniendo identificados estos debieran ser ejes fundamentales a la hora del diseño de estrategias para la generación de aprendizajes significativos.

Siguiendo con esta idea anterior, se hace necesario identificar en el docente un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo este, por, sobre todo, guía por medio de las estrategias propuestas por este mismo, adecuada al contexto en el cual se aplica, siendo esta una noción principal y base de todo posible éxito a la hora de plantear estas estrategias, pues el contexto es clave. En este sentido las propuestas diseñadas basaran su éxito o fracaso en la disminución de dificultades en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en múltiples factores: rol reflexivo del docente, capacidad de interpretación contextual del docente, rol activo del estudiante, capacidad didáctica del docente, nivel de conocimiento previos, realización de etapas metacognitivas, entre otras.

Si el objetivo que se plantea es disminuir las dificultades en la disciplina, la etapa de la metacognición resulta fundamental trabajarla y desarrollarla en los estudiantes, ya que esta es la que genera la conciencia de cómo estos aprenden y como el docente enseña, de este modo las estrategias que se proponen, serán puestas a prueba o evaluadas en esta etapa final de metacognición, en donde el estudiante, puede plantear cuales de estas estrategias son efectivas para si mismos y discriminar entre aquellas que no representan un mayor aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación como herramienta de cambio exige al estudiante un rol activo, siendo este el sujeto fundamental a la hora de generar un aprendizaje significativo concreto para sí mismo, de esta forma la noción de un sujeto pasivo, queda obsoleta, siendo esta noción también, uno de los problemas identificados en el transcurso de este trabajo, pues los estudiantes atribuyen al docente gran parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje, situación que no es del todo incorrecta, ya que el rol docente siempre es clave, pero que debería enfocarse en el estudiante como un sujeto en formación dispuesto a los desafíos propios de la sociedad en que vivimos

Tocando otro punto, se hace clave evaluar los contextos en los cuales trabajamos y la relación existente entre vulnerabilidad y rendimiento escolar, en este sentido los resultados son evidentes, y la relación entre estos claramente es inversamente proporcional, es decir, a mayor índice de vulnerabilidad existe menor porcentaje de aprobación de los ejes establecidos, teniendo entonces como resultado que la vulnerabilidad es un factor que incide en el rendimiento escolar.

Siguiendo con esta idea es necesario establecer que los contextos vulnerables son muy complejos esto debido al poco arraigo social y emocional de los estudiantes con su entorno, entiéndase por esto el establecimiento, el profesor, el aula. Gil (2009), da orientaciones de cómo trabajar en estos contextos, la que parece más relevante, comparada con la realidad estudiada, es aquella que propone ideas sobre el lenguaje dialógico, es decir, el docente jamás debe imponer el conocimiento, ni su lenguaje formal, más bien, este debe adecuarse al

lenguaje utilizado por los estudiantes y adaptándolo dando como resultado esta forma de lenguaje, con ello se genera un punto de partida para generar este arraigo, para el logro de los objetivos de aprendizajes.

A continuación realizaremos un análisis a forma de concluir cada eje de forma respectiva.

Uno de los ejes establecidos e identificados como causante de Las dificultades de aprendizaje en historia y geografía es la ubicación temporal. Como ya se ha mencionado, en base a las encuestas, este eje se encuentra en una condición de “regular” (bajo la metodología creada), siendo este el que presento menor dificultad de los tres ejes investigados. A la vez de este eje se desprendieron tres sub ejes los cuales presentan distintas realidades y resultados. Primero se desprendió el sub eje de la cronología, luego la periodización y por último la simultaneidad y la causalidad.

Los resultados que se dieron en el sub eje de la cronología, se catalogan como “regular”, sin embargo, aquí se presentaron los resultados de acierto, junto al sub eje de la periodización, lo cual resulta favorable al momento de trabajar las dificultades de aprendizaje en la ubicación temporal, ya que el hecho de que los alumnos manejen una correcta comprensión de la cronología significa que existe una base primordial para desarrollar habilidades superiores. Así mismo el eje de periodización también presento resultados regulares. Los sub ejes de simultaneidad y causalidad fueron los que expusieron el mayor grado de dificultad en los alumnos encuestados, siendo los resultados catalogados como “malo”, por lo que se puede concluir que se tiene una concepción lineal de la historia y no como un proceso global, donde cada periodo responde a un contexto social y cultural. Siendo esta una grave dificultad para generar un aprendizaje significativo en la ubicación temporal.

Dado las dificultades generadas en el eje de ubicación temporal, se establece que las estrategias presentadas tiene el objetivo común de (además de subsanar las dificultades de aprendizaje en la ubicación temporal) de a través de diversas actividades dejar atrás la comprensión pragmática de la historia, donde

se trata de memorizar el tiempo de forma lineal, lo que se debe generar es un aprendizaje significativo que interprete la historia como un proceso global, con múltiples contextos, resultado de la multicausalidad, con constantes cambios y también continuidades.

Con respecto al eje de ubicación espacial, se establece como una conclusión general que el principal problema en esta surge de lo complejo de sus conceptos claves, siendo su naturaleza abstracta la principal dificultad a la hora de evaluar el desempeño de los estudiantes, de esta forma es que se hace necesario aterrizar estos conceptos y llevarlos a lo concreto, ahora bien , esto no significa que estos conceptos deban perder su esencia, de forma tal forma que quede claro en el estudiantado que la utilización de recursos gráficos son solo representaciones graficas de esto.

Otro elemento clave de este eje es la intencionalidad a la hora de desarrollar, pues a diferencia de los otros dos ejes, esta es una de las que menos se desarrolla de forma intencional, pues solo de se desarrolla forma transversal, es decir, la espacialidad en la historia, geografía y ciencias sociales, en este sentido la anhelada base, en la cual se encuentran los mayores indicadores de déficit es muy difícil de desarrollar.

Un caso particular la constituye el eje construcción conceptual este tiene un rendimiento de regular a bajo con un 45,9%, contractando con la realidad de los otros ejes, este es el más bajo y presenta mayor grado de dificultad de aprendizaje de medio a alto, esto se explica por lo complejidad en la explicación de conceptos abstractos, y el poco desarrollo del pensamiento abstracto formal(Prats 2000), así las estrategias didácticas deben hacer que un contenido intangible pueda adecuarse al contexto e información que el estudiante tiene para así generar un aprendizaje comprensivo , allí el núcleo de esta problemática .

Otro punto lo marca el caso del sub eje “formación ciudadana” este tiene un mal rendimiento con un 40% de acierto, por ende las dificultades de aprendizaje se presenta en un grado alto, lo que es diferente a la realidad general de la investigación donde se evidenciaron dificultades en grado medio, esta anomalía

encuentra explicación en que en los colegios no se aplican programas de formación ciudadana a excepción del Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás, al ser un tema nuevo en el sistema educacional chileno, la clave es formular el trabajo en la generación de actitudes como valorización del medio social , participación como agente social en miras del ejercicio futuro de una ciudadanía activa.

LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Andoni, M. (2009). Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza en el aprendizaje comprensivo de la historia y las ciencias sociales escolares. Casos chilenos. Universidad de Alcalá, Madrid, España.

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas, Ciudad de México, México.

Barriga, F & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista, segunda edición. Editorial McGraw-Hill interamericana, México D.F, México.

Castel, R. (2004). "Encuadre de la exclusión", en C. S. Karsz, La exclusión: bordeando sus fronteras, Barcelona: Gedisa, pp. 55-86.

Carr, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Serie Pedagogía Laertes. Barcelona. España.

Carrasco, J. (2004). Una didáctica para hoy cómo enseñar mejor. Ediciones Rialp S.A, Madrid, España.

Carretero. Rosa, A. González, M. (2006). Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva: Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Escribano, A.(2004). Aprender a enseñar fundamentos de didáctica general (Edición 2).Ediciones de universidad de Castilla-La mancha, Cuenca, España.

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Revista Tendencias pedagógicas, Núm. 16, PP.220-236, Universidad autónoma de Madrid, Madrid, España.

Freire, P(2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

Gil, Sabrina (2009). Enseñar historia en contextos de pobreza y marginalidad. Reflexiones desde la práctica en escuelas periféricas de la ciudad de Mar del Plata. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Hernández, X. (2002). *La didáctica de las ciencias sociales geografía e historia*, Editorial Grao, Barcelona, España.

Hobsbawm, E. (2010). *Sobre la Historia*; Biblioteca de bolsillo. Barcelona, España.

Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y Nacionalismo desde 1780: Crítica*. . Barcelona. España.

JUNAEB. (2005). *SINAE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB*. Santiago. Chile.

JUNAEB (2016). *Indicadores de vulnerabilidad, SINAE*. Recuperado el 9 de marzo de 2019, de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>

JUNAEB (2019). *Prioridades 2019 con IVE SINAE básica, media y comunal*. Recuperado el 9 de marzo de 2019, de <https://www.junaeb.cl/ive>.

León, F. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Costa Rica.

Lozano. (2014). *Teoría de teorías sobre la adolescencia. Última década N° 40, proyecto juventudes*, pág. 11-36, Oviedo, España.

MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares de 7° a 2° medio*. Santiago.

Medina, A., & Salvador, F. (2002). *Didáctica General*, Pearson Educación S.A. Madrid, España.

MIDEPLAN (2002). "Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza". Chile

Monereo, C. (coordinador) (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Serie Diseño y Desarrollo Curricular, 112. (9a. ed.). Graó. Barcelona. España.

Moreno Crossley, J.C. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad social: problemas, alcances y perspectivas*. Observatory of Structures and Institutions of Inequality in Latin América. USA.

Pagés, J.(1989) *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*. En: Rodríguez Frutos, J. (Ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia; Cuadernos de Pedagogía. p. 107-138.

Piaget, J. (1968). *La Construcción de lo real en el niño*: Proteo. Buenos Aires. Argentina.

Piaget, J. (1978): *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. Fondo de Cultura. México D.F, México.

Prats, Joaquín, (2000).*Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación: reflexiones ante la situación española*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales número 5, Universidad de los andes, Mérida, Venezuela. pag 71-98.

Prats, Joaquín (coordinador), (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Editorial Grao, Barcelona, España.

Reinoso H., Jocelyn (2010) .Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables .Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 16, pp. 135-154, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Reyes, Jevey, Guerra, Palomo y Romero. (2009). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje De La Historia en la Escuela*. En: Lopez Ruiz, Z. *Pedagogía 2015: Encuentro Internacional por la unidad de los educadores: memorias*. La Habana. Ministerio de educación Cuba.

Ruiz, N. investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM ISSN 0188-4611, Núm. 77, 2012, pp. 63-74.

Santiesteban, A.(2017) Del Tiempo Histórico A La Conciencia Histórica: Cambios En La Enseñanza Y El Aprendizaje De La Historia En Los Últimos 25 Años. Diálogo Andino. Número 53. pp 87-99.

Trepat, C. & Comes, P. (2002). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Grao, España.

Zabala, A. (Coordinador) (2001). Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Graó ICE, 148, Universidad de Barcelona y Serie MIE (Materiales para la Innovación Educativa) 8. Barcelona, España.

Anexos

1.1 Encuesta



UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPTO. DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

ENCUESTA EJES DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Establecimiento educacional: -----

Nombre: ----- Curso: -----

Introducción: La encuesta que se le solicita responder, ha sido elaborada para investigar los aspectos que cómo futuros profesores debemos considerar a la hora de organizar nuestras propuestas educativas. Por favor lee y responde de la mejor manera posible cada una de las preguntas. Muchas gracias por su cooperación.

UBICACIÓN TEMPORAL

I. SELECCIÓN MÚLTIPLE: ENCIERRE EN UN CÍRCULO, LA ALTERNATIVA QUE CONSIDERE CORRECTA

1. Identifique a que siglo corresponde el año 1492.
 - a) S. XIV
 - b) S.XIII
 - c) S.XV
 - d) S.XVI

2. El orden cronológico correcto, de los acontecimientos históricos presentados, es el siguiente:
 - a) Caída del Imperio Romano- Descubrimiento de América- Primera Junta de Gobierno en Chile- Revolución Francesa.
 - b) Descubrimiento de América- Caída del Imperio Romano-Revolución Francesa-Primera Junta de Gobierno en Chile.
 - c) Caída del Imperio Romano- Descubrimiento de América- Revolución Francesa -Primera Junta de Gobierno en Chile.

- d) Descubrimiento de América- Revolución Francesa-Primera Junta de Gobierno en Chile- Caída del Imperio Romano.
3. ¿Cuál de los siguientes hitos históricos ocurrieron simultáneamente en el mundo y en Chile? (hechos que se produjeron en la misma época o décadas).
- a) Revolución Francesa- Guerra civil de Chile
 - b) Primera Guerra mundial- Parlamentarismo en Chile
 - c) Segunda Guerra mundial- Golpe militar en Chile
 - d) Caída del Imperio Romano- Primera Junta de Gobierno en Chile.
4. Identifique el orden cronológico correcto, de los siguientes siglos: Siglo V / Siglo V A. C / Siglo III A.C / Siglo XV.
- a) Siglo V A.C / Siglo III A. C / Siglo V / Siglo XV.
 - b) Siglo V / Siglo XV / Siglo V A.C / siglo III a. C
 - c) Siglo III A. C / Siglo V A.C / Siglo V / Siglo XV
 - d) Siglo XV / Siglo V / Siglo V A.C / siglo III A. C
5. ¿A qué años corresponden el siglo IV?
- a) Años 300
 - b) Años 400
 - c) Años 500
 - d) Años 200
6. ¿Cuál de las siguientes periodizaciones es la correcta?
- a) Edad Antigua- Edad Media- Edad Contemporánea- Edad Moderna.
 - b) Edad Media- Edad Antigua- Edad Moderna- Edad Contemporánea.
 - c) Edad Antigua- Edad Moderna- Edad Media- Edad Contemporánea.
 - d) Edad Antigua- Edad Media- Edad Moderna- Edad Contemporánea.

II. DE RESPUESTA BREVE

7. ¿Cree usted que la cronología y la periodización son lo mismo?

Sí_____ No_____

Si considera que no es así, explique por qué:

8. ¿En qué medida le dificulta identificar el contexto histórico en el cual usted nació?

Muy fácil_____ Fácil _____ Regular_____ Dífícil_____ Muy Dífícil_____

Explique por qué:

UBICACIÓN ESPACIAL

I. SELECCIÓN MÚLTIPLE: ENCIERRE EN UN CÍRCULO, LA ALTERNATIVA QUE CONSIDERE CORRECTA

1. Desde tu perspectiva, cuál de las siguientes oraciones define el espacio geográfico de mejor forma:

- a) El espacio geográfico es el paisaje que nos envuelve
- b) El espacio geográfico se puede definir con mapas
- c) El espacio geográfico es una mezcla de elementos culturales y naturales
- d) El espacio geográfico está determinado por el hombre

2. ¿Cómo describirías tu percepción del espacio?

- a) Por medio de mapas
- b) Por medio de esquemas
- c) Por medios escritos
- d) Algún otro medio

3. ¿Cómo te gustaría estudiar las dinámicas del espacio que te rodea?

- a) Por medio de trabajos de búsqueda de información on line
- b) Por medio de trabajos de recopilación de información en terreno
- c) Por medio de las vivencias personales
- d) Por medio de clases expositivas del profesor

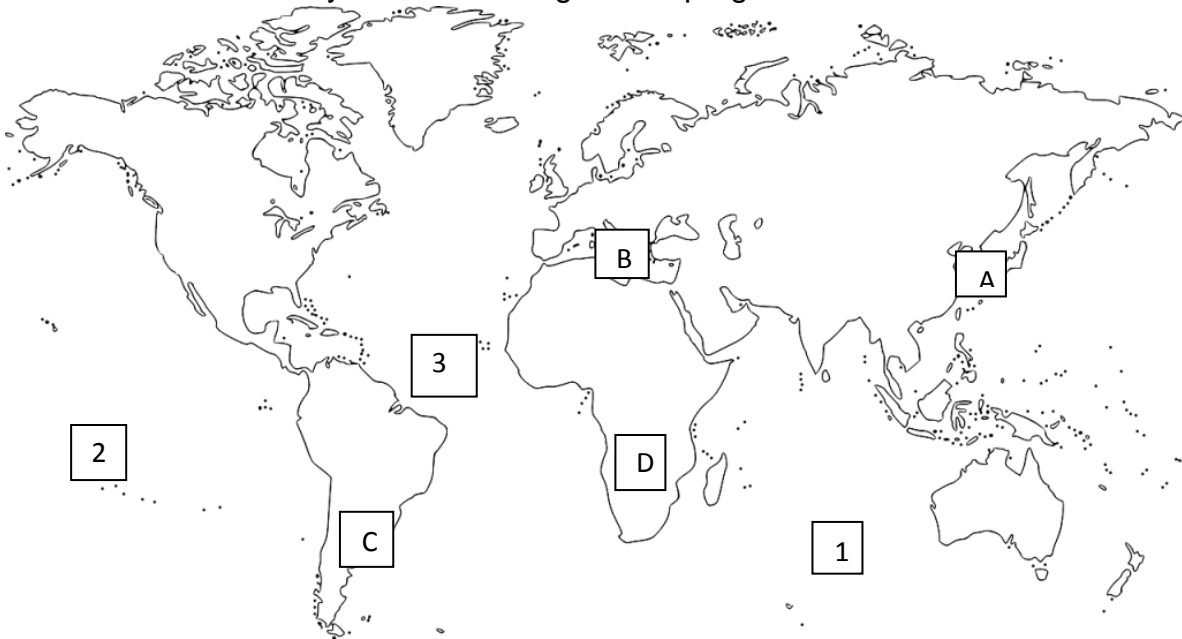
4. ¿Cómo crees que has aprendido las dinámicas del espacio que te rodea?

- a) Por medio de trabajos de búsqueda de información on line
- b) Por medio de trabajos de recopilación de información en terreno
- c) Por medio de las vivencias personales
- d) Por medio de clases expositivas del profesor

5. Supón que estas en un campo donde no hay ningún camino, sabes que sigues en Chile y son las 18:00 horas, tu única pista es que encuentras un papel que dice que si caminas 3000 metros al norte encontraras un camino, ¿cómo identificas el norte?

- a) Subes a un lugar alto y buscas el camino.
 - b) Ubicas el sol a tu izquierda y caminas hacia adelante.
 - c) Ubicas la cordillera de los andes a tu izquierda y caminas hacia adelante.
 - d) Revisas tu celular que tiene 3% de batería y solo lo puedes usar 1 minuto.
 - e) Haces una fogata y esperas por ayuda.
6. Una persona que al parecer no es de tu ciudad te pregunta por X ubicación que tú conoces, ¿de qué forma expresarías la ubicación?
- a) Respondiendo de forma oral con numero de cuadras de izquierda a derecha o por medio de puntos cardinales.
 - b) Realizando un pequeño croquis o algún recurso grafico por el cual podría llegar la persona.
 - c) Tendrías que acompañarlo porque no sabrías otra forma de ayudarlo.
 - d) Le indicas por medio de nombre de calles la dirección que debe tomar.

Observa el Planisferio y conteste las siguientes preguntas:



7.

7. ¿Cuál de las siguientes alternativas representa el nombre de los Continentes marcados con las letras A, B, C y D respectivamente?

- a) América, África, Europa, Oceanía
- b) Asia, África, Europa, América
- c) Asia, Europa, América, África
- d) Oceanía, América, África, Europa

8. ¿Cuál de las siguientes alternativas representa el nombre de los Océanos marcados con los números 1, 2 y 3 respectivamente?

- a) Indico, Pacífico, Atlántico
- b) Antártico, Ártico, Pacífico
- c) Pacífico, atlántico, Antártico
- d) Polar, Pacífico, Polinésico

CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

1. ¿Cuál es el objeto de estudio de la Historia?

- a) La relación entre el hombre y la naturaleza
- b) Los sucesos del pasado y sus proyecciones.
- c) Las guerras y sus consecuencias.
- d) La evolución biológica de los hombres.

2. ¿Qué es una fuente histórica?

- a) Es el instrumento que permite la reconstrucción de un acontecimiento histórico
- b) Son todos aquellos libros de historia los cuales relatan sucesos históricos.
- c) Es un documento escrito el cual entrega información del pasado.
- d) Es un relato oral de un hecho histórico que se proyecta hacia el futuro.

3. ¿Cómo se clasifican las fuentes históricas?

- a) Fuentes creíbles y dudosas.
- b) Fuentes antiguas y nuevas.
- c) Fuentes primarias y secundarias.
- d) Fuentes del pasado y presentes.

4. ¿Cuál afirmación se asemeja más a un “proceso histórico”?

- a) es un suceso específico que sucedió en el pasado y quedo evidencia del mismo.
- b) Son un conjunto de acontecimientos históricos que se relacionan entre sí.
- c) Son parte de la proyección histórica sobre la sociedad futura.

d) Son hechos aislados y azarosos los cuales cambian el rumbo de la historia.

5. ¿Qué es una civilización?

- a) Es una sociedad rudimentaria que no presenta evolución.
- b) Es una sociedad compleja que presenta una forma organizada.
- c) Es una forma de vida basada en ser nómades y recolectores.
- d) Es el tipo de organización que se evidencio en la prehistoria.

6. ¿Cuál o cuáles de los siguientes elementos es parte de una cultura?

- | | |
|--|----------------|
| I) Religión y cosmovisión. | II) Lenguaje |
| III) Sistema de organización político. | |
| a) Solo I | b) Solo II |
| c) I y II | d) I, II y III |

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se asemeja más al concepto Nación?

- A) Es un conjunto de personas unidas que organizan la vida de un estado.
- b) Es el poder que tienen los habitantes de un territorio para autogobernarse.
- c) Es una forma de gobierno en la cual todos participan de las decisiones.
- d) Son un grupo de personas que comparten una misma cultura y territorio.

8. ¿En qué consiste una revolución?

- a) Es la continuidad de la tradición en un tiempo histórico.
- b) Es una mezcla de ideas que genera una continuidad.
- c) Es un cambio abrupto y radical en una época histórica.
- d) Es un cambio lento y paulatino que transforma todo.

9. ¿Cuál de estas es una característica del sistema democrático?

- a) En el existe un monarca el cual gobierna sobre todos.
- b) Existe una persona que concentra todo el poder y dicta leyes.
- c) En el no hay ningún gobierno todos viven de manera independiente.
- d) En él participan los ciudadanos en las decisiones importantes.

10. ¿Qué es una Constitución?

- a) Son todos nuestros deberes y derechos como ciudadanos.
- b) Es la carta fundamental que organiza al estado y sus poderes.

- c) Es la teoría que se encarga dividir los poderes del estado.
- c) Son todas aquellas leyes que encargan de organizar a la sociedad.

1.2 Resultados encuesta

Ubicación temporal

1) Identifique a que siglo corresponde el año 1492

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	20	33	37,7	62,3	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	29	5	85,3	14,7	34	100
Colegio Pablo Neruda	22	11	66,7	33,3	33	100
total	71	49	59,2	40,8	120	100

2) El orden cronológico correcto, de los acontecimientos histórico presentados, es el siguiente:

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	24	29	45,3	54,7	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	25	9	73,5	26,5	34	100
Colegio Pablo Neruda	16	17	48,5	51,5	33	100
total	65	55	54,2	45,8	120	100

3) ¿Cuál de los siguientes hitos históricos ocurrieron simultáneamente en el mundo y en Chile?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	10	43	18,9	81,1	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	16	18	47,1	52,9	34	100
Colegio Pablo Neruda	12	21	36,4	63,6	33	100
total	38	82	31,7	68,3	120	100

4) Identifique el orden cronológico correcto, de los siguientes siglos: Siglo V / Siglo V A. C / Siglo III A.C / Siglo XV

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	29	24	54,7	45,3	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	22	12	64,7	35,3	34	100
Colegio Pablo Neruda	18	15	54,5	45,5	33	100
total	69	51	57,5	42,5	120	100

5) ¿A qué años corresponden el siglo IV?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	14	39	26,4	73,6	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	27	7	79,4	20,6	34	100
Colegio Pablo Neruda	21	12	63,6	36,4	33	100
total	62	58	51,7	48,3	120	100

6) ¿Cuál de las siguientes periodizaciones es la correcta?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	38	15	71,7	28,3	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	25	9	73,5	26,5	34	100
Colegio Pablo Neruda	19	14	57,6	42,4	33	100
total	82	38	68,3	31,7	120	100

7) ¿Cree usted que la cronología y la periodización son lo mismo?

Columna1	si	no	no responde	total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	19	24	10	53
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	14	10	10	34
Colegio Pablo Neruda	18	8	7	33
total	51	42	27	120

8) . ¿En qué medida le dificulta identificar el contexto histórico en el cual usted nació?

Columna1	Muy Fácil	Fácil	Regular	Difícil	muy difícil	no responde	total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	15	7	6	3	9	13	53
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	6	1	6	2,0	3	16,0	34
Colegio Pablo Neruda	3	3	10	4	7	6	33
total	24	11	22	9	19	35	120

Ubicación espacial

1) Desde tu perspectiva, cuál de las siguientes oraciones define el espacio geográfico de mejor forma:

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo Politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	18	35	34,0	66,0	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	14	20	41,2	58,8	34	100
Colegio Pablo Neruda	10	23	30,3	69,7	33	100
total	42	78	35	65	120	100

2) ¿Cómo describirías tu percepción del espacio?

Columna1	A	B	C	D	No Responde	total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	20	8	10	13	2	53
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	16	2	4	12	0	34
Colegio Pablo Neruda	22	0	7	4	0	33
Total	58	10	21	29	2	120

3) ¿Cómo te gustaría estudiar las dinámicas del espacio que te rodea?

Columna1	A	B	C	D	No Responde	total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	6	18	17	11	1	53
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	5	10	10	9	0	34
Colegio Pablo Neruda	14	9	7	3	0	33
Total	25	37	34	23	1	120

4) ¿Cómo crees que has aprendido las dinámicas del espacio que te rodea?

Columna1	A	B	C	D	No Responde	total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	6	22	3	20	2	53
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	4	2	5	23	0	34
Colegio Pablo Neruda	11	4	4	10	4	33
total	21	28	12	53	6	120

5) Supón que estas en un campo donde no hay ningún camino, sabes que sigues en Chile y son las 18:00 horas, tu única pista es que encuentras un papel que dice que si caminas 3000 metros al norte encontraras un camino, ¿cómo identificas el norte?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	21	32	39,6	60,4	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	17	17	50,0	50,0	34	100
Colegio Pablo Neruda	14	19	42,4	57,6	33	100
total	52	68	43,3	56,7	120	100

6) Una persona que al parecer no es de tu ciudad te pregunta por X ubicación que tú conoces, ¿de qué forma expresarías la ubicación?

Columna1	A	B	C	D	No Responde	total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	17	9	12	11	4	53
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	19	3	3	9	0	34
Colegio Pablo Neruda	14	1	2	10	6	33
total	50	13	17	30	10	120

7) ¿Cuál de las siguientes alternativas representa el nombre de los Continentes marcados con las letras A, B, C y D respectivamente?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	31	16	66,0	34,0	47	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	30	4	88,2	11,8	34	100
Colegio Pablo Neruda	22	1	95,7	4,3	23	100
total	83	21	79,8	20,2	104	100

8) ¿Cuál de las siguientes alternativas representa el nombre de los Océanos marcados con los números 1, 2 y 3 respectivamente?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	25	28	47,2	52,8	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	22	12	64,7	35,3	34	100
Colegio Pablo Neruda	14	19	42,4	57,6	33	100
total	61	59	50,8	49,2	120	100

Construcción conceptual

1) ¿Cuál es el objeto de estudio de la Historia?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	25	28	47,2	52,8	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	26	8	76,5	23,5	34	100
Colegio Pablo Neruda	23	10	69,7	30,3	33	100
total	74	46	61,7	38,3	120	100

2) ¿Qué es una fuente histórica?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	18	35	34,0	66,0	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	12	22	35,3	64,7	34	100
Colegio Pablo Neruda	11	22	33,3	66,7	33	100
total	41	79	34,2	65,8	120	100

3) ¿Cómo se clasifican las fuentes históricas?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	21	32	39,6	60,4	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	20	14	58,8	41,2	34	100
Colegio Pablo Neruda	17	16	51,5	48,5	33	100
total	58	62	48,3	51,7	120	100

4) ¿Cuál afirmación se asemeja más a un “proceso histórico”?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	14	39	26,4	73,6	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	12	22	35,3	64,7	34	100
Colegio Pablo Neruda	14	19	42,4	57,6	33	100
total	40	80	33,3	66,7	120	100

5) ¿Qué es una civilización?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	30	23	56,6	43,4	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	22	12	64,7	35,3	34	100
Colegio Pablo Neruda	18	15	54,5	45,5	33	100
total	70	50	58,3	41,7	120	100

6) ¿Cuál o cuáles de los siguientes elementos es parte de una cultura?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	24	29	45,3	54,7	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	19	15	55,9	44,1	34	100
Colegio Pablo Neruda	16	17	48,5	51,5	33	100
total	59	61	49,2	50,8	120	100

7) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se asemeja más al concepto Nación?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	15	38	28,3	71,7	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	16	18	47,1	52,9	34	100
Colegio Pablo Neruda	9	24	27,3	72,7	33	100
total	40	80	33,3	66,7	120	100

8) ¿En qué consiste una revolución?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	21	32	39,6	60,4	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	24	10	70,6	29,4	34	100
Colegio Pablo Neruda	20	13	60,6	39,4	33	100
total	65	55	54,2	45,8	120	100

9) ¿Cuál de estas es una característica del sistema democrático?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	19	34	35,8	64,2	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	26	8	76,5	23,5	34	100
Colegio Pablo Neruda	21	12	63,6	36,4	33	100
total	66	54	55,0	45,0	120	100

10) ¿Qué es una Constitución?

Columna1	Acierta	No acierta	% de acierto	% errado	total	% total
Liceo politécnico Capitán Ignacio Carrera Pinto	10	43	18,9	81,1	53	100
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás	13	21	38,2	61,8	34	100
Colegio Pablo Neruda	15	18	45,5	54,5	33	100
total	38	82	31,7	68,3	120	100

1.3 Tabla especificaciones técnicas

2 Ejes	Sub ejes	Cantidad de preguntas	Distribución de preguntas	Peso % de cada Sub ejes	Peso % de cada ejes
E-1	S1-E1 S2-E1 S3-V1	3 2 1	1-4-5 6-2-7 3-8	12,5% 12,5% 8,3%	33,3
E-2	S1-E2 S2-E2 S3-E2	4 2 2	9-10-11-12 13-14 15-16	16,7% 8,3% 8,3%	33,3
E-3	S1-E3 S2-E3 S3-E3		17-18-19 20-21-22-24 23-25-26	10% 13,4% 10%	33,4
3	9	25	25	100%	100%

E-1= Eje ubicación temporal.

S-1= Cronología

S-2= Periodización

S-2= Simultaneidad

E-2= Eje ubicación espacial

S-1= Conceptualización espacial

S-2= Orientación en el espacio

S-3= Representación gráfica del espacio

E-3= Eje construcción conceptual

S-1= Generación de conocimiento histórico

S-2= Procesos históricos y las ciencias sociales

S-3= Formación ciudadana