



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía

**PROPUESTA DIDÁCTICA Y EVALUATIVA PARA FORTALECER EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL AULA**

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

AUTORES:

JAVIERA AVENDAÑO SOTO

SOFÍA ESCOBAR RIGO-RIGHI

FRANCISCA GAMONAL ALARCÓN

PROFESORA GUÍA: MARCELA LILIANA MORA DONOSO.

Chillán, 2022.

Resumen

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha visto diferentes tipos de transformaciones curriculares a través de los años con la finalidad de generar un enfoque diferente de aprendizaje en donde se prime el análisis por sobre la memorización, sin embargo, a pesar de las diversas modificaciones de priorización de contenido en los diferentes niveles educativos, parte importante de lo que es la comprensión ideal desde un análisis crítico y no desde el aprendizaje memorístico nace desde la habilidad denominada pensamiento histórico, desde el cual podemos complejizar y re definir la enseñanza de la Historia en las aulas.

Crear este análisis crítico en base al pensamiento histórico es un trabajo progresivo, que si bien, el MINEDUC a través de los materiales que presenta para cada unidad, ha hecho un esfuerzo para alimentar dicha capacidad, el nivel de desarrollo que presenta el pensamiento histórico sigue siendo básico e incluso nulo. Es en base a esto, que a través de una metodología de investigación cualitativa con un enfoque investigativo de análisis de casos, es que hemos diseñado una propuesta didáctica y evaluativa en el nivel de 5to año básico en donde se plantea un trabajo progresivo desde la base de los conceptos históricos hasta finalmente llegar a crear un análisis con contexto y fundamento a través del pensamiento histórico.

Palabras claves: Historiografía, Análisis Crítico, Pensamiento Histórico, Curriculum Nacional, Material Didáctico, Evaluación.

Abstract

The subject of History, Geography and Social Sciences has seen different types of curricular transformations over the years in order to generate a different approach to learning where analysis is prioritized over memorization, however, despite the various modifications of prioritization of content at different educational levels, an important part of what is the ideal understanding from a critical analysis and not from rote learning is born from the ability called historical thinking, from which we can complexify and redefine the teaching of history in the classroom.

Creating this critical analysis based on historical thinking is a progressive work, and although MINEDUC, through the materials presented for each unit, has made an effort to nurture this ability, the level of development of historical thinking is still basic and even null. It is based on this, that through a qualitative research methodology with an investigative approach of case analysis, is that we have designed a didactic and evaluative proposal at the level of 5th year where a progressive work is proposed from the basis of historical concepts to finally create an analysis with context and foundation through historical thinking.

Key words: Historiography, critical analysis, historical thinking, national curriculum, didactic material, evaluation.

Agradecimientos

Javiera A

A mis padres, Juana y Patricio, por apoyar mi sueño de ser docente, por soportarme en los momentos estresantes y ser un soporte amoroso durante estos últimos 5 años, son un pilar fundamental en mi vida. A Jazmín, mi hermana de otra madre que a pesar de la distancia siempre estuvo ahí para mí, eres de las mejores personas que me dejó el Colegio. A las amigas que conocí en la universidad, por ser un espacio seguro y confiable en donde me sentí libre y querida. A mi pareja, por darme la confianza para continuar estudiando y por creer en mis capacidades en momentos de inseguridad. Por último, pero no menos importante, a mi abuelita María Hilda, por ser una segunda madre y una figura que admiro profundamente, gracias por ser parte fundamental en la construcción de la mujer que soy hoy.

Sofía E.

A mi hijo, para la construcción de un mejor futuro.

A su padre, por el apoyo y amor.

A mis hermanos, Felipe, Gabriela y Rodrigo, por existir.

A mi madre y padre, por mi educación.

A mi abuela, por la crianza y eterno cariño.

Francisca G.

Agradezco primeramente a mis padres Fernanda Alarcón y Claudio Gamonal, así como a mi abuela María Alarcón, por formar parte fundamental en este proceso universitario, en mis altos y bajos, a mis hermanos y tías por las alegrías en aquellos momentos de dificultad. A mis amistades de universidad por enseñarme lo que era el compañerismo, trabajo en equipo y las incontables alegrías y buenos recuerdos que se han conformado en estos ya cinco años. Y a mis compañeras de tesis por concretar este último paso en la universidad.

ÍNDICE DE TABLAS:

1. Tabla 1: Categorías y subcategorías apriorísticas.	18
2. Tabla 2: Especificaciones cronológicas de la investigación.	53
3. Tabla 3: Resumen descriptivo de las fases para la didáctica y evaluación en relación al desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.	60
4. Tabla 4: Habilidades trabajadas en la fase inicial de activación de conocimientos previos y etapa motivacional para el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.	65
5. Tabla 5: Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades en fase I.	66
6. Tabla 6: Ejemplificación de planificación para el desarrollo del Pensamiento Histórico en relación a la fase I.	67
7. Tabla 7: Habilidades trabajadas en la fase de construcción del conocimiento y habilidades para desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula	68
8. Tabla 8: Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades en fase II.	69
9. Tabla 9: Ejemplificación de planificación para el desarrollo del Pensamiento Histórico en relación a la fase II.	70
10. Tabla 10: Habilidades trabajadas en la fase analítica de autorregulación del conocimiento y habilidades para el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.	72
11. Tabla 11: Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades fase III.	76
12. Tabla 12: Ejemplificación de planificación para el desarrollo del Pensamiento Histórico en relación a la fase III.	80
13. Tabla 13: Habilidades trabajadas en la fase de evaluación y valoración de los conocimientos adquiridos para el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.	83
14. Tabla 14: Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades en fase IV.	84
15. Tabla 15: Ejemplificación de planificación para el	

INDICE DE CONTENIDOS:

1.1	Ámbito temático de la investigación:	¡Error! Marcador no definido.
1.2	Antecedentes del problema	9
1.3	Planteamiento del problema:	13
1.4	Justificación del problema como objetivo de estudio	14
1.5	Preguntas de investigación	15
1.6	Objetivos general	16
1.7	Objetivos específicos	16
1.8	Categorías y subcategorías apriorísticas	16
1.9	Premisas, supuestos o ejes temáticos	21
2.1	Pensamiento histórico, una conceptualización desde la teoría	21
2.2	Corrientes historiográficas y su importancia para el desarrollo del pensamiento histórico	23
2.3	Pensamiento histórico, de la conceptualización al desarrollo de habilidades cognitivas en el aula.	32
2.4	Enseñar y aprender historia; lineamientos desde distintos enfoques:	34
2.5	Enseñanza de la Historia en el aula.	38
2.6	Pensamiento histórico y habilidades para el siglo XXI:	¡Error! Marcador no definido.
2.7	Construcción de la enseñanza.	41
2.7.1	Estándares pedagógicos:	41
2.7.2	Evaluación y concepciones	46
2.7.3	Evaluación y sus funciones:	47
2.7.4	Normas de la evaluación:	48
2.7.5	La evaluación y el cambio:	49
2.7.6	La evaluación auténtica:	50
2.7.7	Principios de la evaluación auténtica:	51
3.1	Fundamentación del tipo de investigación	52
3.2	Unidad y sujetos de estudio:	53
3.3	Explicación y justificación de los instrumentos y/o técnicas para recopilar la información	53
3.4	Herramientas que se utilizarán para analizar la información	54
3.5	Tabla de especificaciones que explicita la operacionalización de la investigación.	55

4.1 Presentación de los resultados:	55
4.2 Propuesta didáctica y evaluativa:	56
4.2.1 Fundamentos de la Propuesta Didáctica y Evaluativa para el desarrollo del Pensamiento Histórico	57
4.3 Construcción de las fases para la didáctica y evaluación del Pensamiento Histórico.	63
4.3.1 Fase inicial de activación conocimientos previos y etapa motivacional para el desarrollo del Pensamiento Histórico.	63
4.3.2 Fase de construcción del conocimiento y habilidades para el desarrollo del Pensamiento Histórico.	73
Propuesta de actividad clase 4	86
4.3.3 Fase analítica y de autorregulación del conocimiento y habilidades.	88
4.3.4 Fase de evaluación y valoración de los conocimientos adquiridos:	96
5.1 Interpretación de Resultados	101
5.1.1. Interpretación de Resultados en referencia con el Marco Teórico	101
5.1.2. Construcción Teórica de las Tesis e Inferencias Interpretativas que surgen desde la Investigación como aporte en Conocimiento Nuevo	102
5.2 Conclusiones	103
5.2.1 Síntesis de respuesta a las preguntas de la investigación y aportes	103
5.2.2. Claridad en la enunciación de las nuevas problemáticas de estudio que surgen desde la investigación realizada.	104

Introducción

En el ámbito educacional existen diferentes posturas, modelos y corrientes respecto a las formas en las cuales debe llevarse a cabo dicha actividad dentro y fuera del aula; así como se postulan formas más tradicionales del aprendizaje de corte conductista, existen también modelos que hablan de posturas menos rígidas y más cercanas a teorías que buscan reformular el rol de la o el docente así como de las y los alumnos, ya no viéndolo desde una perspectiva que postula agentes pasivos (alumnas/os) y agentes activos (docentes) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se habla de nuevas relaciones y etapas para la formulación de aprendizaje significativo.

Dentro de dicha línea crítica de la educación, se postula la necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas didácticas y evaluativas; puesto que la didáctica es la que permite transformar el conocimiento en contenido que logre ser aprendido, mientras que la evaluación es la encargada de formar un diagnóstico frente a la didáctica y poder así evidenciar si esta se está construyendo de una manera “correcta”, para así lograr formular a tiempo nuevas formas de aprendizaje durante el proceso de enseñanza.

En relación a la disciplina escolar de Historia, esta discusión resulta pertinente a la hora de desarrollar contenidos y actividades, pero antes de ello es necesario cuestionarse qué es lo que entendemos y esperamos de la asignatura como docentes; cuáles son nuestras percepciones sobre su pertinencia en la educación y su finalidad dentro del quehacer pedagógico. Dicha reflexión se debe realizar tomando en cuenta el recorrido propio de la Historia como disciplina, entendiendo cómo es que se ha ido construyendo su definición, sus parámetros, métodos y enfoques.

Queda en evidencia finalmente que la asignatura de Historia a nivel educacional es de igual forma afectada por la propia dicotomía dentro de la disciplina, que aún discute si la Historia debe entenderse como un discurso o narrativa sobre lo acontecido, o si también se responsabiliza del análisis de los hechos desde distintas perspectivas.

Por ello la presente investigación busca primeramente evidenciar las diferentes discusiones en torno a las formas de construir y evaluar el aprendizaje así como la problemática que surge dentro de la asignatura de Historia al cuestionarnos sobre la didáctica y evaluación de la misma y así formular una propuesta para subsanar los vacíos que suelen existir respecto al desarrollo de competencias y habilidades relacionadas al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Esta propuesta didáctica y evaluativa para el desarrollo del Pensamiento Histórico dentro del aula sienta sus bases en tres ejes fundamentales: 1) Las habilidades establecidas por el MINEDUC en relación a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2) El modelo educativo propuesto por Jorbas y Casellas (1997) en relación a las fases del aprendizaje y 3) Los cinco dominios del aprendizaje establecidos por Robert Marzano (1997).

Dentro de la presente propuesta se busca orientar a las y los docentes encargados de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para guiar el diseño de sus clases, así como el desarrollo de actividades didácticas y evaluativas y lograr finalmente promover la construcción de aprendizajes significativos, así como el desarrollo de las habilidades propuestas por el MINEDUC.

Capítulo uno: Planteamiento problemático

1.1 Ámbito temático de la investigación:

El propósito de la siguiente investigación es diseñar una propuesta didáctica y evaluativa para fortalecer el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula considerando los estándares de la disciplina y pedagógicos. Las preguntas que permitirán abordar esta tesis son: ¿Qué se entiende por pensamiento histórico? ¿Cuáles son las habilidades y competencias que busca desarrollar la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación al Pensamiento Histórico? Para finalmente presentar una propuesta didáctica y evaluativa que responda dichas preguntas.

1.2 Antecedentes del problema

Antes de indagar respecto a la definición de Pensamiento Histórico en las aulas, es necesario saber cuál es el significado de este concepto, así como su origen. A lo largo del siglo XIX hasta la actualidad son diferentes escuelas historiográficas las que se han encargado de responder a dichas preguntas, estableciendo los parámetros dentro de los cuales la historia se desarrolla.

Es por ello que un recorrido en relación al desarrollo y evolución de la historiografía desde el siglo XIX hasta la actualidad resulta necesario, puesto que estas conforman las diferentes perspectivas desde las cuales se ha abordado el término “Historia” y por ende para lograr enseñar la asignatura es preciso esclarecer cuál es la concepción más acorde a las expectativas educativas actuales, puesto que cada corriente historiográfica promueve una acción y orientación respecto a la habilidad cognitiva a desarrollar con el fin de escribir y trabajar la “Historia”.

Como se ha mencionado, el concepto de Pensamiento Histórico se materializa en definiciones distintas a través de las diversas corrientes historiográficas desde el Historicismo a los Annales se ha ido moldeando a las necesidades de los estudios históricos, aun así, este no es un concepto que sólo se deba ocupar en ambientes meramente académicos, sino que también como parte del proceso de enseñanza en la asignatura de Historia en las aulas, de manera en que el estigma memorístico que se asocia a la materia no siga prevaleciendo en futuras generaciones.

La incorporación del Pensamiento Histórico en las aulas es un aporte en la dinámica de la clase, puesto que las y los estudiantes van trabajando cualidades relacionadas a la crítica, opinión y cuestionamiento. A pesar de que no todas las alumnas y alumnos presentan un interés genuino por la historia la aplicación de actividades que sean dirigidas al desarrollo de las habilidades y competencias propias del Pensamiento Histórico logra crear un proceso de aprendizaje más activo y participativo. Este cambio que se está realizando en los paradigmas de la asignatura, es para poder reforzar y potenciar a los alumnos y alumnas, dándoles herramientas que serán de utilidad en su inmersión como ciudadanos.

La movilidad de las sociedades pasadas y presentes otorgan a los fenómenos históricos y a los procesos de enseñanza del conocimiento histórico una posibilidad

diversa de interpretación, análisis y contraste, pues estudiar historia es intentar interpretar en la multiplicidad humana un punto de encuentro y reflexión de las acciones pasadas y aquello que tratan de comprender desde la actualidad sobre las mismas, siendo uno de los pilares de la historiografía actual la preocupación por reflejar en la enseñanza un proceso de mayor envergadura que la neta memorización de hechos y fenómenos realizados por algunos personajes específicos en fechas exactas (Zemmelman, 2017, p.37)

El debate por la manera de hacer y enseñar la Historia no corresponde únicamente a los docentes, sino que es una reflexión asumida por los mismos historiadores, principalmente aquellos que se han involucrado en la Historia Social, como el caso del historiador Eric Hobsbawm (1983) al cuestionar acerca del rol social de la historia y el caso del historiador francés Marc Bloch (1982) al preguntarse, como eje de su libro *Introducción a la Historia ¿Para qué sirve la historia?* Asimismo, en la actualidad, desde el 2003 el profesor e historiador Carlos Barros ha liderado el Manifiesto por la defensa de la Historia, al que se han sumado gran cantidad de docentes y académicos del mundo, como parte de la Red Internacional *Historia a Debate*, en donde el asunto de la enseñanza y el compromiso social y ético juega un papel importante dentro de sus objetivos y reflexiones.

La discusión en torno a la disciplina de Historia no se trata simplemente de una actividad realizada por académicos de siglos pasados pertenecientes al viejo continente, sino que también es una realidad que abarca a las y los diferentes académicos de la disciplina de nuestro territorio y así también a los y las docentes. Ejemplo de esto es el *XVII Seminario de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales: Construyendo la Disciplina*, el cual se lleva a cabo por parte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y el Instituto de Historia. En este ámbito los temas pertinentes para el seminario tienen relación con: Contribuciones de

la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales a la enseñanza y el ejercicio docente en el aula y/o al fortalecimiento de la Formación Ciudadana y Democrática; la historia y las proyecciones de la didáctica en Formación Inicial Docente y las innovaciones e intervenciones en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Es en este punto que evidenciamos una reflexión existente no sólo disciplinariamente del concepto de Historia y Pensamiento Histórico, sino que también un discurso y preocupación en relación a estos conceptos, pero dentro del ámbito escolar y didáctico. Esta discusión que existe desde la educación no se encarga de definir la historia y crear sus propios modelos explicativos a la disciplina, sino que tomando una visión general se pregunta ¿Cómo enseñar historia? ¿Cómo se forma el aprendizaje significativo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el aula?

A nivel macro encontramos respuestas en las políticas públicas en relación a la educación, así como con los estándares presentes en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), las cuales resultan herramientas de orientación sumamente provechosas no sólo para la construcción del Pensamiento Histórico en los alumnos y alumnas, sino que también presenta las directrices generales para las diferentes asignaturas presentes en el Currículum Nacional, en donde se presenta una visión de la educación en la cual se prioriza como método de enseñanza la construcción progresiva del conocimiento, siendo la evaluación formativa el eje fundamental para la medición del rendimiento académico.

Para este ámbito el Decreto 67, el cual aprueba las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción, define la evaluación como:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. (Decreto 67, 2018)

1.3 Planteamiento del problema:

Existe en el área de la educación escolar constantes planteamientos y cuestionamientos dirigidos hacia el mejoramiento de la calidad educacional en las diferentes asignaturas escolares, entre dichos cuestionamientos educacionales existe la pregunta: ¿Cómo se debe direccionar las habilidades del Pensamiento Histórico que formar parte de la didáctica de la especialidad y cómo se evalúan estas actividades?

En relación a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales esta se relaciona directamente con el desarrollo del Pensamiento Histórico, el cual se entiende como el desarrollo de los siguientes ejes según lo establecido en el Currículum Nacional de Historia, Geografía y Cs : Pensamiento temporal y espacial; Análisis y trabajo con fuentes de información; Investigación; Pensamiento crítico y Comunicación.

La problemática surge al momento de cuestionar si los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales dirigen el trabajo en el aula en el desarrollo de los ejes mencionados en el párrafo anterior o más bien existe una tendencia generalizada a enseñar y evaluar los contenidos de la asignatura desde una perspectiva tradicional la cual se encuentra enfocada en potenciar y evaluar la memorización por sobre el desarrollo de las habilidades presentadas en el Currículum Nacional de Historia Geografía y Ciencias Sociales.

Lahera y Perez (2019) afirman, respecto a la mencionada problemática de la enseñanza en el aula de Historia, que “está siendo sometida a este mero proceso de instruir, cuando en realidad debería contribuir a desarrollar aprendizajes mediante la adquisición de herramientas conceptuales, destrezas y procedimientos que favorezcan la capacidad de aplicarlos a la propia realidad del alumno, para enfrentarse críticamente al mundo.” Es bajo aquella premisa que es necesario que las y los docentes encargados de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales realicen un cuestionamiento a sus prácticas en el aula la cual debe tener como base modelos y teorías educativas que permitan un desarrollo y aplicación fructífera de la didáctica

de la historia para el desarrollo de habilidades y competencias acorde con los nuevos estándares educativos.

Por ende, la problemática es la siguiente: Las formas tradicionales de enseñanza dentro de la educación así como la visión de la asignatura de Historia como una mera narración y/o repetición de lo sucedido han perpetuado la realización de actividades y evaluaciones que se enfocan en aquellos parámetros: la memorización y repetición.

1.4 Justificación del problema como objetivo de estudio

En el quehacer pedagógico la reflexión sobre sí misma ha constituido una herramienta provechosa para todas y todos los docentes que buscan o ejercen la enseñanza, puesto que la sociedad y por ende los y las alumnas se encuentran en constante cambio, significando esto nuevos desafíos para la comunidad educativa general.

En el caso particular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales esta actividad reflexiva y auto evaluativa representa una realidad, en donde se evidencia una clara deuda en relación a la forma en la cual se está impartiendo la asignatura en las aulas, puesto que no están logrando su objetivo; desarrollar habilidades y competencias. Esta problemática no sólo surge de una idea generalizada compartida y/o dialogada por las y los docentes de la asignatura, sino que se evidencia en resultados estadísticos.

Encontramos en Chile la existencia de evaluaciones estandarizadas tales como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad en la Educación) y la PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior) que sirven como una herramienta para realizar un diagnóstico general del estado de las y los alumnos respecto a ciertas asignaturas. Para este punto se tomará como primera referencia los resultados SIMCE 2019, el cual fue aplicado a las y los alumnos de 8vo básico de aquel año, alcanzando una cobertura total del 99% (5.953 establecimientos). Los resultados de dicha evaluación evidenciaron una disminución significativa respecto a la

medición anterior, y particularmente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales se observa una disminución significativa en los resultados de los estudiantes de 8° básico. La última vez que se pudo evaluar esta disciplina en dicho nivel fue en 2014, cuando se obtuvo un promedio de 261 puntos y siendo 250 el puntaje obtenido en el 2019, lo cual representa una baja de 11 puntos, los cuales representan la brecha más alta obtenida en comparación con las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, que mostraron una variación de tan solo 3 puntos entre los diferentes periodos comparados.

Asimismo, no sólo se debe reflexionar sobre las prácticas pedagógicas sino también sobre las maneras en las cuales se evalúan, puesto que la evaluación no sólo representa un instrumento que evidencia el rendimiento académico, sino que también consta de un diagnóstico que permite a los y las docentes esclarecer si se está logrando cumplir con la finalidad de la asignatura al nivel del desarrollo de habilidades y competencias, por ende es necesario contar con una propuesta evaluativa que permita el desarrollo de los diferentes ejes de la especialidad.

Por ende, esta propuesta constituye en una herramienta de utilidad para el quehacer pedagógico, tanto como para el alumnado y los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la cual busca llevar a cabo no sólo un proceso de enseñanza basado en la repetición y memorización, sino que en el desarrollo de habilidades y competencias reales en el alumnado.

1.5 Preguntas de investigación

¿Qué componentes debería considerar un diseño didáctico y evaluativo para fortalecer el pensamiento histórico que vincule los estándares de la disciplina y pedagógicos?

1.6 Objetivos general

- Diseñar propuesta didáctica y evaluativa para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico en la asignatura de Historia, Geografía y Cs.

1.7 Objetivos específicos

- Identificar procedimientos metodológicos y evaluativos propuestos por el currículum nacional de Historia, geografía y Ciencias Sociales, en relación a las habilidades del pensamiento histórico.
- Distinguir los enfoques evaluativos que subyacen en el Currículum Nacional en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Formular propuesta didáctica y evaluativa que permita fortalecer el desarrollo del Pensamiento Histórico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

1.8 Categorías y subcategorías apriorísticas

TABLA N° 1:

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS.

Categorías	Subcategorías	Operacionalización
Categoría I: Currículum Nacional de la asignatura Historia. Geografía y Ciencias Sociales.	Subcategoría I: Pensamiento Histórico.	Categoría I: El currículum nacional es la selección de temáticas, objetivos de aprendizajes y transversales que permiten la comprensión

		<p>de la realidad, la conforman disciplinas como: Historia, Geografía, Economía, Demografía, Sociología y Ciencia Política- que estudian al ser humano como individuo y como miembro de la sociedad desde distintas perspectivas.</p> <p>Subcategoría I: La subcategoría pensamiento histórico, dice relación con las habilidades necesarias a desarrollar para poder formar en el alumnado lo denominado “Pensamiento Histórico”, el cual según el Currículum Nacional consta de 5 ejes o subhabilidades, las cuales son: Pensamiento temporal y espacial; pensamiento crítico, comunicación, investigación</p>
--	--	---

		así como el análisis y trabajo con fuentes de información.
Categoría II: Enfoques evaluativos.	Subcategoría II: Decreto 67.	<p>Categoría II: En relación al diseño y uso de la evaluación como herramienta en el aula inciden diferentes enfoques y modelos que influyen en la forma en la cual la evaluación es trabajada por las y los docentes de las diferentes asignaturas.</p> <p>Decreto educativo que entra en vigencia el año 2018 en el cual se establece que en relación a la evaluación esta representa una parte fundamental del proceso de enseñanza, cumpliendo un rol pedagógico con el objetivo de promover el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, considerando sus particularidades.</p>

		<p>Subcategoría II: “El presente decreto establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas, en establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, reguladas en el párrafo 2° del Título II, del decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, en adelante la ley.” (Decreto 67, art 1)</p>
<p>Categoría III: Diseño de propuesta evaluativa en</p>	<p>Subcategoría III: Marco para la Buena Enseñanza.</p>	<p>Categoría III: Se entiende por estándares pedagógicos</p>

<p>concordancia con los modelos evaluativos actuales y los Estándares Pedagógicos.</p>		<p>como las áreas de competencias que son necesarias para los y las docentes al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza, estos son transversales en todas las disciplinas.</p> <p>Subcategoría III: El MBE es un instrumento pedagógico guía enfocado a los y las docentes así como a los equipos educativos presentes en el proceso de enseñanza. El propósito del documento es ser un referente de los estándares para la enseñanza, puesto que identifica las prácticas pedagógicas competentes para el aprendizaje de los estudiantes.</p>
--	--	--

1.9 Premisas, supuestos o ejes temáticos

El diseño de una propuesta didáctica y evaluativa que releve el pensamiento disciplinar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, permitirá a las y los docentes intencionar los aprendizajes en el aula con mayor énfasis para el desarrollo de las habilidades del Pensamiento Histórico.

1. Capítulo dos: Marco Teórico

2.1 Pensamiento histórico, una conceptualización desde la teoría

En relación al concepto de “Pensamiento histórico” este se entiende como una de las finalidades dentro de la enseñanza de la historia, buscando la formación de los alumnos en base al análisis, la contextualización, así como la comprensión e interpretación del pasado. En relación a la forma en que se desarrolla este pensamiento histórico encontramos una dicotomía en la forma en que se aborda el contenido

Podemos diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos (Santisteban, 2010, p.35)

A nivel de competencias que busca desarrollar el pensamiento histórico encontramos una propuesta estructural conceptual que contempla 4 tipologías, siendo la primera la conciencia histórico temporal, la cual contempla el tiempo histórico como conocimiento y como poder sobre el futuro, el cambio- continuidad (progreso/complejidad) y la temporalidad

humana (pasado-presente y futuro); segundo, la imaginación histórica, la cual contempla el pensamiento crítico-creativo en relación al juicio moral, la contextualización histórica así como también la empatía histórica; tercero, la representación de la historia, que contempla la narración histórica, las explicaciones causales así como la construcción de la historia en relación a los escenarios, personajes y hechos históricos; finalmente se menciona la interpretación histórica en relación a las fuentes históricas, textos históricos y el conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica

La propuesta conceptual de Santisteban, González y Pagès (2010) se plantea como un modelo dinámico en donde cada elemento se configura en relación con los demás y representa una visión didáctica de la formación del pensamiento histórico, ya que visibiliza los componentes esenciales del mismo, que muchas veces permanecen tácitos en otras propuestas. Cabe mencionar que todos estos elementos son «cruciales» para desarrollar el pensamiento histórico, pero no se trata de una secuencia de pasos a seguir, sino componentes que deben estar presentes como referentes de la enseñanza (Soria, 2015, p. 87)

Encontramos también en relación al Pensamiento Histórico la existencia de conocimientos de primer y segundo orden, donde “los primeros se refieren a los conceptos de lo que trata la historia, el contenido. El segundo tipo aporta herramientas necesarias para el estudio del pasado y la construcción de explicaciones históricas” (Gómez & Miralles, 2017, p. 62) En donde en relación a la aplicación en el aula.

En las clases de historia el desarrollo de habilidades debe concentrarse en contenidos estratégicos de segundo orden, a través de habilidades como: a) relevancia histórica, que implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado b) fomentar el análisis y la obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas c) fomentar entre los alumnos el desarrollo de la

conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente d) la habilidad de construir o re-presentar las narrativas del pasado, es decir, comunicar de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado (Gómez & Miralles, 2017, pp. 63 y 64).

2.2 Corrientes historiográficas y su importancia para el desarrollo del pensamiento histórico

Antes de comenzar con el análisis de los diseños evaluativos del pensamiento histórico y como estos se implementan en el modelo educativo en el que estamos inmersos, es de suma importancia realizar un alcance del como se ve la historia y cómo es que esta se piensa a través de las diferentes corrientes historiográficas con las cuales contamos para generar análisis desde diferentes metodologías.

Según lo que plantea J. Aróstegui (1995) se pueden tener en consideración que se establecen dos significados para la palabra Historia. Por un lado, establece la realidad de lo histórico, es decir, la realidad en la que el hombre está diariamente. Por otra parte, también se denomina Historia a la disciplina que la estudia, acercando la definición entonces al conocimiento y registro de las situaciones y los sucesos que señalan dicha inserción. Así la misma palabra designa objeto y ciencia.

A fin de establecer la diferencia se comienza a utilizar el término de historiografía para referirse a los estudios históricos. Topolski la denominará como la “escritura de la Historia”. Para J. Fontana (2002), será la producción escrita acerca de temas históricos, por otra parte Pierre Vilar (1982) considera que la Historia es la actividad, el producto de la actividad de los historiadores y también, la disciplina intelectual y académica constituida por ellos.

Una vez hecha la diferencia entre la historia vivida por los hombres y la Historia como producción escrita acerca de la vida de los hombres, utilizaremos esta última acepción para realizar el análisis. Es decir, la tarea del historiador implica una concepción de ciencia, una teoría explicativa y los modos de función y producción del conocimiento histórico.

Un debate permanente en el campo de las Ciencias Sociales es la función que cumple el conocimiento del pasado. “Cuando se interroga por la finalidad de la investigación histórica quedan planteadas cuestiones cuya conexión íntima no autoriza a confundirlas” (Pereyra, 1980, pg 11).

Así Pereyra (1980) se refiere a dos cuestiones inherentes al saber histórico. Por un lado unos son los criterios conforme a los cuales el saber histórico prueba su legitimidad teórica y otros, de naturaleza diferente, son los rasgos en cuya virtud este saber desempeña cierta función y resulta útil más allá del plano cognoscitivo..

Es decir, la Historia cumple una función teórica o académica (explicar el pasado o movimiento anterior de la sociedad) y una función social, (organizar el pasado para los requerimientos del presente); ambas funciones son complementarias

“El saber intelectual recibe sus estímulos más profundos de la matriz social en permanente ebullición y, a la vez, los conocimientos producidos por la investigación histórica están en la base de las soluciones que se producen en cada coyuntura”(Pereyra, 1980, pg 23).

Si lo vemos desde el lado de la función social de la Historia y la carga ideológica que conlleva la investigación histórica D. Campione sostiene que:

“De todos modos, la discusión con las concepciones históricas dominantes no puede descansar en una «literatura de denuncia», que las ataque desde un punto de vista

moralizador, acusándolas de falsedad y manipulación. Confundir la denuncia de lo existente con la construcción de alternativas, es un error funesto en cualquier campo, y en particular en el del saber histórico. Lo fundamental, por tanto, es la producción alternativa de conocimiento, la iluminación de los aspectos de la realidad que el pensamiento hegemónico posterga o distorsiona. Y sobre todo el desarrollo de un enfoque comprensivo sobre el proceso histórico que permita un entendimiento de la totalidad, que apunte no sólo a explicar sino a transformar (sin pensar este vínculo con la acción transformadora como inmediato y lineal), problematizar con una mirada y una concepción metodológica diferente, los aspectos que son tratados por los historiadores de algún modo aliados con el Estado y el poder social”. (Campione, 2002, p. 6)

Ahora bien, para realizar el análisis de cómo se estudia la historia en los centros educacionales, es de suma importancia comprender la existencia de diferentes tipos de corrientes historiográficas que cumplen con describir los enfoques de las diversas formas en las que se puede construir la historia y como nosotros también generamos un análisis en base a ese enfoque. Para esta investigación nos guiaremos por las corrientes nacidas en el siglo XIX, en el denominado “siglo de la historia”.

La Escuela Histórica Alemana es la que va a dar un salto cualitativo en materia historiográfica e influirá en generaciones posteriores de historiadores. En el marco del positivismo decimonónico surge en Alemania una corriente -que luego se denominó “Historicismo” – cuyo fundador fue Leopold von Ranke (1795 –1886).

El mérito de Ranke está en haber establecido una metodología para el trabajo histórico y en haber sentado las bases de una «Historia científica» que surgiría y se desarrollaría en las universidades alemanas. Aróstegui plantea que el siglo XIX puede denominarse el “siglo de la Historia”, en el cual deja de considerarse a la Historia como una “crónica”, basada en los

testimonios anteriores, para pasar a ser una “investigación histórica”. Algunos términos que permiten comprender las características de esta nueva escuela son: objetividad, método, profesionalismo.

Ranke, catedrático de la Universidad de Berlín, publica una frase en 1824 que recorrerá el mundo y que sentará las bases de su forma de hacer historia: "Se ha dicho que la historia tiene por misión enjuiciar el pasado e instruir al presente en beneficio del futuro. Misión ambiciosa, en verdad, que este ensayo nuestro no se arroga. Nuestra pretensión es más modesta: tratamos, simplemente, de exponer cómo ocurrieron, en realidad, las cosas"(*Ranke 1814, Prólogo*).

Este historiador plantea así su concepción de objetividad. Para él la investigación histórica consistía en la descripción de los hechos, de los acontecimientos despojados de intencionalidades. Noiriel (1997) dirá que “*Ranke quiere demostrar que es la investigación empírica, el estudio de los hechos, la que posibilita el progreso del conocimiento y no las especulaciones metafísicas sobre el sentido de la historia*” (Noiriel, 1997, p. 56). En este sentido, la Historia de Ranke tiene como objeto de estudio los acontecimientos políticos. “*Sus libros hablan siempre de los estados y de las relaciones que se establecen entre ellos por medio de la diplomacia y la guerra*”. (Fontana, 2002, p.170) Un aspecto a destacar de la metodología rankeana es el uso de las fuentes. Para esta escuela los documentos son los que validan la investigación histórica.

Las fuentes son los documentos oficiales. Su método, denominado “*heurístico*”, consta de cuatro etapas. En primer lugar, está la “*etapa heurística*” que recorre distintos momentos. En un primer momento se recoge bibliografía sobre la temática. En segundo lugar, se fija el problema o tema, también denominado momento “*temático*” El tercer momento es el “*erudito*” y consiste en la búsqueda de las fuentes”. Por último, se realiza el “*diagnóstico*” que consiste

en una descripción a partir de las fuentes. La segunda etapa es la “crítica” donde se analizan las fuentes, la tercera etapa es la de “síntesis”, donde se analizan los testimonios, se seleccionan, se organizan y se interpretan, por último, se llega a la etapa de “exposición”, la cual consiste en la publicación.

En Francia, a fines del siglo XIX también se dio un cambio en la forma de hacer historia. La Historia que se escribía básicamente para ser utilizada en la enseñanza, dará un salto desde la narrativa a la “objetividad” de los documentos de archivo, documentos oficiales que se guardaban en las nuevas instituciones creadas como archivos nacionales, bibliotecas, etc. La fuente, la pieza de archivo, era el garante de la legitimidad. Al igual que en Alemania el objeto de estudio eran los acontecimientos políticos, militares, diplomáticos y las biografías de los personajes ilustres.

Fontana señala que a partir de 1918 hay un agotamiento del modelo académico y sostiene que:

“Desde comienzos del siglo XIX empezaba a resultar visible en el terreno de la Historia el agotamiento de los viejos métodos de la erudición académica profesionalizada del siglo XIX, con sus pretensiones de objetividad científica, que enmascararan el hecho de que su función real era la de servir, por un lado, para la educación de las clases dominantes y, por otro, para la producción de una visión de la historia nacional que se pudiera difundir al conjunto de la población a través de la escuela” (Fontana, 2002, p.181).

En el contexto de la Primera Guerra Mundial, de los cambios en las ciencias (con los avances de Einstein, Bohr y Heisenberg), de la Revolución Rusa y de la influencia del pensamiento de Marx, de los cambios operados en la sociología a partir de Durkheim y Weber y de la antropología (que se había desligado del evolucionismo y comenzaba a recibir los

aportes de Radcliffe-Brown y Malinowski), la historiografía había quedado sellada en la descripción de la vida de los reyes y los dirigentes, olvidándose de los grandes movimientos sociales que ocurrían a principios del siglo XX.

En el período denominado “entreguerras” (1918 a 1939) la sociología había declinado en su función de explicar los problemas derivados de la primera gran guerra, y es entonces que la historiografía comienza a ser la que intenta comprender los movimientos sociales de la época. Alrededor de 1930 las Ciencias Sociales se organizan en torno a la Historia. Es en esta etapa que se pone en entredicho el status epistemológico de la Historia.

El debate entre ciencia natural y ciencia social cobra relevancia y la Historia es relegada del ámbito científico por algunos filósofos como Popper, para quien la incapacidad de predecir de la Historia no permite considerarla una ciencia, o los planteos de Gardiner y Hempel para los cuales el problema radica en la imposibilidad de establecer leyes históricas. El debate entre explicación científica (propia de las ciencias naturales) y la descripción (atribuida particularmente a la Historia) llegará hasta los planteos de Dilthey quien opone las ciencias del espíritu (cuya función era la de aprehender el significado de la acción humana) al naturalismo.

Se da paso así, al “comprensivismo” y luego a las disputas entre el positivismo y la hermenéutica, es decir entre la explicación basada en causa-efecto y la explicación interpretativa, que busca hallar las intenciones, los fines y los significados de las acciones humanas.

En el marco de estas disputas por la “cientificidad de la Historia” y de los cambios sociales y políticos en Europa, surge en Francia una nueva corriente historiográfica, la Historia Económica y Social que influirá, de diversa manera, en otros países y escuelas. Los historiadores Marc Bloch y Lucien Febvre encabezará este enfoque historiográfico con la publicación, en 1929, de la revista *Annales d'histoire économique et sociale*. En oposición a la

Historia política, que caracterizó a la historiografía precedente, la Historia Social rescata al hombre como su protagonista.

Así como se oponían al reduccionismo político, también lo hicieron frente a la «Historia relato» de carácter descriptivo, postulando la «Historia problema», y frente a la cronología de los hechos, se propusieron estudiar los procesos. Es decir, el historiador parte de una problemática, de un hecho inexplicable, de una situación particular, para desde allí arribar a una explicación que tenga en cuenta la mayor cantidad de aspectos a indagar.

Febvre dirá que “Plantear un problema es precisamente el comienzo y el fin de toda Historia. Sin problema no hay Historia” Así, el estudio de la historia se inscribe en el marco general de las Ciencias Sociales. Una de las características de esta escuela es la multidisciplinariedad y por ello recoge el aporte de la antropología, de la geografía humana de Vidal de la Blanche y de la sociología de Durkheim. Un punto relevante para esta corriente, que fue explicitado por Bloch en “Introducción a la Historia”, es el tema de las fuentes.

A diferencia de la escuela Rankeana, los historiadores de Annales no restringieron su trabajo al uso de las fuentes oficiales. El trabajo con las fuentes es intensivo y escrupuloso y se basa en la interpretación de las mismas. Respecto de la Escuela francesa de Annales los historiadores marcan tres etapas. A la primera (1929-1945) se la denomina Historia Social y es el período en que la revista –y la dirección de esta corriente- estuvo a cargo de Bloch y de Febvre .

La segunda etapa (1945-1969) corresponde a la dirección de Fernand Braudel, y se la denominó Historia Total. A partir de la muerte de Febvre -en 1956- Braudel asume la dirección de la revista y con ello también le imprimirá a esta corriente un desarrollo académico que trasciende las fronteras francesas.

Varios autores sostienen que a partir de 1970 se produjo una crisis en el campo de la investigación histórica. Algunos la sitúan en el movimiento denominado “Giro Cultural” (o Giro Lingüístico) y en la teoría “posmoderna”. En él se abandonan los sueños de cambio de la modernidad en pos del relativismo cultural y el individualismo.

En Francia, surge la crítica hacia la orientación político- economicista de la Historia Social en su búsqueda de la “Historia total” de Braudel. Corriente, que como se planteó anteriormente, buscaba develar las estructuras sociales que explicaban los acontecimientos. plantea que la nueva Historia por su parte ha acabado interesándose por casi cualquier actividad humana. Aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como una construcción cultural sometida a variaciones en el tiempo y el espacio.(Burke, 1991, p.14)

Esta nueva etapa ha sido denominada por Burguiere como “La fragmentación de la Historia”, Fontana (2002) la llamará “Migajas de la Historia” y para Burke (1991) surgirá “La nueva, nueva Historia”. Representantes de esta nueva generación son Burguiere, Revel, Le Roy Ladurie, Le Goff, Furet, Chaunú, Nora, Aries, Darton, Ginzburg, White, etc. Aróstegui (1995) plantea que en los años 80 / 90 se produce el abandono de tres grandes paradigmas: Annales, el marxismo y el estructural-cuantitativismo.

Para este autor la crisis no se ha resuelto, y se asiste a un estado de confusión metodológica y teórica. Sostiene que la crisis se produce debido a un “cansancio” por la Historia globalizadora y despersonalizada. Agrega que la Historia se acerca a las perspectivas de la antropología, la lingüística, la microsociología, la historia de vida y de la vida cotidiana. Que se abandona la primacía de lo social para ir en busca de la manifestación de lo mental» Según Burke (1991) estos nuevos historiadores abandonan la base económica en favor de la superestructura cultural.

Las críticas a esta nueva corriente se centran en la falta de precisión sobre el objeto de estudio. Así las mentalidades se plantean como el “imaginario colectivo” (Duby) o el “inconsciente colectivo” (Ariés), con un cierto grado de vaguedad y separadas de la existencia material de los hombres. Corrientes históricas que se corresponden con esta nueva concepción son: la microhistoria, la historia cultural, la historia desde abajo, el narrativismo, la historias de las mujeres, del cuerpo, de la vida cotidiana, de la muerte, de la infancia, de la vida familiar, de la lectura, de ultramar, etc.

La Microhistoria, cuyo representante es C. Ginzburg trabaja con una reducción de la escala de observación y un análisis intensivo del material documental. Toma como objeto de estudio casos particulares o locales para realizar un análisis microscópico que le permita luego generalizar. En la perspectiva denominada “Historia Cultural” puede mencionarse a Robert Darnton o a Roger Chartier .

Esta corriente se relaciona con la antropología de Clifford Geertz y está influida por la lingüística, en particular por el análisis del discurso. Al igual que la microhistoria, se reduce la escala de análisis a algún hecho o fuente y desde allí se propone una descripción densa de los aspectos culturales. Concede importancia al mundo de las representaciones, al simbolismo cultural o la representación mental simbólica de los objetos culturales. Darnton se define como un historiador etnográfico.

Con respecto a la elección del tema a investigar y al uso de las fuentes dice:

“Cuando no podemos comprender un proverbio, un chiste, un rito o un poema, estamos detrás de la pista de algo importante. Al examinar un documento en sus partes más oscuras, podemos descubrir un extraño sistema de significados. Esta pista nos puede conducir a una visión del mundo extraña y maravillosa” (Darnton, 199, p. 13)

2.3 Pensamiento histórico, de la conceptualización al desarrollo de habilidades cognitivas en el aula.

En relación a estas diferentes formas de pensar y enseñar la historia existe un debate que incluso traspasa simplemente el área de historia y geografía, sino que interpela a todas Ciencias Sociales, en donde se cuestiona si se debe adoptar un enfoque interdisciplinar o uno que privilegie la enseñanza de las disciplinas.

Quienes abogan por el primer enfoque defienden la necesidad de dar a los estudiantes herramientas que les permitan comprender el pasado y el presente de la sociedad, incluyendo los aportes de la sociología, la antropología y la ciencia política, y no exclusivamente los aportes de la geografía y de la historia (Asensio, Carretero y Pozo, 1986)

Quienes abogan por el segundo enfoque, y principalmente quienes defienden la enseñanza de la historia, enfatizan en la “necesidad [de] que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente; es decir, que aprendan a pensar históricamente” (Carretero & Montanero, 2008, p. 135).

Así pues, las investigaciones que se han venido publicando en la línea del desarrollo del pensamiento histórico han concluido que es fundamental desplazarse de una enseñanza de la historia centrada en personajes, fechas y eventos a otra centrada en promover la capacidad de comprender el tiempo histórico, razonar claramente y valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica

Entre otros de los cuestionamientos que se han desarrollado en torno a la enseñanza de la historia y el desarrollo de las habilidades y competencias del pensamiento histórico es lo que gira en torno a la forma en que esto se trabaja en el aula

Es muy oportuno preguntar si los alumnos no resuelven las tareas escolares de ciencias sociales y de historia porque no han adquirido las operaciones formales o porque no reciben en la escuela la estimulación y la formación suficiente para que mejoren su desarrollo cognitivo y en cuanto a eso se plantea:

Los estudiantes adquieren los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. Más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente. A lo largo de las últimas décadas el papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia ha dejado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia no se vertebra ya en torno a los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado. (Carretero, Pozo y Asencio, 1988 p.134)

Posteriormente, encontramos también un debate en relación a la evaluación de las competencias y habilidades del pensamiento histórico en donde se postula que:

La aplicación de pruebas o exámenes en los que se indaga por fechas, lugares y personajes siguen estando presentes en la historia escolar; los exámenes siguen siendo los elementos más utilizados para valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. La aplicación sistemática y generalizada de exámenes en la clase de historia, dejando de lado otras formas de evaluar el conocimiento, puede conducir a desatender un principio de la educación actual que señala que no se trata de medir lo

que se sabe, sino lo que se sabe hacer con el conocimiento que se tiene (VanSledright, 2014).

En relación a las falencias existentes y las críticas a la evaluación de la asignatura de historia debe agregarse también la existencia de un nuevo contexto mundial; el incremento exponencial en el uso de las nuevas tecnologías y su relación con la educación

“Buen número de especialistas se acogen a la teoría de que los niños aprenden construyendo su propio conocimiento y descubriendo continuamente cosas nuevas. Con base en esta premisa parece correcto facilitar el uso de las tecnologías, porque retarían al niño para que desarrolle su propio proceso de aprendizaje” (Díazgranados, 2007, p. 201)

2.4 Enseñar y aprender historia; lineamientos desde distintos enfoques:

Si bien existe la iniciativa de incentivar dicha forma de estudiar la historia en los centros escolares en Chile, la realidad que se vive en las aulas chilenas difiere mucho de dicha comprensión y trabajo de la disciplina.

Cosme Jesús Gómez Carrasco y Raimundo A. Rodríguez Pérez en su investigación del año 2017, llamado La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas, realizan un análisis de cómo se relaciona la historia como disciplina y como realmente se aborda en el ámbito escolar.

Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez en su estudio visualizan la historia como la comprensión del pasado, presente y futuro en base a la creación de las estructuras coyunturales, o sea, entender la historia como una construcción.

Esta idea de la historia se contradice, tanto con la manera en la que plantean Gómez y Rodríguez como con la manera en que se intenta presentar en los curriculums, ya que el verdadero aprendizaje del aula ya se trabaja como “memorizar hechos, conceptos y fechas”.

Así pues, cuantos más hechos, datos, nombres propios y fechas del pasado eres capaz de memorizar, mejor conocimiento histórico posees” (Gómez & Rodríguez, 2017, p. 268)

De acuerdo con Gómez & Rodríguez (2017), la Historia como disciplina se compone de cuatro ámbitos los cuales además son fundamentales para la enseñanza de la Historia en el aula, estos son:

el objeto de estudio (el hombre, la sociedad, las estructuras); el tiempo (la relación pasado/presente, el cambio, la continuidad, los ritmos históricos); el método (las fuentes históricas y su interpretación por parte del historiador); y las vías de difusión, argumentación y escritura de la historia (la confrontación entre narrativa, descripción y explicación causal) (Gómez & Rodríguez, 2017, p. 268).

No hay que desconocer el mérito por parte del MINEDUC mediante la mejora de la producción de material y elaboración de contenido con enfoque en la mejora y estimulación del pensamiento histórico, pero como concepto estamos al debe “se ha pasado de exigir al alumnado que memorice contenidos y datos políticos a que memorice interpretaciones históricas con una mayor carga socioeconómica, pero que en definitiva son explicaciones ajenas a ellos” (Gómez & Rodríguez, 2017, pg 270).

El problema prominente en la enseñanza de la historia escolar es la metodología en la que se presenta la comprensión del tiempo histórico, los estudiantes son un elemento clave para comprender diferentes procesos históricos, sin embargo, el conocimiento histórico que aún existe entre los estudiantes está relacionado con lo temporal, resultado de la acumulación de información memorística, pero no hay existencia relacional o comprensión del pensamiento histórico.

En una revisión del currículum nacional de historia, se ha podido determinar de que existe como parte de una unidad el objetivo de desarrollar el pensamiento histórico, específicamente en el curso de tercero básico, específicamente en la primera unidad, siendo

esta un eje central de esta. Puesto que en si los contenidos que se especifican en el libro del Mineduc, se centra primeramente en enseñar a los alumnos a tener una visión holística de su entorno, de observar los objetos o personajes que influyen en su diario vivir, los cuales ellos perciban que forman parte de su círculo social, ya sea familiar, amigos, colegio, ciudad, etc. Este es un proceso de concienciación del entorno.

Lo anterior mencionado es la primera parte del proceso que se utiliza para empezar con el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, en palabras del libro escolar de tercero básico pág. 30

“Pensar históricamente implica comprender que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo; en tanto que seres humanos, nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia. En este sentido, la construcción gradual del pensamiento histórico es una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo.”

Para dar un desarrollo orgánico a este proceso de enseñanza y lograr el objetivo que se propone en el currículum nacional, que es que el alumnado pueda tener una visión con la que pueda ser capaz de identificar su entorno social, como también saber que los distingue de otros y las relaciones que se van conformando en diversas sociedades. Es por ello por lo que los OA del curso están enfocados en el estudio de las distintas sociedades, a través de los diferentes periodos de tiempo, distinguiendo personajes, hitos o hechos, en especial con la historia de Chile, con la cual se da un enfoque en la busca de eventos significativos y que puedan relacionar los acontecimientos e identificar aspectos de la sociedad pasada con su actualidad.

Por lo que las habilidades que se quieren potenciar son el pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación, mientras que los ejes en los cuales se enfoca son, historia, geografía y formación ciudadana.

Una de las habilidades que más llama la atención es el análisis y trabajo con fuentes, puesto que revisando de manera profunda el contenido que se otorga desde el Mineduc, esta habilidad toma una gran relevancia en el proceso de desarrollo del pensamiento histórico, teniendo un texto informativo al respecto del autor Samuel Wineburg, el cual empieza su escrito con este cuestionamiento ¿El pensamiento histórico se trata de memorizar hechos y cosas? Parte respondiendo su propia pregunta con una anécdota, en la cual le pregunta a uno de sus estudiantes que se necesitaba para tener buenas calificaciones en historia, a lo cual la respuesta fue tener buena memoria para recordar nombres y fechas.

El autor va mencionando que, a lo largo de su trayectoria como docente, este tipo de pensamiento se va repitiendo a través de sus alumnos, mencionado también que en los momentos en que él les presenta la noción de pensamiento histórico, suele dejar una estela de confusión. Hace un hincapié en la visión que tienen los propios historiadores y menciona que se ven así mismos como detectives que van buscando evidencia en las fuentes primarias, mencionando que esta perspectiva es mucho más atrayente para los estudiantes.

El autor recalca que los historiadores no poseen siempre conocimiento sobre lo que van a investigar, pero si tiene un tipo de “acercamiento histórico” lo cual los ayuda a prepararse para el estudio de las fuentes escritas. Es por ello por lo que menciona que no solo basta con mostrarle lo que piensan los historiadores, sino que como lo hacen, para ello presenta seis puntos clave para este proceso.

1. La ubicación de la fuentes: Pensar sobre el autor y el proceso de elaboración de su documento, para ello recomienda buscar un texto sobre él, cómo un diario o una carta, entregar una copia a los estudiantes, realizar una lectura de principio fin y realizar preguntas relacionadas al creador del texto y a su contenido.

2. La contextualización: Se entiende como el ejercicio de identificar los acontecimientos anunciados en el texto y situarlos en un espacio y tiempo en específico. Recomienda llevar un registro de las respuestas de los alumnos ya que pueden servir para el siguiente paso.
3. Lectura a profundidad: Leer de manera detallada y captar el lenguaje que utiliza para escribir su contenido, se recomienda que el profesor realice un ejemplo en voz alta, en el cual vaya vocalizando todas estas ideas centrales que pueda contener una parte del texto.
4. La utilización de conocimiento propios: Se alienta a los alumnos, que si encuentran contenido del cual tengan alguna noción previa se estime tiempo para tener una pausa de reflexión, esto para que ellos puedan comprender mejor el contenido del escrito
5. La “lectura de los silencios”: Se debe identificar los datos que pudieron haber pasado por alto, si creen que el autor omitió información, si faltó algún punto de vista, etc. Se recomienda un diálogo general.
6. La corroboración: Este punto se basa en verificar si se entendió el texto, los diferentes puntos de vista, preguntas que se puedan indagar en el futuro, etc. Como recomendación propone formar dúos y que estos compartan sus puntos de vista en la clase.

Si bien este texto no se encuentra en el texto escolar de tercero básico, si está como fuente para el docente, como una guía o recomendación de cómo direccionar su clase. Cabe recalcar que estos consejos deben ser utilizados con la materia que esté impartiendo el docente y adaptarse al nivel escolar de los alumnos.

2.5 Enseñanza de la Historia en el aula.

La manera en que se está impartiendo la materia de historia, cómo se está llevando normalmente descriptiva y expositiva, está provocando brecha en el interés de los alumnos por

la asignatura. Claramente esto significa que los docentes no tienen conocimientos o competencia para impartir lo que son los contenidos, esto va meramente enfocado en la forma en que esto se está impartiendo.

Existe una desactualización por parte del profesorado para el óptimo aprendizaje de la historia, y que es mencionado por Carmen Gloria Zúñiga (2015)

“Según esta visión, los docentes juegan un rol activo en dos ámbitos: relatar y transmitir los hechos históricos a sus estudiantes, y asegurarse de que estos hechos sean aprendidos a través de pruebas cortas. En contraste, los estudiantes tienen un rol pasivo, aprendiendo Historia a través de la repetición y memorización de los hechos relatados por sus profesores” (Zúñiga, 2015, pg. 30)

Incluso con la incorporación de las Tics o tecnologías, como la implementación de los computadores, proyectores, pizarras interactivas, los power point, que son un recurso prácticamente indispensable, entre otras nuevas herramientas. Pero aun así las clases no superan el punto de ser descriptivas y expositivas. Nuevamente en el artículo de Carmen Zúñiga, menciona que existe un enfoque distinto para enseñar historia, a lo cual denomina la nueva historia. Sobre este nuevo término, ella lo define de esta manera:

“En el enfoque de la nueva historia destaca un modelo de aprendizaje constructivista, a través del compromiso con el pasado. Se incentiva a los estudiantes a concebir la Historia, no como una compilación de hechos históricos, sino que como una forma de conocimiento. Los estudiantes deben desarrollar el proceso de pensamiento histórico que consiste en estar conscientes de que la Historia es una investigación permanente que conduce a múltiples verdades históricas.” (Zúñiga, 2015, pg. 54)

Aun existiendo este nuevo concepto para el aprendizaje de la historia ¿Dónde está el fallo? Es aquí donde entramos un tema más profundo, las evaluaciones y es que finalmente todo docente y alumnado debe responder a un proceso evaluativo, los cuales ya tienen ciertos

requisitos por parte del Ministerio de Educación para su creación. Estos sistemas de medición finalmente son vitales a un nivel de establecimiento educacional y no solamente por las pruebas que se toman por parte de este, sino también por las externas.

Una de estas evaluaciones externas en Chile se llama “Sistema de medición de la calidad de la educación” o en su abreviatura “SIMCE”, cabe recalcar que esta no es una prueba exclusiva de historia, sino que, de las cuatro asignaturas obligatoria, lenguaje y comunicaciones, matemáticas, ciencias naturales (biología, química y física) y la ya mencionada historia, geografía y ciencias sociales. Como ya se ve reflejado en el nombre de la prueba, esta busca medir la calidad de enseñanza en los diversos colegios.

¿De qué manera esta prueba evalúa los conocimientos para dar un balance de los establecimientos educacionales del país? Las pruebas se concentran en el currículum prescrito por el Ministerio de Educación (Carmen Gloria, 2015). Se podría pensar que esta evaluación contempla las habilidades que se quieren potenciar en la asignatura de historia. En lo escrito por Carmen Gloria se comenta lo siguiente:

“Sin embargo, hay detractores que argumentan que las pruebas no miden la calidad de la educación. Ellos más bien reclaman, que las pruebas provocan una presión adicional y poco favorable en los profesores, quienes son considerados responsables de los resultados obtenidos por sus alumnos. Estos adversarios mencionan que las pruebas obligan tácitamente a los profesores a reforzar la adquisición de contenidos, que formarán parte de las pruebas estandarizadas. Además, determinan que se promueva el uso de pruebas de selección múltiple con objeto de familiarizar a los estudiantes con este formato de preguntas. Con la intención de cubrir todos los contenidos de las pruebas estandarizadas, que a menudo es una extensa cantidad de información, los profesores de Historia centran su atención en enseñar, principalmente, hechos y fechas,

dejando de lado los asuntos relacionados a la comprensión histórica o el método de investigación histórica.” (Zuñiga, 2015, pg. 75)

Una prueba estandarizada, con alternativas y de respuestas cerradas, no deja un margen para la innovación, ya que los resultados afectan a los establecimientos y directamente a los docentes encargados de preparar a sus alumnos para estas pruebas. Puesto que a pesar de que, en el currículum de la asignatura, menciona que el objetivo es desarrollar las cuatro habilidades, no se consideran en las pruebas ministeriales o la única que es considerada es análisis y trabajos con fuentes.

Y es lo que nos lleva de nuevo al problema, la rigidez de la asignatura, reducida a fechas, nombres, guerras, eventos, etc. Descriptivo y expositivo, es inclusive para tener una mayor preparación, que las pruebas de los colegios sean parecidas a las ministeriales, de esta manera los estudiantes se van familiarizando con este formato y se les hace mucho más sencillo rendir de manera óptima el Simce.

No puede haber un cambio en el formato para enseñar historia, sin existir un cambio estructural, partiendo de la manera de evaluar. Es tan profundo que la prueba de selección universitaria, llamada Paes, es de selección múltiple, de respuestas cerradas sin análisis, sin contextualización, ni pensamiento crítico, únicamente memorización. No existe una concordancia entre lo que se expone en el currículum, con lo que finalmente se evalúa y no es referente al contenido, es el formato

2.7 Construcción de la enseñanza.

2.7.1 Estándares pedagógicos:

En relación con los estándares pedagógicos, estos se pueden encontrar y analizar desde el MBE (Marco para la Buena Enseñanza), el cual a partir de su elaboración en el año 2004 ha

sido actualizado para poder así responder a los nuevos desafíos pedagógicos que se adhieren a la realidad educativa actual, es decir, una docencia apoyada en las habilidades del siglo XXI que logre un “desarrollo educativo que equilibra la cognición profunda con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en entornos de aprendizajes más participativos, atentos al desarrollo emocional y enriquecidos con herramientas de la sociedad digital” (MBE. 2021. p8).

Cabe señalar que los Estándares disciplinarios para las Carreras de Pedagogía definen qué debe saber y poder hacer un profesor respecto de una o más áreas del conocimiento organizado en el currículum nacional. Estos estándares representan los conocimientos disciplinarios y didácticos que deben demostrar los egresados de las carreras de pedagogía y, como tales, pueden también constituirse en un referente para los/as docentes en servicio (MBE. 2021. pg 22)

En relación a ello es que

Con la entrada en vigor de la Ley N°20.903, aprobada en el año 2016, que estableció un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se contempla la obligatoriedad de contar con los estándares pedagógicos y disciplinarios para las Carreras de Pedagogía y estándares de desempeño profesional que se desprendan de los Dominios del MBE, para orientar, evaluar y fortalecer la profesión. (MBE, 2021,p 8)

La estructura de la actualización del MBE mantiene la estructura en relación a los cuatro dominios: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales.

Por otra parte, en esta actualización se informa la modificación en relación al uso y comprensión del verbo comprender, el cual se entiende desde la concepción de David Perkins, el cual nos muestra el verbo “comprender” desde la visión de “comprensión profunda” la cual es entendida como la

Capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, para pensar y actuar en distintas situaciones y contextos que demandan procesos cognitivos de alto nivel, tales como analizar, comparar, explicar, producir evidencias, buscar y generar ejemplos, generalizar y predecir.

En cuanto al Dominio A este se enfoca en la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los y las docentes para así poder desarrollar experiencias educativas significativas y desafiantes que permitan al alumnado alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos y también desarrollar sus capacidades de forma integral, puesto que lo que se aprende está íntimamente relacionado con el cómo se aprende

En definitiva, la preparación de la enseñanza es un proceso desafiante cognitivamente ya que implica analizar, comparar, explicar, producir evidencias, buscar y generar ejemplos, y generalizar, con el propósito de anticipar y formular hipótesis respecto de cómo se despliega un conocimiento disciplinar o transversal para hacerlo accesible a todos/as los/as estudiantes. (MBE, 2021,p19)

El dominio B tiene relación con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje lo cual se traduce en reconocer que el ambiente que lograr establecer el docente en el aula debe considerarse como un elemento determinante en el proceso educativo por lo cual se deben promover ambientes inclusivos en los que todos/as los/as alumnos/as se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados.

“El/la docente organiza los recursos, espacios y transiciones entre actividades y modalidades de trabajo individual y grupal, con normas claras, consensuadas y respetadas para el trabajo en el aula, de modo que los estudiantes puedan trabajar con tranquilidad y concentración. Asimismo, fomenta interacciones que promuevan relaciones positivas y de buena convivencia en el aula, y la comunidad educativa, que posibiliten el desarrollo de valores democráticos y, en términos generales, la formación de estudiantes responsables que cuiden de sí mismos, de su entorno y que entiendan la ciudadanía como un valor.” (MBE 2021, p 33)

Siguiendo la línea de los dominios presentados en el MBE, el Dominio C tiene relación con la enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, lo cual según los Estándares Pedagógicos se traduce en que durante las clases el o la docente debe levantar información en relación a cómo avanzan los alumnos en relación a los contenidos o habilidades así como los obstáculos que se presentan durante el proceso de enseñanza “A partir de esta evidencia, retroalimenta a sus estudiantes y ajusta su práctica in situ” (MBE 2012, p. 43)

Finalmente encontramos el Dominio D, el cual se centra en describir las responsabilidades profesionales del docente, las cuales están enfocadas en lograr que todos y todas las alumnas logren aprender entendiendo su propia preparación y el impacto que esta tiene en la vida educativa de los estudiantes.

Lo anterior implica que el/la docente cuestione de manera regular su práctica para que, a través de proceso reflexivos, individuales y colaborativos, reconceptualiza el cómo, el por qué y el para qué de su práctica, así como el impacto de sus decisiones en el aprendizaje de sus estudiantes. Como consecuencia de este ejercicio reflexivo, el/la profesor/a se involucra en un aprendizaje profesional continuo para la mejora y transformación intencionada de su práctica (MBE, 2021, p. 55)

2.7.2 Jorbas y Casellas; un modelo de aprendizaje integral.

A nivel internacional encontramos diferentes instituciones dedicadas a la formación docente así como al perfeccionamiento y reflexión del trabajo en aula. Es en aquel contexto que una de las principales funciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona ha sido diseñar mediante el trabajo colaborativo con diferentes profesionales relacionados al mundo de la educación un modelo educativo que permita la construcción del proceso de enseñanza desde una perspectiva constructivista para lograr así aprendizajes significativos en el alumnado. De la mano con el programa SOMAN (Social Management in the Classgroup) es que durante dos años se trabajó en la elaboración de diferentes módulos que finalmente decantaron en la producción de material escrito tanto como audiovisual para guiar el quehacer pedagógico, su construcción y evaluación.

Para la elaboración de dicho material se tomaron en cuenta los siguientes puntos de reflexión:

- 1) **Reflexionar** sobre el propio estilo de enseñar, relacionándolo con las características del aprendizaje de los alumnos mediante una metodología de carácter constructivista.
- 2) **Identificar** los aspectos propios de un proceso de enseñanza- aprendizaje basado en la regulación continua, en la autonomía del alumnado y la interacción social, y comprender los principios psicológicos, pedagógicos y sociológicos que lo fomentan.
- 3) **Analizar** las características educativas y técnicas de las estrategias y de los instrumentos de regulación del aprendizaje y de interacción social.
- 4) **Seleccionar** y elaborar las estrategias y los instrumentos adecuados a las distintas fases del proceso didáctico y a las necesidades de la diversidad del alumnado.
- 5) **Comprender** y valorar la conveniencia del trabajo en equipo del profesorado para hacer posible el desarrollo de este modelo de enseñanza y aprendizaje.

- 6) **Elaborar** proyectos de aplicación de los contenidos del curso al propio contexto profesional. (Jorbas & Casella, p. 10)

2.7.2 Evaluación y concepciones

El concepto y verbo “evaluar” en su significado más general, el cual se encuentra en el diccionario de la RAE, se entiende en su primera acepción como “Señalar el valor de algo”; posteriormente como “Estimar, apreciar, calcular el valor de algo” así como también “Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos”

En relación al ámbito educativo este concepto ha sido analizado e interpretado por diferentes autores especialistas partícipes del ámbito educativo. Estas reflexiones no sólo toman en cuenta la definición conceptual del término, sino que también toman enfoques como el contexto educacional, el enfoque de la propia evaluación, sus funciones y tipos. En relación a la definición de la evaluación encontramos concepciones más cuantitativas, en donde se propone que la evaluación se puede entender como:

“Una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, p. 167)

Por otra parte el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19), más estas visiones se concentran a entender la evaluación desde una concepción institucional y estandarizada. Es por ello que también

encontramos otros análisis y formas de abordar este instrumento educativo, en donde se señala que, en contraposición a lo dispuesto por estas visiones más cuantitativas

“La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas.” (Isabel, Mora 2004, p 3)

En un sentido amplio, la evaluación consiste "en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones" (Ahumada, 2003)

En general, los procedimientos tradicionales de evaluación se caracterizan porque el profesor, después de haber enseñado una parte del programa, interroga a los alumnos oralmente o administra a toda la clase una prueba de lápiz y papel. En función de los resultados de las interrogaciones orales o de las pruebas, los alumnos reciben notas, consignadas en el libro de clases o en una libreta, las que, eventualmente, son comunicadas a sus padres. Al final del trimestre, semestre o del año, se hace una síntesis de las notas bajo la forma de un promedio, el cual contribuye a las decisiones finales relacionadas con promoción, repitencia o recomendación de cambio de establecimiento (Condemarín, Medina 2000, p 5)

2.7.3 Evaluación y sus funciones:

Si bien existe una discusión en torno a la definición de la evaluación, encontramos un consenso general en relación a las funciones de la misma en el ámbito educativo. Para ello se trabaja con los estudios realizados por Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1999.

Función de diagnóstico: Desde esta perspectiva, la evaluación debe ser un instrumento que permita a las instituciones educativas evidenciar los aciertos y desaciertos en relación al rendimiento académico para así llevar a cabo las acciones pertinentes en relación a la calidad de la educación.

Función instructiva: Desde una perspectiva de la evaluación como proceso, este debe reflejar una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Esto significa que los participantes de dicho proceso no sólo lo aplican, sino que también se forman y aprenden estrategias.

Función educativa: Desde la perspectiva de los resultados que el proceso evaluativo arroja el equipo docente logra realizar una autoevaluación que le permite trazar una estrategia, existiendo por ende una relación entre los resultados y la actitud que el docente o la docente deben tomar hacia la forma de su trabajo y los lineamientos a seguir para lograr el aprendizaje.

Función autoformadora : Esta función hace referencia a la evaluación como proceso continuo, en donde el docente o la docente se encuentra constantemente reflexionando sobre las formas y quehaceres de su profesión en relación a la evaluación de los contenidos y habilidades. Para lograr desarrollar esta función de la evaluación es necesario que el docente o la docente entregue a los y las alumnas la oportunidad de retroalimentar y juzgar la forma en la que están siendo evaluados, así como también estar dispuestos a aceptar los errores, aciertos y oportunidades de formación necesarias para el mejoramiento del trabajo evaluativo.

2.7.4 Normas de la evaluación:

Para definir este ámbito de la evaluación hay que tener en cuenta dos premisas; la primera hace referencia a que se debe entender este proceso como algo inevitable y una

actividad humana, mientras que la segunda premisa es entender la evaluación como una herramienta para la mejora de la calidad y las formas en la educación.

Bajo aquella visión, es que encontramos lo establecido por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society , quienes han formulado un conjunto de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995):

- A) La evaluación debe ser útil, es decir que no se debe formular bajo la concepción de que es un mero instrumento de diagnóstico y de supervisión del avance de los contenidos y su entendimiento, sino que debe ser una herramienta que permita detectar los puntos débiles y/o falencias en el proceso educativo para formular así soluciones.
- B) La evaluación debe ser factible, es decir la forma en la cual debe ser diseñada debe apuntar a su fácil aplicación.
- C) La evaluación debe ser ética, es decir debe ser construida y diseñada para que sus resultados sean correctos en relación a sus objetivos, así como también resguardar la integridad de quienes participan en ella.
- D) La evaluación debe ser exacta al momento de describir el objetivo al cual plantea para así revelar las virtudes y defectos sin influenciarse al momento de hacer conclusiones.

2.7.5 La evaluación y el cambio:

La evaluación como instrumento educativo significa uno de los puntos de mayor relevancia en el proceso de aprendizaje, puesto que comúnmente se interpreta como la medición y resultado del trabajo pedagógico, más esta concepción lejos de ser útil representa

una visión muy estructurada y homogénea del proceso de aprendizaje, esto debido a que crea jerarquías al momento de producir los resultados debido a la limitación de realizar una pedagogía diferenciada, siendo también un freno en la autonomía del alumno, así mismo tampoco permite evaluar la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto. En relación al evaluador, la evaluación como instrumento tradicional no constituye una instancia de aprendizaje para el evaluador ni para el evaluado desligando en cierto nivel a la institución educativa de sus responsabilidades en relación al perfeccionamiento y mejora en la educación. (Condemarín, Medina 2000) .

El proceso evaluativo se percibe de la siguiente manera “el alumno es el evaluado, el docente el que evalúa y el padre de familia el interesado en los resultados numéricos de dicha evaluación” (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001, p.9)

2.7.6 La evaluación auténtica:

Este enfoque alternativo de la evaluación busca no sólo trazar el camino adecuado de la evaluación en relación a los objetivos propuestos por el o la docente, sino que también busca ser una herramienta que permita evidenciar que el alumno o alumnas son capaces de hacer para con ello formar estrategias en pos de su formación y aprendizaje bajo el fundamento de que existe una amplia gama de formas de adquirir conocimiento y habilidades. Las bases teóricas que sustentan este movimiento evaluativo alternativo según Condemarín y Medina (2000) tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schôn (1998). (Ahumada, P. 2005, p.12)

2.7.7 Principios de la evaluación auténtica:

Entre los principios de la evaluación auténtica encontramos que su propósito en general es la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje, esto quiere decir que la evaluación no se toma desde una perspectiva meramente de obtención de resultados, sino que se trabaja desde una visión formativa, permitiendo la autoevaluación así como autonomía de los alumnos y alumnas al momento de adquirir y construir los conocimientos y habilidades.

A diferencia de la evaluación tradicional, que se expresa básicamente en un promedio de notas, la evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al alumno en ella, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes. (Condemarín, Medina 2000, p. 22).

Por ende, la evaluación auténtica no busca ser un instrumento apartado del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino ser parte y guiadora de la misma, es decir, constituir una parte integral de la enseñanza mediante la observación de las actividades dentro de la sala de clases puesto que es en estas instancias en que la o el docente logran evidenciar aprendizajes como el trabajo colaborativo para tener una visión más plena sobre el nivel auténtico del desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.

Dentro de esta perspectiva de la evaluación y su aplicación encontramos que no sólo se busca evaluar y medir los conocimientos en relación a la asignatura correspondiente, sino que también busca evidenciar las competencias las cuales entenderemos como la capacidad de actuar según los conocimientos adquiridos y las relaciones que entre ellos se produce.

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones (Condemarín, Medina, 2000, p. 22)

Capítulo tres: Diseño Metodológico

3.1 . Fundamentación del tipo de investigación

El principal motor para la realización de esta investigación es lograr diseñar una propuesta evaluativa para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Debido al tema que se busca abordar, es necesario darle a la investigación un enfoque cualitativo, ya que la complejidad y alcance del enfoque cualitativo en el abordaje de la investigación socioeducativa, requiere que se ensayen clasificaciones o categorías que aporten un orden conceptual en el ámbito investigación y permitan la comunicación en la comunidad investigadora (Sandín 2003) por lo que para lograr el diseño de nuestra propuesta evaluativa para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. debemos enfocarnos en una metodología que nos ayude a realizar un análisis metódico de las propuestas actuales y cómo se llevan a cabo en Chile.

En cuanto al paradigma seleccionado para realizar este levantamiento de información fue el correspondiente al modelo comprensivo-interpretativo, Interpretativo porque se trata de observar algo, buscarle sentidos, en este caso el sentido de algo que se verbaliza en un escenario académico. Lo comprensivo se refiere a la captación de las relaciones internas de

un fenómeno y la búsqueda de significados para entender mejor el problema (Torres, F. 2012)

Frente a la elección de metodología y paradigma, es necesario explicar el enfoque en el cual se trabajará este proyecto el cual corresponde al análisis de caso de tipo comprensivo-interpretativo, ya que, se visibiliza lo sucedido en las aulas chilenas frente al trabajo del pensamiento histórico a través de los propuesto por el currículum nacional y como verdaderamente este logra ser ejecutado.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989).

3.2. Unidad y sujetos de estudio:

La unidad de estudio en la cual se dirige esta investigación tiene relación con el análisis de la propuesta curricular que hace el MINEDUC para el trabajo y proliferación del pensamiento histórico en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. y por qué este está al debe en la actualidad; como resultado de dicho análisis, se presenta un diseño didáctico-evaluativo acorde con las necesidades de los alumnos para la formación del pensamiento histórico-crítico.

3.3 . Explicación y justificación de los instrumentos y/o técnicas para recopilar la información

El instrumento utilizado corresponde a recoger información, es decir, hacer un análisis de fuentes que hablen respecto al tema del pensamiento histórico y el trabajo que se requiere

para trabajarlo en las aulas. Además, se analiza el currículum facilitado por el MINEDUC de los cursos correspondientes de 6to a 8vo básico en la asignatura de Historia, Geografía y Cs con la idea de buscar metodologías didácticas y evaluativas propuestas para el trabajo en aula.

Se utilizó la técnica de análisis de contenidos, que corresponde al estudio de información que ya ha sido registrada en algún medio físico o virtual, con la finalidad de poder producir un estudio general de los datos obtenidos. En este caso se enfocó en los planes y programas del mineduc, recopilando datos referentes a las unidades y contenidos de los cursos 6to a 8to.

3.4 Herramientas que se utilizarán para analizar la información

La principal razón de la utilización de esta técnica de recopilación de información se debe a que al ser este un trabajo cualitativo con un paradigma comprensivo-interpretativo y un enfoque de análisis de casos, es necesaria la búsqueda de información a través de fuentes y experiencias del aula para lograr que los resultados más óptima al momento de diseñar una propuesta didáctica evaluativa basada en toda la información recopilada, logrando así un diseño funcional y efectivo para el propósito principal que es lograr la proliferación del pensamiento histórico y repensar la manera en la que estudiamos historia en las aulas.

Para la realización de este trabajo se utilizó una técnica basada en categorías de análisis, la cual se basa en organizar el proceso por etapas. La primera es referente a dar las ideas que se quieran o se tengan en consideración para investigar, la segunda etapa es la formulación de la idea a lo que se quiere llegar con ella. La tercera etapa consiste en la búsqueda de

información que exista sobre el tema y que concepción se tiene sobre la misma, la cuarta etapa se enfoca en los métodos a utilizar para ir avanzando con el estudio de la idea. La última etapa es la estructuración total de la investigación, la redacción, trabajo de campo a ser necesario, análisis, etc. Esta técnica puede variar dependiendo del tipo de investigación, en el caso actual se utilizó de guía lo anteriormente escrito.

3.5 . Tabla de especificaciones que explicita la operacionalización de la investigación.

Tabla 2:

Anteproyecto de tesis		Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				
		Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	
Actividades	Semanas																					
Selección del Tema		X																				
Búsqueda de Bibliografía			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realización Antecedentes											X				X							
Elaboración Planteamiento				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X									
Elaboración Preguntas de Investigación			X	X	X						X											
Elaboración Objetivos						X	X	X		X					X							
Elaboración Hipótesis							X	X	X	X					X							
Elaboración Metodología													X	X	X	X	X	X	X			
Elaboración Marco Teórico Conceptual															X	X	X	X				
Elaboración Estado de la Cuestión															X	X	X	X				
Elaboración Cronograma																X	X	X				
Entrega Anteproyecto Tesis																						X

Capítulo IV: Presentación de los resultados de la investigación.

4.1 Presentación de los resultados:

Los resultados obtenidos de la información recabada evidencian primeramente que la Historia, entendida como disciplina que analiza los acontecimientos del ser humano a través del tiempo, ha sido objeto de discusiones sobre su definición, metodología y enseñanza, lo cual

se ha traducido en la existencia de diferentes corrientes historiográficas que buscan dar respuesta a dichos cuestionamientos: ¿Qué es la Historia? ¿Cómo se construye? ¿Cuál es su relevancia? ¿Cómo se enseña? Por un lado, encontramos visiones historiográficas que plantean una concepción positivista de los hechos, con una alta valoración del trabajo del análisis de fuente, mientras que otras escuelas tales como la de Annales postulan centrar el quehacer histórico en metodologías más contemporáneas y centradas en el análisis de los hechos desde nuevas perspectivas (grupos históricamente excluidos, minorías, entre otros)

Asimismo, se evidencia que la discusión en torno a la definición de la Historia como disciplina no sólo traspasa el área disciplinar e intelectual de la rama, sino que también en la forma en la cual se imparte como asignatura. Por una parte, existen visiones que postulan la enseñanza de la historia como un proceso meramente memorístico y de repetición de lo ya acontecido, mientras que otras visiones educativas de la historia postulan el desarrollo de habilidades más complejas, tales como la investigación, pensamiento crítico y comunicación.

Dicha dicotomía dentro de la asignatura, a un nivel escolar, se ha evidenciado en los resultados de pruebas estandarizadas tales como el SIMCE y PAES, puesto que al no existir un consenso en relación a las formas de abordar la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los establecimientos educacionales se evidencia una clara deuda con la asignatura y la reflexión sobre la misma.

4.2 Propuesta didáctica y evaluativa:

Como respuesta a dicha ambigüedad en relación al quehacer docente frente a los desafíos que presenta la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es que la siguiente propuesta didáctica y evaluativa plantea una forma de crear contenidos y planificar la didáctica y la evaluación desde la valoración de ambas formas en que la historia se presenta; desde su dimensión metodológica positivista así como desde las acotaciones más

contemporáneas que validan la existencia de métodos menos rígidos y más relacionados con las Ciencias Sociales y sus estudios en general.

La presente propuesta se estructura en 4 fases principales, las cuales se basan en el modelo de estructuración del aprendizaje de Jorbas y Casellas (1997) así como la Taxonomía de Marzano desde una perspectiva constructivista del aprendizaje tomando como punto de base los objetivos propuestos por el MINEDUC en el Currículum Nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

4.2.1 Fundamentos de la Propuesta Didáctica y Evaluativa para el desarrollo del Pensamiento Histórico

La educación, entendida como un proceso en el cual se prioriza la construcción de aprendizajes significativos así como el desarrollo de habilidades, debe continuamente ser objeto de reflexión en relación a sus prácticas así como fundamentos teóricos para adecuarse, con la ayuda de nuevos métodos de estructuración y aplicación, a las necesidades actuales y reales de las y los alumnos. Es en esta línea que los resultados expuestos por autores como Jorbas y Casellas (1997) en relación a la estructuración del aprendizaje resulta sumamente provechoso para el desarrollo de la didáctica y evaluación de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en base al Pensamiento Histórico.

En primera instancia cabe aclarar que las fases establecidas por los autores mencionados en su propuesta de estructuración de los aprendizajes representan una guía general en la formulación del diseño de la Propuesta Didáctica y Evaluativa para el Desarrollo del Pensamiento Histórico presente en la actual investigación, lo cual se traduce en la creación de 4 fases del aprendizaje las cuales buscan el desarrollo de las habilidades propuestas por el MINEDUC en relación a habilidades del Pensamiento Histórico así como su correcta evaluación.

FIGURA N° 1

Habilidades relacionadas al Pensamiento Histórico establecidos en el Currículum Nacional.



Creación propia.

A continuación se presentará la propuesta didáctica y evaluativa para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la cual se postula la aplicación de actividades que

vayan en coherencia con las habilidades establecidas por el MINEDUC en relación a la asignatura; Pensamiento espacial y temporal, Comunicación, Análisis y trabajo con fuentes, Pensamiento Crítico e Investigación.

Tabla n°3:

Resumen descriptivo de fases para la didáctica y evaluación en relación al desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.

Fase propuesta didáctica y evaluativa	Argumentación
<p>1.- Fase inicial de activación de conocimientos previos y desarrollo motivacional para el desarrollo del Pensamiento Histórico</p>	<p>Se postula esta primera etapa como un momento en el cual la o el docente a cargo de la asignatura explora con las y los estudiantes los conocimientos previos en relación a los contenidos a estudiar, visualizando si existe un manejo de los aprendizajes previos necesarios para introducir la unidad y poder realizar así también un diagnóstico de la situación real del grupo y lograr formular soluciones eficaces frente a las problemáticas que puedan surgir , ya sea vacíos en relación a los contenidos previos, retroalimentación y/o dificultades por el entorno sociocultural (disponibilidad de materiales y recursos audiovisuales, disposición del centro educativo frente al desarrollo de ciertas actividades, entre otras)</p> <p>Por otra parte, en esta fase inicial se postula desde el Pensamiento</p>

	<p>Histórico desarrollar los siguientes ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento espacial y temporal. ● Comunicación. <p>Esto se fundamenta en que las y los estudiantes deben primeramente ubicar dónde se encuentran ellos temporal y espacialmente en relación al tiempo y espacio en donde se desarrollan los acontecimientos y mediante la comunicación efectiva expresar sus ideas y percepciones frente a ello.</p>
<p>2.-Fase de construcción del conocimiento y habilidades para el desarrollo del Pensamiento Histórico</p>	<p>Esta segunda etapa se estructura en la presentación de los contenidos para su adquisición y familiarización, es decir, es una fase en donde la o el docente entrega los datos más objetivos relacionados con el material, tales como fechas, lugares, personajes, conceptos y visiones historiográficas sobre la temática.</p> <p>Se valora en esta etapa el trabajo con fuentes, teniendo siempre en cuenta la intencionalidad de estas al momento de ser escritas.</p> <p>Es en este momento en el que se le presenta a las y los estudiantes lo que se ha escrito e investigado sobre el tema hasta el momento, es por ello que en esta fase desde el Pensamiento Histórico se busca el desarrollo de los siguientes ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento histórico y espacial. ● Análisis y trabajo con fuentes de información. ● Comunicación. <p>Se evidencia en esta fase la continuidad del trabajo en relación a</p>

	<p>los ejes vistos en la fase anterior (Pensamiento histórico y espacial; Comunicación), más en este punto se agrega progresivamente el análisis y trabajo con fuentes de información puesto que para poder crear ideas y concepciones propias frente a algún hecho histórico es necesario conocer lo qué sobre el tema se ha dicho y por qué, para así evidenciar que prejuicios pudieron o pueden existir frente a una temática en particular y para ello es necesaria la lectura y visualización de las fuentes.</p>
<p>3.- Fase analítica y de autorregulación del conocimiento y habilidades del Pensamiento Histórico</p>	<p>Si bien en la fase anterior se espera que las y los alumnos adquieran los conocimientos teóricos necesarios sobre la unidad y/o contenidos, es en este punto de la construcción del conocimiento en que las alumnas y alumnos comienzan a analizar lo aprendido y formar sus propias opiniones respecto a los hechos, puesto que la adquisición de meros datos memorísticos sobre algún acontecimiento o proceso difícilmente logra transformarse en aprendizaje significativo, por lo cual la reflexión forma parte fundamental del proceso de aprendizaje.</p> <p>Desde el Pensamiento Histórico y sus ejes, en esta fase se postula desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento temporal y espacial. ● Pensamiento crítico. ● Comunicación.

	<p>A los ejes anteriormente tratados se agrega en esta fase el desarrollo del pensamiento crítico así como la investigación, puesto que ya contando con la información general es pertinente que las y los alumnos efectúen el ejercicio intelectual de cuestionar lo dicho e investigar, puesto que existen variadas perspectivas y vivencias frente a un mismo hecho que comúnmente suele omitirse del discurso histórico, pero al incluirlas se traduce en una visión más enriquecedora y holística de los hechos.</p>
<p>4. Fase de evaluación y valoración de los conocimientos adquiridos en relación con el Pensamiento Histórico</p>	<p>En esta fase, la cual se denomina de evaluación y valoración, se postula que la o el docente busque generar instancias donde el conocimiento y habilidades trabajados durante el transcurso de la unidad sean objeto de reflexión y aplicación, buscando la intervención con el medio (espacio del aula, establecimiento u otros). Para ello, se insta al trabajo en equipo y a la generación de un producto tangible el cual pueda ser evaluado desde la participación, reflexión y conocimiento. En esta dimensión de la formación del conocimiento desde el Pensamiento Histórico se trabajan en conjunto los ejes en su totalidad de manera interdependiente, los cuales serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento temporal y espacial. ● Análisis y trabajo con fuentes de información

	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación ● Pensamiento crítico
--	---

Nota: Creación propia.

4.3 Construcción de las fases para la didáctica y evaluación del Pensamiento Histórico.

4.3.1 Fase inicial de activación conocimientos previos y etapa motivacional para el desarrollo del Pensamiento Histórico.

En esta fase denominada *de activación de los conocimientos previos del aprendizaje* la/el docente se plantea como objetivo reconocer cuales son las percepciones y conceptualizaciones previas del alumnado frente a la temática a enseñar. Para esta fase se encuentra una concordancia con modelos como el propuesto por Jorbas y Casellas, así como con la taxonomía de Robert Marzano, los cuales se basan fundamentalmente en el avance progresivo de las habilidades cognitivas a desarrollar, es decir de menos a más complejas, con el fundamento de que “los alumnos se hagan una primera representación del objetivo de aprendizaje y de su utilidad, así como que el profesorado conozca cuáles son las estructuras de acogida de los alumnos (Jorbas & Casella, 1997, pg 63).

Se postula en esta etapa también una planificación de la clase centrada mayoritariamente en actividades didácticas más que en la exposición, para que así con ello la o el docente promueva desde la motivación del alumnado la adquisición de conocimientos.

En cuanto a evaluación, se sugiere que el docente aplique esta al finalizar el proceso de descubrimiento y activación de conocimientos previos para poder así elevar un diagnóstico

general en relación al estado de las y los alumnos frente a la unidad que se tratará, reconociendo las fortalezas y vacíos existentes en relación a la temática, ya que

“Es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza - aprendizaje, porque debería posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado. Esta adaptación es esencial si se pretende que el proceso de enseñanza - aprendizaje que se inicia se sustente sobre bases sólidas, lo que ayudará a alcanzar el éxito en este proceso. “ (Jorbas, Casella..cita)

En relación al desarrollo del Pensamiento Histórico, en esta primera fase se trabaja desde las habilidades presentadas en la tabla n° 2, puesto que estas se encuentran acorde con lo que busca esta primera etapa: que las y los estudiantes primeramente se ubiquen en el **tiempo y espacio** de los acontecimientos a estudiar y **comunicar** sus percepciones al respecto.

Tabla n° 4:

Habilidades trabajadas en la etapa inicial de activación de conocimientos previos y etapa motivacional para el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.

Habilidades establecidas	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Temporal y Espacial. 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis y trabajo con fuentes de información 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Crítico. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación 	✓

Nota: Creación propia.

En relación al diseño de actividades se sugiere conste de no más de dos clases (4 horas pedagógicas), en las cuales deben aplicarse actividades primeramente que respondan a lograr el objetivo de la clase, los cuales deben corresponder a los verbos de la Dimensión I de la taxonomía de Marzano, puestos que estos están en concordancia con lo que busca plantear esta primera etapa: sin actitudes y percepciones positivas los estudiantes difícilmente podrán aprender adecuadamente.

Tabla n° 5

Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades en etapa I.

Verbos Dimensión I - Taxonomía de Marzano.

Repetir	Registrar	Memorizar	Nombrar
Relatar	Subrayar	Enumerar	Enunciar
Recordar	Describir	Reproducir	Definir
Listar	Rotular	Identificar	Recoger
Examinar	Tabular	Citar	

Ejemplificación de aplicación:

La siguiente planificación busca presentar el Objetivo de Aprendizaje así como sugerir un Objetivo de la Clase* que se relacione con el contenido de la unidad postulando una evolución

progresiva de la construcción del aprendizaje y formación del conocimiento, tomando como eje de esta construcción al alumnado.

Dentro de las orientaciones al docente se incluye y trabaja con el MBE (Marco de la Buena Enseñanza), enfatizando la importancia del dominio A; estándar 1 el cual se relaciona con la preparación del trabajo en aula y de contextualizar el mismo a la realidad del establecimiento.

En esta planificación orientada a las y los docentes trabaja la taxonomía de Marzano utilizando verbos tales como identificar y describir, de manera que a los estudiantes se les vaya otorgando el conocimiento, a través de actividades y el trabajo en el aula por parte del docente. El primer verbo es alusivo a que el estudiante vaya reconociendo los elementos fundamentales del contenido, mientras que el segundo es necesario para visualizar que parte de la materia los alumnos han interiorizado y priorizado.

Palabras clave: Viajes de exploración, Europa, España, españoles, descubrimiento (Currículum Nacional)

Tabla n° 6:

Ejemplificación de planificación para el desarrollo del Pensamiento Histórico en relación a la fase 1.

<p>Nivel: 5 Básico</p>	<p>Unidad 2: Los viajes de descubrimiento y la conquista de América.</p>	<p>Horas pedagógicas: 28</p>
-------------------------------	---	-------------------------------------

<p>Objetivo de Aprendizaje (OA)</p>	<p>OA1: Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto general en que se desarrollaron</p> <p>Palabras clave: Viajes de exploración, Europa, España, españoles, descubrimiento (Currículum Nacional)</p>
<p>Objetivo de la clase</p>	<p>1era clase: Identificar mediante diferentes elementos utilizados en las diferentes campañas de navegación siglo XV la realidad europea</p> <p>2da clase: Describir el proceso de exploración y conquista según las diversas percepciones del curso.</p>
<p>Orientaciones al docente</p>	<p>Para comenzar, es de suma importancia comprender el contexto en el que se realiza el aprendizaje de aula (cantidad de alumnos, materiales, tamaño del espacio, etc) ya que según esto el docente podrá realizar un acompañamiento acertado para la familiarización del alumnado con el contenido. Es importante que antes de comenzar a presentar el objetivo se realice el proceso de exploración para que el alumno relacione contenidos anteriores con lo que se pretende explorar en la unidad nueva, en el caso de esta nueva unidad se puede relacionar en cómo es que Chile y América son lo que son hoy en día geográficamente hablando (relacionar unidad 1: Diversidad geográfica en Chile) para así generar</p>

	<p>un interés de conocer más sobre la nueva unidad.</p> <p>Una vez realizada esta contextualización se sugiere seguir con los siguientes pasos:</p> <p>1.- Preparar la clase teniendo en cuenta cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales. Para esto se recomienda tener en cuenta los materiales disponibles; Data, parlantes, computador, entre otros. En caso de no contar con ellos se sugiere revisar acotaciones adjuntas en el material didáctico.</p>
<p>Indicador de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica mediante diferentes elementos utilizados en las diferentes campañas de navegación siglo XV la realidad europea ● Describen el proceso de exploración y conquista según sus propias percepciones.
<p>Actividades</p>	<p>Actividad 1 .</p> <p>Evaluación inicial diagnóstica.</p>

Nota: Creación propia.

FIGURA 2

Actividad sugerida y orientaciones al docente para el desarrollo de la fase I.

Actividad Clase N°1

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: ____/____/____

Objetivo de la unidad	Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.
Objetivo de la clase	Identificar mediante diferentes elementos utilizados en las diferentes campañas de navegación siglo XV la realidad europea

1.- Observe la siguiente imagen y realice lo siguiente:



- A. Realice una ruta desde Canadá hasta Rusia sin utilizar la ruta que está marcada en el mapa.
- B. Debe realizar la ruta con la menor cantidad de cuadrículas.
- C. Debe hacerlo en menos de 7 minutos.
- D. Puede realizarlo en grupo de 4.
- E. El grupo que tenga la ruta más corta gana 2 décimas.

Indicaciones para el Docente.

La finalidad de esta actividad es dar a entender a los alumnos cómo es que se realizaban las rutas en la época y cómo fue que la manera de realizarlas cambió una vez que se descubrió que la tierra no era plana sino que esférica. Es por esto que para esta actividad se adjuntan las siguientes sugerencias.

1. Tener una hoja por grupo y que ellos se dividan por orden de puesto para no generar grandes alborotos al cambiarse de ubicación, ya que al ser una actividad corta lo más probable es que se pierda mucho tiempo en que los alumnos vuelvan a su puesto original, es por esto que se sugiere que permanezcan en sus lugares.
2. Tener una regla a mano en caso de que la distancia no se pueda medir en cuadritos de manera clara.

Una vez obtenidos los materiales se adjuntan las siguientes indicaciones de la actividad.

1. Presentar de manera clara la actividad al principio de la clase antes de presentar el objetivo y la nueva unidad.
2. Dar a los alumnos no más de 7 minutos para trazar la ruta.
3. Una vez que haya pasado el tiempo para realizar la actividad el docente debe revisar las respuestas.
4. Al terminar la actividad se debe determinar cuál es el grupo con la ruta más corta y presentarles el siguiente desafío:
 - a. Debe preguntarle a los estudiantes si están seguros de su respuesta final.
 - b. El docente les dirá que hay una ruta más corta y que si adivinan ganarán el doble de décimas.
 - c. Si los alumnos aceptan tendrán 5 minutos para realizar la ruta y podrán pedirle ayuda a todo el curso.
 - d. Lo más probable es que no encuentren la solución pero de todas maneras se ganan las dos décimas.
 - e. Aquí es cuando el profesor muestra la ruta más corta enrollando la guía como un cilindro y trazando una línea de sólo seis cuadrículas tal como lo indica la imagen con las líneas amarillas:



Actividad Clase N°2

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: __/__/__

<p>Objetivo de la unidad</p>	<p>Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.</p>
<p>Objetivo de la clase</p>	<p>Describir el proceso de exploración y conquista según las diversas percepciones del curso.</p>

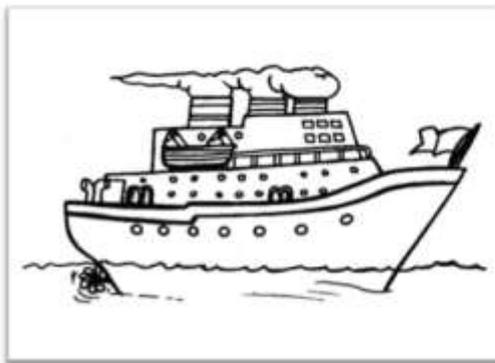
I.- Según lo visto y dialogado entre tus compañeras y compañeros responde las siguientes preguntas:

1 ¿Cuál crees que es el cambio que sucede en la población al darse cuenta de que la tierra no era plana sino redonda?

2.- Imagina que eres una persona que vivía en el año 1400 y te enteras de la noticia de que la tierra no es plana sino redonda ¿Cuál habría sido tu reacción? Dibújala en el rostro en blanco y explica tu reacción. (empatía histórica)

YO ME HUBIERA SENTIDO

3.- Observa las siguientes imágenes e identifica 2 diferencias:
(elementos de continuidad y cambios)



4.- ¡Un pequeño momento de alegría! ¿Qué nota le pondrías a tu desempeño en la clase de hoy?

1 2 3 4 5 6 7

4.3.2 Fase de construcción del conocimiento y habilidades para el desarrollo del Pensamiento Histórico.

En este momento del aprendizaje la o el docente asume, a diferencia de la etapa anterior, un rol de responsabilidad puesto que se encargará de entregar la información y lineamientos generales, es decir, responder a la pregunta: ¿Qué se ha investigado y escrito frente al tema? ¿Cuáles son los datos y conceptos básicos para su comprensión?

“Este punto de vista implica una crítica de los modelos didácticos centrados en el denominado aprendizaje por descubrimiento. Se ha comprobado que sin una intervención del profesor que presente modelizaciones distintas a las de las ideas iniciales del alumnado para provocar la confrontación, éste sólo es capaz de redescubrir y reafirmar sus propios modelos y explicaciones. “ (Jorbas y Casellas (1997), pg 65)”

Esto se basa en que la o el alumno para poder generar su propia opinión, reflexión y visión debe primero manejar las conceptualizaciones base de la materia para poder así transformarla según sus propios conocimientos y habilidades, teniendo en consideración las particularidades de cada individuo.

En esta segunda etapa existe una complejización de las habilidades relacionadas al desarrollo del pensamiento histórico, puesto que se plantea trabajar desde una concepción más historicista/positivista del análisis de los procesos, enfatizando el trabajo con fuentes así como la enseñanza del correcto análisis de estas. El desarrollo de la habilidad del pensamiento temporal y espacial se establece como un eje presente continuamente en todas las fases, puesto el ubicarse temporal y espacialmente, así como la comunicación representan ejes bases para la construcción y comprensión de los contenidos relacionados al Pensamiento Histórico.

Tabla n° 7 :

Habilidades trabajadas en la fase de construcción del conocimiento y habilidades para el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Ejes establecidos	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Temporal y Espacial. 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis y trabajo con fuentes de información 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Crítico. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación 	✓

Nota: Creación propia.

En relación al diseño de actividades se sugiere el uso de la lista de verbos presentes en la dimensión 2 de la Taxonomía de Marzano denominada “Adquisición e integración del conocimiento” puesto que

“El proceso de comprensión en el sistema cognitivo es el encargado de traducir el conocimiento en las formas adecuadas para que su almacenaje en la memoria permanente se produzca, es decir, que tome la estructura y el formato que se requiere para que la información clave se preserve. Según la Nueva Taxonomía, las operaciones mentales que coadyuvan a lograr la comprensión son la integración y la simbolización. En cuanto a la integración, se puede definir como el proceso que une el nuevo conocimiento con un viejo conocimiento que ya se tenía alojado en la memoria permanente.” (Gallardo, 2009, pg 27)

En otras palabras, las y los alumnos en esta fase deben asociar sus percepciones previas con los contenidos dados por la o el docente para así posteriormente poder transformar su visión, enriqueciendo con nuevos datos esta.

Tabla n° 8

Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades en etapa II.

Verbos Dimensión II- Taxonomía de Marzano.

Interpretar	Predecir	Traducir	Asociar	Reafirmar
Estimar	Describir	Diferenciar	Reconocer	Extender
Expresar	Resumir	Informar	Discutir	Revisar
Contrastar	Identificar	Distinguir	Ordenar	Explicar
Seriar	Ilustrar	Exponer	Parafrasear	Comparar

Nota: Creación propia.

Ejemplificación de planificación:

En esta segunda fase la o el docente estructura el quehacer pedagógico, intencionando este en una primera instancia hacia la construcción del conocimiento, lo cual se traduce a la socialización de los conceptos y lineamientos generales entregados por el Currículum Nacional.

- Los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón y de Hernando de Magallanes, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones, y el contexto europeo general en que se desarrollaron.

- El proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores, algunas expediciones y conflictos bélicos, la fundación de ciudades y el surgimiento de una nueva sociedad.

Los verbos por utilizar según la taxonomía de Marzano serán identificar, ilustrar, diferenciar, distinguir y evaluar, esto debido a que aun en esta fase el alumno sigue adquiriendo conocimiento, el cual va integrando con los aprendidos con anterioridad. Las actividades que se realicen en esta fase son sumamente relevantes, ya que será la manera en que los estudiantes recuerden finalmente la materia.

Palabras clave: Viajes de exploración, Europa, España, españoles, descubrimiento, proceso de conquista, conquistadores, Corona, indígena, Nuevo Mundo, Cristóbal Colón, Hernando de Magallanes, Sebastián Elcano, fundación ciudades, resistencia indígena, mapuches, Guerra de Arauco.

Tabla n° 9:

Ejemplificación de planificación para el desarrollo del Pensamiento Histórico en relación a la fase II.

<p>Nivel: 5 Básico</p>	<p>Unidad 2: Los viajes de descubrimiento y la conquista de América.</p>	<p>Horas pedagógicas: 28</p>
-------------------------------	---	-------------------------------------

<p>Objetivo de Aprendizaje (OA)</p>	<p>OA2: Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad.</p>
<p>Objetivo de la clase</p>	<p>Identificar la imagen de Cristóbal Colón y Hernando de Magallanes, considerando sus objetivos, rutas recorridas y avances tecnológicos.</p> <p>Ilustrar los viajes de descubrimientos considerando los diferentes objetivos y rutas recorridas.</p> <p>Diferenciar los procesos de conquista americana; sus similitudes y diferencias.</p> <p>Distinguir la importancia de personajes como Diego de Almagro y Pedro de Valdivia en la conquista de Chile.</p> <p>Evaluar lo aprendido en relación al proceso de Conquista.</p>
<p>Orientaciones al docente</p>	<p>Esta etapa de construcción del conocimiento se basa en la idea de enfatizar sobre el trabajo del contenido que ya relacionamos en la fase de activación de conocimientos previos, esto va dirigido especialmente a abordar conocimientos concretos a través de la exposición de hechos, contextos y personajes.</p> <p>Antes de comenzar la clase es necesario tener en consideración los</p>

	<p>siguientes puntos:</p> <p>1.-Preparar la clase teniendo en cuenta cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales. Para esto se recomienda tener en cuenta los materiales disponibles; Data, parlantes, computador, entre otros. En caso de no contar con ellos se sugiere revisar acotaciones adjuntas en el material didáctico.</p> <p>2.- Seleccionar diversas fuentes de extensión y dificultad adecuada al nivel para así profundizar en la contextualización con los conceptos y procesos claves para comprender la relevancia de la unidad.</p> <p>3.- Realizar actividades clase a clase en esta etapa es de suma importancia debido al punto de aprendizaje en el que nos encontramos, existe una densidad de contenidos que para generar aceptación y finalmente comprensión es necesario realizar un trabajo didáctico para finalmente llamar la atención del estudiantado ya que la motivación es primordial en esta fase.</p>
<p>Indicador de aprendizaje</p>	<p>Identifica mediante diferentes elementos utilizados en las diferentes campañas de navegación siglo XV la realidad europea</p> <p>Describen el proceso de exploración y conquista según sus propias percepciones.</p>

Actividades tentativas*	Clase 1: mapa en conjunto y cuadro Clase 2: Comic Clase 3: Cuadro comparativo Clase 4: Trabajo con fuentes en los libros Clase 5: Foro PORTAFOLIO TRABAJO EN CUADERNO.
--------------------------------	---

Nota: Creación propia.

Actividad clase N°1

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: __/__/__

<p>Objetivo de la unidad</p>	<p>Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.</p>
<p>Objetivo de la clase</p>	<p>Identificar la imagen de Cristóbal Colón y Hernando de Magallanes, considerando sus objetivos, rutas recorridas y avances tecnológicos.</p>

I.- Según lo explicado por el Profesor/a en clases observa la siguiente imagen y sigue las instrucciones:

1. Con un lápiz color **rojo** traza una línea que indique la ruta que realizó Cristóbal Colón para llegar a las Indias.
2. Con un lápiz color **verde** traza una línea que indique la ruta que realizó Hernando de Magallanes para llegar a las Indias



II.- Según lo visto en clases responde y rellene este cuadro comparativo:

	Cristóbal Colón	Hernando de Magallanes
Nacionalidad		
Objetivo de ruta		
¿Quién financió su viaje?		
¿Logró su objetivo de ruta?		
¿Hacia dónde los llevó su ruta?		
¿Cuál es la importancia de estos viajes en la actualidad?		

III.- Según tu opinión personal, responde las siguientes preguntas.

1. Según tú ¿Cuál de las dos rutas fue más efectiva?

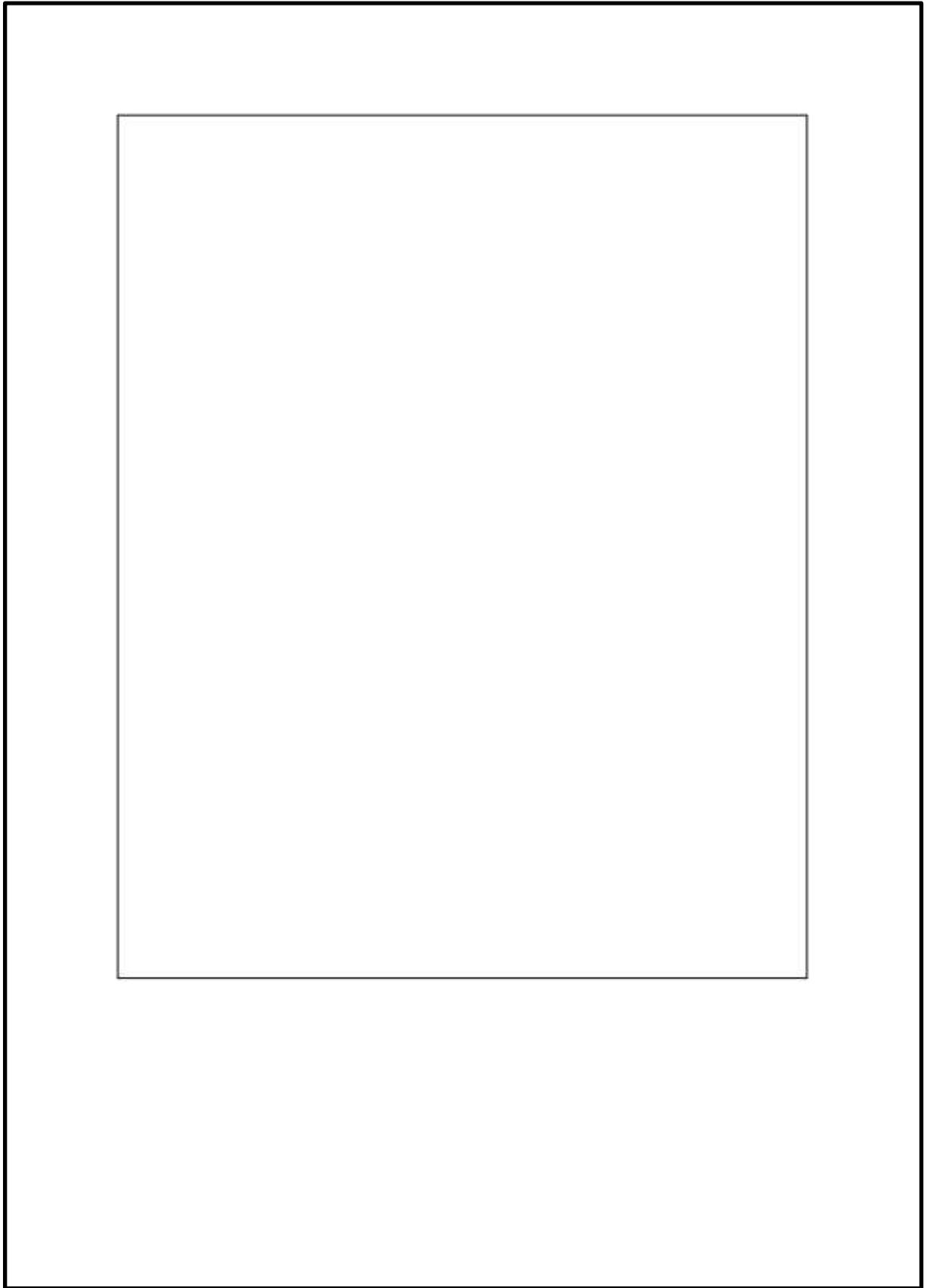
2. ¿Cómo te hubieras sentido si te das cuenta de que descubriste un territorio desconocido? ¿Cómo crees que se sintieron ellos?

Actividad clase N°2

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: __/__/____

<p>Objetivo de la unidad</p>	<p>Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.</p>
<p>Objetivo de la clase</p>	<p>Ilustrar los viajes de descubrimientos considerando los diferentes objetivos y rutas recorridas.</p>

I.-Según lo visto hasta ahora en clases, realiza un cómic en donde se relacionen las aventuras de descubrimiento de los personajes que ya mencionamos anteriormente ¡UTILIZA TODA TU CREATIVIDAD!



Actividad clase N°3

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: __/__/____

Objetivo de la unidad	Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.
Objetivo de la clase	Diferenciar los procesos de conquista americana; sus similitudes y diferencias.

I.- Rellena este cuadro comparativo según lo visto en clases en relación al proceso de conquista.

El proceso de conquista

	Conquistadores	Americanos
Impacto cultural		
Impacto social		
Impacto en la salud		
Impacto religioso		
Impacto político		
Impacto territorial		

II.- Responde las siguientes preguntas según tu percepción de lo que hemos analizado en clases.

1. ¿Cómo crees que se sintieron los españoles durante este proceso?

2.-¿Cómo crees que se sintieron los americanos durante este proceso?

Actividad clase N°4

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: __/__/____

<p>Objetivo de la unidad</p>	<p>Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.</p>
<p>Objetivo de la clase</p>	<p>Distincuir la importancia de personajes como Diego de Almagro y Pedro de Valdivia en la conquista de Chile.</p>

I.- A continuación se te presentará un texto, en él se habla sobre la relevancia de los conquistadores en Chile, luego de leerlos responde las preguntas que se encuentran a continuación:

Texto I:

“Con la llegada de Pedro de Valdivia se empiezan a levantar las primeras construcciones con características europeas en Chile. Estas tuvieron que adaptarse a las necesidades de la guerra que por ese entonces se libran españoles e indígenas. Es así como la casa en un comienzo tuvo una función principalmente defensiva, dando como resultado una aldea rodeada de empalizadas de madera, que más tarde fueron reemplazadas por murallas un poco más sólidas que resguardaban a sus habitantes del asedio de los naturales”

Adaptado de Gazmuri, Cristian y Sagredo, Rafael (2005). Historia de la vida privada en Chile. El Chile tradicional, de la conquista a 1840

1.- ¿Quién fue/es el autor de este texto?

2.- ¿Por qué motivo y en qué época escribe el/la autor/a?

3.- ¿El/La autor/a fue testigo de los ocurrido o registró lo que vieron y escucharon otras personas?

4.- ¿Qué dice el/la autor/a sobre el tema?

5.-¿El/La autor/a me intenta convencer con alguna opinión? ¿Qué argumentos utiliza?

6.-¿Se puede encontrar otra fuente con una versión diferente?

4.3.3 Fase analítica y de autorregulación del conocimiento y habilidades.

En esta fase del proceso de aprendizaje escolar la o el docente estructura la clase ya no desde el ámbito expositivo y memorístico, puesto aquel se vio en la etapa anterior, sino que las y los alumnos se posicionan como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje para la construcción de su propia visión sobre los acontecimientos estudiados, basándose en los conocimientos y actividades de formación desarrolladas en la fase anterior.

“El proceso por medio del cual se pretende ayudar al alumno a construir el conocimiento puede ser guiado por el profesor, pero la síntesis, el ajuste es personal y lo hace cada alumno. Éste debe ser capaz de reconocer los modelos de comprensión y de utilizar los instrumentos formales que se usen en las diferentes disciplinas” (cita Jorbas y Casella)

En relación al desarrollo del pensamiento histórico, en esta penúltima fase las y los estudiantes al ya manejar las concepciones y visiones generales sobre la temática a tratar deben volver a tomar el protagonismo y la responsabilidad de su propio aprendizaje para poder ahora comunicar sus perspectivas y percepciones tras manejar los datos. En este momento es que el desarrollo y aplicación del pensamiento crítico representa un pilar fundamental, puesto que las y los estudiantes no deben simplemente relacionar la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con la simple memorización de datos, sino también de poder con los datos generar sus propios modelos mentales frente al tema.

TABLA N°: 10

Habilidades trabajadas en la fase analítica de autorregulación del conocimiento y habilidades para el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.

Ejes establecidos	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Temporal y Espacial. 	

Ejes establecidos	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis y trabajo con fuentes de información 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Crítico. 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación 	✓

Nota: Creación propia.

En relación al diseño de actividades para esta fase de la construcción del aprendizaje y el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula se sugiere la utilización de los verbos de la tercera dimensión de la Taxonomía de Marzano, la cual se denomina de “Extender y Refinar el conocimiento” y se relaciona al análisis, puesto que “el análisis de errores en contenidos procedimentales se logra con mayor incidencia cuando la comprensión conceptual ha acompañado el aprendizaje de aplicación procedimental,” . En este punto el quehacer docente en relación a las actividades y su diseño no debe centrarse meramente en la transmisión de datos y/o contenido, puesto estos fueron dados en la etapa anterior, por ende es en este momento en que las actividades deben sentarse en el análisis de la información manejada por las y los alumnos

Tabla n° 11

Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades.

Verbos Dimensión III- Taxonomía de Marzano.

Contrastar	Inferir	Ordenar	Conectar	Pedir
-------------------	----------------	----------------	-----------------	--------------

Analizar	Comparar	Examinar	Desmenuzar	Diagramar
Explicar	Discutir	Criticar	Subdividir	Destacar
Diferenciar	Separar	Arreglar	Inducir	Discutir
Probar	Categorizar	Seleccionar	Catalogar	Inspeccionar

Nota: Creación propia.

Ejemplificación de planificación:

En esta planificación los verbos a utilizar según la taxonomía de Marzano serán contrastar, analizar y explicar, es en esta fase donde se empieza a poner en aplicación los contenidos aprendidos por los alumnos, las actividades que se realicen son fundamentales, deben ser acordes a la materia, nivel ya las habilidades que haya ido presentando el curso. Se debe dar el espacio necesario para que los estudiantes puedan, con sus propias palabras ir dando sus perspectivas, opiniones, inquietudes, dudas, etc. Favoreciendo la interacción entre pares de forma ordenada y respetuosa.

Tabla n° 12:

Ejemplificación de planificación para el desarrollo del Pensamiento Histórico en relación a la fase III.

Objetivo de Aprendizaje (OA)	<p>OA3: Analizar el impacto y las consecuencias que tuvo el proceso de conquista para Europa y para América, considerando diversos ámbitos.</p> <p>OA4: Investigar sobre los efectos de la conquista sobre los pueblos indígenas americanos, utilizando fuentes dadas por el docente.</p>
-------------------------------------	---

<p>Objetivo de la clase</p>	<p>Contrastar el impacto que tuvo el proceso de conquista para Europa y América (Caso Europeo)</p> <p>Contrastar el impacto que tuvo el proceso de conquista para América y Europa (Caso Americano)</p> <p>Analizar los escenarios en los que se efectúa la conquista sobre los pueblos indígenas.</p> <p>Explicar la situación de algún grupo social durante la conquista.</p>
<p>Orientaciones al docente</p>	<p>A diferencia de la fase anterior, donde trabajamos con material enfocado en que el alumno pueda aprender a identificar conceptos claros y contextos concretos de la unidad que estamos analizando, en esta etapa utilizaremos el colchón de conocimiento que trabajamos la etapa anterior de una manera en que puedan realizar un análisis con un enfoque más crítico y observar la historia desde otros puntos de vista para completar una mirada global del contexto de la época, es por esto que para la fase en que nos encontramos, se le sugiere al docente tener estos puntos a considerar antes de realizar las clases:</p> <p>1.-Preparar la clase teniendo en cuenta cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales. Para esto se recomienda tener en cuenta los materiales disponibles; Data, parlantes, computador, entre otros. En caso de no contar con ellos se sugiere revisar acotaciones adjuntas en el material didáctico.</p>

	<p>2.- Tener en consideración tiempo para crear instancia de conversación con los estudiantes preguntándoles sus percepciones respecto a los contenidos presentados clase a clase durante esta fase, es de suma importancia generar estos espacios para compartir las diversas visiones que ha creado cada estudiante frente al material que ha ido trabajando para así alimentar el pensamiento histórico en el aula.</p> <p>3.- No hay que obligar al estudiante a compartir sus percepciones sobre la unidad de manera pública, pero sí hay que invitarlos a expresar su opinión a través de las diferentes actividades que se sugiere realizar en esta fase.</p>
<p>Indicador de aprendizaje</p>	<p>Contrastan el impacto que tuvo el proceso de conquista para Europa y América (Caso Europeo)</p> <p>Contrastan el impacto que tuvo el proceso de conquista para América y Europa (Caso Americano)</p> <p>Analizan los escenarios en los que se efectúa la conquista sobre los pueblos indígenas.</p> <p>Explican la situación de algún grupo social durante la conquista.</p>
<p>Actividades tentativas*</p>	<p>Clase 1: Análisis de vídeo / Dialogo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZSivD-KT_zQ&t=53s</p> <p>Clase 2: ANALISIS VIDEO / DIÁLOGO</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8</p> <p>donde se ve la visión latinoamericana sobre la conquista</p>

	<p>Clase 3: Analisis de casos</p> <p>Clase 4: CARTA AL FUTURO</p>
--	---

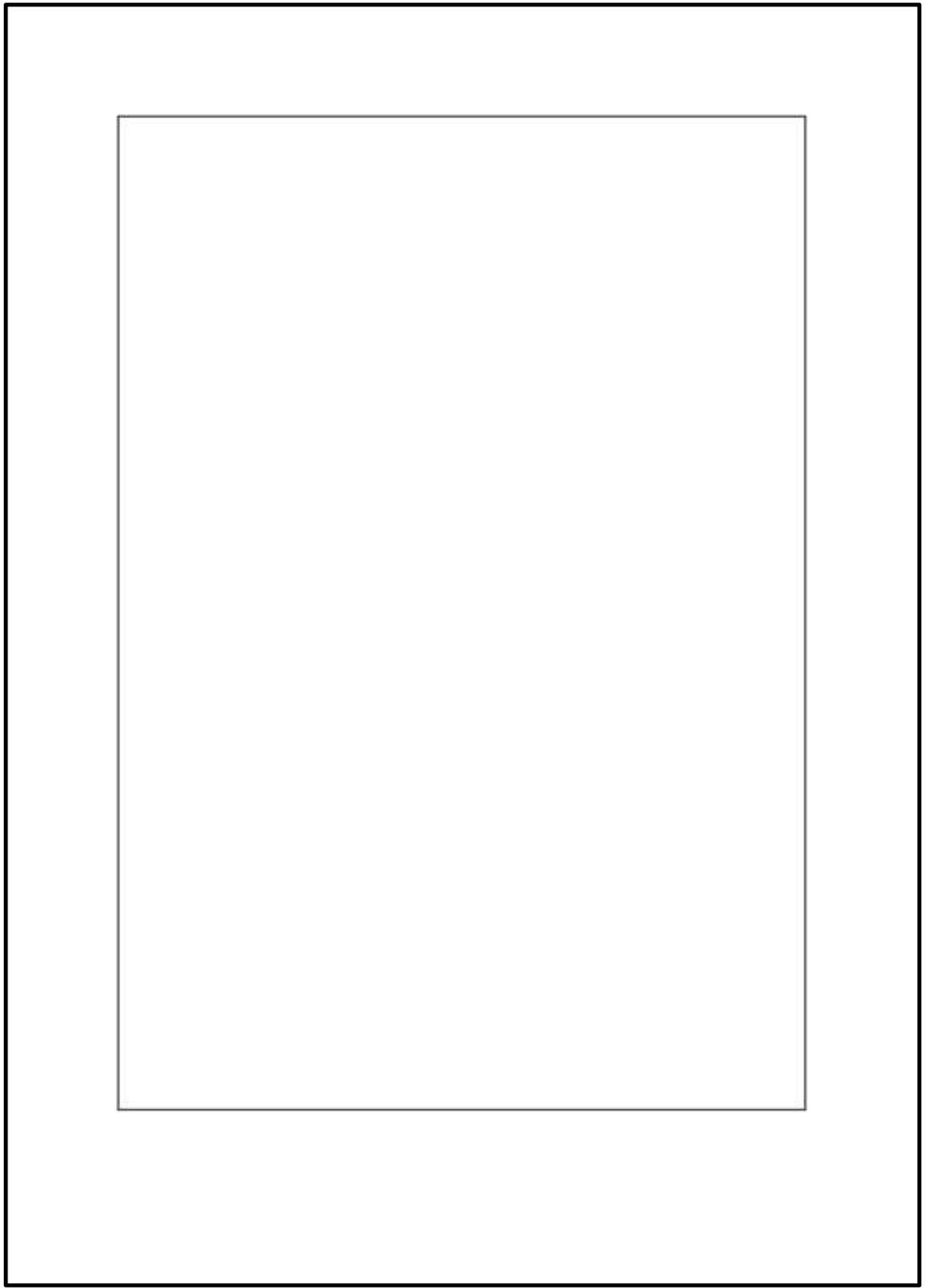
Actividad clase N°4

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: __/__/____

<p>Objetivo de la unidad</p>	<p>Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.</p>
<p>Objetivo de la clase</p>	<p>Explicar la situación de algún grupo social durante la conquista.</p>

I.- Según lo analizado en clases sobre las diferentes castas y grupos de la sociedad que se encontraban en la época, realice la siguiente actividad:

1. Elija una casta o un grupo social presentado en clases.
2. Escriba una carta como si usted fuera participe de esa casta o grupo.
3. La carta tiene que ser un relato hacia una persona del futuro.
4. En esta carta usted debe explicar cómo es su estilo de vida.
5. La carta será presentada al curso (de manera voluntaria) y revisada por el/la docente.



4.3.4 Fase de evaluación y valoración de los conocimientos adquiridos:

Finalmente, en este punto del desarrollo del aprendizaje la o el docente diseña un instrumento que permita evaluar de forma integral el resultado del proceso en su totalidad, así como valorar cuáles fueron las fortalezas y debilidades desde la experiencia de las y los estudiantes de los diferentes instrumentos utilizados durante el transcurso de la unidad para progresivamente ir perfeccionando el quehacer pedagógico, didáctico y evaluativo en siguientes oportunidades.

Los resultados expuestos en esta etapa, la cual se caracteriza por ser de carácter reflexiva y evaluativa, deben ser obtenidos mediante la puesta en práctica de las habilidades desarrolladas durante todas las fases anteriores, es decir, pensamiento espacial y temporal; investigación; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico y comunicación. Para ello no debe tan sólo evaluarse un resultado final, sino también el ámbito procedimental del proyecto en sí.

Tabla n° 13

Habilidades trabajadas en la fase de evaluación y valoración de los conocimientos adquiridos para el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula.

Ejes establecidos	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Temporal y Espacial. 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis y trabajo con fuentes de información 	✓

Ejes establecidos	Aplicación
<ul style="list-style-type: none"> ● Investigación. 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento Crítico. 	✓
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación 	✓

Tabla n°14

Sugerencia de verbos para la creación de objetivos de aprendizaje y actividades.

Verbos Dimensión IV- Taxonomía de Marzano.

Planificar	Operar	Programar	Resolver	Ejemplificar
Diseñar	Ilustrar	Dibujar	Producir	Comprobar
Elaborar	Practicar	Esbozar	Usar	Completar
Aplicar	Demostrar	Convertir	Experimentar	Mostrar
Emplear	Utilizar	transformar	Cambiar	Construir

Para concretar las actividades sugeridas para cada fase que en este documento se ha presentado, finalizamos esta última etapa con una actividad evaluada denominada “*Exposición 360°*”, la cual tiene como objetivo generar una instancia expositiva en donde cada grupo de estudiantes presenta un tema dado por el/la profesora; lo que diferencia esta exposición con las

presentaciones en la cual cada grupo pasa al frente del aula a disertar, es el formato en el que buscamos generar dicha instancia, ya que en la *exposición 360°* se traduce en una presentación de tipo “stand” en donde cada equipo tiene su puesto y el que se va moviendo dentro del aula es el/la docente que va evaluando los siguientes puntos:

- Manejo de contenidos de todos los integrantes.
- Vocabulario acorde al contexto.
- Explicar con claridad.
- Responder de manera correcta las preguntas del docente,
- Generar una postura frente al tema.

En la siguiente planificación se utilizarán según la taxonomía de Marzano los siguientes verbos planificar, diseñar y elaborar, esto se debe a que en esta fase un aspecto vital es la autonomía de los estudiantes, tomando un rol de guía, se prioriza la creatividad y la autonomía, ya que serán ellos los que van creando con los conocimientos adquiridos.

Ejemplificación de planificación:

Tabla n°14

Objetivo de Aprendizaje (OA)	OA 1; 2; 3; 4.
Objetivo de la clase	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificar trabajo expositivo, conociendo la pauta evaluativa. ● Diseñar trabajo expositivo en base a lo planificado. ● Elaborar material del trabajo

	<p>expositivo para su presentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explicar mediante una exposición los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la unidad.
<p>Orientaciones al docente</p>	<p>Para la fase final de esta propuesta evaluativa, es importante que el/la docente tenga que tener en consideración que para realizar la actividad evaluada que sella la unidad es necesario explicar la actividad con lujo de detalle, si se pretenden mejores resultados, en la primera clase de esta fase es necesario explicar paso a paso los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La finalidad de la actividad. ● Los puntos a evaluar de la actividad. ● La organización y división de los grupos. ● Los materiales que se necesitarán. ● Las formalidades que se utilizarán ese día. <p>Además siempre considerar:</p> <p>1.-Preparar la clase teniendo en cuenta cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y</p>

	<p>culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales. Para esto se recomienda tener en cuenta los materiales disponibles; Data, parlantes, computador, entre otros. En caso de no contar con ellos se sugiere revisar acotaciones adjuntas en el material didáctico.</p>
<p>Indicador de aprendizaje</p>	<p>1era clase: Planifican trabajo expositivo, conociendo la pauta evaluativa.</p> <p>2da clase: Diseñan trabajo expositivo en base a lo planificado.</p> <p>3era clase: Elaboran material del trabajo expositivo para su presentación.</p> <p>4ta clase: Explican mediante una exposición los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la unidad.</p>
<p>Actividades tentativas*</p>	<p>Clase 1: Bitácora n°1</p> <p>Clase 2: Bitácora n°2</p> <p>Clase 3: Bitácora n°3</p> <p>Clase 4: Aplicación.</p>

Capítulo V: Interpretación de la información y discusión de resultados de la Investigación.

5.1 Interpretación de Resultados

5.1.1. Interpretación de Resultados en referencia con el Marco Teórico

Desde lo investigado en el Marco Teórico de la presente investigación se evidencia la clara existencia de una marcada dicotomía en relación a la definición de la disciplina de Historia, siendo el quehacer pedagógico también alcanzado por dicha discusión metodológica. Este debate no nace principalmente desde lo postulado en el Currículum Nacional, ya que lo que se postula en relación a las habilidades del Pensamiento Histórico se encuentra en concordancia con lo que desde el mundo disciplinar se considera necesario para entender la Historia; pensamiento espacial y temporal; comunicación; investigación; pensamiento crítico y análisis y trabajo con fuentes.

En cuanto a la construcción de conocimientos, se evidencia una poca coherencia entre lo que se postula en documentos oficiales del MINEDUC respecto a la asignatura y su trato con lo que realmente sucede en las aulas, lo cual se evidencia en los resultados de pruebas estandarizadas como PAES y SIMCE.

Una visión meramente memorística de la historia no logra realmente enfrentar los desafíos que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales representa, ya que no dejan un espacio para el desarrollo de las competencias que se establecen, en cambio, la construcción de una didáctica y evaluación que centre su atención en las habilidades en concordancia con los contenidos representa una herramienta sumamente provechosa tanto para las/los docentes como para los estudiantes. Existe una variada gama de investigaciones y resultados publicados en relación a la construcción de conocimientos, las cuales tienden a

concordar en el avance progresivo del quehacer didáctico en el aula, es decir, formar las habilidades para su posterior aplicación.

En relación a la evaluación se establece la necesidad de la reflexión en torno a esta, puesto que investigaciones contemporáneas han demostrado que la construcción tradicional de la evaluación la cual suele ser entendida como un documento en el cual se estructura en base a alternativas, uso de verdadero o falso, comprensión lectora y escritura, resulta un instrumento poco válido para realmente evidenciar los resultados de un proceso de aprendizaje, ya que por una parte esta “evaluación tradicional” sólo logra evaluar la memorización de los contenidos y la repetición de argumentos, mientras que una evaluación progresiva, que se encuentre presente en los diferentes niveles del aprendizaje y conste de herramientas que verdaderamente concuerden con los objetivos representa un instrumento válido y certero para emitir un juicio en relación al manejo de los contenidos por parte de los estudiantes.

5.1.2. Construcción Teórica de las Tesis e Inferencias Interpretativas que surgen desde la Investigación como aporte en Conocimiento Nuevo

En Chile encontramos la existencia de diferentes espacios para la reflexión en torno al quehacer pedagógico, sus bases y actualizaciones, más estos sólo se encargan de analizar el aprendizaje y producción de material didáctico y evaluativo desde macro-perspectivas que abordan a todas las asignaturas en conjunto, por ende, la presente investigación así como sus resultados esclarecen la necesidad de nuevos espacios en donde no sólo se reflexione sobre la educación, sino que también sobre la correcta didáctica y evaluación de la historia, así como la correcta preparación de las y los futuros docentes de la asignatura.

A nivel pedagógico, esta investigación y sus resultados logran también abrir el diálogo a las formas en las cuales se estructura una clase, sus momentos, así como actividades relacionadas puesto que se evidencia que existe material didáctico y metodológico para

continuamente ir perfeccionando el quehacer docente. Por ende existe también la necesidad de que en las diversas universidades que imparten la Carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se busque potenciar el enfoque didáctico en la profesión con expertas/os capacitadas/os no sólo en didáctica y/o historia, sino en ambas ramas en conjunto, por lo cual se recomienda también la existencia de continuas capacitaciones y espacios para el diálogo y reflexión, así como para la creación de modelos, material y/o propuestas que no sólo abarque la dimensión histórica o pedagógica de la asignatura, sino que se enfoque en la creación de material que responda a la didáctica de la historia.

5.2 Conclusiones

5.2.1 Síntesis de respuesta a las preguntas de la investigación y aportes

Mediante la investigación y estudio de las diversas fuentes relacionadas con el concepto de pensamiento histórico, sus implicaciones a nivel nacional e internacional, para poder tener una perspectiva holística del tema. Se estudió de manera profunda el currículum nacional, en específico lo relacionado con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales, en él se pudo observar que el pensamiento histórico forma parte de los ejes centrales que quiere desarrollar la asignatura.

En base a lo estudiado se planteó la siguiente pregunta ¿Qué componentes debería considerar un diseño didáctico y evaluativo para fortalecer el pensamiento histórico que vincule los estándares de la disciplina y pedagógicos? Una de las primeras situaciones que se notaron al momento de ir respondiendo la interrogante, fue la dicotomía que existe entre lo teórico y práctico. Como se mencionó con anterioridad el pensamiento histórico se toma como un eje en el currículum, por ello se realizó la revisión de las actividades que propone el mineduc, así como también las expuestas en el libro de clases, estas se fueron comparando con los

contenidos priorizados y el material que se les otorga a los docentes para desarrollar estos contenidos, se destaca que estos son sugeridos para su utilización.

Si bien existe una intención para evolucionar y cambiar la percepción de la forma en que se imparte y aprende la asignatura, aún quedan elementos que se deben analizar para que exista una coherencia entre lo planteado en una planificación y la realidad que implica hacer una clase. Un primer punto es la manera en que se visualiza lo que sucede en el aula, desde cómo se desenvuelve el/la profesor/a, a el comportamiento y relación que puede llegar a tener un curso. El segundo punto va relacionado al material utilizado, ya sean actividades o evaluaciones, la importancia de cuáles son las prioridades para crear y usar estos instrumentos y la recepción del alumnado a este. En especial con la evolución que van tomando los conocimientos de los alumnos

A través de la propuesta didáctica, se transmite que con los elementos que se ofrecen por parte del ministerio, se pueden realizar clases orientadas a potenciar el pensamiento histórico, para ello es necesario propiciar un ambiente adecuado, una preparación y constante actualización por parte del docente en aspectos curriculares y metodológicos

5.2.2. Claridad en la enunciación de las nuevas problemáticas de estudio que surgen desde la investigación realizada.

A medida en que se avanzaba en este proceso, se fueron identificando puntos claves que pueden entorpecer o dificultar la propuesta didáctica, no solo en un aspecto de contenidos, sino que se pueden considerar “externos”, esto debido a que no se relacionan directamente con los contenidos de la materia, pero sí con elementos fundamentales para poder realizar y llevar la propuesta.

Uno de los aspectos más importantes es el material, tanto físico como virtual, artefactos para fotocopiar, escanear, proyectores, etc. Estos recursos son indispensables para realizar de

manera satisfactoria una parte del proyecto, en específico de lo visual y manipulable, dejando al debe un aspecto que contextualice a el alumnado. En relación con los recursos, los espacios del establecimiento deben ser adecuados para contemplar una matrícula estándar (30 alumnos aprox) los establecimientos deben estar acondicionados para otorgar la mayor comodidad al estudiantado.

La disposición del establecimiento para otorgar recursos es indispensable, sin dejar de lado que la formación y disposición del docente para realizar o tomar ideas del proyecto afectará de manera directa los resultados y sobre todo el proceso de aprendizaje, que es finalmente la parte más importante del objetivo a lograr.

Fuentes y bibliografía:

ARÓSTEGUI, JULIO (1995) “La investigación histórica: teoría y método”. Ed. Crítica.

Ahumada A. Pedro (2005). LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA: UN SISTEMA PARA LA OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS Y VIVENCIAS DE LOS APRENDIZAJES. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (45),11-24.

BLOCH, MARC (1978) “Introducción a la historia” F.C.E. México

BURKE, PETER: (1991) “Formas de hacer historia” Alianza Editorial. Madrid

Barcelona

Barcelona.

Biblos. Bs. As.

CAMPIONE, DANIEL (2002) “Argentina. La escritura de su historia”. Centro Cultural de la

Campos Ponce, L., Lizana Gonzales, C. (2022). Texto escolar 2022: Historia, Geografía y Ciencias sociales. Santillana.

Carretero, M. & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. Revista Cultura y Educación, 20(2), 133–142.

Cooperación. Bs. As.

DARNTON, ROBERT (1998) “La gran matanza de gatos. Y otros episodios en la historia de

EAGLETON, TERRY (1998) “Las ilusiones del posmodernismo”. Paidós. Bs. As.

FEBVRE, LUCIEN (1974) “Combates por la historia”. Ed. Ariel. Barcelona

FONTANA, JOSEP. (2001) “La historia de los hombres”. Ed. Crítica. Barcelona

Fernández, S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico(Vol. 14). Clío & Asociados.

Gonzales Calderon, F., & Garete Guerrero, C. (2016, 18 abril). EL APRENDIZAJE HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. JÓVENES CHILENOS Y CONCIENCIA HISTÓRICA.

Gómez, C. & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.

HOBBSAWN, ERIC (1998) “Sobre la Historia”. Ed. Crítica. Barcelona

La cultura francesa” Fondo de cultura Económica. Bs. As.

Lahera Prieto, D., & Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129–154.

Methods Series, Newbury Park CA, Sage

Mieres, M. (2020). La dinámica de la desigualdad en Chile: Una mirada regional. *Revista de Análisis Económico*, 36(2), 91–133.

Mora, Ana Isabel (2004). La evaluación educativa: Conceptos, períodos y modelos . *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2),0.[fecha de Consulta 26 de Julio de 2022]

NOIRIEL, GÉRARD. (1997) “Sobre la crisis de la Historia”. Ed. Alianza Madrid.

NORA, PIERRE. (1993) “La Historia de Francia de La Viesse” .En: Pagano N. Y Buchbinder, P. (Comp.) “La historiografía francesa contemporánea”. Ed. Biblos. Bs. As.

PEREYRA, CARLOS Y VILLORO, LUIS. (1980): “Historia ¿para qué?”. Editorial Siglo

Pagano N. Y Buchbinder, P. (Comp.) “La historiografía francesa contemporánea”. Ed.

Pagano, N y Buchbinder, P. op. cit.

Pantoja Suárez, Paula Tatiana. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo andino*, (53), 59-71.

Parra Contreras, R., & Larez Rubio, J. (2004). *Historia del pensamiento histórico moderno*. Historia del pensamiento histórico moderno.

REVEL, JACQUES (1993) “Historia y Ciencias Sociales: Los Paradigmas de “Annales”. En:

Ranke, L. (1824) *Historia de los Pueblos Latinos y Germánicos. De 1494 a 1535*.

- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Editorial Mcgraw Hill. México DF.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. Clío & Asociados. La historia enseñada, 14, 34-56.
- Soria López «EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASOS A PARTIR DE NARRACIONES HISTÓRICAS». Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2015, Núm. 14, p. 83-95,
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- THOMPSON, EDWARD (1984) “Tradición, revuelta y consciencia de clase” Ed. Crítica.
- Torres-Hernández, Flor Adelia. (2012). El lugar de la ironía en el aula universitaria. Educación y Educadores, 15(3), 461-475.
- VILAR, PIERRE (1982) “Introducción al vocabulario de la análisis histórico”
- WALLERSTEIN, HENRY (1993) “Braudel historiador Homme de la coyuntura”. En.
- WHITE, HAYDEN. (1992) “Metahistoria”. F.C.E. México.
- Wineburg, S. (2013, marzo). Pensando como historiador. Biblioteca Nacional. XXI. México.
- Yin, R. K. (1984/1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research
- Zemelman, H. 2007 El Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. España: Editorial Anthropos.