

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Formación Pedagógica para Licenciados



El contenido musical como estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico en la temática "El quiebre de la democracia" para sexto año básico.

Seminario para obtener el Grado Académico de Licenciado en Educación.

Autores: Nicolás Castagnoli Villalobos
Claudia Cona Pereira
Ingrid Grandón Pulido
Joaquín Lagos Guajardo
Gabriela Pereira Tapia

Profesor guía: Mg. Alexis Sanhueza Rodríguez

CONCEPCIÓN, AGOSTO DE 2017

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| CAPÍTULO I..... | 7 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 7 |
| I.1. Determinación del problema..... | 8 |
| I.2. Justificación de la investigación. | 14 |
| I.3. Viabilidad de la investigación..... | 16 |
| I.4. Hipótesis de investigación..... | 16 |
| I.5. Preguntas de investigación. | 17 |
| I.6. Objetivos de investigación..... | 17 |
| CAPÍTULO II..... | 18 |
| MARCO TEÓRICO REFERENCIAL..... | 18 |
| II.1 Didáctica de las ciencias sociales: conflictos en su evolución. | 19 |
| II.2 Fundamentos y concepción de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales..... | 22 |
| II.3 Fundamentos de la Historia y Ciencias Sociales: estrategias y métodos. 24 | |
| II.4 Formación del Pensamiento Histórico. | 25 |
| II.5 La música en la enseñanza de la historia: el contenido musical. | 28 |
| II.6 Contexto histórico del tema. | 35 |
| CAPÍTULO III | 38 |
| METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 38 |
| III.1 Paradigma de la investigación..... | 39 |
| III.2 Tipo de investigación: mixta. | 40 |
| III.3 Enfoque de la investigación. | 42 |
| III.4 Campo de estudio y participantes..... | 45 |
| III.5 Técnicas e instrumentos. | 47 |
| III.6 Plan de análisis de la investigación. | 55 |
| CAPÍTULO IV | 61 |
| RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 61 |
| IV.1 Objetivo n°1. | 62 |
| IV.2 Objetivo n°2. | 65 |

| | | |
|---|---------------------------------------|-----|
| IV.3 | Objetivo n°3. | 78 |
| CAPÍTULO V | | 91 |
| CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES | | 91 |
| V.1 | Conclusiones. | 92 |
| V.2 | Limitaciones de la intervención. | 95 |
| V.3 | Proyecciones de la investigación..... | 97 |
| REFERENCIAS | | 99 |
| ANEXOS..... | | 108 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la temática de la utilización de la música y su contenido musical en la didáctica de la historia, evidenciando las falencias de la enseñanza de la misma en el actual sistema educativo chileno y proponiendo una nueva estrategia que busca desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, para educarlos como personas capaces de comprender el camino que ha tomado el curso de la historia y la posición en la que se encuentran, para actuar como agentes participativos dentro de una sociedad dinámica que va cambiando día tras día.

La motivación primera de esta investigación es aportar de forma directa al buen desarrollo de diversas habilidades necesarias para todos los estudiantes en el ámbito histórico social, generando otro tipo de enseñanza diferente al que lidera la educación chilena hoy en día. El problema que surge desde la sala de clases, y que esta investigación evidencia y propone mejorar, es la poca capacidad del estudiante de pensar históricamente cada proceso, acontecimiento y realidad. Esto como consecuencias de una educación memorística y repetitiva que desaprovecha la imaginación y mentalidad de los estudiantes. Es por ello que, desde esta investigación se propone un pequeño paso hacia una enseñanza más diversificada y efectiva de la historia, a través de la música.

La estructura de esta investigación es lineal, partiendo desde la identificación de un problema hasta una propuesta de solución para el mismo. En un principio, el trabajo comienza demostrando la potente realidad educativa que existe a nivel nacional y local, en un establecimiento específico de la ciudad de Concepción, revelando la despreocupación histórica que existe en la enseñanza de las ciencias sociales, problematizando desde una situación concreta y cercana, que conduce a la urgente reflexión sobre qué estamos haciendo con nuestros niños. El capítulo primero alude a una realidad y propone un mejor porvenir de esta a través de la música como elemento socialmente relevante. Aquí se establecen las directrices de la investigación, fundamentando la viabilidad y necesidad de llevarla a cabo, con objetivos claros y

preguntas de investigación que llevan a cuestionarnos la efectividad de la educación actual.

En un segundo capítulo se desarrolla el marco teórico que fundamenta esta investigación, donde se pone en la palestra la discusión acerca de una didáctica general o específica de la enseñanza, además de la definición clara sobre recursos y estrategias. También establece un marco referencial en el que diversos autores han abarcado la música y su contenido como elemento necesario dentro de la educación desde distintas perspectivas, pero siempre enfatizando en su aporte positivo dentro y fuera del aula. Asimismo, se profundiza en las directrices que el MINEDUC instauro acerca de la utilización de la música en la educación, para dar coherencia práctica a nuestro trabajo y posicionarlo en el contexto nacional.

El capítulo tres describe la metodología que se llevó a cabo durante la investigación, determinando la forma de construir este trabajo y posicionándose en paradigmas y enfoques específicos. También, explica el campo de investigación en el que se desarrolló este trabajo y el contexto de sus participantes, tanto interno como externo. Además, describe las diferentes técnicas de investigación en cuanto a recolección y análisis de datos, así como también la construcción de herramientas que aportaron al correcto desarrollo y conclusión del presente trabajo.

En el cuarto capítulo se encuentra el cuerpo concreto de esta investigación, pues es aquí donde se evidencian los resultados de todo lo inicialmente propuesto. Desde entrevistas hasta dibujos, todo lo desarrollado con los estudiantes para afirmar el contenido de esta investigación. Inicialmente se exponen los resultados del trabajo, para luego establecer los alcances del mismo y la efectividad de la propuesta. Aquí toma fuerza nuestra investigación, pues se comprobará si llega a ser efectiva o no.

Finalmente, en el último capítulo se concluye la garantía de este trabajo, determinando si la propuesta alcanzó los objetivos buscados y si responde a las preguntas de investigación planteadas, además de proyectarla a campos de

investigación diversos, donde el contenido musical pueda desarrollar diversas aptitudes en los estudiantes para bien de su futuro y correcta participación social.

La necesidad de cambiar el actual modelo educativo de la enseñanza de la historia y geografía surge e incomoda a las nuevas generaciones de docentes en el área, es por esto que la presente investigación, lejos de ser ambiciosa, propone una estrategia capaz de llevarse a cabo sólo con la motivación de los profesores, contribuyendo al buen aprendizaje de los estudiantes, con miras hacia un futuro educacional distinto e integral, considerando que, aquellos que hoy aprenden, mañana serán los conductores indiscutibles de la historia que hoy estamos escribiendo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I.1. Determinación del problema.

El actual sistema educativo chileno establece la necesidad de la educación como pilar fundamental en el desarrollo de la persona, con diferentes preceptos dentro de esta. Esto significa que la educación es un derecho al que todos los chilenos podemos optar, por ende, el Estado debe garantizar que esté al alcance de todos los ciudadanos durante toda su vida; a su vez, expone que todos los estudiantes merecen recibir una educación digna y de calidad para promover la obtención de las mismas oportunidades para alcanzar su máximo desarrollo intelectual y personal. Uno de los principios que consagra el sistema educativo chileno, ratificado a su vez en tratados internacionales, corresponde a la libertad de enseñanza (Ley General de Educación, 2009). En este sentido, la enseñanza de la historia posee diferentes retos y desafíos que emergen del proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de una cultura educacional holística, donde toda la comunidad escolar se ve involucrada, de distintas maneras, en la formación de los estudiantes. Esta libertad para enseñar otorga a los profesores la capacidad de crear e innovar constantemente en sus áreas, buscando la forma de generar un aprendizaje novedoso y significativo en los alumnos, haciéndolos partícipes de su formación educacional a través de la interacción constante con sus pares y el medio, dando autonomía al estudiante, haciendo suyo el aprendizaje (Quinquer, 2004).

En este sentido, las Bases Curriculares y los programas de estudio, elementos referenciales del proceso de enseñanza que realiza el profesor, deben propender al desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos que aporten al desarrollo personal de los estudiantes, abarcando todas las aristas que le componen (MINEDUC, 2013). En el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, esta posee un marco curricular orientado a que los estudiantes alcancen una comprensión plena de la sociedad en la que viven y del rol activo que ocupan dentro de esta, es por ello que el proceso de enseñanza-aprendizaje está acompañado de diversas disciplinas entre las cuales destacan la Historia, Geografía, Demografía, Economía, Sociología y Ciencias Políticas (Ministerio de Educación, 2012). Este marco curricular, ejecuta y asume los Planes y Programas como una herramienta que tiene como fin entregar a los estudiantes

aprendizajes cognitivos y no cognitivos que conducen a la autonomía necesaria para participar activamente en nuestra sociedad, lo cual requiere desarrollar facultades que permitan acceder al conocimiento de forma progresiva, por medio de una acción educativa integral y plena en el aula (Programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2012).

Sin embargo, la manera de educar que prevalece en la actualidad es más bien bancaria, donde los estudiantes “se transforman en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 2005: 51). La educación bancaria es lo que se denomina educación tradicionalista, es decir, el sistema unidireccional y vertical donde el diálogo entre el maestro y el alumno es nulo, debido a que los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. Así, el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente. Siguiendo esto, según la idea de Freire, el lenguaje o la palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. Si la palabra es privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, pues no posee compromiso al no haber acción. Y, al contrario, si la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo, porque la verdadera educación para este pedagogo es diálogo e implica la interacción dialéctica entre educador y educando. La comunicación, en la concepción freireana de educación, se fundamenta en la relación social igualitaria y dialógica entre educador y educando, o sea, en la interlocución entre emisor y receptor.

A pesar de que diversas estrategias aportan al aprendizaje en el aula, algunos elementos que contribuyen al desarrollo de habilidades necesarias para la comprensión del contenido histórico no son considerados dentro de las estrategias y planificaciones de los docentes, ya que, según declara Pagés (2002), el actual currículo de las Ciencias

Sociales determina el camino a seguir por los profesores, sin adecuarse a las necesidades que el docente identifique a partir de su propia experiencia en el aula, dando como resultado la supremacía del uso de la memoria en el aprendizaje (Freire, 2005). En este punto, se ve al estudiante como un individuo pasivo y al profesor como el principal poseedor de una verdad irrefutable, el cual exige a sus alumnos la memorización absoluta de la información, la cual debe reflejar una realidad objetiva, estática y detenida en el tiempo, que se entiende por separado y fragmentada, sin lineamientos que unan una temática con otra (Carretero, 1999). Esta situación se presenta en instituciones educativas de corte tradicional, donde la pasividad, verbalismo y enciclopedismo están en la palestra del aprendizaje, condicionando al estudiante a escuchar y repetir contenidos que deberían despertar interés y curiosidad en sus niveles cognitivos (Cerezo, 2007). En este sentido, los Programas de estudio ofrecen una serie de estrategias y recursos que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales son adaptados y utilizados en los diferentes contextos y realidades educativas que tienen lugar dentro de Chile, sin embargo, a pesar de instaurar en las nuevas Bases Curriculares una propuesta más dinámica en cuanto al desarrollo de habilidades y actitudes de orden cognitivo superior, la enseñanza de la historia en los establecimiento educacionales aún se mantiene y se presenta a los alumnos como una mera narración y no como una interacción de estructuras sociales y políticas de carácter complejo, lo que refleja que las Ciencias Sociales todavía se encuentran en una etapa descriptiva y no explicativa (Jacott y Carretero, 1995). De esta forma, nos encontramos con una enseñanza de la historia reduccionista, repetitiva y sistemática, que simplifica procesos de aprendizaje que deberían ser canalizados de forma minuciosa y completa, motivando a que el alumno recite, grave o memorice de una manera mecánica el nuevo saber, adquiriendo dicho conocimiento sin comprensión, sumando este a los que ya se poseen (Sanjurjo, 1994). Esto se debe al positivismo excesivo dentro del aula, donde la historia oficial prevalece por sobre cualquier otra, dificultando el desarrollo de competencias cognitivas dentro del aprendizaje histórico, como análisis y crítica, fragmentando el conocimiento y

entregándolo de forma desordenada y parcelada, generando que esta situación no contribuya al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes (Rolle, 2006).

Por otro lado, el enfoque constructivista que se ha adoptado en los últimos años en las escuelas nacionales, fomentado por el Estado, y que pretende generar participación activa de profesores y estudiantes en la construcción del aprendizaje en el aula (Suárez, 2000), dista bastante de ser lo que en esencia debería implicar, puesto que la arquitectura del aprendizaje queda exclusivamente en manos del docente y el currículo que debe seguir, que incluso, en varias ocasiones, proviene de planificaciones externas donde destacan principalmente Aptus Chile y el sistema Webclass, instituciones que se presentan como una ayuda pedagógica en recintos educacionales principalmente vulnerables, ofreciendo una serie de opciones que apuestan por mejorar la calidad de los recintos educativos que contratan sus servicios. Esta situación de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de los contextos educativos, genera un escenario donde el docente y los estudiantes quedan en un segundo plano, puesto que planificar significa reflexionar, tomar en consideración una visión propia de la disciplina y de su didáctica, las características de los alumnos y los recursos disponibles, organizar la asignatura de forma tal que el conocimiento se relacione y acomode a las condiciones donde se debe ejercer y llevar a cabo la docencia (Fernández y Granero, 2008). Es así como la educación actual propicia breves intervenciones de los estudiantes en actividades pensadas y guiadas por el profesor o el establecimiento educativo correspondiente, generando una problemática entre las competencias que el Ministerio de Educación exige sean alcanzadas en el proceso de enseñanza, las limitadas oportunidades de innovación y la obligatoriedad de cumplir un currículo que, en muchas ocasiones, no permite trabajar de forma gradual y formativa ciertos elementos necesarios para el aprendizaje de la historia.

En este contexto, la utilización de estrategias de enseñanza en la Didáctica de las Ciencias Sociales necesita urgentemente ampliar sus horizontes, siendo receptora de aportes provenientes de disciplinas externas que permitan generar un aprendizaje significativo en el propósito de aportar al desarrollo del pensamiento histórico en los

estudiantes, entendiendo por estrategias de enseñanza los procedimientos en manos de un agente educativo, flexibles y con capacidad de adaptarse a los diversos contextos del aula, diferentes dominios del conocimiento y necesidades específicas del proceso de aprendizaje, con el fin de dar respuestas fundamentadas a los obstáculos que presenta la disciplina escolar (Díaz y Hernández, 2010).

En primer lugar, se debe entender que el pensamiento histórico es una capacidad que va “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” (Carretero y Montenegro, 2008:7). De acuerdo con lo anterior, el pensamiento histórico se agrupa en dos habilidades, las cuales tienen características esenciales para el desarrollo del pensamiento histórico: primero, las habilidades de comprensión y razonamiento del tiempo histórico y causalidades, y en segundo lugar las habilidades de valoración e interpretación crítica de las fuentes para el estudio de la historia. De esta forma, los alumnos podrán comprender que la historia no es una serie de hechos y acontecimientos que sucedieron en el pasado de forma cronológica, rompiendo la concepción de que el estudio de las ciencias sociales es memorizar, repetir, nombrar personajes y fechas. Es en esta instancia en que los profesores de Ciencias Sociales deben hacer un cambio y utilizar las herramientas apropiadamente para el desarrollo del pensamiento histórico, el cual se relaciona con habilidades y competencias para que el alumno sea capaz de “construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente” (Santisteban, 2010:5), permitiendo al estudiante imaginar, crear, comprender el pasado y a su vez dilucidar el presente, para lograr un mejor futuro. Lo anterior da cabida a que el profesor de ciencias sociales presente la historia de una forma más abierta, permitiendo que el alumno cuestione y debata los hechos críticamente.

En este sentido, la propuesta de un tipo de educación basada en una variedad de disciplinas unidas para otorgar significancia al aprendizaje incluye la idea de establecer

los contenidos musicales como estrategia de enseñanza en la didáctica de la historia, con el fin de desarrollar el pensamiento histórico a través del aporte sociológico, concientizante y liberador de la música, generando interrelación entre el profesor y el alumno a través de medios y técnicas específicas para lograr desarrollar diferentes habilidades que impliquen el pensar la historia de forma coherente, crítica y transformadora (Frutos, 1983).

Al trabajar contenidos musicales, en esta investigación, se deben comprender como aquellos componentes textuales y contextuales que conforman un aparato musical, que contienen información explícita o implícita sobre situaciones históricas y circunstancias sociales que dieron vida a la identidad cultural del tema estudiado, permitiendo la utilización reflexiva de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje (López, 2007). Así mismo, aquellos contenidos musicales que sean minuciosamente escogidos por el profesor con el objetivo de generar aprendizajes significativos en los estudiantes y que tengan relación con los contenidos disciplinares, pueden concebir un ambiente agradable en el aula, incluso activar conocimientos previos a través del texto de la canción o el vínculo con el contexto en el que fue creada, incentivando, además, propuestas desde el alumnado, donde la retroalimentación en la relación profesor-alumno puede verse inmensamente potenciada. Frutos (1983) establece la necesidad de otorgar al uso de las canciones un papel, ya sea de ambientación, investigación o reflexión, donde aporte a la construcción del pensamiento histórico de los estudiantes.

Desde su función reflexiva, la música contribuye a la introspección y comunicación de los miembros del aula, a través del análisis de contenidos y su relación con la identidad cultural, de esta forma, la clase de historia deja de ser una mera repetición de sucesos acontecidos en el pasado, transformándose en una instancia de análisis y crítica al camino tomado por el hombre hasta hoy en día. Pero, si la música contribuye de forma positiva a la enseñanza de la historia: ¿Por qué queda supeditada al recurso complementario y no a la estrategia de enseñanza en si misma? Es lo que esta investigación busca subsanar, valorando el aporte de la disciplina musical y la

urgente necesidad de desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes con el fin de que comprendan la historia como un elemento vital en el progreso de la sociedad.

I.2. Justificación de la investigación.

Es conocido que el proceso de aprendizaje es siempre complejo tanto para el profesor como para el alumno, sin embargo, hoy en día existen diversos recursos y estrategias para hacer del aprendizaje un proceso atractivo para todas las partes. Antes, la enseñanza se basaba en la transmisión de conocimientos de forma natural y simple; actualmente, poseemos técnicas y estrategias que hacen que esa transmisión sea satisfactoria para el profesor e interesante para el alumnado, favoreciendo una participación activa e, incluso, el aprendizaje autónomo. Aun así, no siempre el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta motivador, sino que, en algunas ocasiones, el alumnado puede llegar a ver esto como algo aburrido u obligatorio. Esto se debe a un escaso interés por parte de los alumnos por obtener determinados conocimientos relativos a la asignatura de historia, por una escasa motivación del profesor durante el proceso y el insuficiente uso de los recursos educativos y estrategias de enseñanza. La música, a pesar de que los Programas de Estudio la consideran un recurso (Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales para sexto año básico, 2012:43), desde esta investigación surge la idea de que no debe ser considerada únicamente como un elemento de ambientación o motivación en el aula, sino como estrategia para desarrollar el pensamiento histórico dentro de la enseñanza de la historia, entendiendo que la música nos da a conocer el contexto y el sentir de una época.

En cuanto a lo anterior, se estima conveniente llevar a cabo la presente investigación debido al aporte que entrega a nuevas concepciones innovadoras al proceso de enseñanza de la historia. A través de la música se puede obtener información sobre acontecimientos y sentimientos colectivos de una época específica debido a su relevancia social, popularidad, traspaso generacional y la capacidad de marcar eras con sus sonidos. A lo anterior se suma que, mediante el análisis de contenido de una canción, podemos activar constructos previos y desarrollar un aprendizaje significativo

para los estudiantes, relacionando los contenidos con un elemento tan importante en la idiosincrasia nacional como es la música, enfocándose en letras y contextos. Entendemos así, desde esta investigación, la importancia de aportar con nuevos elementos a la didáctica de la historia, para así facilitar un proceso que durante años ha sido deteriorado, considerando que desde la historiografía han surgido trabajos que abordan la temática de la utilización de la música en las clases de historia, tales como Panero (2001), Swanwick (1990) o Frutos (1983), pero ninguno de ellos abordándolo desde la didáctica específica.

I.2.1. Elección de la unidad.

El proyecto de investigación-acción se desarrolló en torno a la Unidad 3: Historia de Chile, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX, de la Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Nivel: 6° Básico, tratando puntualmente el objetivo de aprendizaje n°8: Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia (Programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2012).

Se escogió esta unidad y, particularmente, el Objetivo de Aprendizaje número 8, por ser un eje temático que trata un período delicado de la historia de Chile, como es el quiebre de la democracia en el año 1973, lo cual significa un desafío tanto para el docente y estudiantes. Dada la complejidad de esta temática, producto de todo el contexto y peso social detrás de ella, es necesario buscar estrategias de enseñanza para acercar a los estudiantes a la historia reciente de Chile, generando espacios de reflexión y debate sobre los acontecimientos ocurridos durante la dictadura militar.

Por otra parte, la Unidad N°3 plantea la utilización de diversas fuentes, espacios de análisis, evaluación, opinión y visiones, que en este proyecto se buscó desarrollar mediante la utilización del contenido musical como estrategia de aprendizaje, el cual nos aporta la visión de una época permitiendo que sea el propio estudiante quien pueda

comprender el período desde su visión autónoma, acercando los ejes temáticos por medio del contenido musical, buscando desarrollar una visión crítica y comprensiva del período estudiado, como también de su propio entorno.

Lo anteriormente expuesto, es posible de desarrollar en el OA N° 8 de la Unidad N°3, puesto que este período aún genera discordancias y está en la memoria reciente de nuestra sociedad, permitiendo que los estudiantes tengan una mayor comprensión del período, entendiendo la multiplicidad de causas y actores que confluieron al quiebre de la democracia en Chile.

I.3. Viabilidad de la investigación.

Esta investigación reúne características y condiciones que aseguran el cumplimiento de los objetivos propuestos. Para responder a la interrogante ¿se puede llevar a cabo esta investigación? la respuesta será afirmativa, puesto que, para el desarrollo pleno de esta investigación se cuenta con el apoyo del establecimiento educacional en el cual se aplicará el instrumento de investigación. El grupo curso que será puesto bajo observación y ejecución de los objetivos esperados está a total disponibilidad dentro del contexto de la práctica profesional de los investigadores. Por otro lado, se cuenta con todas las herramientas necesarias para crear los instrumentos de evaluación y validarlos. En cuanto a factores de tiempo y recursos, la aplicación de esta investigación requiere de 6 horas pedagógicas, tiempo suficiente para levantar la información necesaria y analizar el desarrollo y resultado de los alumnos ante esta nueva forma de utilizar la música como estrategia de enseñanza; igualmente, está presente el apoyo de dirección y docentes del establecimiento educativo para facilitar los recursos disponibles en el edificio, llámese salas de clases, gimnasio, biblioteca y todos aquellos recursos didácticos que puedan otorgar.

I.4. Hipótesis de investigación.

Esta investigación, ante la pregunta ¿cómo es posible desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?, supone que la utilización de la música y sus elementos favorece a la construcción histórica de los

estudiantes en el contexto del aula en un curso de 6° nivel de enseñanza básica, conjeturando que una estrategia de enseñanza diferente a las presentes en el modelo educativo actual, determinará la capacidad de alcanzar habilidades específicas para el estudio de la historia.

I.5. Preguntas de investigación.

- ¿Qué recursos, métodos y estrategias utiliza el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes?
- ¿Cómo diseñar una unidad didáctica basada en el contenido musical como estrategia de enseñanza en Historia, Geografía y Ciencias Sociales propicia el desarrollo del pensamiento histórico?
- ¿El contenido musical utilizado en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales favorece el desarrollo del pensamiento histórico?

I.6. Objetivos de investigación.

- Identificar las estrategias, métodos y recursos didácticos que utiliza el profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento histórico.
- Diseñar una unidad didáctica que proponga el contenido musical como estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico.
- Analizar cómo el contenido musical como estrategia de enseñanza favorece el desarrollo del pensamiento histórico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

II.1 Didáctica de las ciencias sociales: conflictos en su evolución.

Una discusión constante ha generado la configuración de la didáctica de las ciencias, pues su campo de estudio y la distinción entre didáctica general y didácticas específicas, señalan que las últimas encuentran significado y sentido cuando poseen ciencias referenciales determinadas, puesto que “emergieron para intentar dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos concretos” (Pagés, 2002: 260). Sin embargo, los debates que han surgido en torno a esta temática son recientes, pues se originaron a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa, con el fin de ofrecer propuesta de estudio e innovación en el ámbito de la educación. Frente a esta nueva situación y contexto que se produce en el área de las ciencias de la educación, Rosello (2005) señala que precisamente dentro de la aparición de nuevos estudios y propuestas innovadoras surge con fuerza la propuesta de una didáctica específica, a partir de la cual se barajan distintos argumentos que explican su uso y funcionamiento, además de justificar su especificidad en un campo disciplinar de estudio y conocimiento.

Referente a lo anterior, las didácticas específicas se alejan de una concepción semejante de la enseñanza, así como también de la concepción de una forma de aprendizaje uniforme para todas las disciplinas y áreas de estudio y conocimiento. Es por ello que los argumentos que señala Rosello (2005) se asocian a que la concepción de la especificidad de la didáctica rechaza leyes generales de aprendizaje aplicadas a todos los ambientes y situaciones. De igual forma, sostiene que cada contenido de cada disciplina debe influir en la práctica de todas las actividades de aprendizaje y, por cierto, de la enseñanza. Sin embargo, es preciso señalar que ante estos incesantes debates, hay un punto en que concuerdan tanto la didáctica general como la específica y es que ambas reclaman la necesidad de contribuir en el proceso de reflexión de los profesionales de la educación, pues por medio de dicha reflexión es posible alcanzar y convertir la disciplina en un objeto real de aprendizaje pues, como menciona Pagés, “La única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de

cualquier área de conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica” (2002: 256).

En este sentido, y bajo esta mirada e idea de la didáctica específica, autores como Aranguren (2013) concuerdan con una distinción necesaria con respecto al tema didáctico y esta consiste en reconocer, en una primera instancia, que el objeto de estudio de la didáctica específica de las ciencias sociales posee concepciones diferentes, pues se afirma que la condición pragmática de la didáctica general fractura una concepción propia y unitaria de las disciplinas específicas.

En esta misma línea, Bolívar (2005) afirma que es preciso generar una instancia donde ambas didácticas puedan ser diferenciadas, pues sostiene que la didáctica general se ha enfocado a lo largo del tiempo en un pedagogismo que se centra en cómo se enseña y no en qué se enseña, es decir, la emergencia de las didácticas específicas pretenden configurar contenido, lo que quiere decir que es necesario reconocer los quiebres paradigmáticos de cada disciplina, para no comprenderlas desde una sola y única perspectiva. Bolívar, de igual forma, señala que la transposición didáctica del contenido juega un rol trascendental, pues es a través de esta que es posible generar una contextualización apropiada desde una instancia en donde el contenido, el docente y la disciplina funcionen bajo parámetros identitarios concretos y es en este punto donde la didáctica específica cobra fuerza, pues cada disciplina es un mundo. Empero, el autor también sostiene la necesidad de dialogar y generar discusiones constantes, es ahí donde la didáctica general asume un rol de base, con el cual el contenido y la práctica pedagógica se puedan instruir, orientar y transformar.

En el caso particular de la didáctica de la historia y ciencias sociales, Aisenberg (1994) declara que la disciplina ha ido sufriendo una serie de críticas y cuestionamientos durante los últimos años que apuntan hacia un modelo de enseñanza de corte positivista, el cual representa un modelo de enseñanza tradicional de la historia. Es por ello que, ante la necesidad de encontrar nuevos modelos de enseñanza, las didácticas específicas, en este caso la didáctica de la historia y las ciencias sociales,

deben actuar como un ente que configure un triángulo académico, donde participan contenido, docente y alumnos. Con respecto a esta afirmación, Aisenberg (1994) y Bolívar (2005) coinciden en esta triada del conocimiento, donde los contenidos van generando una didáctica propia y específica en la cual los alumnos y docentes son los actores protagonista.

Desde un plano más específico, Armas (2004) sostiene que la didáctica de la historia y las ciencias sociales posee un rol importante dentro del proceso de enseñanza, pues a lo largo de la historia, la disciplina ha ido configurando una serie de identidades y factores económicos, culturales y sociales que están presentes hasta el día de hoy. En esta misma línea radica la importancia de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, pues en ella se configuran diversos ámbitos académicos y teóricos provenientes de diversas disciplinas. En este sentido, la dinámica que ha seguido la didáctica específica se refleja en la ausencia de un marco institucional propio y en la importancia de crear métodos y mecanismos que validen finalmente la didáctica de las ciencias sociales. Ante esta situación, los teóricos antes mencionados han coincidido que al momento de validar la didáctica específica es necesario tener en cuenta ciertos puntos, los cuales se relacionan con disciplina y conocimiento escolar, el profesorado y la enseñanza, el alumnado y el aprendizaje, textos escolares, materiales y los medios de enseñanza, ya que esos medios son los que se deben tener en cuenta al momento de configurar conocimiento entre profesor y alumno.

Camilloni (2013) sostiene que, ante la ausencia de un marco didáctico propio, la Historia y su didáctica poseen una variedad de métodos y de esquemas conceptuales provenientes de otras disciplinas, pues los contenidos propios de la historia necesitan una vinculación constante con las demás ciencias sociales. Esta situación ha provocado una serie de dificultades al momento de consolidar una didáctica específica de la historia, pues todos aquellos conceptos que acompañan y describen a los fenómenos y hechos históricos que se estudian son de alta complejidad. Dicho escenario ha propiciado que la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se reduzcan a la realización de esquemas conceptuales, los cuales se interiorizan sin una vinculación

adecuada con los contenidos. Lo anterior se refleja en un estilo de propuesta didáctica que cambie el escenario anterior, pues se afirma que es necesario diseñar y contribuir a una didáctica específica que permita la comprensión y unión de una red de conceptos claves, los cuales permitirán comprender una importante gama de problemas, lo cual es la principal falencia de las ciencias sociales.

II.2 Fundamentos y concepción de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

La enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales ha sido en las últimas décadas una temática que ha propiciado amplias discusiones teóricas, tanto la enseñanza como la didáctica con la que se abordan dichas disciplinas, pues esta supone una reflexión constante entre el pasado y el presente, es decir, su enseñanza dentro del sistema educativo actúa como una fuente inagotable de análisis a partir de la cual es posible construir y desarrollar habilidades que faciliten la comprensión del tiempo histórico y la sociedad. En este sentido, enseñar Historia y Ciencias Sociales posee un valor formativo tanto para los docentes como para los estudiantes, pues la reflexión propia de la disciplina faculta una comprensión profunda y un ejercicio de análisis constante. Prats (2011) declara que esta característica propia de la historia y las ciencias sociales es la principal potencialidad formativa de la disciplina, puesto que, es la que permite conocer las bases históricas del pasado y su trascendencia en el presente. De igual forma, el autor añade que, frente a las diversas realidades actuales, la didáctica de la historia faculta, promueve y educa la formación de un criterio y una visión crítica del presente, incorporando habilidades intelectuales que facilitan la comprensión de las dinámicas sociales y culturales.

Siguiendo las ideas mencionadas anteriormente, es preciso indicar que autores como Prats y Santacana (2011) señalan en sus estudios referidos a la didáctica de las ciencias sociales diversas prácticas, las que ofrecen ideas innovadoras a través de las cuales se incorporan nuevas estrategias y recursos que facilitan el conocimiento, contacto y comprensión de la disciplina. Referente a esto, la propuesta de los autores

se centra en la utilización de variados recursos, tanto propios como ajenos a las ciencias sociales, pues afirman que la variedad de materiales, recursos y estrategias permiten crear una dinámica con la cual se aborda de manera significativa el estudio de acontecimientos tanto del pasado como del presente. En definitiva, la propuesta de los diversos autores apuesta por la creación de una nueva dinámica y funcionamiento en las prácticas didácticas de las ciencias sociales, donde la innovación y la motivación sea el eje central a partir del cual se adapte el contenido ante los diversos recursos que están disponibles para estudiar y comprender las ciencias sociales.

Betancourt (1995) declara que la didáctica de la historia y las ciencias sociales debe tener un carácter formativo claro y concreto, ya que a través de la reflexión y análisis de los contenidos se operan y educan habilidades que permiten comprender procesos históricos contingentes, así como también se adquiere la experiencia en el tratamiento de los diversos procesos sociales y humanos con los que convive la didáctica de las ciencias sociales.

Por otra parte, Mario Carretero (1997) afirma que la dinámica y el funcionamiento de la didáctica de las ciencias sociales es el medio adecuado a través del cual es posible vincular ambas disciplinas, con el fin de permitir y desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, para así, comprender y reflexionar sobre aspectos u acontecimientos sociales en un determinado tiempo y espacio. De igual forma, señala que las diversas estrategias y recursos utilizados en la didáctica de las ciencias sociales ofrecen un espacio didáctico donde los alumnos cuestionan y reflexionan sobre los conocimientos que se les ha entregado. Sin embargo, el autor afirma que la enseñanza tradicional de la disciplina de tipo descriptiva incide en que los estudiantes no comprendan los fenómenos históricos ni la complejidad y la implicancia de los mismos, por lo que propone la conjugación de dos elementos a la hora de enseñar y construir el conocimiento histórico y social: en primer lugar, el conocimiento previo del alumno y, luego, las características específicas del conocimiento social e histórico que condicionan directamente el buen aprendizaje.

Leif y Rustin (1961) proponen que la didáctica de la historia produzca relaciones indispensables, esto a raíz de que sea posible desarrollar una visión amplia y continua de los fenómenos históricos y sociales que se estudian. Ello implica utilizar de forma adecuada el esquema tradicional que posee la enseñanza de la historia, es decir, utilizar la narración y descripción de los hechos históricos de forma correcta para así obtener una sucesión adecuada de los hechos, cronología que, por lo demás, aporte en el desarrollo de una visión continua de los fenómenos históricos.

Referente a comprender y a crear una visión amplia de la historia y las ciencias sociales, Trepát y Comes (1999) señalan que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje hay que dotar de un significado claro todo aquello que se debe enseñar, es decir, educar en una primera instancia sobre la dimensión temporal y espacial que posee la historia, ya que, de esta forma, es posible generar una comprensión clara del tiempo y del espacio donde transcurren los fenómenos históricos. Luego de esto, es factible crear propuestas didácticas, pues la primera construcción de la historia y las ciencias sociales debe estar asociada al tiempo y al espacio, pues, partiendo de esta base teórica, es posible generar habilidades y actitudes que permitan una comprensión reflexiva de lo humano y lo social.

II.3 Fundamentos de la Historia y Ciencias Sociales: estrategias y métodos.

Dentro del proceso de planificación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es común hablar de estrategias y métodos de enseñanza, pues ambos son indispensables en el proceso formativo, debido a que son un conducto vertebral que permite articular, planificar y entregar los contenidos y temáticas propias del currículo, junto con favorecer un desarrollo amplio y profundo del conocimiento. En base a esto, Quinquer (2004) declara que tanto estrategias como métodos de enseñanza son una especie de pauta determinada con la cual se procede dentro del aula, por lo que no declara una distinción concreta entre ambos conceptos. La autora asume las estrategias y métodos de enseñanza dentro de las ciencias sociales como el camino hacia una meta,

que dentro de la disciplina se relaciona con el aprendizaje de conceptos, procedimientos e interpretaciones sobre cuestiones históricas, geográficas y sociales.

Frente a esto, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en su artículo titulado “Capacitación en estrategia y técnicas didácticas”, señala que es preciso realizar una distinción clara en cuanto a lo que la presente investigación entiende por estrategias y métodos de enseñanza. En primer lugar, se establece una diferenciación entre ambas, asumiendo la concepción de estrategias de enseñanza como un plan de acción, en el sentido de que estas coordinan y orientan una planificación que busca alcanzar una meta específica y obtener claros resultados dentro de un método determinado por el profesor, ya sea interactivo o expositivo, entre otros, en el que se desenvuelve todo el proyecto según lo planificado.

Teniendo esto en cuenta, la siguiente investigación propone como estrategia de enseñanza la utilización del contenido musical como un plan de acción en la temática “El quiebre de la democracia”, con el fin de desarrollar el pensamiento histórico sustentándolo en el método interactivo de enseñanza, donde los estudiantes se convierten en el centro y protagonistas del proceso de enseñanza - aprendizaje, mientras que el docente facilita y ayuda en la construcción del conocimiento.

II.4 Formación del Pensamiento Histórico.

En la enseñanza de la historia, la mayor problemática que hoy se presenta en el contexto educativo chileno, así como en otros países, es la concepción de una enseñanza transmisora y memorística, que limita a profesores y estudiantes dentro y fuera del aula a convertirse en personas que replican aquello que otros dicen (Carretero, 2010). Uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la historia es alcanzar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, dotándolos de las herramientas necesarias para lograr insertarse y comprender el mundo en el que se sitúan en el presente con la mirada hacia el pasado, propiciando un análisis autónomo con el fin de formar personas críticas que construyan su propia representación de la historia,

procurando interpretar el mundo actual con la intención de mejorar el futuro (Santisteban, 2010).

Esta competencia se define, según Martineau citado en Pagés, como “una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado” (Pagés, 2009:6), presentándola, entonces, como una de las principales maneras de otorgar protagonismo a los estudiantes y convertirlos en pensadores reflexivos, conduciéndolos a construir y pensar la historia por ellos mismos. Para ello, es necesario dejar atrás la idea del estudiante receptivo y memorístico, y comenzar a valorarlo como un actor social participativo, permitiéndole liberarse de las ideas preconcebidas y con poca visión de futuro provenientes de la exacerbada utilización de la memoria histórica.

En este contexto, existen una serie de autores que sugieren determinados elementos constitutivos del pensamiento histórico, tales como Martineau (1999), Heimberg (2002), Hassani Idrisi (2005), entre otros. Para esta investigación, nos alineamos con la idea de Santisteban (2010), quien plantea que el desarrollo del pensamiento histórico se puede lograr en los estudiantes a través de un proceso metódico que implique cuatro elementos esenciales:

1) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro.

2) La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado.

3) La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia.

4) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica.

Primeramente, para alcanzar la arista de la conciencia histórica - temporal, es necesario situar al estudiante en el lugar físico y tangible, así como el tiempo real en el que se ubica para lograr proyectarlo hacia el pasado y el futuro, generando en él las conexiones necesarias para hilar los sucesos históricos y comprender la temporalidad y el cambio en la historia. En este punto, la buena utilización de la cronología puede ser tremendamente beneficiosa para enseñar a los estudiantes (Pagés, 2004).

En segundo lugar, para lograr desarrollar la representación histórica en los estudiantes es necesaria la narración de ellos mismos, con explicación de causas y relaciones entre diversos personajes, sucesos y épocas, dejando atrás la memorización parcelada y sustentando el saber histórico con sus propias ideas y palabras en coherencia con lo que culturalmente conocemos.

Para la imaginación histórica es esencial desarrollar la empatía por el pasado, conocer y comprender por qué nuestros antepasados actuaron de tal forma, cuáles eran las concepciones morales que los motivaban y qué ideas reinaban en cada época. Esta es, sin duda, una de las aristas más complejas del pensamiento histórico, producto del individualismo de nuestros días y la incapacidad de comprender, incluso hoy, las diversas manifestaciones culturales. Ante esto, es necesario contextualizar a los estudiantes en torno a los hechos históricos desde varias perspectivas para que, de forma individual, los alumnos puedan emitir juicios críticos coherentes y correctamente sustentados (Santisteban, 2010).

Finalmente, la interpretación histórica requiere de un arduo trabajo con fuentes históricas, por lo que los estudiantes debieran conocer el proceso de trabajo de la ciencia histórica, con su metodología y formas. Al lograr esto, el alumnado estará capacitado para contrastar dimensiones, comparar perspectivas y posiciones

historiográficas y, sobre todo, para comprender que la historia no es un absoluto y que siempre es objeto de discusión.

Teniendo en cuenta estas cuatro aristas constitutivas del pensamiento histórico, los estudiantes serán capaces de alcanzar las habilidades cognitivas superiores necesarias para comprender, analizar y criticar la historia desde un eje participativo, como constructo propio y relacionando todo aquello que durante su vida han observado de forma lejana y parcelada, entendiendo que “aprender, por ejemplo, la causalidad histórica, analizar distintas interpretaciones de un mismo hecho, elaborar relatos argumentados sobre problemas, etc. debería ser una práctica habitual de las clases de historia” (Pagés, 2009:12). Asimismo, el profesor, que tantas veces cae en el academicismo innecesario que es tan perjudicial para la formación propia y la de los estudiantes, deja de lado su papel de narrador y comenzará a darse cuenta que si la historia, como indican Levstik y Barton (2001), nos ayuda a pensar quiénes somos y de dónde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los y las jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro, y se verá involucrado en un proceso constructivista, donde en conjunto con los niños y adolescentes serán capaces de crear y representar según los conocimientos previos y nuevos la reestructuración de los mismo y la aplicación de nuevas ideas a la solución de problemas, puesto que el pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema (Suárez, 2000).

II.5 La música en la enseñanza de la historia: el contenido musical.

Desde épocas pretéritas, la música ha sido considerada parte esencial de la cultura en diversas civilizaciones. Ya en la mitología griega, hace cientos de años, se hacía alusión a ella a través de la poesía, el canto y la ejecución instrumental, revelando la importancia de la expresión musical para comprender el acontecer del hombre, otorgándole funciones sociales, asociadas a momentos fundamentales de la historia, y

psicológicas, influenciando las emociones y el comportamiento humano (Valles del Pozo, 2009).

A lo largo de la historia, la música se ha presentado de diversas formas, ya sea como medio de adoración religiosa o como mero placer, evolucionando hasta convertirse en uno de los principales medios de expresión oral y contenido cultural para todos los estratos sociales. En este contexto, la música se presenta como un elemento de considerables propiedades para aplicar en la enseñanza y formación de las personas, puesto que desempeña un papel importante en el sujeto e influye en su mente y en el pensamiento. Por este gran efecto positivo, puede utilizarse la música como estrategia de enseñanza dentro y fuera del aula. Tal como señala Dávila, citado en Guardia, "si el docente utiliza la música en el quehacer diario correlacionando con los objetivos propuestos en el plan de estudio, facilita la adquisición de nuevos aprendizajes y estimula a la vez, el desarrollo de habilidades cognitivas: memoria, comprensión y capacidad de respuesta y lógica" (Guardia, 2004:2).

En este sentido, diversos autores han trabajado la importancia de la enseñanza de la música. En el ámbito de la didáctica, Panero (2001) señala que la música promueve un aprendizaje significativo dentro del aula, sin embargo, sostiene que para que el aprendizaje a partir del contenido musical sea claro y concreto en otras disciplinas, es preciso establecer una estructura cognitiva con los conocimientos previos a partir de la cual sea posible enlazar el contenido disciplinar y el contenido musical. Swanwick (1990) es claro en señalar que el contenido musical utilizado en otras disciplinas ajenas a la música da a conocer representaciones sociales propias de un contexto y tiempo determinado. De igual forma, el autor enfatiza en la idea de que la didáctica de la música posee un carácter universal a partir del cual es posible conocer códigos culturales e históricos que se desarrollan dentro de todas las sociedades. Asimismo, Alegría (2005) sostiene que la música puede ser utilizada de formas múltiples dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, pues señala que, además de presentar formas melódicas, la música y su contenido representan y evidencian distintas realidades en un tiempo y un espacio determinado.

Este contenido musical es entendido, según Herrera y Gómez desde una perspectiva más tecnológica, “como toda información referente a una obra musical que está representada en ella misma, que va mucho más allá que solo aspectos como el ritmo, la melodía o la armonía [...] hay mucha más información codificada en la pieza como, por ejemplo, el año de composición, el lugar de grabación o el nombre del autor” (2011: 28), y desde una perspectiva histórica y social, el contenido musical se entiende, según lo que expone Piñeiro, como un elemento que a través del discurso explícito e implícito en sus letras “puede reflejar valores de la clase dominante y argumentos legitimadores de su poder. Asimismo, paralelamente a esto, pueden localizarse obras en las que, por el contrario, se realice una crítica al sistema, convirtiéndose en preconizadora de grandes transformaciones político-sociales” (2004: 156). Tomando como guía los autores ya señalados, el contenido musical se entiende en esta investigación como la información que nos entrega cada obra musical, centrándose específicamente en el contexto histórico del artista y el discurso presente en las letras de las canciones, pues es evidente que, durante diversos períodos históricos, los compositores han plasmado en sus versos realidades de un presente que hoy es pasado y que funcionan como una amplia fuente de información.

En la actualidad, las pautas del MINEDUC para el uso de la música en sexto año básico invitan a desarrollar ciertas actividades para alcanzar diversas habilidades entre los estudiantes. Los programas de Artes Musicales en Educación Básica y Media se orientan hacia las experiencias de descubrimiento y creación en el mundo de los sonidos, mediante una apertura y exploración del campo sonoro en sus distintas dimensiones, y un desarrollo orgánico de las propias capacidades musicales (MINEDUC, 2004).

La asignatura de música se estructura en torno a tres ejes fundamentales que estarán presentes en todos los niveles y que están estructurados en base a las principales habilidades de la asignatura. El trabajo con cada uno de ellos y su interrelación proporcionará a los alumnos una visión más amplia y completa de la música (MINEDUC, 2013), donde se destacan:

1. Escuchar y apreciar.

Escuchar, vinculado directamente con los sentidos, se entiende como la actividad de educar la atención, recibir, interpretar y comprender la información que proviene de la audición. Sin embargo, no existe una sola audición, ya que cada persona incorpora sus experiencias y su subjetividad frente al estímulo sonoro. En consecuencia, el resultado dependerá de la experiencia y la práctica particular de cada estudiante y constituirá una experiencia distinta para cada uno. Es una actividad central en música y está presente en todas las instancias de la asignatura.

Apreciar consiste en estimular la sensibilidad y el goce estético de los alumnos a partir de expresiones y obras musicales. El desarrollo de la apreciación permitirá a los estudiantes comunicar las ideas, las sensaciones y las emociones que les produce la música que escuchan con crecientes grados de elaboración, aplicando sus experiencias y los conocimientos adquiridos. Se debe considerar la utilización de todos los medios tecnológicos que hoy permiten enriquecer la audición. El uso de internet, softwares educativos y otras herramientas son un medio de aprendizaje y un verdadero aporte al alumno, pero no un fin en sí mismos.

2. Reflexionar y contextualizar.

La reflexión es parte integral del proceso de crecimiento musical y personal de los estudiantes. Este eje abarca el pensar y analizar acerca de la actividad musical en el aula y también comprender el fenómeno musical en diferentes lugares y culturas y el contexto en que se originan. Es fundamental que los alumnos, mediante el contacto con expresiones musicales, puedan a la vez conocer y apreciar sus propias fuentes culturales y respetar las de otros, ampliando así su visión de la expresión musical y de la diversidad humana. Las habilidades que estructuran este eje son: la reflexión implica que cada estudiante debe ser capaz de descubrir y comunicar, de acuerdo a su edad, qué y cómo ha podido aprender de la actividad musical, de sus compañeros y de sí mismo. Esto le permitirá ampliar su visión del mundo y profundizar en el autoconocimiento y en el desarrollo del pensamiento crítico respecto de sus propias

creaciones y audiciones. Relacionar los elementos y los procedimientos musicales con su propósito expresivo y la música con otros medios artísticos y con otras áreas de aprendizaje, es también parte fundamental de este eje. Mediante la reflexión, los alumnos descubrirán que actitudes como la atención, el respeto, la tolerancia y la solidaridad permiten un buen desempeño en la escuela y en otras dimensiones de su vida.

3. Contextualizar.

La contextualización se relaciona con el hecho de que las distintas obras musicales surgen en un entorno geográfico, histórico, social y cultural específico; de ahí la importancia de conocer cómo han formado y afianzado identidades en las diversas latitudes y épocas. Cada alumno es portador de diversas experiencias musicales, propias de su contexto familiar, social y cultural, y estas experiencias aportarán e influirán en la actividad musical de toda la clase. Poner en común las distintas experiencias tiene como fin desarrollar una actitud de interés y respeto frente a otras manifestaciones musicales y culturales, comenzando desde las de sus pares, la de su comunidad y país, hasta la de otros lugares y tiempos. En consecuencia, es fundamental conocer, estudiar y valorar las diferentes expresiones musicales locales y regionales, como una forma de acercarse a la reflexión musical desde el propio contexto de los estudiantes (MINEDUC, 2013).

En lo que se refiere a los Objetivos de Aprendizaje relacionados con la utilización de la música propuestos por el MINEDUC, estos son:

OA 7. Explicar la relación entre las obras interpretadas y/o escuchadas, con elementos del contexto en que surgen.

OA 8. Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar la audición, la interpretación y la creación, propia y de otros, con respeto y autocrítica.

En “Los Jaivas y la Música Latinoamericana, cuaderno pedagógico” (2015), desarrollado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en conjunto con la agrupación, el tema de la Unidad 2: “Conociendo la Música de Chile” está centrado en los afectos, intereses y deseos que niños y niñas tienen respecto de su mundo más cercano, especialmente, del que se vincula con la música chilena. La unidad busca que mediante el conocimiento y la experimentación de los sonidos que los rodean, los estudiantes se conecten con aquello que es importante para su vida, valoren su entorno y acepten la diversidad de miradas como algo que los enriquece.

Dada la transversalidad del tema de esta unidad, para trabajarlo proponen complementar y profundizar los contenidos de la asignatura de Música con una mirada desde la perspectiva del conocimiento geográfico de Chile según la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta metodología permitirá desarrollar una percepción integrada y diversa del tema y que niñas y niños aprendan en un contexto significativo. La propuesta de trabajo contempla objetivos de aprendizaje transversales (OAT) relevantes y coherentes con el tema de la Unidad 2, así como los objetivos de aprendizaje (OA) de Música e Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 6° Básico, de los cuales destacamos los siguientes OAT:

Dimensión Cognitiva: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Dimensión Sociocultural: Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación propone la utilización de la música en la enseñanza de la historia, adhiriéndose a los planteamientos de Frutos (1983), quien afirma que "el uso de la música desde una perspectiva meramente ocupacional, como disculpa o cubretiempo, incurre en los mismos defectos que el comentario de texto pretexto, o la diapositiva indiscriminada" (p. 153), es por esto que

establece que la utilización correcta de su contenido dentro de la clase de Historia y Geografía actúa como un indicador de ambientación, contextualización e interpretación de distintas realidades históricas, pues el contenido musical es una propuesta global que se adapta a la programación de la asignatura. Asimismo, declara que la incorporación del contenido musical en la sala de clases crea un ambiente que facilita e invita a los estudiantes a buscar una explicación más cercana de los acontecimientos históricos que se estudian, pues el contenido musical promueve el enseñar y motiva el aprender, estableciendo la necesidad de otorgar al uso de las canciones un papel, ya sea de:

- a) ambientación
- b) investigación
- c) o reflexión.

En esta investigación, y en la misma línea de Frutos, se trabaja la música desde su función reflexiva, contribuyendo a la introspección y comunicación de los miembros del aula a través del análisis de contenidos y su relación con la identidad cultural. De esta forma, la clase de historia deja de ser una mera repetición de sucesos acontecidos en el pasado, transformándose en una instancia de análisis y crítica al camino tomado por el hombre hasta hoy en día.

Desde la perspectiva reflexiva y entendiendo los diversos componentes de la música, este trabajo enfoca su estrategia al discurso presente en las canciones, tal como señalan Acero, Muñoz y Riascos (2010):

“La música vista como discurso, es por tanto una narración. Nos ubica sobre contextos históricos específicos, personajes establecidos, historias concretas, que permiten establecer un esbozo de la sociedad vivida por el autor de la canción que estamos escuchando. Desde este punto de vista, la música tiene una función política, pues

introduce mundos posibles, narrados por medio de historias vividas o imaginadas por los cantautores. Las experiencias por las que pasaron los que escribieron las canciones, configuran la manera en que ellos ven el mundo, las posturas que toman frente a su propia realidad, y lo que desean por medio de las expresiones musicales expresar al resto de la humanidad”.

De esta forma, el contenido musical aporta a la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a través del discurso presente y la carga ideológica y emocional que transmita. Su utilización, en la presente investigación, busca lograr desarrollar la competencia de pensamiento histórico en los estudiantes a través del contenido musical de canciones de la época a estudiar.

II.6 Contexto histórico del tema.

Durante la década de los setenta, Chile experimentó un proceso de grandes cambios políticos, económicos y sociales. Con la llegada de Salvador Allende a la presidencia, su candidatura y posterior elección dieron paso a una de las épocas más álgidas que haya experimentado el país, ya que su gobierno trajo consigo, al poco andar, una serie de transformaciones estructurales que se fueron entrelazando con una realidad nacional bastante compleja, tal como mencionan Correa et al. (2001),

“El gobierno de la Unidad Popular se inició bajo un clima de gran polarización signado además por una percepción generalizada de crisis. Los impetuosos intentos por evitar su ascenso a la Presidencia, la difusión del pánico financiero, las contradicciones existentes dentro de la misma alianza gubernamental, la efusividad de las manifestaciones y acciones de sus partidarios y contrincantes, y los constantes ataques tendientes a deslegitimar abiertamente la elección, redundaron en un creciente ambiente de intranquilidad” (p. 265).

En el transcurso de 1970 – 1973, Salvador Allende implementó un programa de gobierno enfocado en promover e instaurar un singular proceso político que tenía como objetivo el establecimiento de una sociedad socialista dentro del marco de un régimen democrático, la denominada “Vía chilena al socialismo” (Cancino, 1989). Dicho proceso implicaba la idea de realizar una transformación profunda y, por cierto, estructural del Estado. El programa político de Allende, de naturaleza radical a ojos de la oposición, despertó un gran rechazo frente a las ideas y propuesta del candidato de la Unidad Popular, por lo que las animadversiones políticas no se hicieron esperar. Referente a esto, las propuestas principales se centraron en dar una respuesta concreta y certera a la profunda crisis que experimentaba el país en los ámbitos político, económico y social y en las postergaciones de todo tipo que sufrían obreros y campesinos, así como también las crecientes dificultades que enfrentaron los empleados, profesionales y empresarios y las mínimas oportunidades que disponían la mujer y la juventud. Asimismo, el programa promovió la idea de buscar como objetivo central reemplazar la estructura económica de aquel entonces, para así terminar con el poder del capital monopolista nacional y extranjero, comenzado de esta forma la construcción del socialismo (Corvalán, 2003).

La propuesta de su programa político y la férrea oposición hicieron que los años de gobierno de Salvador Allende fueran un éxito durante 1971. Posteriormente, comenzaron a surgir profundas dificultades, la economía se resintió por efectos de las diversas medidas que habían sido adoptadas, la polarización política a nivel continental y más tarde la escasez de alimentos y, finalmente, la radicalización ideológica (CEUSS, 2015). Frente a esta situación, Allende optó por incluir dentro de su gobierno la participación de las Fuerzas Armadas, lo que implicó directamente la politización de los militares.

En este contexto de crisis social, polarización y politización, la situación del país se resintió en todas las áreas de la sociedad, por lo que la inestabilidad y la percepción de una solución violenta frente a los problemas políticos y sociales eran de esperar (Correa et al., 2001).

En este contexto político se enmarca el quiebre de la democracia en 1973, donde a partir del golpe de Estado y el establecimiento de la Junta Militar, la dirección política y económica de Chile cambió hasta el año 1988. En este sentido, cabe destacar que con la instauración de la dictadura militar se comenzó a impulsar una política económica en sentido contrario a lo que había sido la tendencia hasta ese momento: promovió la actividad privada bajando el perfil a la presencia del Estado en la economía; para ello estableció un régimen de libre mercado, libertad de precios, enajenó importantes empresas en poder del Estado y abrió la economía chilena a la competencia internacional (Valdés, 2012).

Por otra parte, en el ámbito social la instauración del régimen de Augusto Pinochet significó la implementación de una política represiva que se enfocó en frenar a todo aquel que fuera opositor al nuevo orden establecido. En este contexto, el descontento político y social se enmarcó en persecuciones sistemáticas a los dirigentes vinculados a la izquierda chilena, así como también a la sistemática violación de los Derechos Humanos en manos de los simpatizantes del régimen.

En definitiva, los largos años de dictadura que vivió Chile y tras la Declaración de principios del Gobierno Militar, la administración del país cambió radicalmente hasta 1980, donde la nueva constitución marcó el nuevo rumbo que debía seguir la nación, en pro de una búsqueda de un itinerario hacia la transición democrática.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III.1 Paradigma de la investigación.

La presente investigación está situada en un paradigma interpretativo, coincidiendo con los elementos que proponen esta forma de concebir los conocimientos en un trabajo investigativo. Guba y Lincoln (1985) lo asumen como un conjunto de creencias y de supuestos para guiar actividades y que no pueden ser probados o refutados, pero que, de todas formas, representan las posiciones que un investigador está dispuesto a adoptar y defender. Este paradigma interpretativo asume que el conocimiento es una construcción mental, resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende. Concibe el conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer.

En este contexto y partiendo desde un debate amplio y convencional, los paradigmas suelen ser caracterizados en torno a tres elementos. Guba y Lincoln (2012) y Bisquerra (2012), consideran tres términos de inicio: La dimensión ontológica, la dimensión epistemológica y la dimensión metodológica. En este caso, según los estudios de Lincoln y Guba (1985), destacamos algunos axiomas del paradigma interpretativo que se utilizarán en la investigación: 1. La naturaleza de la realidad, su dimensión ontológica. Esto frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, se dice que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación, por lo tanto, pasaría a ser la comprensión de los fenómenos. 2. La relación entre el investigador u observador y lo conocido, su dimensión epistemológica. Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto de estudio, el concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido, se postula que ambos son inseparables.

De estos axiomas se deducen varias características de la investigación interpretativa (Lincoln y Guba, 1985), de las cuales se enfatiza en una: el instrumento humano. En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación por

autonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento de investigación no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto (González, 2001).

Por lo tanto, para esta investigación, el uso del paradigma interpretativo puede comprender la realidad como dinámica y diversa. Su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social, y su propósito es hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significación y acción. Su característica fundamental es su orientación al "descubrimiento", ya que busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de determinada manera. La relación investigador-objeto de estudio es concomitante. Existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador y los sujetos investigados, puesto que considera la entrevista, observación sistemática y estudios de caso como el método modelo de producción de conocimiento. Su lógica es el conocimiento que permita al investigador entender lo que está pasando con su objeto de estudio, a partir de la interpretación ilustrada.

III.2 Tipo de investigación: mixta.

Los datos que se recogieron en la investigación surgen directamente del lugar de los hechos, es decir, de la realidad educativa existente, lo que permitió observar las condiciones reales y particularidades del problema en estudio. Esta investigación se ubica dentro del diseño mixto, ya que se han utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de integrar ambos procedimientos. Además, los cuestionarios se analizaron con ambos enfoques investigativos, con el fin de realizar el análisis relacional de los mismos.

Se trabajó bajo el enfoque de investigación cualitativo, cuyos elementos, de acuerdo con Pérez citado en Sandín (2004), permiten la descripción de situaciones, personas e interacciones incorporando la voz de los participantes, sus experiencias y pensamientos tal y como son expresados por ellos mismos, en tanto que Sandín (2004),

la menciona como una actividad sistemática orientada a la comprensión de los fenómenos educativos, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al desarrollo de conocimientos. En cuanto a este enfoque cualitativo, los procesos de recolección de datos fueron obtenidos a través de la realización de entrevista al profesor de aula del colegio y encuestas al grupo de curso observado, con el fin de determinar asuntos relacionados con las características, condiciones y problemáticas en la enseñanza de la historia en el establecimiento.

En cuanto al enfoque cuantitativo en esta investigación, el desarrollo concentra las técnicas de recolección de datos obtenidos con la aplicación de encuestas y cuestionarios, formulados con preguntas abiertas y cerradas. Estos cuestionarios tienen como objetivo obtener datos relevantes con respecto a las categorías de análisis: la forma en que es enseñada la historia y la utilización de estrategias de enseñanza para lograr un desarrollo óptimo del pensamiento histórico en los alumnos. Además, la utilización del método mixto se constituye, día a día, en una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo. Los diseños mixtos han ido cobrando fuerza y son cada vez más aplicados en investigaciones en diversos campos, en especial, dentro de las ciencias sociales, por lo que plantear una revisión sobre los mismos es pertinente para buscar fortalecer su aplicación en el área educativa (Pereira, 2010). Hernández, Fernández y Baptista (2003), señalan que los diseños mixtos “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas... agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (p.21). Para Driessnack, Sousa y Costa (2007), “los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (p.3). Por otra parte, Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron los diseños mixtos como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

Siguiendo esta línea de investigación, se mencionan algunos atributos del diseño mixto, cuantitativo y cualitativo, que hacen que estos dos trabajen de forma armónica en esta investigación.

El tipo de investigación cuantitativo presta más atención a las semejanzas que a las diferencias, trata de buscar las causas reales de los fenómenos, es un modelo pensado para explicar, controlar y predecir fenómenos. Parte de una realidad dada y algo estática que puede fragmentarse para su estudio. La objetividad es lo más importante, lo medible (Pérez, 1994). Por otro lado, siguiendo la idea de Pérez (1994), el modelo cualitativo presenta algunas características como que la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, ya que la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, esto es optar por una metodología cualitativa basada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante una recogida sistemática de datos que posibiliten un análisis e interpretación del fenómeno en cuestión, además, aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación específicas, singulares y propias de la acción humana.

III.3 Enfoque de la investigación.

La presente propuesta de investigación se adscribe al enfoque de la investigación-acción como la forma de indagación introspectiva y colectiva de nuestro estudio, adentrándola en la problemática planteada para poder establecer conclusiones en relación con el contenido musical como estrategia de enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento histórico.

Definiremos el concepto de la investigación-acción como el proceso de detección de un problema al cual se le plantea una solución, es decir, un plan de acción con el fin de conseguir un cambio/mejora a partir de la práctica. En este sentido, según Elliot, “La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de

quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director” (Elliot, 1993). Se debe comprender la investigación-acción más allá de una simple investigación que experimenta y recoge datos en el aula, sino como una forma de entender la enseñanza como un proceso de investigación dinámico, de continua búsqueda de información y soluciones a las problemáticas planteadas. Es fundamental el análisis continuo de las experiencias que se realizan en el aula, teniendo en cuenta el sentido de investigador-docente, ya que, la propia actividad educativa del docente no puede quedar fuera o sobrepuesta por la labor investigativa (Bausela, 2004). Este análisis continuo de las experiencias en el aula es de suma importancia para poder mejorar la práctica pedagógica, puesto que, por medio de la implementación de una acción educativa y su análisis se pretenden lograr cambios significativos en el quehacer educativo, con la finalidad de alcanzar una eficiente práctica pedagógica en búsqueda de un aprendizaje significativo.

En cuanto a la investigación-acción y su relación con la didáctica de las ciencias sociales, se centra en la indagación en profesores, estudiantes, estrategias y recursos del aula que construyen y utilizan en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Con estos planteamientos se puede establecer que la investigación-acción es una metodología investigativa pertinente desde la cual construir conocimiento didáctico para el contenido de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ávila, Rivero y Domínguez, 2010).

Existen requisitos mínimos que debe tener una investigación-acción, por los cuales se diferencia de una simple investigación, partiendo de la noción básica de que este tipo de investigación se construye desde y para la práctica, que debe ir transformándose en el proceso investigativo y siendo comprendida. En la investigación-acción, los sujetos deben participar activamente, ya que, son el eje del proceso y esta participación debe ser a partir de las actuaciones grupales colaborativas. El quehacer colaborativo “*se realiza en grupo por las personas implicadas*” (Latorre, 2003:25), por tanto, no es un trabajo individual, sino uno donde distintas personas trabajan en conjunto para conseguir mejorar la práctica educativa, por tanto, la

investigación-acción es “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de los ciclos de acción y reflexión” (Latorre 2003: 24). En cuanto al análisis, debe ser crítico (sujeto a cambios el proceso) y cíclico (planificación, acción, observación y reflexión) y debe estar abierto al diálogo colaborativo con el contexto social que rodea a los sujetos. Sin estos ejes, la investigación acción se queda solo en una investigación teórica (Bausela, 2004).

En cuanto a los pasos para desarrollar una investigación-acción, asumimos los establecidos por Bausela (2004) partiendo desde: constitución del grupo; identificación de necesidades, problemas o centros de interés; diagnóstico de la situación; desarrollo de un plan de acción, acción-reflexión o evaluación-actividades necesarias para el diagnóstico; formulación del problema; recogida de datos; trabajo de campo; análisis e interpretación de datos; discusión de resultados y conclusiones (Bausela, 2004).

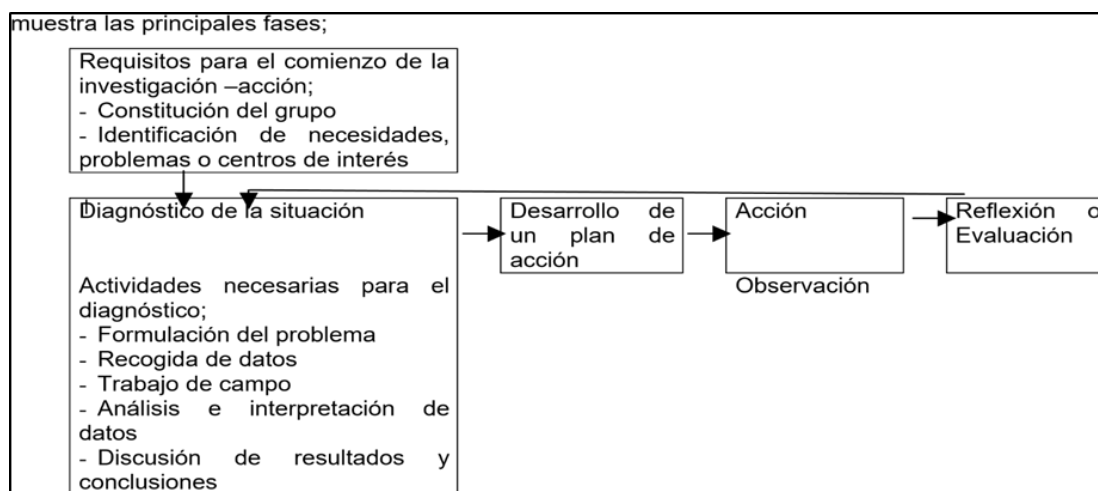


Figura 1: Proceso de investigación – acción (Colas Bravo, 1994: 297).

La presente investigación siguió el esquema de trabajo con una fase de "apertura" a los puntos de vista existentes en torno a la problemática y objetivos que planteamos, realizando un diagnóstico para recoger datos con miras a posibles soluciones a la problemática a partir de esta praxis participativa con los docentes y alumnos, para luego pasar a la fase de elaboración de los instrumentos y posterior

aplicación, finalizando con las conclusiones (Marti, 2002). Todo esto bajo la premisa de que los problemas guían la acción y que esta acción tiene que ser una exploración reflexiva que el investigador/docente hace de su práctica, para que así sea capaz de planificar e introducir mejoras progresivas.

La investigación-acción responde a tres preguntas que creemos claves para relacionar con nuestro trabajo. En primer lugar, debemos responder el ¿qué?, lo que se refiere al objeto, que es la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y las problemáticas a las que se busca una solución/cambio. En segundo lugar, el ¿quién?, que es el conjunto de agentes que hacen posible el desarrollo de la investigación-acción, investigadores, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, etc. Por último, ¿para qué?, que es simplemente el buscar mejoras, ideas y contextos, un puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión en el ambiente educativo (Suárez, 2002).

III.4 Campo de estudio y participantes.

En este apartado se profundiza en el contexto del recinto educacional estudiado, el cual se denominará “X” para resguardar su confidencialidad.

Este centro educativo surge por la necesidad de dar respuesta a un grupo de doscientos ochenta estudiantes que buscaban dar continuidad a sus estudios, puesto que su recinto educacional de origen terminó con su funcionamiento de forma abrupta. En ese momento, un grupo de siete profesores de la unidad técnica educativa asumen el desafío de crear un nuevo colegio para que sus antiguos alumnos continúen con su educación, dando como resultado que el 10 de junio de 1998 abra sus puertas el nuevo establecimiento “X” en la ciudad de Concepción.

Esta institución educativa cumple 17 años funcionando, es de dependencia particular subvencionada, por lo cual recibe un financiamiento por parte del Estado de Chile, no fines de lucro, puesto que es gratuito y de carácter mixto, con una matrícula de 434 alumnos. Los niveles educativos van desde pre- kínder a 8° básico, divididos

en jornadas pre básica y básica, en horario de mañana de 8:00 a 13:45 horas, que tiene alumnos de 5° a 8° básico, y en horario de tarde desde las 14:00 hasta 19:30 horas, que agrupa a alumnos de pre- kínder y de 1° a 4° básico. El personal dispuesto para educar a la comunidad estudiantil son 20 profesores, 2 profesionales de la educación y 9 asistentes de la educación.

III.4.1 Entorno Social.

El colegio “X” está ubicado en el sector centro norte de la ciudad de Concepción, conocido popularmente como Barrio Norte, y a los pies del renombrado cerro La Pólvara, sector conocido por su gran índice de vulnerabilidad y riesgo social. A pesar de esto, el establecimiento se sitúa en un complejo de servicios sociales, pues colinda directamente con otro colegio de corte congregacional de la iglesia católica y con un centro de salud familiar. Es un sector que, a pesar de tener tomas ilegales de terreno, cuenta con variados servicios, como una librería de gran envergadura, la Universidad San Sebastián, el terminal de buses Camilo Henríquez, además de variados locales comerciales de distinta índole. Sin embargo, la realidad histórica de este emplazamiento se define como compleja y vulnerable, puesto que los habitantes del sector han cargado desde su surgimiento con un estigma de marginalidad, lo que desemboca en un amplio tráfico de drogas y alcoholismo. En este sentido, los estudiantes del colegio “X” provienen, en su mayoría, de un ambiente complejo para la realidad educativa de un niño, lo que determina ciertos sucesos y comportamientos difíciles a la hora del proceso enseñanza-aprendizaje, propios de una situación desfavorable dentro de un sistema social de clases.

III.4.2 Contexto curso de aplicación de la unidad didáctica.

El curso en el que se aplicará esta investigación es un 6° año básico que presenta una gran cantidad de alumnos en sala, de los cuales 24 son hombres y 11 mujeres, los que hacen un total de 35 alumnos, de los cuales 3 son estudiantes repitentes y 5 de ellos tienen necesidades educativas especiales (N.E.E.), tanto permanentes como transitorias.

Como se aprecia anteriormente, el curso tiene distintas características y grandes problemáticas, como la falta de interés de los alumnos por el estudio debido a las reiteradas amonestaciones y bajas calificaciones, lo que dejó de ser importante para ellos. Otra de las problemáticas que apreciamos desde el comienzo es el gran nivel de violencia entre pares, que incluso se observa tanto en los recreos como en la sala de clases, teniendo muchas veces connotaciones violentas en sus juegos. Por último, este curso tiene varias problemáticas con la mayoría de sus docentes por la indisciplina, lo que provoca constantes registros negativos en el libro de clases y el aumento de citaciones a sus apoderados, sin embargo, no todo es negativo. Los alumnos son participativos y tienen la capacidad de asociar el contenido de la asignatura con su realidad personal, por ende, ellos comprenden mejor lo enseñado. Entendiendo esto, es primordial cautivar el interés en ellos por el estudio de la historia.

III.5 Técnicas e instrumentos.

III.5.1 Entrevista semi estructurada.

Para la definición de entrevista se mencionan a dos autoras, Martha Alles (2004) y Daphne Keats (2009). La primera expone que “la entrevista es generar un diálogo con un proceso definido y no por la mera satisfacción de conversar. Entre el entrevistador y el entrevistado existe una correspondencia mutua y gran parte de la acción recíproca entre ambos consiste en posturas, gestos y otros métodos de comunicación” (Alles, 2004:18-19). Como se observa en la definición anterior, la entrevista no solo se basa en las palabras, el lenguaje corporal también nos puede decir mucho, es por ello que Keats define la entrevista como “una situación controlada en la que una persona, el entrevistador, realiza una serie de preguntas a otra persona, el entrevistado” (Keats, 2009:3-4). En este trabajo, el entrevistador será un investigador del mismo, mientras que la entrevistada será la profesora de Historia, Geografía y Ciencia Sociales del curso en el que se aplicará la intervención.

Al revisar diversos textos encontramos una gran variedad de clasificación y de tipo de entrevistas, según la situación de interacción o el número de participantes. Unas

de las clasificaciones más tradicionales son según su estructuración tanto en preguntas, respuestas, secuencias, registro, etc. Es por lo anteriormente señalado que se observan tres tipos de entrevistas: las estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

En una entrevista estructurada “el entrevistador actúa bajo un esquema establecido de interacción que incorpora preguntas prefijadas de antemano y a las que cualquier entrevistado debe de responder de manera más o menos cerrada sin demasiada libertad de respuesta” (Albert, 2007: 123). A su vez, debemos agregar que, en este tipo de entrevista, el entrevistador planifica previamente la secuencia de preguntas encaminándolas hacia el objetivo al cual espera llegar: “estas entrevistas dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios, realizar apreciaciones o salirse del guion. Las preguntas suelen ser cerradas y permiten que el entrevistado afirme, niegue o bien responda de forma concreta y exacta lo que se le pregunta” (Bisquerra, 2014: 337). Además, los papeles entre entrevistado y entrevistador están claramente establecidos, sin posibilidad de salirse de esta solemnidad y estructura. Por otro lado, “en la entrevista semiestructurada hay un guion hecho con anterioridad al igual que en la estructurada, con la gran diferencia es que el entrevistador puede ahondar en algunas aristas haciendo preguntas más detalladas y abiertas en post del objetivo que busca alcanzar” (Conxa, 2012: 31-32). Y, finalmente, las entrevistas no estructuradas

“son aquellas en las cuales no se realiza un guion previo, en este tipo de entrevista solo preparan algunas preguntas para que actúen como guía o puntos de anclajes, esto se caracteriza por su flexibilidad en donde se unen rápidamente preguntas con opiniones, y en donde una gran cantidad de interrogantes van surgiendo en el momento en que la entrevista va avanzando” (Moreno, 2000: 42).

Además, debemos agregar que esta entrevista se va construyendo con las respuestas de los entrevistados, por ende, el entrevistador necesita una gran preparación y claridad sobre el objetivo central de esta.

La entrevista se desarrollará en la primera etapa de esta investigación, la que denominaremos diagnóstica, y es en este punto donde se da el inicio al proyecto de tesis y donde se crean todos los instrumentos para la recopilación de información. El tipo de entrevista que se utiliza para esta ocasión es verbal y semiestructurada, ya que, si bien las preguntas son preparadas con anterioridad, se permitió al docente que ahondara libremente en las temáticas que le expusimos, siempre dentro del marco de las preguntas, en las cuales hay tres directrices de interés. La primera enfocada en los lineamientos que entrega el MINEDUC entorno al pensamiento histórico; un segundo punto centrado en las estrategias, métodos y recursos didácticos que utiliza la profesora para lograr el pensamiento histórico en la temática “El quiebre de la democracia en 1973”, y el tercer y último foco busca identificar los conocimientos que posee el docente sobre la música y el contenido musical para la enseñanza de la historia. Al utilizar esta técnica de recolección de datos se permite obtener información más detallada y personal sobre los puntos en cuestión. Esta entrevista extraerá la opinión y visión personal de la profesora y su experiencia en el aula, lo cual aportará de gran manera al objeto de estudio.

El fin de esta entrevista es obtener información privilegiada e identificar las estrategias, métodos y recursos que utiliza la profesora en sus clases, a su vez, buscamos dilucidar si la docente en cuestión ha utilizado o utiliza con frecuencia la música y el contenido musical en el aula dando paso a favorecer el pensamiento histórico de los alumnos.

III.5.2 Procedimiento de construcción de la entrevista.

La elaboración de la entrevista se basó en 9 preguntas que buscan desarrollar tres puntos principales. El primero de ellos es identificar de qué forma el docente adecúa las directrices que entrega el MINEDUC cuando enseña la temática del quiebre

de la democracia en 1973. El segundo se refiere a estrategias, métodos y recursos que utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico. Finalmente, el tercero profundiza en la utilización del contenido musical llevada a cabo por el docente, donde se pretende identificar los conocimientos que posee con respecto al tema en cuestión. Estas dimensiones planteadas en la entrevista permiten categorizar los resultados obtenidos en ella y explican la utilización de un esquema semi estructurado, con el fin de conocer las apreciaciones del docente sobre la realidad estudiada, sin limitarle a responder de forma cerrada y prefija.

Esta entrevista fue validada por una docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, experta en Didáctica de la Ciencia Sociales, con el propósito de contar con una mirada externa a la de los investigadores y realizar el trabajo de forma objetiva, aportando nuevas aristas no pesquisadas en una primera instancia. Las observaciones realizadas fueron analizadas y puestas en práctica para, de esta manera, asegurar un mejor desempeño en la entrevista.

III.5.3 Notas de campo.

Estas técnicas de recogida de información, en conjunto con la anterior, se definen como técnicas directivas o interactivas, ya que tienen directa relación con un grupo a evaluar. Las notas de campo son la forma narrativa- descriptiva más clásica de registro de información, que busca determinar datos relevantes durante el transcurso del estudio. En la presente investigación se incorporan una serie de notas de campo, las cuales cumplen la función de dar registro a cada uno de los acontecimientos más relevantes dentro de las actividades que se realizarán durante el desarrollo de la unidad didáctica. Dichas notas guardan relación con la idea de llevar a cabo una reflexión constante de las actividades de aprendizaje, con el fin de identificar los elementos de continuidad y cambio que ayuden a cumplir con los objetivos diseñados y planificados.

Existe una gran variedad de notas de campo, tales como las notas observacionales – descriptivas, notas conceptuales y procedimentales, entre otras. Según Mckernan, estas se definen de la siguiente forma:

“La primera se refiere a los acontecimientos experimentados mediante la escucha u la observación directa del entorno, este tipo de notas busca describir a cabalidad cada detalle ocurrido durante la sala de clases. Las notas de campo conceptuales buscan, a través de lo observado, generar un concepto con la ayuda de un planteamiento personal, esto da cabida netamente a la interpretación personal y, por último, las notas de campo procedimentales, estas son mucho más estructuradas con tiempos, líneas de secuencia en las cuales se describen métodos, procedimientos y operaciones realizadas en el aula, con esto se busca tomar notas sobre el proceso de investigación y sobre el trabajo del investigador” (Mckernan,1996: 115-117).

De esta forma, complementa Latorre:

“las notas de campo deben ser descriptivas, concretas y detalladas. Deben incluir aspectos tales como: lo que dicen las personas implicadas, narraciones de las vivencias, percepciones y sentimientos, reflexiones en torno a los sujetos y la trascendencia de lo ocurrido. También conviene incluir intuiciones, interpretaciones, primeros análisis e hipótesis tentativa del trabajo acerca de lo que está ocurriendo” (Latorre,2003: 59)

Las notas de campo que se utilizan en esta investigación son metodológicas, pues “reflejan decisiones relativas al proceso de investigación, con esto se llevan registro de las decisiones que se toman, el motivo de la misma, las dificultades, ventajas y desventajas que se observan durante la aplicación de la unidad didáctica” (Bisquerra, 2014: 355). En este sentido, su utilización en el presente trabajo será parte de un proceso de observación, descripción, evaluación y reflexión, lo que permite que la intervención didáctica esté sujeta a cambios en su estructura, centrándonos en la segunda fase de acción y aplicación.

III.5.4 Procedimiento de construcción de las notas de campo.

El procedimiento utilizado para la elaboración de las notas de campo observacionales- descriptivas se construye en base a un lenguaje simple, donde se registran los errores, confusiones y problemas que observan los investigadores, así como también los elementos positivos de la aplicación de la unidad didáctica presentada, con los que se reflexiona y analiza en búsqueda de nuevos métodos para mejorar, en caso de que fuese necesario, y de esta manera sumergirse bajo un mar constante de reflexión y aprendizaje para alcanzar el fin último de este trabajo.

III.5.5 Cuestionario.

El cuestionario es un instrumento que se utiliza tanto al comienzo de esta investigación, con un test de entrada, como en el cierre de esta, con un test de salida. Esta técnica de recogida de información se puede definir como “una lista o repertorio de preguntas formuladas por escritos, las cuales el estudiante debe responder. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas (elegir entre varias alternativas o dar una respuesta directa sin alternativas a elección)” (Muñoz, 2006: 207).

Los cuestionarios se pueden aplicar tanto de manera individual como grupal, donde se debe dar mayor énfasis en los criterios a utilizar, definiendo correctamente la información que se pretende obtener para, de esta manera, realizar preguntas únicamente en base a esa información.

Otra definición es la de Bisquerra (2014), quien expone que “el cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre el entorno” (p. 240). Esta definición, que parece muy simple, engloba a cabalidad lo que buscamos obtener con la aplicación del cuestionario, es decir, que los alumnos nos entreguen su visión de cómo se les enseña historia.

Entre las clasificaciones existentes sobre cuestionarios según el tipo de preguntas, se encuentran aquellos restringidos o cerrados, los no restringidos o abiertos y los mixtos. Los tipos de cuestionarios que se desarrollan en este trabajo son dos para distintos momentos de la investigación. Para el test de entrada utilizaremos un cuestionario restringido o cerrado, donde su objetivo principal es recoger información concreta y específica, es por esto que se emplea una escala tipo Likert, donde se entregan proposiciones y el alumno marca el grado de acuerdo que estime conveniente. Para el test de salida utilizaremos un cuestionario mixto, el cual se caracteriza por tener preguntas tanto abiertas como cerradas, donde también se emplea una escala Likert, más una pregunta abierta y amplia que permitirá identificar los conocimientos obtenidos por los alumnos durante la aplicación de la unidad didáctica.

III.5.6 Procedimiento de construcción del cuestionario.

Para determinar que el cuestionario fuese la mejor herramienta para recopilar la información necesaria, fue necesario analizar las características del curso estudiado, enfocándose en las falencias presentes en el aprendizaje de la asignatura, determinando que la excesiva lectura y escritura de documentos desalentaba a los alumnos perdiendo el interés por realizar las actividades encomendadas. Es así como se determinó que una actividad directa, concisa y breve como un cuestionario basado en escala Likert fuese lo más apropiado.

Estos instrumentos fueron divididos en cuatro grandes variables: la enseñanza de la historia, entendida como la importancia del aprendizaje de esta y la incidencia de la asignatura en la formación del estudiante; recursos, enfocado a los elementos materiales utilizados en las clases de historia y geografía; estrategias, que determina el plan de acción del docente de la asignatura para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, finalmente, evaluación de contenidos, entendido como la forma en la que los alumnos deben reflejar el conocimiento adquirido. Para el estudio de estas variables, cada clasificación constaba de un grupo de preguntas que arrojaban

información donde los alumnos debían indicar el grado de acuerdo o desacuerdo que estimaran conveniente.

Finalmente, este instrumento fue corregido y validado por una docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, ajena a esta investigación, con el fin de dar mayor objetividad al trabajo, tomando en cuenta las correcciones pertinentes realizadas por la misma durante el proceso de confección de los cuestionarios.

III.5.7 La observación documental.

La observación documental se puede definir “como una técnica de observación indirecta de hechos, situaciones, realidades, acontecimientos, conductas o sujetos a través de documentos escritos, estadísticos, imágenes o sonido” (Mendicoa, Felippis, Martín, Lorena, 2012:107). La observación documental puede ser vista como la base de toda investigación, ya que con ella comienza el acopio, categorización y análisis de la información relevante que aporte al objeto de estudio, así como también puede ser considerada como una técnica secundaria que sirve para complementar datos primarios.

Otro de los autores que trata la temática de observación documental es Finol y Navas (1992) que lo define como:

“La vía más expedita de obtener sobre ellos, sin embargo, no siempre es posible efectuarla porque se requiere, primero, la existencia de un fenómeno para el momento de la observación y segundo, la coincidencia del observador con el momento exacto de producción del hecho. Si no fuera posible observarlo, seguramente el fenómeno dejó huellas que deben reflejarse en cualquiera de las diversas formas documentales que existen, su análisis da lugar a la observación documental” (como se cita en Zanhueza, 2016:74).

La técnica de observación documental se aplicó en las planificaciones de la tercera unidad “Historia de Chile desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales

del siglo XX”, específicamente en la temática sobre el quiebre de la democracia en Chile, puesto que el colegio donde se aplica la investigación ha incurrido en una práctica habitual en los recintos educativos, que es la compra de planificaciones a empresas externas. En este sentido, el análisis documental busca arrojar información acerca de categorías como la adecuación de las planificaciones al contexto del grupo curso y las necesidades reales de los alumnos en su aprendizaje, determinando si estas planificaciones sugeridas por el propio colegio promueven o no el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

III.6 Plan de análisis de la investigación.

El plan de análisis se elabora en relación con los instrumentos desarrollados y aplicados, por lo tanto, se ajusta a la naturaleza de los datos y busca una reducción de los mismos. Esta investigación comenzó con la recogida de información, para ello construimos instrumentos que nos permitieran indagar en la práctica educativa del establecimiento educacional. De acuerdo con ello, en primer lugar, se construyó una entrevista semi estructurada dirigida a la profesora encargada de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y, de acuerdo al tipo de entrevista, esta fue analizada por medio de las técnicas del método cualitativo, basado en el análisis de contenido.

Para los estudiantes se desarrollaron actividades de trabajo en el aula, con el fin de monitorear el aprendizaje de los estudiantes con la utilización del contenido musical como estrategia de enseñanza, para ello se aplicaron tres actividades: 1) dibujar la realidad expuesta en las canciones, 2) estrategia 6-6-6, para generar ideas en torno al debate político de la época, y 3) confección de una red conceptual con los principales conceptos referidos al período previo y durante la dictadura militar. Para el desarrollo de las actividades, a los alumnos se les entregó las letras de las canciones junto con definiciones de los conceptos desconocidos para ellos, además de ser contextualizados por el profesor investigador, quien les dio a conocer brevemente la situación de los

autores de dichas composiciones y la realidad en la que surgieron, para una mayor comprensión del tema.

En la búsqueda de la objetividad, comprensión y rigurosidad de la información recogida, se crearon tablas estadísticas mediante el software computacional Microsoft Excel de Microsoft Office.¹ Para ello se confeccionaron tablas, de acuerdo a los instrumentos utilizados en la recopilación de información durante el plan de acción propuesto. Dentro de esta confección se realizaron codificaciones para un análisis más detallado de la información obtenida en la entrevista, con esto se buscó “extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos” (Schettini y Cortazzo, 2015: 37).

En el caso de la entrevista, se utilizó una codificación abierta con la finalidad de extraer pensamientos, ideas y significados que se encuentran dentro de las declaraciones dadas por la entrevistada, todo ello para categorizar y establecer códigos conforme a los datos registrados (Schettini y Cortazzo, 2015).

1. Entrevista: se procedió a realizar una codificación para identificar datos representativos en las respuestas dadas por la docente entrevistada, esto de acuerdo a las categorías establecidas, para esto se asignó un valor numérico a palabras claves dentro de las respuestas. Por ejemplo:

¹ El software Microsoft Excel es un programa que permite crear, modificar y manejar hojas de cálculo permitiendo operaciones numéricas, su implicancia en esta investigación recae en el manejo de los datos obtenidos para generar tablas y tabulaciones que serán utilizadas en la cuantificación de la información

Tabla 1: Codificación entrevista.²

| <i>Valor numérico.</i> | <i>Código.</i> | <i>Categoría.</i> |
|------------------------|----------------|---|
| 1 | | Pensamiento histórico. |
| 2 | | Estrategias, métodos y recursos. |
| 3 | | Música y contenido musical. |

2. Escala Lickert, de entrada y salida: en este caso se tabuló de acuerdo a las categorías e indicadores formulados en el instrumento aplicado a los alumnos, para conocer su grado de acuerdo conforme a las afirmaciones planteadas. Por tanto, por cada escala se confeccionará la siguiente tabla:

Tabla 2: Escala de Likert de entrada.³

Aplicada al inicio del plan de acción.

Indicador: Enseñanza de la historia:

Estudiar Historia despierta el interés por conocer el pasado.

| <i>Categorías</i> | Nro. respuestas | Valor porcentual % |
|-------------------|------------------------|---------------------------|
|-------------------|------------------------|---------------------------|

² Tabla 1: Codificación entrevista. Elaboración propia conforme a entrevista realizada a docente.

³ Elaboración propia conforme a la escala de Likert de entrada aplicada a los estudiantes.

Tabla 3: Escala de Licker de salida.⁴

Aplicada al término del plan de acción.

Indicador: Enseñanza de la Historia:

La enseñanza de la Historia con música según el contexto histórico favorece la concentración sobre los contenidos de la clase.

| <i>Categorías:</i> | Nro. respuestas | Valor porcentual % |
|-----------------------------------|------------------------|---------------------------|
| <i>Muy de acuerdo</i> | | |
| <i>De acuerdo</i> | | |
| <i>Indiferente</i> | | |
| <i>En desacuerdo</i> | | |
| <i>Muy en desacuerdo</i> | | |
| <i>Total de respuestas</i> | | |

3. Evaluación diagnóstica: con esta evaluación se busca identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre “El quiebre de la democracia en Chile (1973)”. Para ello se diseñó una tabla para medir estos conocimientos, de acuerdo a la siguiente tabulación.

Ejemplo de tabulación de una interrogante dentro del instrumento:

Tabla 4: Evaluación diagnóstica.⁵

⁴ Elaboración propia conforme a los datos obtenidos de la Escala de Lickert de salida.

⁵ Elaboración propia conforme a datos proporcionados por los estudiantes.

| <i>Evaluación diagnóstica.</i> | | |
|--|---------------------------|---------------------------|
| <i>Según lo mencionado anteriormente y en base a lo que has observado, escuchado o comentado, ¿qué sabes sobre el régimen militar impuesto en Chile durante 1973 por la Junta Militar de Gobierno?</i> | | |
| | <i>Nro. De respuestas</i> | <i>Valor porcentual %</i> |
| <i>Respuesta completa</i> | | |
| <i>Respuesta incompleta</i> | | |
| <i>Sin respuesta</i> | | |
| <i>Total de respuestas</i> | | |

4. Guías de trabajo en aula (durante el plan de acción): las tabulaciones que realizamos para este ítem fueron con el nivel de logro de las actividades presentadas a los alumnos, en las cuales deben analizar y representar las realidades implícitas en el contenidos musical de las canciones, por ejemplo:

Tabla 6: Guías de trabajo en aula⁶.

| <i>Comparar letras de las canciones “Las casitas del barrio alto” y “La toma”, de Víctor Jara aludiendo a las diferencias sustanciales que se exhiben, los estudiantes deben dibujar las realidades presentadas en ambas canciones.</i> | <i>Nro. De estudiantes</i> | <i>Valor porcentual %</i> |
|---|----------------------------|---------------------------|
| <i>Logrado</i> | | |
| <i>Medianamente logrado</i> | | |
| <i>No logrado</i> | | |
| <i>Total de respuestas</i> | | |

⁶ Elaboración propia de acuerdo a resultados obtenidos en las guías de trabajado durante el plan de acción.

5. Notas de campo: la tabla confeccionada para este instrumento de recogida de información es simple y busca arrojar pesquisas que aporten al buen desarrollo de la aplicación de la unidad didáctica a través de la observación de un investigador del grupo de trabajo.

Tabla 7: Notas de campo.

| <i>Notas de campo</i> | |
|-----------------------------|--|
| <i>Intervención</i> | |
| <i>Curso</i> | |
| <i>Temática / Actividad</i> | |
| <i>Observaciones</i> | |
| <i>Reflexión</i> | |

Por tanto, se confeccionarán las tablas de acuerdo a los instrumentos diseñados para el plan de acción, en torno a los cinco ítems señalados, todo esto para un análisis objetivo de la información recogida y, de esta forma, poder determinar los resultados del plan de acción.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV.1 Objetivo n°1.

Identificar las estrategias, métodos y recursos didácticos que utiliza el profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento histórico.

La entrevista llevada a cabo al docente (ver anexo n°4), las observaciones documentales de los investigadores y el análisis de las planificaciones por unidad del colegio para la asignatura de historia y geografía para el sexto básico en el que se desarrolla esta investigación, nos revelan diversas aristas de las estrategias, métodos y recursos didácticos que se utilizan para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

En la entrevista realizada a la docente se revelan diversas directrices que nos llevan a analizar la realidad pedagógica en la que se encuentra el curso en el que se trabajó, considerando las declaraciones que se realizan y que contienen información explícita e implícita.

Para el análisis de la información, se aplicó la siguiente tabla:

| Instrumento de recolección de la información | Estrategia de análisis | Códigos | Categorías |
|---|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| Entrevista guiada | Análisis de contenido | "Capacidad" | Idea de pensamiento histórico. |
| | | "Retener acontecimientos históricos" | |
| | | "No he profundizado en ello" | |
| | | "Gráficamente" | Estrategias y recursos para la enseñanza del tema: El quiebre |
| | | "Con música" | |
| | | "Con paneles" | |
| | | "Observando las noticias" | |

| | | |
|--|---|---|
| | "El juego de roles" | de la democracia en Chile en 1973. |
| | "La dramatización" | |
| | "Trabajo en grupo con autoevaluación" | |
| | "A través del testimonio" | |
| | "La literatura" | |
| | "Material virtual" | |
| | "Actividades para académicas" | |
| | "Crear vínculos de afecto con el profesor" | Ambiente de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje. |
| | "Dar más opciones" | |
| | "Comprendido por el profesor" | |
| | "Normas y reglas claras" | |
| | "Responsabilidad y valores" | |
| | "Participaron con alegría" | |
| | "No hubo desorden" | |
| | "Motivación natural" | Formación personal y alcance social de la temática. |
| | "Que los alumnos se formen su propia opinión" | |
| | "Una sola mirada puede estar sesgada" | |
| | "Que no queden con un solo pensamiento" | |
| | "Logren un equilibrio" | |

En ella se puede apreciar que las opiniones vertidas por la docente tienden a ser una concepción propia de lo que es o debería ser el asunto en cuestión, o bien, una relación directa con la experiencia práctica que ella misma ha llevado a cabo durante años de trabajo en aula. En la categoría de estrategias y recursos en la enseñanza del tema "El quiebre de la democracia en Chile en 1973", se presentan códigos variados,

en los que el docente revela su intención de trabajar de forma dinámica y diversa en el aula con el fin de desarrollar un objetivo claro que se plantea en la categoría de formación personal y alcance social de la temática, que veremos más adelante. Entre los códigos que se presentan, se puede observar el planteamiento constante del trabajo en grupo, de la utilización de recursos variados como la música, el teatro, las imágenes, el testimonio, entre varios más, que revelan la intención del docente de apoyar el aprendizaje de los estudiantes con estrategias que se adecúen a cada uno de ellos. Sin embargo, relacionando las categorías, se puede observar que, si bien en las estrategias y recursos el docente tiene una amplia variedad de ideas, estas deben buscar alcanzar el desarrollo del pensamiento histórico, el cual personalmente no tiene claro y se puede entender que la dinámica que propone en la sala de clases es más bien para salir de la rutina en la enseñanza, pero que no busca desarrollar en los estudiantes el tan necesario pensamiento histórico.

En el análisis de los datos arrojados de esta entrevista, surge una categoría relacionada con el ambiente de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se refiere a la percepción que tiene el docente con respecto a lo que cree necesario para desarrollar un buen aprendizaje en los estudiantes. De estos datos surgen códigos como las relaciones de afecto entre el profesor y sus alumnos, la necesidad de comprensión que requieren los estudiantes por parte del profesor y la presencia de normas y reglas que se deben respetar. Sin embargo, lo que llama la atención de esta categoría son las declaraciones que realiza acerca de la utilización de la música como aporte significativo a la mejora del ambiente escolar. Entre sus dichos se encuentran palabras como "alegría", "no hubo desorden" y "motivación natural", lo que nos lleva a entender que su utilización del contenido musical en la sala de clases es principalmente como recurso para motivar a los estudiantes y adaptar el aula a un buen entorno de aprendizaje. En esta investigación, el propósito es dejar atrás el papel de la música como recurso y ambientación, sino que establecerla como estrategia para alcanzar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Finalmente, surge una última categoría arrojada de códigos que hacen referencia al objetivo que desea alcanzar el docente con el estudio de la temática "El quiebre de la democracia en Chile en 1973", donde sus estrategias se enfocan en desarrollar en los estudiantes una concepción propia y autónoma de los hechos, contrastando visiones y situándose como entes pensantes en la sociedad actual. Esto puede hacernos pensar que la percepción antes establecida del pensamiento histórico no está tan errada en sus características, sin embargo, no deja de estar influenciada por un sistema educativo academicista que prima hechos antes que procesos. Si, como plantea el docente, su fin último al abordar esta temática de estudio, es que los alumnos puedan pensar la historia a través de diversos recursos y se vayan formando ideas propias, entonces sólo queda concluir que la realidad educativa en este colegio, en este sexto año básico, con este docente en específico, es idéntica a la de muchas otras instituciones educativas en nuestro país y el mundo, dónde el profesor busca un objetivo claro: volver a la esencia y hacer que sus estudiantes piensen, sin embargo, no dejan de estar empapados por directrices erróneas que tergiversan la enseñanza de la historia y limitan y confunden a los miembros de la sala de clases.

IV.2 Objetivo n°2.

Diseñar una unidad didáctica que proponga el contenido musical como estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico (ver anexo n°1).

La técnica de observación documental se aplicó sobre las planificaciones que el establecimiento educacional entrega a su cuerpo docente, las cuales son compradas a la plataforma WebClass⁷, por tanto, en ella el profesor no tiene mayor participación, limitándose a realizar sus clases conforme a lo dispuesto en las planificaciones dadas.

La planificación utilizada pertenece a la Unidad 3: "Historia de Chile, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX" de la asignatura de Historia,

⁷ Plataforma web para la adquisición de planificaciones de acuerdo con el Programa de Estudio del MINEDUC.

Geografía y Ciencias Sociales para nivel 6° año básico, conformada por 14 clases con una duración de 28 horas pedagógicas. De las 14 clases planificadas, sólo dos tratan el objetivo de aprendizaje n°8: Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia (Programa de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2012). EL OA8, es tratado en la investigación acción propuesta, presente en solo dos clases:

- PLANIFICACIÓN DE LA CLASE 9. La interacción de procesos, posturas, acciones y decisiones que generaron la crisis y tragedia de 1973. Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Unidad 3: Historia de Chile, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX. Duración: 2 Horas. Nivel: 6° Básico.
- PLANIFICACIÓN DE LA CLASE 10. Golpe de Estado de 1973 y gobierno de una dictadura militar hasta 1990. Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Unidad 3: Historia de Chile, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX. Duración: 2 Horas. Nivel: 6° Básico.

A continuación, se da a conocer mediante una tabla de observación los principales datos obtenidos de las planificaciones del colegio, que muestran el objetivo que se pretende alcanzar en las clases mencionadas anteriormente relacionadas con el OA8. Este análisis fue desarrollado por los investigadores y son un elemento crucial para el presente trabajo.

Tabla de observación “Planificaciones WebClass”⁸

| TIPO DE DOCUMENTOS | INDICADORES | DATOS OBTENIDOS |
|---|--|---|
| <p><i>Planificaciones Webclass clase 9 / documento privado exclusivo del establecimiento educacional.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • CONCEPTUAL “ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”. | <p>Reconocer la importancia de resguardar el estado de derecho en una democracia.</p> <p>Describir, basándose en fuentes dadas, la situación política y económica general de Chile en los años previos al golpe de Estado de 1973.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • METODOLOGICO “RECURSOS Y ESTRATEGIAS”. | <p>Trabajo en equipo, de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.</p> <p>Contrastar información a partir de dos fuentes históricas y/o geográficas distintas, por medio de preguntas dirigidas, y extraer conclusiones.</p> |

⁸ Tabla realizada conforme a la información recogida de las planificaciones WebClass Unidad 3, Nivel 6to año básico.

*PLANIFICACIONES WEBCLASS
CLASE 10 / DOCUMENTO
PRIVADO EXCLUSIVO DEL
ESTABLECIMEINTO
EDUCACIONAL*

- PROCEDIMENTAL “EVALUACION DE CONTENIDOS”. Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de dos o más fuentes sobre un tema.
- CONCEPTUAL “ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”. Identifican el papel de algunos actores preponderantes del período. - Analizan las principales transformaciones impulsadas durante el período militar.
Reconocimiento y resguardo de los derechos humanos a partir del conocimiento y reflexión acerca de las violaciones a estos derechos por parte del Estado durante el período militar.
- METODOLOGICO “RECURSOS Y ESTRATEGIAS” Secuencia de preguntas y respuestas, el recurso a trabajar es: "Primer discurso del general Pinochet, presidente de la Junta de Gobierno (octubre de 1973)", con la

- PROCEDIMENTAL
“EVALUACION DE
CONTENIDOS”

finalidad de activar los constructos previos de los estudiantes.

Constitución de pequeños equipos de investigación.

Síntesis y exposición de la investigación.

Recursos varios tales como: - Computador.
- Proyector. - Diccionario de español. - Referencia texto escolar Mineduc, páginas 130 a 177.

Formativa (no se detalla).

Al hacer una lectura profunda, sumado a la experiencia que se obtuvo durante todo el año escolar realizando las clases de Historia y Geografía en el establecimiento y lo observado en las clases de los docentes, evidenciamos que este tipo de planificación no se adecua al tipo de establecimiento, a los tiempos otorgados para realizar cada actividad y mucho menos al contexto de los estudiantes.

En primera instancia, se dice que no se adecua al tipo de establecimiento debido a que es un recinto escolar que busca una mayor inclusión, ya que tiene altos índices de vulnerabilidad. Debido a esto, la práctica utilizada no se centra en las habilidades de cada alumno, solo estandariza, ya que los profesores aplican tanto la planificación y evaluación tal como se entrega en la plataforma, sin realizarle ninguna adecuación al aprendizaje de los alumnos, lo que conduce a generalizar el aprendizaje de los alumnos, relegando la individualidad de cada uno de ellos en su realidad educativa.

Otra dificultad es que este tipo de planificación es muy rigurosa, debido a que es dada con fecha y tiempos para cada actividad donde, muchas veces por actividades extra-programáticas propias del establecimiento o situaciones ajenas a la cotidianidad de las clases, solo se realiza un bajo porcentaje de todas las actividades sugeridas.

Un punto de gran importancia es que en la planificación no se consideran ni el contexto de los alumnos ni la realidad de sus conocimientos, sugiriendo actividades que no son idóneas o que no son las más beneficiosas para ellos. Bajo esta premisa, es preciso señalar que la gran diferencia entre la planificación del establecimiento y la nueva planificación diseñada radica principal y exclusivamente en los resultados. Es decir, los resultados de las actividades diseñadas en la presente unidad didáctica abarcaron y se adecuaron al contexto de la sala de clases, donde la participación de los estudiantes fue un elemento central en la construcción y recepción de los nuevos conocimientos. Sin embargo, modificar tanto las estrategias como los recursos a los cuales los estudiantes estaban habituados, trajo consigo la realización de un trabajo de acompañamiento en cada una de las actividades asignadas, así como también una

reflexión constante con respecto a los elementos de cambio y de continuidad en dichas evaluaciones. En este sentido es certero mencionar la utilización de las notas de campo, pues gracias a su uso se favoreció y se propició un fortalecimiento de la unidad diseñada, ya que estas significaron realizar una evaluación constante de aquello que funcionaba y de aquello que se debía mejorar o erradicar en esta unidad. De este modo, el resultado del diseño de la unidad y la posterior aplicación significó un cambio en la estructura de la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que las nuevas estrategias y recursos utilizados modificaron el funcionamiento de la sala de clases y con ello la disposición de los estudiantes, quienes fueron los actores principales en la construcción y reflexión de la temática abordada, compartiendo, exponiendo y debatiendo los resultados de sus propias reflexiones.

A continuación, se muestra la unidad didáctica aplicada en esta investigación, cuyos objetivos serán abordados en el siguiente apartado.

Planificación unidad didáctica.

| UNIDAD DIDÁCTICA: Historia de Chile, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX | | | | |
|---|--|--|--|---|
| OBJETIVO GENERAL: Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia. | | | | |
| | EXPLORACIÓN | INTRODUCCIÓN | SISTEMATIZACIÓN | APLICACIÓN |
| Objetivos Específicos | <p>Relacionar conocimientos previos a través de una lluvia ideas.</p> <p>Definir los conceptos de “Golpe Militar” “Estado de derecho” “Derechos Humanos” “Dictadura Militar” “Sistema de libre mercado” “Plebiscito” relacionados con los acontecimientos históricos que se abarcan en el nivel.</p> | <p>Conocer el contexto político y económico general de Chile previo al golpe de Estado de 1973.</p> <p>Caracterizar los principales elementos del régimen militar.</p> <p>Analizar los principales acontecimientos sobre la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura militar.</p> <p>Describir las transformaciones políticas y económicas</p> | <p>Comparar las visiones historiográficas y políticas que se han desarrollado en torno al tema tratado en el nivel.</p> <p>Identificar los elementos de cambio y el proceso de transformación de Chile durante el régimen o dictadura militar.</p> <p>Analizar el proceso de transición democrática y la valoración por el Estado de derecho y la democracia posterior al régimen o dictadura militar.</p> <p>Gobierno de Salvador</p> | <p>Interpretar visiones historiográficas que se han desarrollado en torno a la dictadura militar</p> <p>Analizar y caracterizar el proceso de transición democrática.</p> |

| | | | | | |
|-------------------|---------------------|---|---|---|--|
| | | | <p>implementadas por el régimen o dictadura militar.</p> <p>Explicar el proceso de transición y recuperación de la democracia.</p> | <p>Allende, 1970- 1973.</p> <p>Crisis económica y social.</p> <p>Golpe de Estado, 11 de septiembre de 1973.</p> <p>El tanquetazo de 1973.</p> <p>Régimen o dictadura militar de Augusto Pinochet.</p> <p>Plebiscito de 1988.</p> <p>Elecciones presidenciales 1989.</p> | |
| Contenidos | Conceptuales | <p>Antecedentes históricos del proceso previo al Golpe de Estado, del régimen militar y del proceso de recuperación y transición democrática.</p> | <p>Antecedentes históricos del proceso previo al Golpe de Estado, del régimen militar y del proceso de recuperación y transición democrática.</p> | <p>El golpe de Estado. Violación de los Derechos Humanos. Instauración del Neoliberalismo.</p> | <p>El debate en torno a las visiones políticas, hechos y transformaciones del régimen o dictadura militar.</p> |

| | | | | | |
|--|------------------------|--|---|--|---|
| | Procedimentales | <p>Expresar características de los conceptos vinculados a los acontecimientos históricos que se abarcan en el nivel.</p> <p>Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias, identificando el contexto histórico e infiriendo la intención o la función original de estas fuentes</p> | <p>Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas históricos o geográficos del nivel, organizando la exposición o el informe con una estructura adecuada, incorporando el material de apoyo pertinente y respondiendo preguntas de la audiencia.</p> | <p>Explicar las causas de un proceso histórico, reconociendo su carácter multicausal.</p> <p>Comparar distintos puntos de vista respecto de un mismo tema.</p> | <p>Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias.</p> <p>Participar en conversaciones grupales, expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.</p> <p>Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de dos o más fuentes sobre un tema (como organizadores gráficos, tablas, lista de ideas principales y esquemas, entre otros).</p> <p>Fundamentar opiniones frente a temas estudiados en el nivel,</p> |
|--|------------------------|--|---|--|---|

| | | | | | |
|----------------------|--|---|---|---|--|
| | | | | | utilizando fuentes, datos y evidencia. |
| Actitudinales | <p>Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.</p> <p>Lograr una comprensión empática de otros seres humanos, tanto en el pasado como en el presente, poniéndose en el lugar del otro tanto en su propio entorno cotidiano como con las personas de otros tiempos y lugares.</p> <p>Mostrar interés por</p> | <p>Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.</p> <p>Lograr una comprensión empática de otros seres humanos, tanto en el pasado como en el presente, poniéndose en el lugar del otro tanto en su propio entorno cotidiano como con las personas de otros tiempos y lugares.</p> | <p>Lograr una comprensión empática de otros seres humanos, tanto en el pasado como en el presente, poniéndose en el lugar del otro tanto en su propio entorno cotidiano como con las personas de otros tiempos y lugares.</p> | <p>Manifiestar la voluntad de dialogar, buscar acuerdos, convencer, dejarse persuadir y trabajar en equipo, comprendiendo su importancia para la convivencia social y la búsqueda del bien común.</p> | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| | | conocerse a sí mismo, su historia personal, de su comunidad y país, con el fin de conformar su propia identidad y generar lazos de pertenencia con su entorno social y natural. | Mostrar interés por conocerse a sí mismo, su historia personal, de su comunidad y de país, con el fin de conformar su propia identidad y generar lazos de pertenencia con su entorno social y natural. | | |
| Actividades de aprendizaje y evaluación | Actividades de enseñanza 2 horas (1º clase) Clase magistral: antecedentes del quiebre de la institucionalidad. Actividad N°1 Red Sistémica. Aplicación diagnóstica. | Actividades de enseñanza 2 horas (2º clase) Clase magistral. Actividad N°2 Comparar letras de las canciones “Las casitas del barrio alto” y “La toma”, de Víctor Jara aludiendo a las diferencias sustanciales que se presentan. Dibujar la realidad presentada en ambas | Actividades de enseñanza 2 horas (3º clase) Actividad N°3 Los alumnos realizan el denominado 6-6-6. Generar debate en torno a los sectores políticos representados en las canciones “El patito chiquito” de Los Huasos Quincheros y “Movil Oil Special” de Víctor Jara. | Actividades de enseñanza 2 horas (4º clase) Actividad N°4 Los alumnos realizan en grupos una red conceptual con los conceptos previos, durante y pos dictadura militar. Junto a esto diferencian y agrupan a personajes y canciones según el periodo y al grupo político ideológico al cual corresponda. | |

| | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|
| | | canciones. | Utilizar estrategia 6-6-6 para generar ideas en torno al debate político de la época. | |
| Recursos y materiales | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Lápices | <ul style="list-style-type: none"> - Libro de relatos militares (Villalobos, 2013). - Fuente escrita. - Proyector. - Libro de didáctica de las ciencias sociales (Hernández Cardona, 2012). | <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Cartulinas. - Plumones | <ul style="list-style-type: none"> - Cartulinas. - Proyector. - Computador. - Fuentes primarias. - Libros. |
| Tiempo | 2 horas pedagógicas: 1 clases | 6 horas pedagógicas: 3 clases | 4 horas pedagógicas: 2 clases | 4 horas pedagógicas: 2 clase |

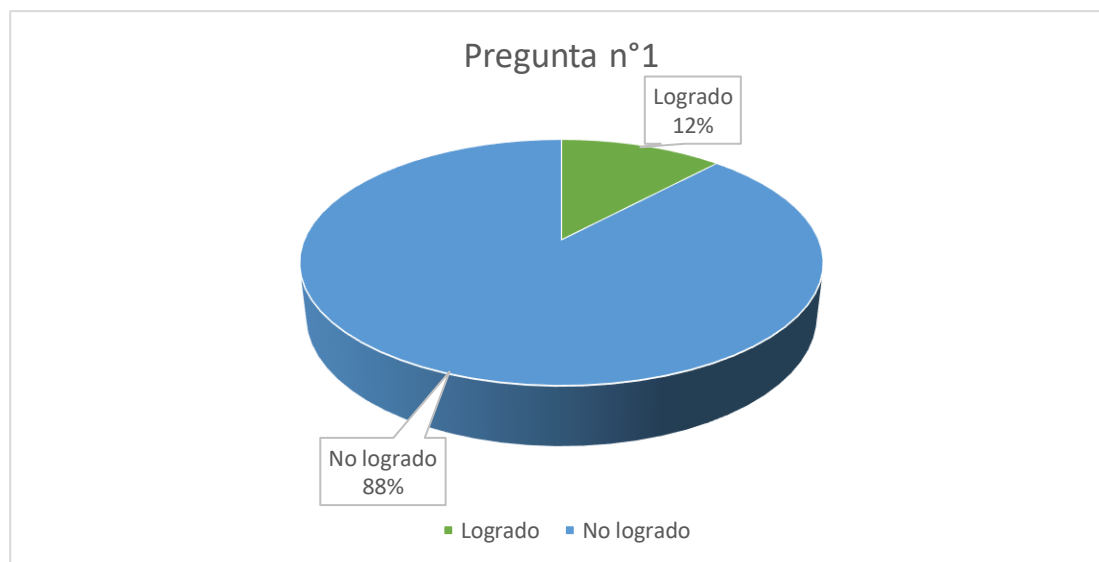
IV.3 Objetivo n°3.

Analizar cómo el contenido musical como estrategia de enseñanza favorece el desarrollo del pensamiento histórico.

- **Resultados de las actividades llevadas a cabo.**⁹

Actividad n°1: Evaluación diagnóstica¹⁰ (ver anexo n°5).

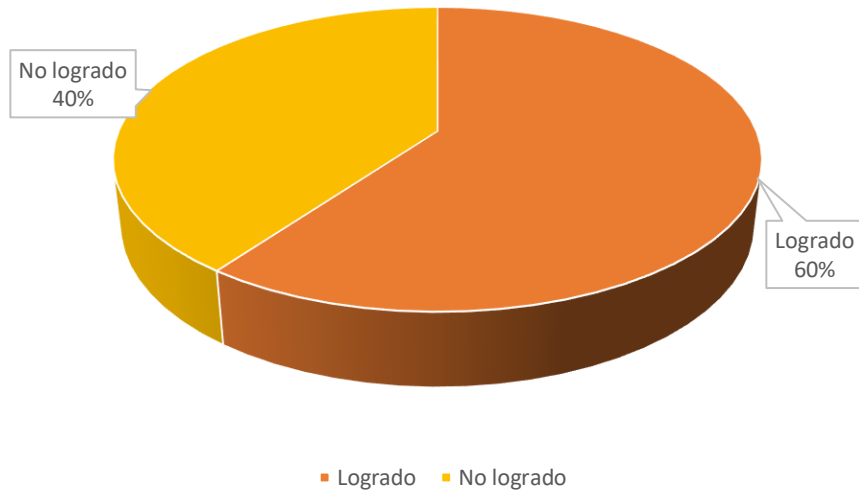
| <i>Pregunta y/o concepto</i> | <i>N° de estudiantes</i> | <i>Logrado</i> | <i>No Logrado</i> |
|------------------------------|--------------------------|----------------|-------------------|
| <i>Pregunta N°1</i> | 25 | 12 % | 88 % |
| <i>Democracia</i> | 25 | 60 % | 40% |
| <i>Derechos Humanos</i> | 25 | 36 % | 64 % |
| <i>Dictadura</i> | 25 | 12% | 88% |
| <i>Pregunta N°3</i> | 25 | 4 % | 96% |



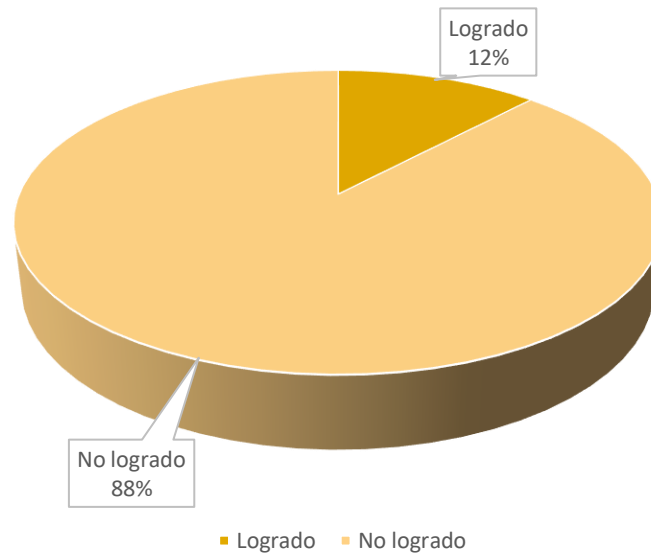
⁹ Los gráficos y tablas presentes en este apartado son de elaboración propia, basados en los resultados entregados por las actividades llevadas a cabo con los estudiantes.

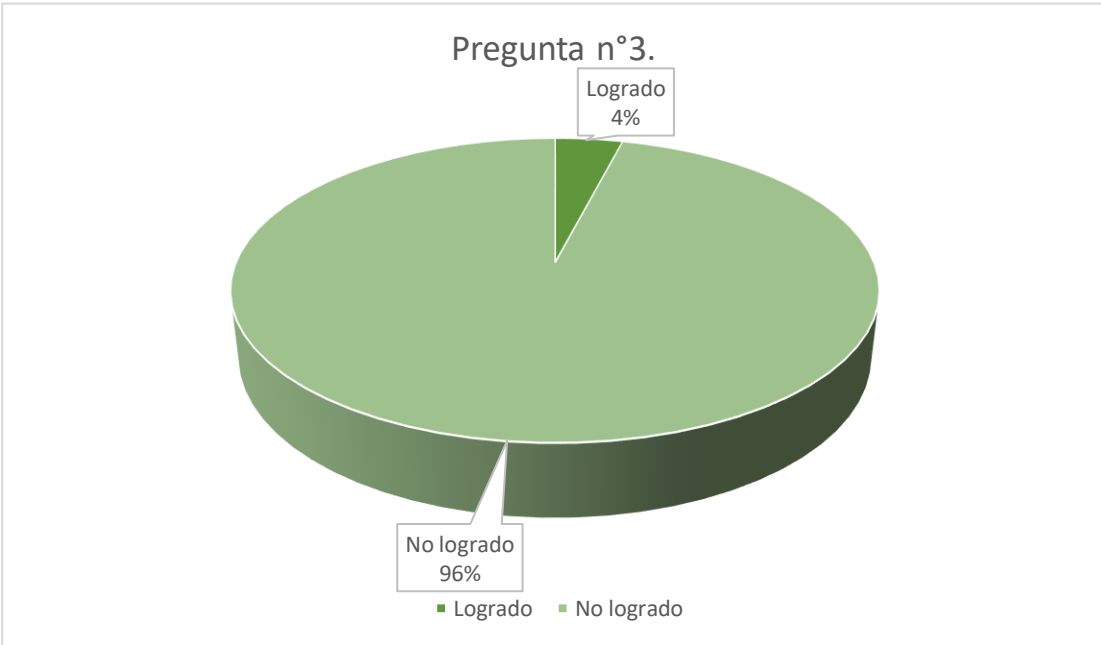
¹⁰ Todas las actividades analizadas en este apartado cuentan con sus respectivos anexos, en los cuales se adjuntan los recursos reales que recibieron los estudiantes para su desarrollo.

Concepto de democracia.



Concepto de dictadura.





El objetivo de la actividad diagnóstica se centró en identificar los conocimientos previos que poseían los estudiantes con respecto a la polarización política que experimentó Chile en la década de 70 y al quiebre de la democracia en 1973. Frente a

esta búsqueda de conocimientos, la actividad diagnóstica se estructuró en base a dos preguntas y a tres conceptos, los cuales debían ser contestados por los estudiantes en un periodo de 20 minutos, donde tanto preguntas como conceptos debían ser explicados de forma breve e individual. Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes:

- En base a lo que has observado, escuchado o comentado ¿qué sabes sobre el régimen militar impuesto en Chile durante 1973 por la Junta Militar de Gobierno?
- ¿Cuáles crees que son las principales consecuencias de este período que se prolongan hasta el día de hoy?

En cuanto a los conceptos mencionados, estos fueron:

- Democracia
- Derechos Humanos
- Dictadura militar

La aplicación de la actividad diagnóstica arrojó los siguientes datos con respecto a los conocimientos previos de los estudiantes:

A partir de la aplicación de la actividad diagnóstica y en base a los resultados de la misma, fue posible visualizar que la mayoría de los estudiantes no manejaban antecedentes previos de lo ocurrido en Chile durante la década del setenta, ello se evidenció en la pregunta número uno, sin embargo, un 12% de los estudiantes poseía ciertas nociones vinculadas al golpe de Estado, la figura de Allende y Augusto Pinochet, empero el 88% afirmó no conocer detalle alguno. Esta situación reflejó dos realidades, la primera es que el 12% de estudiantes que poseían nociones y conocimientos previos de la temática que se abordaría, respondieron las preguntas planteadas en base a realidades propias, donde, según señalaron, familiares y/o entorno cercano estuvieron vinculados a lo ocurrido en aquella época. El 88% restante, responde a la situación de que, hasta la fecha en que se aplicó la unidad didáctica la temática de El quiebre de la democracia, no habían visto el contenido a nivel curricular.

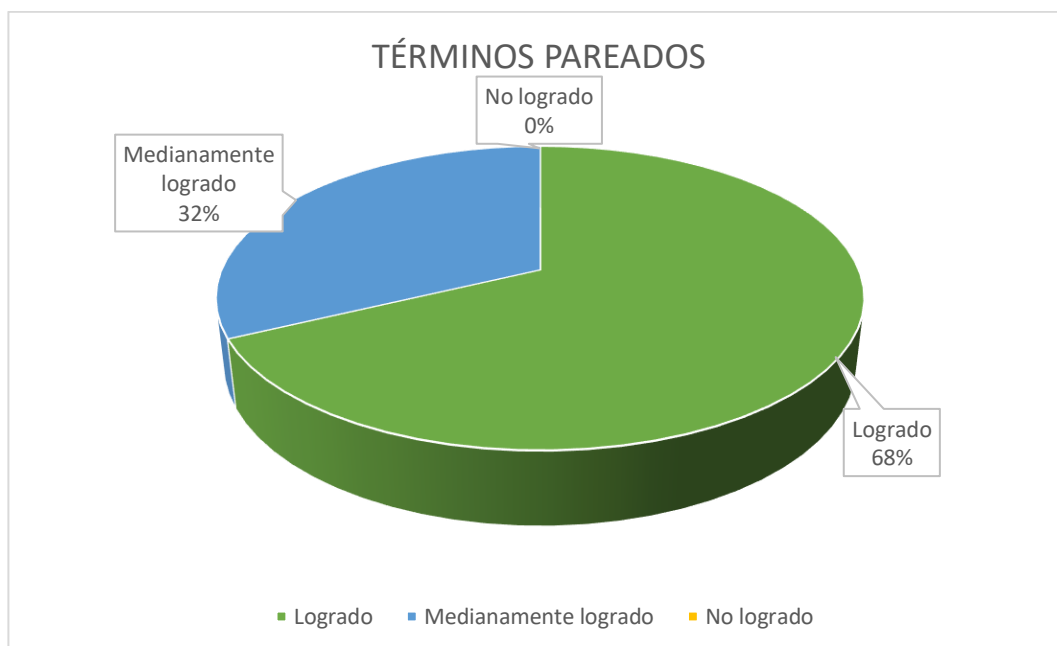
En cuanto a lo que los estudiantes entendían de los conceptos consultados, se evidencia un leve conocimiento adquirido, ya que las temáticas vinculadas habían sido trabajadas y evaluadas desde otras aristas de la asignatura, como historia antigua, por lo que el 60% de los estudiantes tenía nociones de lo que implica y significa “Democracia”. Cabe señalar que el entendimiento que poseían del concepto se enmarca cuestiones como el derecho a voto o el uso y las garantías de las libertades del hombre, no así en un ámbito institucional más profundo y complejo. Por otra parte, el concepto de “Derechos Humanos” demostró que el 64% de los estudiantes desconocía su significado y el 36% restante lo asimiló al concepto de democracia recalando la idea de libertad y respeto de los derechos de todas las personas. Frente al concepto de “Dictadura Militar”, el 88% se abstuvo de responder bajo la justificación de desconocer el concepto, respondiendo “no sé” en la mayoría de los casos, mientras que el 12% vinculó su respuesta a la figura de Augusto Pinochet o a la fecha 11 de septiembre de 1973.

En la tercera pregunta de la actividad diagnóstica el 96% de los estudiantes reflejó en sus respuestas desconocer por completo las consecuencias de este período que se prolongan hasta el día de hoy, mientras que el 4 % contestó en base a la vivencia de una realidad cercana frente al contenido tratado.

Es preciso señalar que la aplicación de la actividad diagnóstica nos permitió visualizar de forma concreta los conocimientos o ideas previas que los estudiantes poseían frente a la temática, del mismo modo los resultados reflejados nos permitieron adecuar, modificar y reforzar los conceptos presentados para así poder vincular los conocimientos de un modo más completo, donde la comprensión de todo un contexto histórico estuviera en sintonía adecuada y preparada en base al nivel de los estudiantes, para que así fuese posible examinar, planificar y reflexionar en conjunto.

Actividad n°2: Términos pareados (ver anexo n°6).

| <i>Términos pareados “El patito chiquito” de Los Huasos Quincheros y Movil Oil Special”, de Víctor Jara aludiendo a las diferencias sustanciales que se exhiben, los estudiantes deben unir frases de las canciones con un concepto aludido al “Golpe militar”</i> | Nro. De estudiantes | Valor porcentual % |
|--|---------------------|--------------------|
| <i>No Logrado</i> | 0 | 0 % |
| <i>Medianamente logrado</i> | 9 | 32 % |
| <i>Logrado</i> | 19 | 68 % |
| <i>Total de respuestas</i> | 28 | 100 % |



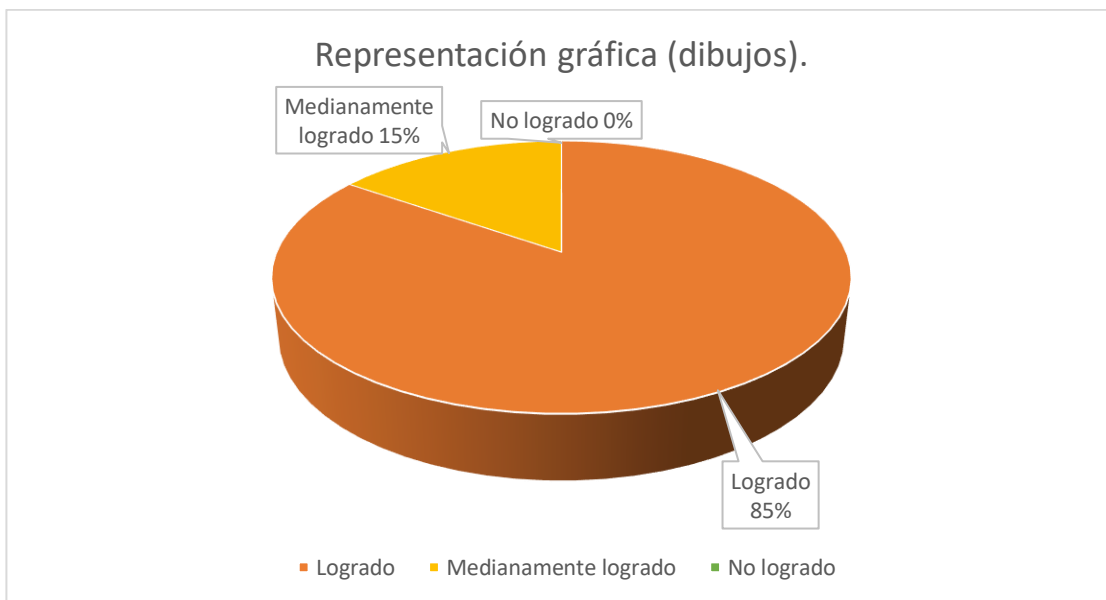
El objetivo de esta actividad fue desarrollar en los estudiantes la capacidad de asociación, llevando a cabo el análisis de las letras de las canciones y uniéndolo con conceptos tratados anteriormente en clases. En primera instancia los alumnos escucharon las canciones y analizaron la letra de cada una de ellas junto con una

pequeña biografía de cada cantautor, luego, de manera individual unen pequeños extractos de letras de las canciones con conceptos tratado en clases.

Como se aprecia en los gráficos, un 68% de los alumnos alcanzó el máximo nivel “logrado”, lo que equivale a 19 niños. Lo sigue la categorización de “medianamente logrado” con 9 niños, lo que equivale a un 32%, lo que nos da un total de 28 alumnos que pudieron relacionar conceptos y discursos presentes en la música de la época.

Actividad n°3: Representación gráfica en dibujos (ver anexos n°7 y 8).

| <i>Representar con dibujos las diferencias sociales de la época de estudio plasmadas en las canciones “Las casitas del barrio alto” y “La toma” de Víctor Jara.</i> | Nro. De estudiantes | Valor porcentual % |
|---|---------------------|--------------------|
| <i>No Logrado</i> | 0 | 0% |
| <i>Medianamente logrado</i> | 4 | 15% |
| <i>Logrado</i> | 22 | 84% |
| <i>Total de respuestas</i> | 26 | 100 % |



El objetivo de esta actividad era desarrollar en los estudiantes la capacidad de representar contextos históricos a través de la simbolización gráfica, analizando el discurso presente en las canciones que se utilizaron y relacionándolo con la realidad actual. En una primera instancia, los alumnos escucharon las canciones y analizaron la letra de cada una de ellas. Luego, en grupos de cuatro y seis personas, dibujaron la realidad que ellos extrajeron de su análisis y contrastaron las diferencias sociales presentes en la época.

De los trabajos que se presentaron, se pueden distinguir diversos aspectos muy característicos, entre los que se encuentran severas diferencias entre una realidad y otra que, además de extraer de las canciones, los estudiantes relacionaron con su situación actual.

Para la canción “Las casitas del barrio alto”, que es muy gráfica en su contenido, los alumnos dibujaron elementos representativos de una clase social acomodada que se mencionan desde esa época y que se pueden encontrar incluso en la actualidad. Entre las características de sus trabajos se destacan, primeramente, la construcción de las casas, de tipo resistente, adornadas con bellos jardines, piscinas y canchas privadas de pasto muy verde, con antenas de acceso a televisión, portones de fierro, chimeneas y familias dentro de estas casas, de cabello rubio, por cierto, cenando en mesas con

variedad de alimentos. También llama la atención la estructura de las calles, de cemento con señaléticas para peatones, escuelas y estacionamientos, incluso ciclovías, además de áreas verdes y plazas de juegos. Los estudiantes representaron, además, en este mundo de clase social alta, el acceso a diversos bienes de consumo alrededor de las casas, tales como supermercados y centros de salud, así como también escuelas bilingües.

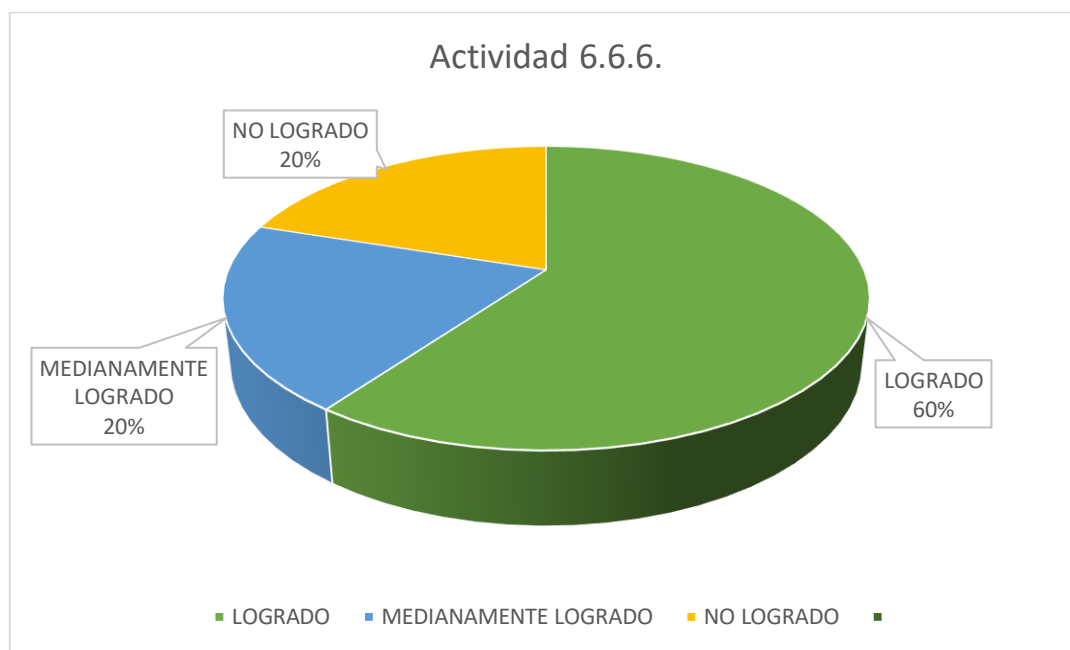
Por otro lado, para la canción “La toma”, que es menos gráfica que la anterior y su análisis requiere más atención, los estudiantes realizaron notables representaciones gráficas del contexto que estudiaron, dibujando elementos característicos de las tomas de terreno, como las casas tipo mediagua, con materiales endebles como cholguán y lata, ventanas con vidrios rotos, además de las calles de tierra, sin veredas, y un basural al final del camino. También dibujaron en esta realidad social, contraponiéndose a “Las casitas del barrio alto”, canchas de tierra, neumáticos enterrados para delimitar lugares, canales de agua o barriales a través de las casas, barricadas en las esquinas e incendios por otro lado. Además, en esta parte del trabajo, llama la atención la represión policial que se representa en los dibujos, con carros lanza agua y policías deteniendo personas en medio de la calle a punta de armas.

Del análisis de las dos canciones, los estudiantes plasmaron con sus dibujos ideas claras y concisas de la temática de estudio, logrando transportarse en el tiempo y proyectando este trabajo a la actualidad, alcanzado el objetivo planteado en la formulación de la actividad.

Actividad n°4: Análisis de canciones y presentación grupal (ver anexos n°9 y 10).

| | | |
|---|----------------------------|---------------------------|
| <p><i>Ordenador semántico. Los estudiantes conforman grupos de trabajo, con la finalidad de confeccionar colaborativamente un ordenador semántico conforme al contenido</i></p> | <p>Nro. De estudiantes</p> | <p>Valor porcentual %</p> |
|---|----------------------------|---------------------------|

| | | |
|---|----------|------|
| <i>musical obtenido de una canción entregada por el docente</i> | | |
| <i>Logrado</i> | 3 grupos | 60% |
| <i>Medianamente logrado</i> | 1 grupo | 20 % |
| <i>No logrado</i> | 1 grupo | 20% |
| <i>Total de respuestas</i> | 5 grupos | 100% |



Se les presentó a los estudiantes esta actividad de trabajo en grupo, que implica la confección de un ordenador semántico o 666, que es un recurso en que los grupos se conforman por 6 estudiantes que deben crear 6 ideas generales en 6 minutos, dando un total de 5 grupos que representan el 100% en la tabla que antecede. A cada grupo se le entregó la letra de una canción atingente al período estudiado y posteriormente se procedió a escucharlas.

Conforme a la letra de la canción, los grupos de trabajo debieron confeccionar un ordenador temático con conceptos claves, los que plasmaron en una cartulina, para finalizar la actividad con una breve exposición del trabajo desarrollado en clases, donde

los estudiantes daban a conocer sus ideas explicando a que se referían los conceptos y su relación con los contenidos estudiados.

La actividad desarrollada por los estudiantes da a conocer que sólo el 20% de ellos lograron medianamente la confección del ordenador temático, dicho grupo trabajo en torno al contenido de la canción “Vox Populis” de Quilapayun, mientras que el 60% logró satisfactoriamente dicha actividad, con el discurso extraído de las canciones “Siempre vivirás” de los Miserables, “Vuelvo” de Illapu y “Santiago de Chile” de Silvio Rodríguez, las que fueron suficientes para explicar coherente las temáticas abordadas por los estudiantes.

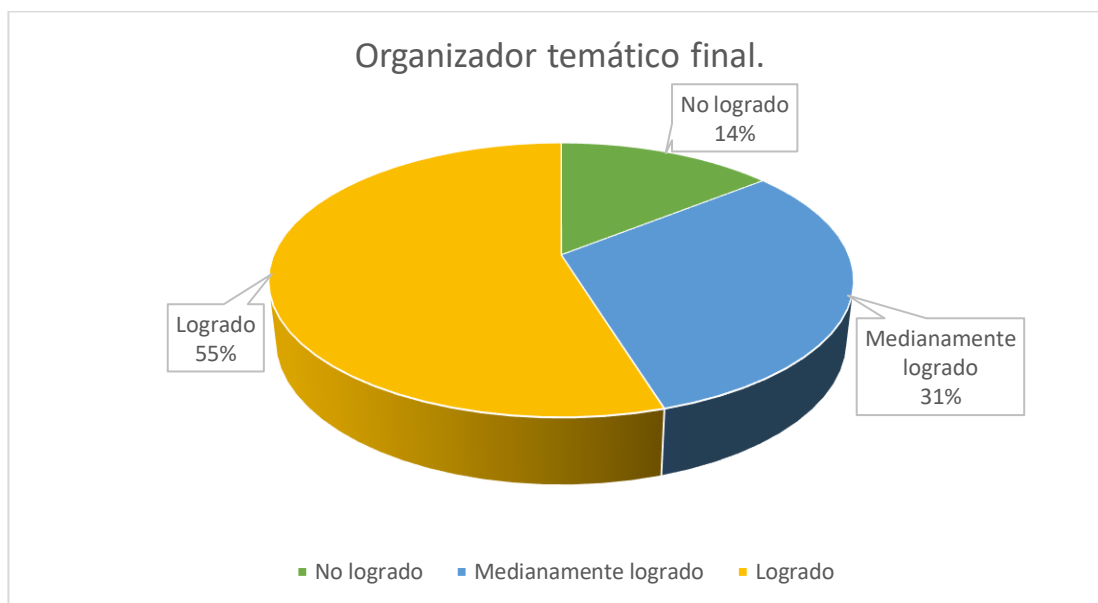
Por otro lado, el 20% restante del curso no logró cumplir con la actividad planteada, ya que la información recabada del contenido musical de la canción “Las Ollitas” de Quilapayun no otorgó la información suficiente, o bien, no fue cuidadosamente analizada por los estudiantes.

Un factor importante que determinó el nivel de logro de la actividad fue la conducta de los estudiantes, los cuales no estaban acostumbrados a un trabajo colaborativo como el que se presentó, generando que el cruce de información entre los grupos confundiera a aquellos a quienes se les designó la canción “Las Ollitas”, presentando un escaso nivel de análisis, dando como resultado un deficiente resultado final.

Actividad n°5: Organizador temático general (ver anexos n°11 y 12).

| <i>Organizar la temática de estudio a través de diversos conceptos y frases de canciones, para concluir el nivel de aprendizaje de los estudiantes.</i> | Nro. De estudiantes | Valor porcentual % |
|---|---------------------|--------------------|
| <i>No Logrado</i> | 2 | 6% |
| <i>Medianamente logrado</i> | 4 | 13% |

| | | |
|----------------------------|----|-------|
| <i>Logrado</i> | 23 | 79% |
| <i>Total de respuestas</i> | 29 | 100 % |



La propuesta y aplicación de un mapa temático como actividad final, apuntó hacia la necesidad de evaluar de forma individual y grupal el aprendizaje de los estudiantes en la presente intervención didáctica, con el fin de apartarnos de la tradicional evaluación escrita que muchas veces limita la capacidad de respuesta de muchos estudiantes. Dicha actividad se centró en proponer y establecer una participación conjunta entre docente y estudiantes, donde el profesor actuó como guía en la construcción y reflexión del contenido histórico estudiado. Es por esto que la propuesta de evaluación se enfocó en llevar a cabo una actividad en donde se pudiera realizar un mapa temático, en el cual se ocuparon diversos conceptos, hechos, fechas y personajes referidos a la temática del OA8 que abarca este trabajo, sin apelar al uso exclusivo de la memoria, sino complementarla con la capacidad de expresar ideas en palabras propias, trabajar en conjunto con el grupo curso para organizar cada componente del proceso histórico, analizar realidades estudiadas y, por sobre todo, situar al estudiante en la época de estudio casi como un testigo de los acontecimientos, como producto de la búsqueda del desarrollo del pensamiento histórico. Además, en

esta actividad se presentaron canciones y frases de los temas musicales utilizados durante la intervención, con el fin de relacionar el contenido musical con el contexto histórico tratado y, comprobar así, la efectividad de planificar contenidos en base a una estrategia sustentada en la música, trabajando de igual forma en torno a una reflexión grupal e individual.

De acuerdo con lo planificado, la actividad evidenció claros resultados en su desarrollo, determinando que más de la mitad del curso tuviera un buen desempeño en la evaluación final de los contenidos, respondiendo de forma positiva a la rúbrica utilizada por el profesor. Un 55% del porcentaje total del curso, es decir, más de la mitad, participó de forma activa, aportando ideas en palabras simples pero certeras, evidenciando el buen recibimiento del trabajo en aula. Este resultado se traduce en la capacidad de ordenar de forma general, en un organizador temático guiado por el docente, todas las grandes ideas analizadas en clases, abarcando contextos, personajes y situaciones históricas representativas de la época de estudio.

Por su parte, el porcentaje de alumnos que presentaron resultados medianamente buenos o deficientes, tienen directa relación con el ambiente de aula o el comportamiento personal en el que se encuentran, determinando resultados no favorables, aseveración arrojada por los investigadores y los elementos plasmados en la rúbrica de evaluación por el docente. A pesar de esto, al hablar de resultados deficientes en este porcentaje del curso, no se hace alusión a una falta de aprendizaje, sino a la forma de responder al elemento evaluativo que se usó en esta ocasión específica, entendiendo que no todos los estudiantes actúan de la misma forma en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta serie de actividades desarrolladas durante la aplicación de la propuesta presente en esta investigación determinaron si el objetivo planteado estuvo bajo alcance, propiciando información relevante a la hora de establecer si es posible desarrollar el pensamiento histórico a través de la utilización de la música en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

V.1 Conclusiones.

Finalmente, luego de aplicar la propuesta planteada en este trabajo y respondiendo a los objetivos y preguntas de investigación, podemos concluir, en primer lugar, que los recursos, métodos y estrategias utilizados por el docente de la asignatura de historia del sexto año básico en estudio, no buscan desarrollar la competencia de pensamiento histórico en los estudiantes, sino que están enfocados en llevar a cabo clases principalmente conceptuales, donde los alumnos logren entender los procesos históricos a través de fecha y personajes importantes. ¿Cómo se llegó a esta conclusión? Pues bien, la entrevista llevada a cabo al docente dejó en evidencia diversas particularidades con respecto a la problemática presentada en este trabajo, donde sus declaraciones evidencian la desinformación con respecto a la competencia de pensamiento histórico, lo que deriva en una concepción subjetiva y creencia autónoma de lo que "debería ser" el tema en cuestión, es por ello que la define como la capacidad que tienen los estudiantes de, principalmente, retener y memorizar acontecimientos históricos. En este sentido, se revela la influencia de una corriente tradicionalista en la que el estudiante debe asociar la historia con la memorización de hechos históricos, fechas, acontecimientos políticos, entre otros, que limitan su capacidad de formarse como una persona crítica, analítica y autónoma, capaz de relacionar procesos y sucesos históricos, ubicarse en el tiempo-espacio, pensar e imaginar la historia, entre otras facultades cognitivas relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico. Esta realidad, tomada de la entrevista, es una clara consecuencia de la falta de conocimiento que el mismo docente asume al momento de esbozar el tema y que, sin duda, limita sus opciones de desarrollar ampliamente lo planteado.

De esta forma, al identificar los recursos, métodos y estrategias que este docente utiliza en las clases de historia, podemos determinar que el texto de estudio y las clases expositivas predominan en su forma de enseñanza, además de las evaluaciones escritas y los dictados. A pesar de su constante intención de motivar al trabajo grupal, el análisis de testimonios y el teatro dentro de la sala de clases, esto no fue observado por los investigadores durante la aplicación de este trabajo, ya sea por desconocimiento del

profesor titular, desmotivación de los estudiantes o la aceptación de una forma de enseñanza que hoy en día es cómoda dentro del actual sistema educativo, tenemos que los recursos, métodos y estrategias utilizadas son parte del común de las cátedras que se dan hoy en día a lo largo del país, como una realidad nacional, contraponiéndose al fin de esta propuesta sobre la utilización de una nueva estrategia para desarrollar competencias necesarias para la comprensión histórica.

En segundo lugar, respondiendo al objetivo de diseñar una unidad didáctica que contemplara la utilización de la música como estrategia de enseñanza, fue necesario llevar a cabo el análisis de las unidades didácticas planificadas por el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del curso en el que se aplicó esta investigación, donde se pudo concluir que las prácticas llevadas a cabo en este curso en particular, y que muchas veces se replican a nivel nacional, son nefastas, puesto que la metodología de enseñanza que se establece para los estudiantes llega preparada desde otro sector, ya que compran las planificaciones, relegando la acción misma del profesor en cuanto a conocimiento del ambiente y proceso de aprendizaje. Esto nos llevó a dar un enfoque aún más personalizado al diseño de nuestra unidad didáctica, puesto que es necesario compenetrarse con el ambiente del aula y conocer a los estudiantes para establecer un plan de enseñanza apto para todo el curso. Asimismo, es necesario identificar la presencia de ciertas habilidades en los estudiantes que permitan desarrollar un buen aprendizaje, así como la ausencia de estas. En este sentido, fue primordial clarificar virtudes y falencias a la hora de llevar a cabo la planificación, lo que aportó significativamente al proceso, contraponiéndose con la práctica de aplicar unidades didácticas compradas.

Asimismo, el contenido musical como eje central de una estrategia de enseñanza y no como mero recurso educativo, logra dar como resultado un tipo de aprendizaje más profundo y analítico en los estudiantes, considerando que cada actividad de esta unidad didáctica giró en torno a canciones específicas que lograron transportar a los estudiantes a la época de estudio a través del discurso presente y el testimonio de una realidad concreta. Sin embargo, se debe ser cauteloso al momento

de elegir las canciones que se presentarán en la clase y el tema en el que se trabajará, puesto que no todo es apto para esta propuesta si no se sitúa en un contexto apropiado de los estudiantes y las capacidades del docente a la hora de llevar a cabo la clase. A pesar de esto, creemos que hay una variedad de temáticas, no sólo históricas, en las que la música puede establecerse como estrategia de enseñanza y alcanzar buenos resultados.

Finalmente, para responder a la interrogante sobre el contenido musical y su aporte al desarrollo del pensamiento histórico, luego de llevar a cabo la investigación y aplicar la propuesta sugerida, podemos concluir que utilizarlo como estrategia de enseñanza para el tema “El quiebre de la Democracia en Chile en 1973”, con el objeto de desarrollar la competencia de pensamiento histórico en estudiantes de sexto año básico, es una acción efectiva en el proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que los resultados fueron positivos, dejando en claro la urgente necesidad de renovar la forma de realizar las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Tras un período de un año trabajando con los estudiantes y más de un mes de aplicación de la unidad didáctica propuesta en esta investigación, podemos decir que el cambio llevado a cabo por el grupo curso en el aprendizaje de la historia fue sumamente significativo, puesto que hoy se sitúan como seres que piensan una temática a pesar de su corta edad, contando con buenos antecedentes hacia el futuro. El desarrollo del pensamiento histórico se ve reflejado en los estudiantes a la hora de pedirles que expliquen el proceso histórico estudiado, pues son capaces de pensar históricamente en la época pasada y en la de hoy, generando conexiones y trasladando ciertas problemáticas a la actualidad. También, organizando elementos que componen el tema y relacionándolos entre sí para dar coherencia a las ideas, como testificando realidades cercanas a ellos, desde sus familiares, a la unidad estudiada. Esto demuestra que se debe terminar con la clase de historia tradicionalista, donde el profesor hace un monólogo de los contenidos y limita la capacidad de pensar, crear e imaginar de los estudiantes, obstaculizando el desarrollo del pensamiento histórico que es tan necesario a la hora de comprender la sociedad en la que vivimos.

Dentro de los resultados finales de los estudiantes, la construcción de un organizador temático en base al tema histórico tratado y la utilización del contenido musical como estrategia, implicó una rápida familiarización con los conceptos, fechas, acontecimientos y personajes propuestos, debido a que la construcción gradual y paulatina del conocimiento en cada actividad de la unidad didáctica favoreció a que en la aplicación de la última actividad los alumnos fueran capaces de realizar intervenciones más complejas y analíticas. En base a los objetivos planteados, se puede decir que los alumnos fueron capaces de alcanzar la meta propuesta, ya que, incluso ellos, de forma personal, plantearon su capacidad de comprender el suceso histórico estudiado y levantar críticas sobre el mismo, como resultado de la utilización del contenido musical como estrategia de enseñanza para desarrollar el pensamiento histórico. Asimismo, los investigadores notaron amplias diferencias entre la situación previa a la implementación de la unidad didáctica y el resultado posterior a ella, en cuanto a participación del alumnado, comprensión del tema estudiado, capacidad de análisis de distintos hechos y el levantamiento de juicios propios, que antes estaban limitados a la lectura y copia constante del texto de estudio.

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales nos educa como personas, nos forma como ciudadanos y nos motiva a mejorar la historia que escribieron nuestros antepasados, por lo que es necesario terminar de una vez y para siempre con las limitaciones estatales, pedagógicas y sociales que imponen una educación histórica memorística y superficial. La Historia determina el rumbo que nuestros niños seguirán en el futuro, es por ello que propuestas como esta aportan al buen porvenir de una sociedad que cada día va olvidando un poco más su pasado.

V.2 Limitaciones de la intervención.

Una de las principales limitaciones a las que se enfrentó la presente investigación se vincula a las dificultades teóricas que implica abordar el estudio de la música y del contenido musical como estrategia didáctica, pues nos enfrentamos a un vacío teórico en el plano de la disciplina, donde el estudio de la música como estrategia

no ocupa un rol preponderante en la enseñanza y reflexión de la historia, debido a la poca información y a los escasos estudios donde se explique y ejemplifique como abordar dicha estrategia. Esto supuso un momento complejo dentro de la investigación, puesto que embarcarse en un trabajo sin un sustento teórico contundente puede dar como resultado una investigación deficiente, sin embargo, con el correr del tiempo se pudo subsanar esta situación indagando en didácticas específicas, tales como la didáctica de la música, además de encontrarnos con algunos autores que trabajaron el tema de la utilización de la música en la enseñanza de la historia.

Por otra parte, una limitación continua fue el funcionamiento que posee el recinto educativo en el cual trabajamos la unidad didáctica. En este ámbito, es preciso mencionar que dentro del contexto de la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hay una constante confusión conceptual con respecto a lo que es una estrategia de enseñanza y, por cierto, a lo que implica la utilización de la misma, lo que conlleva a que todas las temáticas del curso se aborden bajo una estrategia y unos pocos recursos, que, en pocas instancias se complementan. El tradicional dictado o la utilización excesiva del texto escolar dificultó la concepción de los estudiantes de aprender la historia de una forma diferentes, es por ellos que nos vimos en la necesidad de invertir un poco más de tiempo en quebrar el esquema tradicionalista de clases e instaurar uno nuevo en el que los alumnos fuesen capaces de desarrollar sus diversas habilidades.

Además, una gran limitación fue la falta de recursos físicos para llevar a cabo las clases, considerando que el establecimiento en el que se desarrolló esta investigación es de alta vulnerabilidad, lo que nos dificultó la aplicación de nuestra unidad didáctica. Asimismo, las clases no estuvieron exentas de situaciones extra programáticas, tales como actos conmemorativos, que limitaban el tiempo disponible para el desarrollo de esta. Todo esto propició que nuestra intervención se tuviese que adecuar a las condiciones presentes en el establecimiento y debió ser preparada para los inconvenientes mencionados, por lo que decidimos llevar al establecimiento los recursos didácticos y técnicos, para así no afectar y cumplir con lo planificado.

V.3 Proyecciones de la investigación.

Este proyecto de investigación tiene como proyecciones, en primer lugar, ampliar el espectro de la enseñanza de la historia, dando a conocer que el contenido musical puede ser utilizado como una estrategia de enseñanza para que el proceso de aprendizaje sea dinámico y un constante constructo de experiencias enriquecedora para los distintos agentes educativos. De acuerdo con esto, los docentes tanto de Ciencias Sociales como de otras especialidades pueden tomar conciencia del aporte del contenido musical al momento de tratar distintas temáticas, donde puedan encontrar una nueva estrategia de enseñanza en el aula, contribuyendo a dejar atrás el mito de que la música sólo puede ser utilizada como un recurso de acompañamiento, ambientación o diversión.

En segundo lugar, vemos una proyección en cuanto a nosotros como futuros docentes, puesto que podemos utilizar esta propuesta y, a su vez, difundirla entre otros profesores de diversas áreas, para generar una renovación en las estrategias que habitualmente se emplean en el aula. Esto se traduce en la experiencia que como grupo investigador tendremos en el aula, proyectando la renovación del proceso enseñanza – aprendizaje en el sistema educativo actual.

Y, por último, creemos que este proyecto abre las puertas para seguir estudiando sobre el contenido musical, proyectándose para futuras investigaciones, para estudiar su adaptación y correcto uso en la enseñanza, como por ejemplo para abordar los ejes temáticos de Formación Ciudadana, ya que, mediante el análisis del contenido musical los estudiantes pueden sentir una mayor proximidad a los distintos procesos sociales y políticos, promocionando la participación de los estudiantes en este eje curricular, abordándolo como una competencia transversal en las distintas asignaturas, proyectándose nuestra investigación como respuesta al ¿cómo enseñar?, considerando los diversos actores que participan en el proceso de aprendizaje y buscando el interés y la participación de los estudiantes, trabajando en base a las nuevas directrices que presenta la Reforma Educacional, con un enfoque más interactivo de enseñanza.

Además, es pertinente que se siga una línea de investigación que agudice más las estrategias de enseñanza y, en particular, el contenido musical, ya que es un tema poco estudiado que presenta muchos desafíos, pero que, a su vez, es sumamente enriquecedor, abriendo nuevas formas de enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, M. (2007). *La investigación educativa, claves teóricas*. Madrid: MC Graw Hill.
- ALEGRÍA, J. & MUÑOZ, C. (2004). *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Concepción: Universidad de Concepción.
- ALLES, M. (2004). *Elija al mejor. Cómo entrevistar por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- ÁVILA, R., RIVERO, M., PILAR, M. & DOMINGUEZ, P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- BENEJAM, P. & PAGÉS, J. (2004). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. España: I.C.E, Universidad Barcelona.
- BISQUERRA, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- CAMILLONI, A. & LEVINAS, L. (2013). *Pensar, descubrir y aprender: propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CANTABELLA, J. (2015). *La entrevista como conversación dirigida*. Barcelona: Editorial UOC.
- CONXA, P. (2012). *Manual de la entrevista psicológica: saber escuchar, saber preguntar*. Madrid: Larousse - Ediciones Pirámide.
- CARRETERO, M. (1997). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN (2015). *Historia de Chile 1960-2010*. Santiago: CEUSS.
- CORVALÁN, L. (2003). *El Gobierno de Salvador Allende*. Santiago: LOM Ediciones.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (2005). *Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- DOMÍNGUEZ, M. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Pearson Educación S.A.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIL, P. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GONZÁLEZ, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. España: Universidad de Sevilla.
- GUARDIA, N. (2004). *Propuesta para mejorar la didáctica de la enseñanza de la Historia de Venezuela*. (Trabajo realizado para optar al cambio de escalafón). Universidad Nacional Abierta Centro Local Aragua. Venezuela.
- LEIF, J. & RUSTIN, G. (1961). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LEWIN, KURT & TAX, S. (1990). *La investigación-acción participativa inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- LINCOLN, Y. GUBA, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca: SAGE.
- MCKERNAN, J. (1999) *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- MARTI J. (2000). *Más allá del arte: La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- MARTI, J. (2002): *La investigación-acción participativa. Estructura y fases*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- MARTINEZ, M. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MORENO, M. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México: Progreso, S.A.

- MUÑOZ, E. (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago: Bibliográfica internacional.
- PANERO, N. & AIMERI, A. *Música. De la acción tradicional a la acción innovadora*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- PASCUAL, P. (2002). *Didáctica de la Música*. España: Pearson Educación S.A.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La muralla S.A.
- PRATS, J. (2011). *Didáctica de la historia y la geografía*. España: Ministerio de Educación.
- PRATS, J. (2011). *Geografía e Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*. España: Ministerio de Educación.
- SAMPIERI, H., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, L. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- SCHETTINI, P. & CORTAZO, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- SWANWICK, K. (1990). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- YUNI, J. & URBANO, C. (2006). *Técnicas para investigar. Volumen 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Brujas.

ARTÍCULOS

- ACERO, O., MUÑOZ, L. & RIASCOS, L. (2010). Las dictaduras latinoamericanas a través de la música. *Ciclo de formación permanente: La historia a través del arte*, 10, pp. 1-6.
- AISENBERG, B. (1994). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 1-28.

- ARANGUREN, C. (2013). Didáctica de las Ciencias Sociales: una disciplina en revisión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 19, pp. 6-8.
- ARMAS, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, 1, pp. 161-168.
- BAUSELA, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp. 7-36.
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, pp. 1-39.
- CANCINO, H. (1989). La problemática del poder popular en el proceso de la vía chilena al socialismo, 1970-1973. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 47, pp. 108-110
- DRIESSNACK, M., SOUSA, V. & COSTA, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: Parte 3: Métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15, pp. 1046-1049.
- FRUTOS, J. (1983). Música y enseñanza de la historia. *Aula abierta*, 37, pp. 151-165.
- ORTIZ, M. & BORJAS, B. La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17, pp. 615-527.
- PAGÉS, J. (2009): El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69 - 91.
- PEREIRA, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, enero - junio, pp. 15-29.
- QUINQUER, D. (2004). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Íber*, 40, pp. 7-22.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLES, N. & PAGÉS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En XXI Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: "Metodología de la Investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales".

SUÁREZ, M. (2002): Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), pp. 40-56.

SUÁREZ, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Acción pedagógica*, 9, pp. 42-51.

VALLES DEL POZO, M. (2009). La educación musical en la historia de occidente: Apuntes para la reflexión. *Neuma*, 2, 218 - 232.



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | RAQUEL REBOLLEDO REBOLLEDO |
| TITULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | EL CONTENIDO MUSICAL COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA TEMÁTICA “EL QUIEBRE DE LA DEMOCRACIA” PARA SEXTO AÑO BÁSICO. |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | NICOLÁS CASTAGNOLI V CLAUDIA CONA P INGRID GRANDÓN P JOAQUIN LAGOS G GABRIELA PEREIRA T |
| CARRERA | PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LICENCIADOS |
| PROFESOR GUÍA | ALEXIS SANHUEZA RODRÍGUEZ |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan en esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|-------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 7 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 5 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 7 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 7 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 5 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 7 |
| Promedio | 6.33 |

B. Del Marco Teórico Referencial (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|-------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 7 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 7 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/conceptual. | 6 |
| Promedio | 6.66 |

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 7 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 7 |

| | |
|---|-------------|
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 7 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 7 |
| 6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 7 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o credibilidad y consistencia interna de la información. | 6 |
| 8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 7 |
| Promedio | 6.75 |

D. Del Contenido Temático Y Los Resultados De La Investigación (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|-------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación. | 7 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 7 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 5 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 5 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 7 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6 |
| Promedio | 6.17 |

E. De Los Aspectos Formales (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos. | 7 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 7 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 7 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 5 |
| Promedio | 6.3 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje Porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6.33 | 1.58 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 6.66 | 1.33 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6.75 | 1.35 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6.17 | 1.54 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6.3 | 0.63 |
| Nota promedio final | | | 6.43 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIOS DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en los referido a las fortalezas, como a las debilidades de este seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

| |
|---|
| <p>Trabajo que presenta un aspecto interesante a ser abordado, en cuanto a la música como ámbito didáctico poco abordado.</p> <p>La tesina se desarrolla de forma rigurosa, con un soporte teórico importante y es ordenada y clara.</p> <p>Se recomienda precisar:</p> |
|---|

- Supuestos o hipótesis del trabajo. Se leen en el documento, más no se precisan.
- ¿A qué se llama contenido musical? Brevemente indica que no es teoría de la música, más no se explicita qué es. Por tanto, el lector requiere de mayor precisión (¿letras de las canciones, notas musicales y su propuesta?)
- Diferencias claramente investigación acción de investigación acción participativa. Dos propuestas diferentes y que implican praxis diferentes (en la ejecución de la intervención no pareciera justificar IAP, sino más bien quedarse en IA solamente)
- Categorizaciones iniciales que dan cuenta de la construcción de los instrumentos, tanto para entrevista como para escala Likert. Esto aparece en el texto, pero debe ser rescatado de forma clara. Ojo que no se señalan variables, no obstante si se da cuenta de un método mixto y la escala y el cuestionario cubren el ámbito cuantitativo...
- ¿De qué manera incluye en el análisis las notas de campo? Hace referencia a ellas más no las incorpora en el proceso posteriormente (o al menos esto no queda claro)
- Las conclusiones emergen más como discusión de resultados que como conclusiones propiamente tales. Revisar este aspecto resulta importante.
- Finalmente, destacar más el proceso mismo de la intervención (está claro con el material anexo, pero justamente se debe revisar para poder comprender la totalidad del trabajo realizado. Entonces, resulta adecuado explicitarlo como parte del corpus del documento.

Desde los formal: Comente errores de ortografía tildual sobre todo en el capítulo de resultados. No hace uso correcto de normas APA en algunos segmentos breves del documento, pero sobre todo en las referencias (ausencia de editoriales)

Se incluyen observaciones en el corpus del documento para ser revisados y considerados por el equipo de investigación.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011.



FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 04. 09. 2017



**UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**

FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Pedro H. Benítez Villarroel |
| TITULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | “El contenido musical como estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico en la temática “El quiebre de la democracia” para sexto año básico”. |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Nicolás Castagnoli Villalobos, Claudia Cona Pereira, Ingrid Grandón Pulido, Joaquín Lagos Guajardo, Gabriela Pereira Tapia. |
| CARRERA | Programa de Formación Pedagógica para Licenciados |
| PROFESOR GUÍA | Alexis Sanhueza R. |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan en esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 6.8 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 6.7 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 6.5 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 6.8 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 6.7 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6.7 |
| Promedio | 6.7 |

B. Del Marco Teórico Referencial (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 6.6 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 6.6 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/conceptual. | 6.6 |
| Promedio | 6.6 |

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 6.8 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6.9 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 6.8 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6.8 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 6.8 |

| | |
|--|-------------|
| 6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 6.8 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o credibilidad y consistencia interna de la información. | 6.6 |
| 8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 6.7 |
| Promedio | 6.77 |

D. Del Contenido Temático Y Los Resultados De La Investigación (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|-------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación. | 6.6 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6.7 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 6.6 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 6.7 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6.7 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6.7 |
| Promedio | 6.66 |

E. De Los Aspectos Formales (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|-------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos. | 6.9 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 6.8 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6.9 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 6.9 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6.9 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 6.9 |
| Promedio | 6.88 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje Porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6.70 | 1.67 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 6.60 | 1.32 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6.77 | 1.35 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6.66 | 1.66 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6.88 | 0.68 |
| Nota promedio final | | | 6.68 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIOS DE SÍNTESIS.

| DEBILIDADES |
|---|
| <p>Revisar objetivos, si bien es cierto, los tres objetivos presentados originalmente son coherentes con la finalidad de la investigación se sugiere jerarquizarlos a fin de identificar el objetivo principal que lo sustenta y los objetivos secundarios.</p> <p>Al ser una “investigación – acción participativa”, como se declara originalmente, implica una presencia activa de los investigadores, involucrando al grupo de estudio (“no investiga al otro sino con el otro”), creando una comunidad crítica abierta al diálogo colaborativo en el mismo proceso, tal como se consigna en el presente seminario citando a Bausela (2004), situación que no se observa con claridad, ya que el presente trabajo solo cumple con el paso tradicional de la detección de una problemática, reflexión, diseño e intervención para la mejora, por lo tanto, se sugiere precisar el enfoque solo como “investigación – acción”.</p> |

FORTALEZAS

Se aprecia un trabajo metuculoso, preocupado de cumplir paso a paso la obtención de información fidedigna de los actores involucrados. Es una propuesta metodológica novedosa y una contribución al desarrollo de una habilidad aún no consolidada en tan corta edad y al enriquecimiento del estudio de un período complejo de nuestra historia.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011.

FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 29 de septiembre de 2017

ANEXOS

Anexo n°1

Estructura notas de campo de los investigadores.

Nombre del docente: _____

Fecha: _____

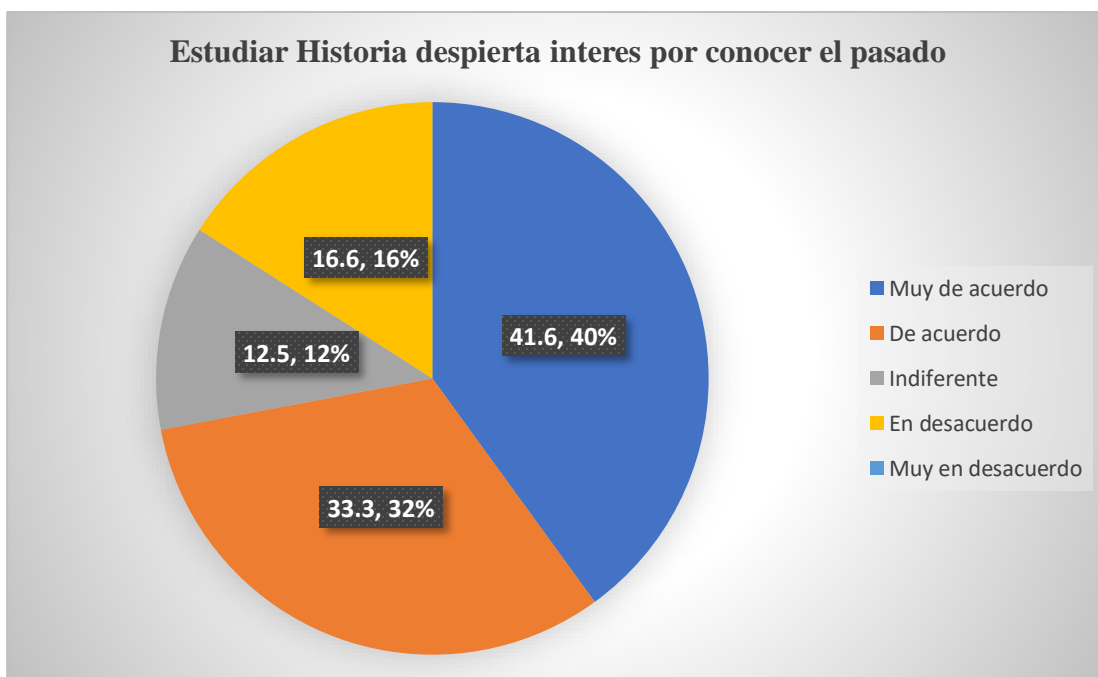
Temática / Actividad

| | |
|------------------------------------|--|
| <p><i>Observaciones</i></p> |  |
| <p><i>Reflexión</i></p> | |

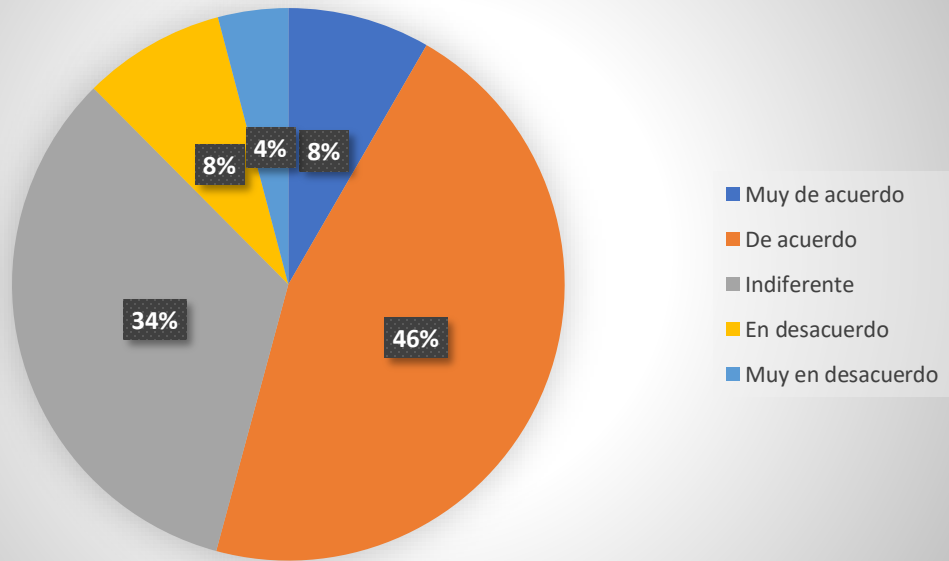
Anexo n°2
Cuestionario de entrada.

| Indicadores | Categorías | | | | |
|--|----------------|------------|-------------|---------------|-------------------|
| | Muy de acuerdo | De acuerdo | Indiferente | En desacuerdo | Muy en desacuerdo |
| 1. Enseñanza de la historia. | | | | | |
| • Estudiar Historia despierta el interés por conocer el pasado. | 10 | 8 | 3 | 4 | 0 |
| • Estudiar Historia nos permite comprender el presente. | 2 | 11 | 8 | 2 | 1 |
| • Es importante aprender Historia. | 13 | 7 | 3 | 1 | 0 |
| • Estudiar Historia nos permite conocer nuestra identidad y cultura. | 12 | 8 | 3 | 1 | 0 |
| • La enseñanza de la Historia contribuye a valorar la vida en sociedad. | 11 | 5 | 4 | 4 | 0 |
| • La forma en que se enseña historia me favorece la comprensión de esta. | 5 | 15 | 3 | 1 | 0 |
| • La enseñanza de la historia me ayuda a generar opinión sobre los hechos actuales. | 6 | 9 | 7 | 1 | 1 |
| 2. Recursos | | | | | |
| • El uso de PowerPoint ayuda en la comprensión de los contenidos. | 13 | 8 | 0 | 1 | 2 |
| • Desarrollar guías de actividades mejoran la capacidad de comprender los hechos históricos. | 14 | 9 | 1 | 0 | 0 |
| • El uso constante del texto de historia ayuda a profundizar los contenidos | 6 | 13 | 2 | 3 | 0 |

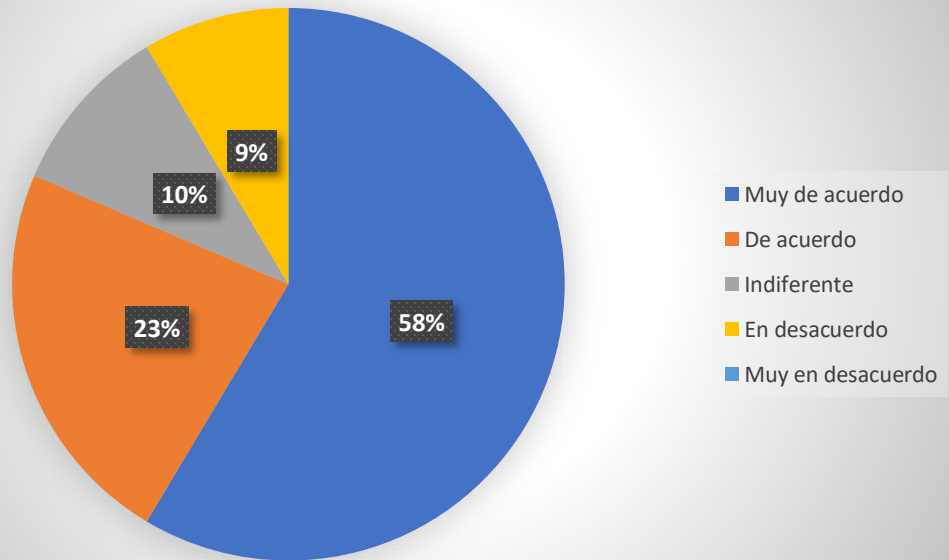
| 3. Estrategias. | | | | | |
|---|----|----|---|---|---|
| • Dictar los contenidos de Historia permita una mejor comprensión de la asignatura. | 5 | 10 | 4 | 5 | 0 |
| • Las clases expositivas por parte del profesor permite desarrollar la comprensión de los diferentes contenidos de la asignatura. | 8 | 9 | 4 | 5 | 0 |
| • Las clases expositiva me hace pensar en los hechos históricos. | 8 | 7 | 5 | 4 | 1 |
| 4. Evaluación de contenidos. | | | | | |
| • Las pruebas escritas son la mejor forma de evaluar los conocimientos en Historia. | 5 | 9 | 6 | 3 | 1 |
| • Los resultados de las pruebas que aplica el profesor demuestran los conocimientos de los estudiantes. | 9 | 11 | 1 | 0 | 3 |
| • La participación en clases debe ser calificada por el profesor. | 12 | 7 | 4 | 0 | 0 |



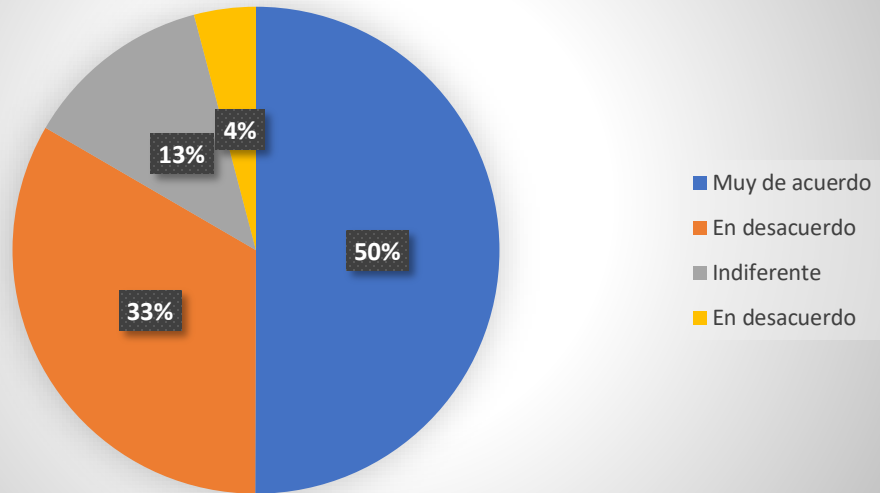
Estudiar Historia nos permite comprender el presente



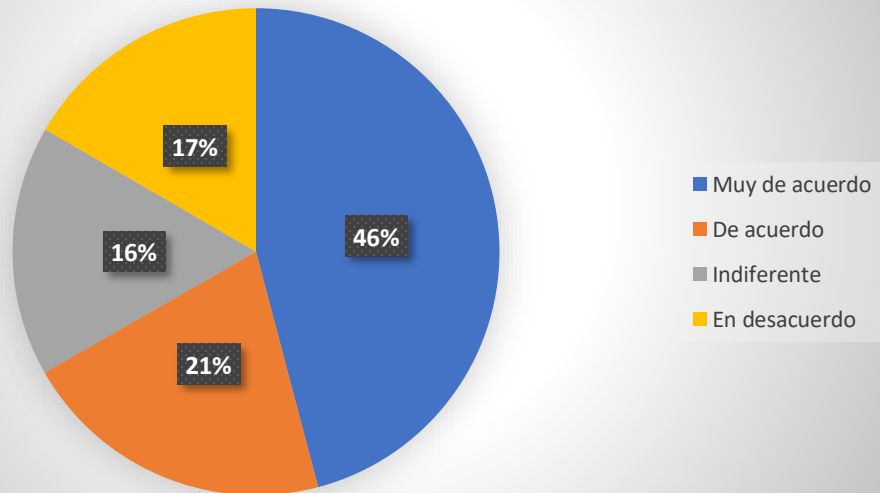
Es importante aprender Historia



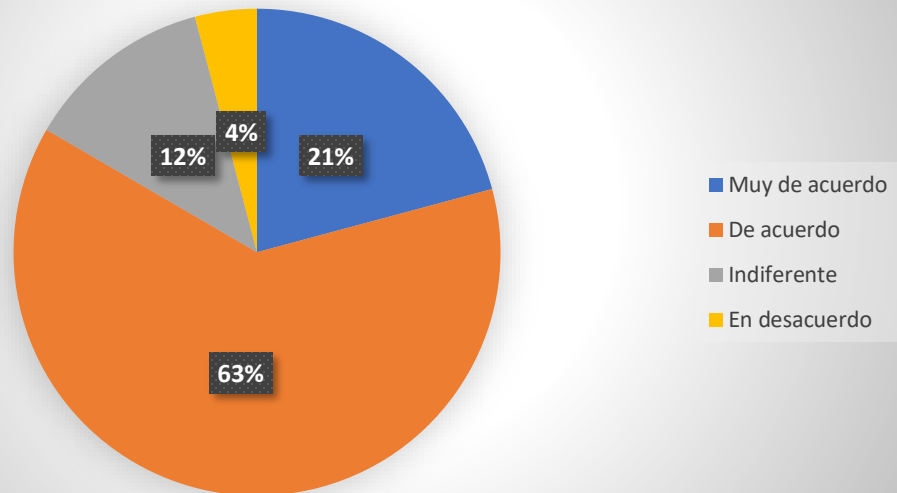
Estudiar Historia nos permite conocer nuestra identidad y cultura



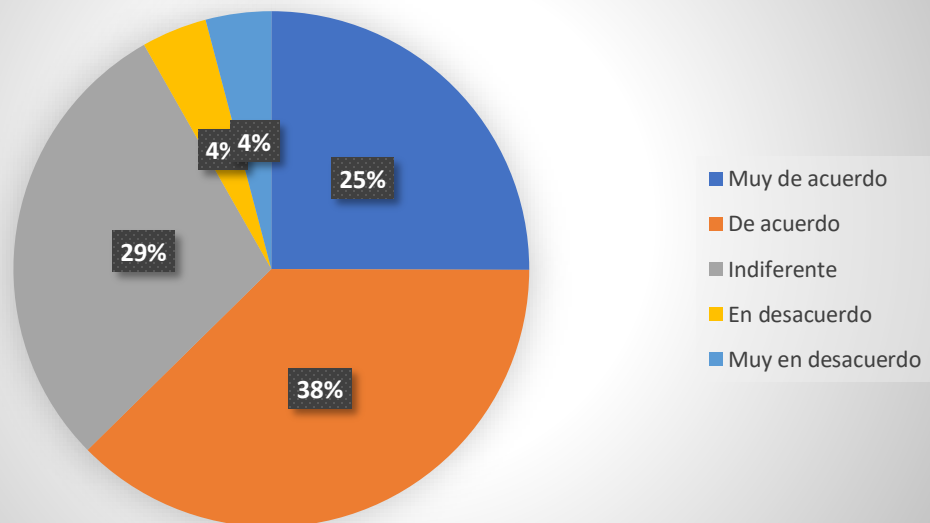
La enseñanza de la Historia contribuye a valorar la vida en sociedad



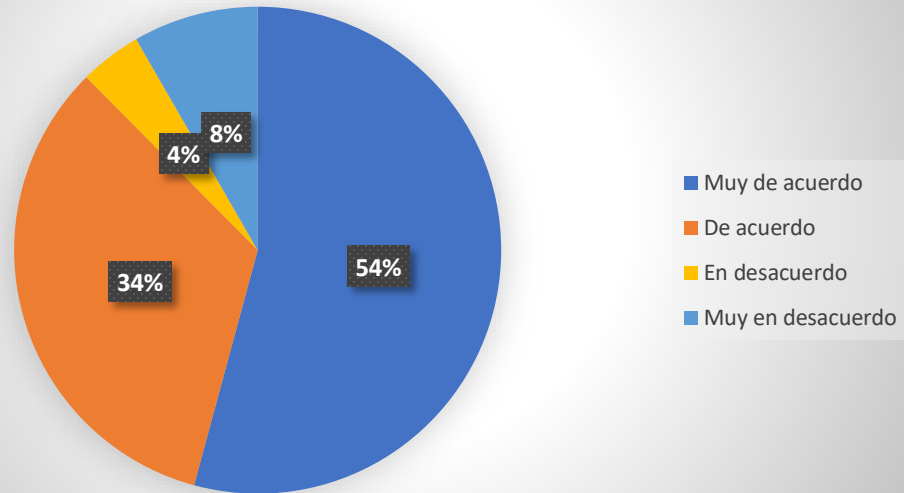
La forma en que se enseña Historia favorece la comprensión de esta



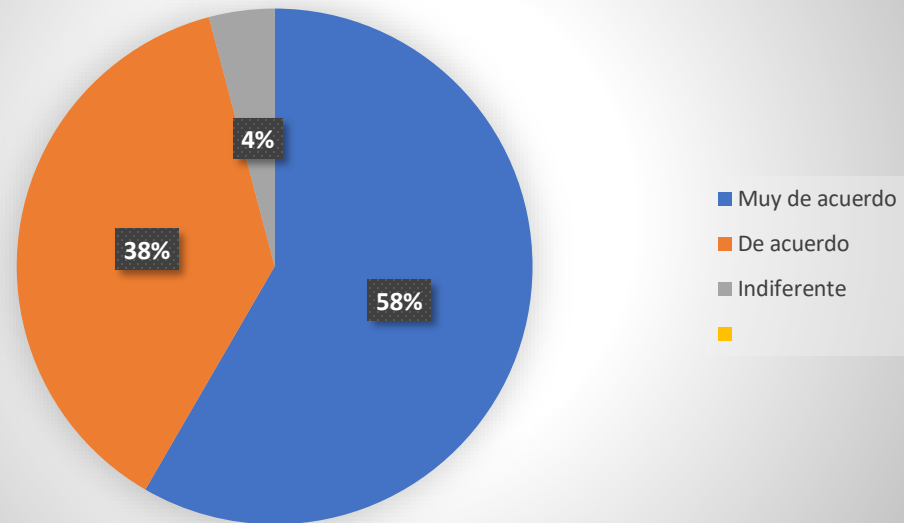
La enseñanza de la Historia me ayuda a generar opinión sobre los hechos actuales



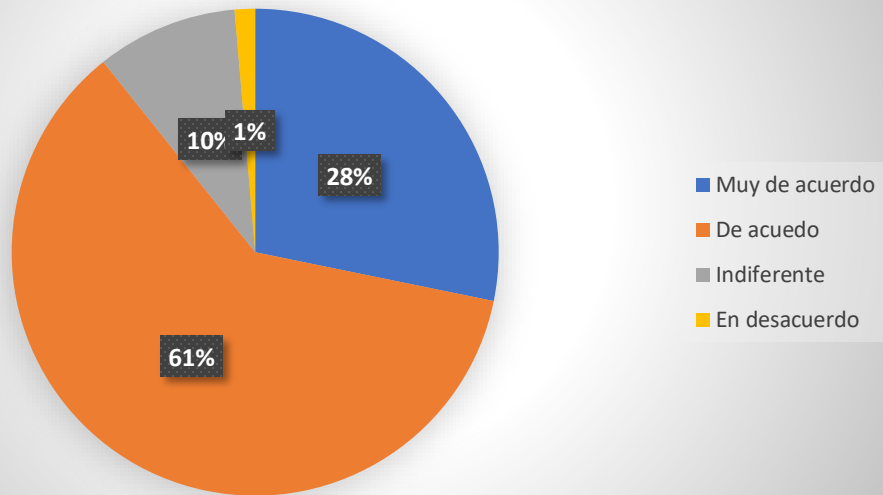
El uso del power point ayuda en la comprensión de los contenidos



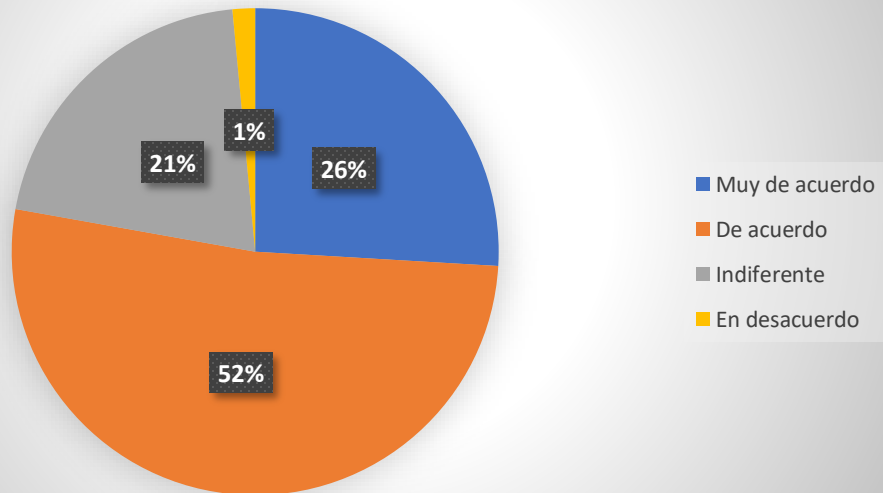
Desarrollar guías de actividades mejoran la capacidad de comprender los hechos históricos



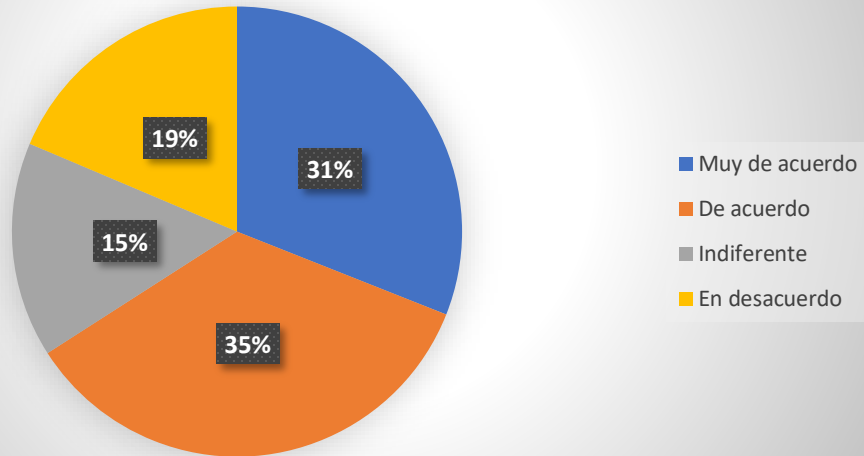
El uso constante del texto de la Historia ayuda a profundizar los contenidos



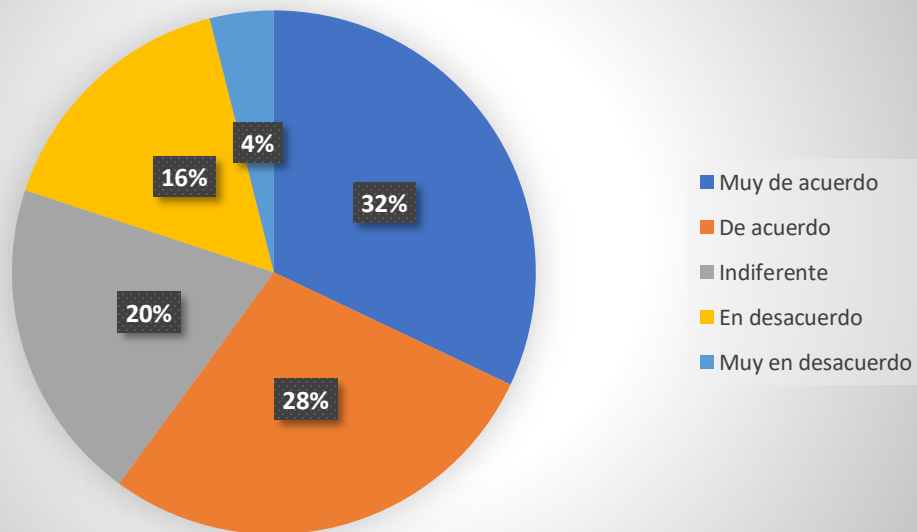
Dictar los contenidos de Historia permite una mejor comprensión de la asignatura



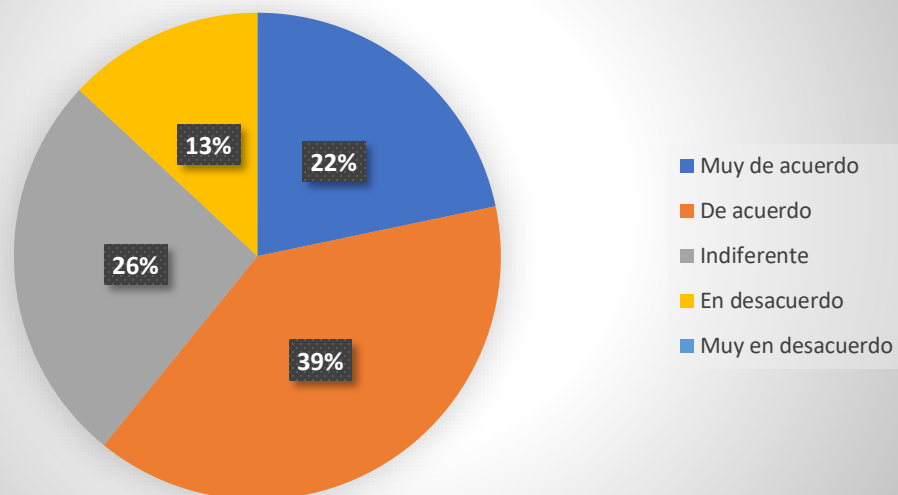
Las clases expositivas por parte del profesor permite desarrollar la comprensión de los diferentes contenidos de la asignatura



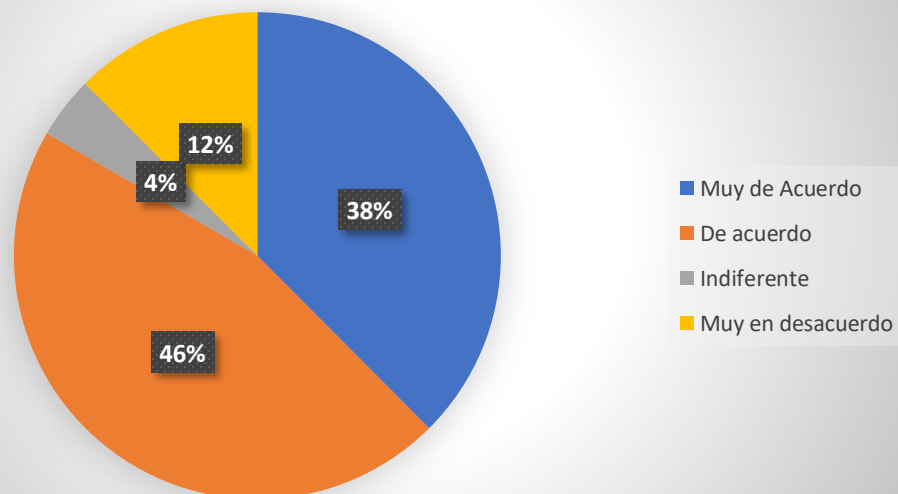
Las clases expositivas me hace pensar en los hechos históricos



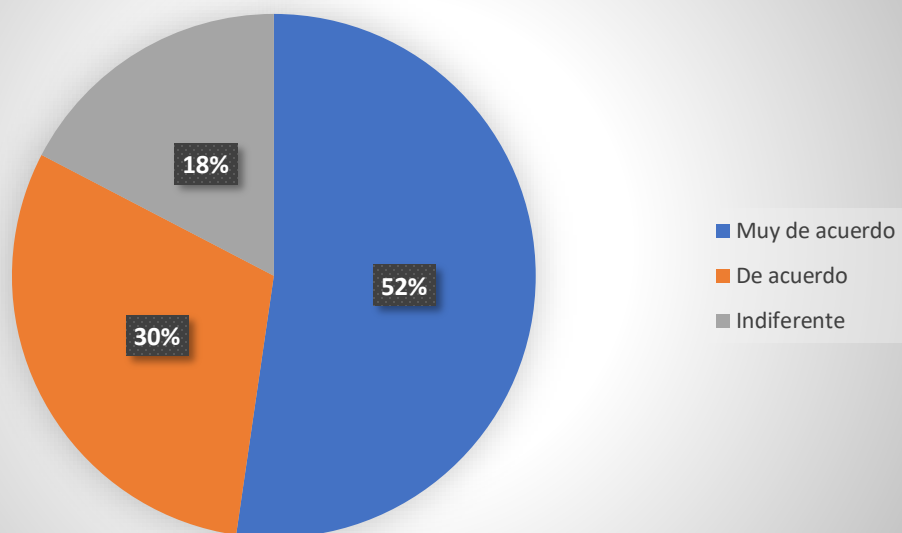
Las pruebas escritas son la mejor forma de evaluar los conocimientos en Historia



Los resultados de las pruebas que aplica el profesor demuestran los conocimientos de los estudiantes



La participación en clases debe ser calificada por el profesor

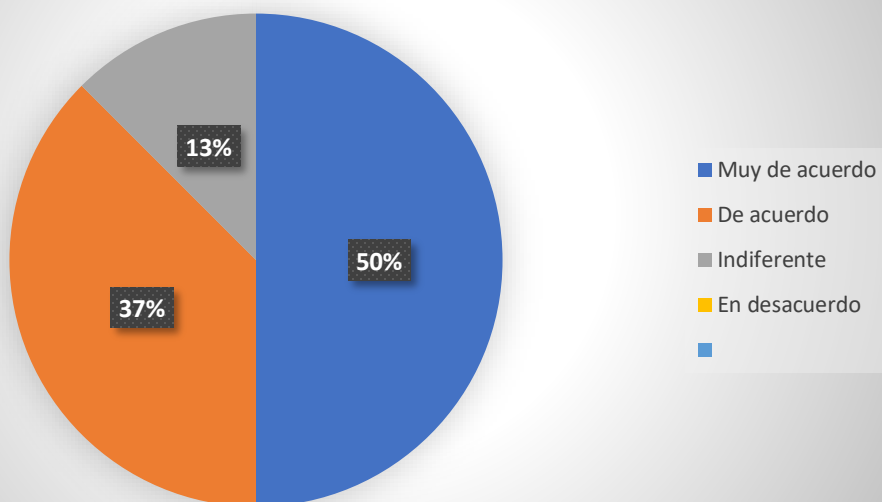


Anexo n°3
Cuestionario de salida.

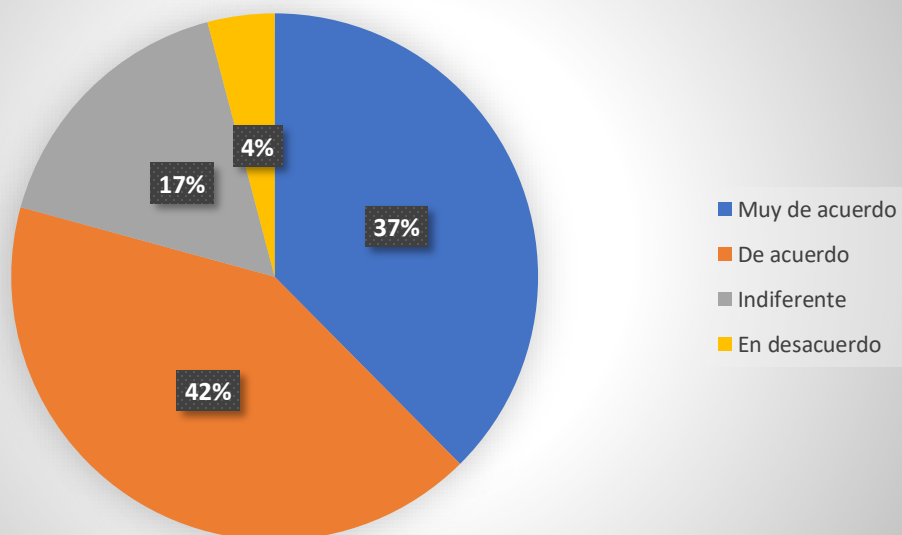
| Indicadores | Categorías | | | | |
|--|----------------|------------|-------------|---------------|-------------------|
| | Muy de acuerdo | De acuerdo | Indiferente | En desacuerdo | Muy en desacuerdo |
| 1. Enseñanza de la historia. | | | | | |
| • La enseñanza de la historia con música según el contexto histórico favorece la concentración sobre los contenidos de la clase. | 12 | 9 | 1 | 2 | 0 |
| • Las utilizaciones de música en las clases aumentan el interés por aprender historia. | 12 | 9 | 3 | 0 | 0 |
| • La utilización de la música favorece el aprendizaje. | 9 | 10 | 4 | 1 | 0 |
| • Estudiar Historia despierta el interés por conocer el pasado. | 5 | 11 | 6 | 2 | 0 |
| • Estudiar Historia nos permite comprender el presente. | 6 | 9 | 5 | 4 | 0 |
| • Es importante aprender Historia. | 13 | 6 | 2 | 0 | 3 |
| • Estudiar Historia nos permite conocer nuestra identidad y cultura. | 11 | 10 | 3 | 0 | 0 |
| • La enseñanza de la Historia contribuye a valorar la vida en sociedad. | 7 | 9 | 5 | 3 | 0 |
| • La forma en que se enseña historia me favorece la comprensión de esta. | 8 | 10 | 6 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|--|----|----|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza de la historia me ayuda a generar opinión sobre los hechos actuales. | 7 | 7 | 4 | 6 | 0 |
| 2. Recursos. | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • La música permite comprender de manera significativa los distintos contenidos de la asignatura. | 8 | 11 | 3 | 2 | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> • La incorporación de la música en la enseñanza de la historia favorece de manera significativa mi aprendizaje. | 5 | 15 | 4 | 0 | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> • La música y su contenido en la asignatura historia ayuda a la comprensión de los contenidos de historia. | 9 | 13 | 2 | 0 | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Las clases de historia deben incluir canciones y su contenido musical para facilitar la comprensión de los acontecimientos históricos. | 11 | 8 | 3 | 1 | 2 |
| 3. Evaluación de contenido: | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • La incorporación de la música ayuda a obtener mejores resultados en las evaluaciones. | 10 | 12 | 2 | 0 | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> • La utilización de las canciones Las casitas del barrio alto en contraste con la canción La toma ayudaron a la comprensión de la desigualdad vivida durante la dictadura militar. | 11 | 8 | 5 | 0 | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Las canciones de Víctor Jara escuchadas en clases ayudaron a entender el descontento social vivido durante la dictadura militar. | 11 | 8 | 3 | 2 | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> • La utilización de la música y su contenido permite prepararse para una evaluación. | 8 | 13 | 2 | 1 | 0 |

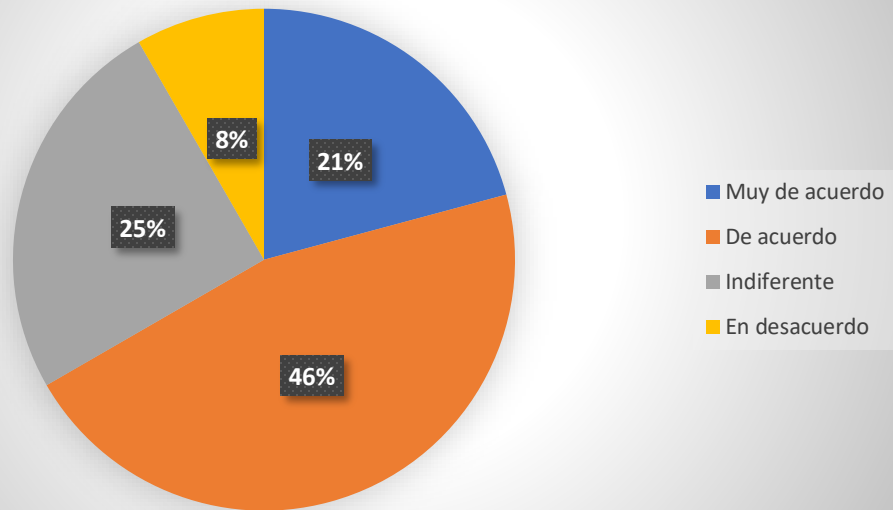
Las utilizaciones de música en las clases aumentan el interés por aprender Historia.



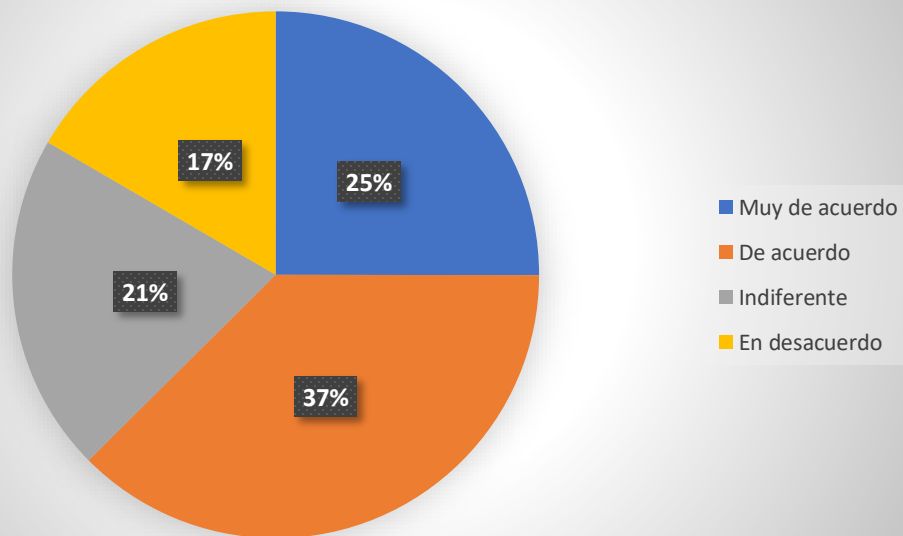
La utilización de la música favorece el aprendizaje



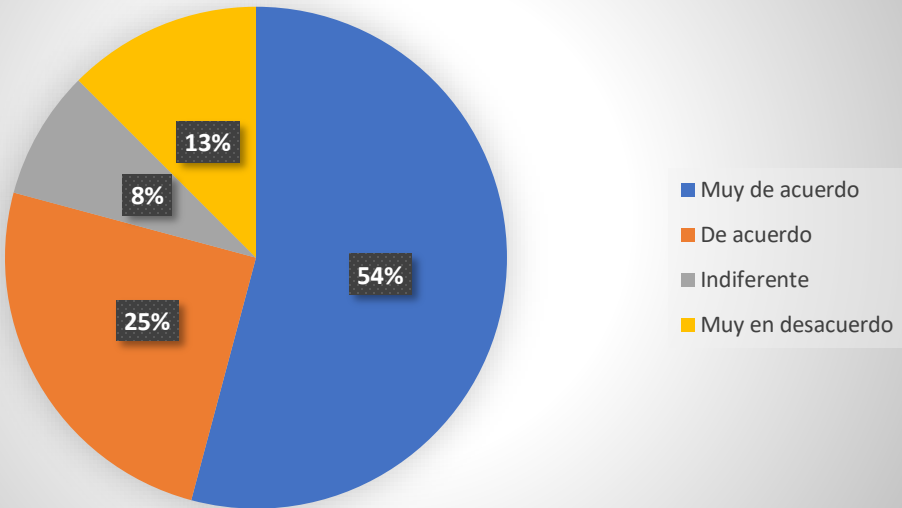
Estudiar Historia despierta el interés por conocer el pasado



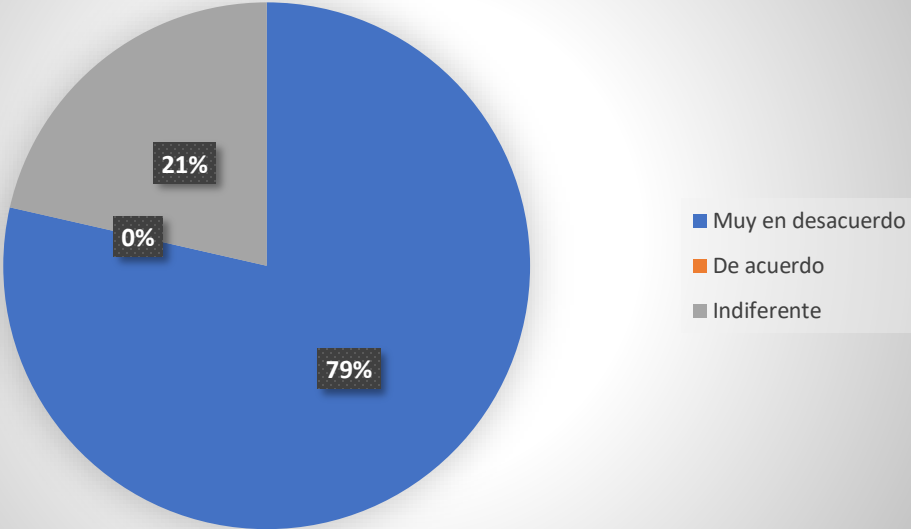
Estudiar Historia nos permite comprender el presente



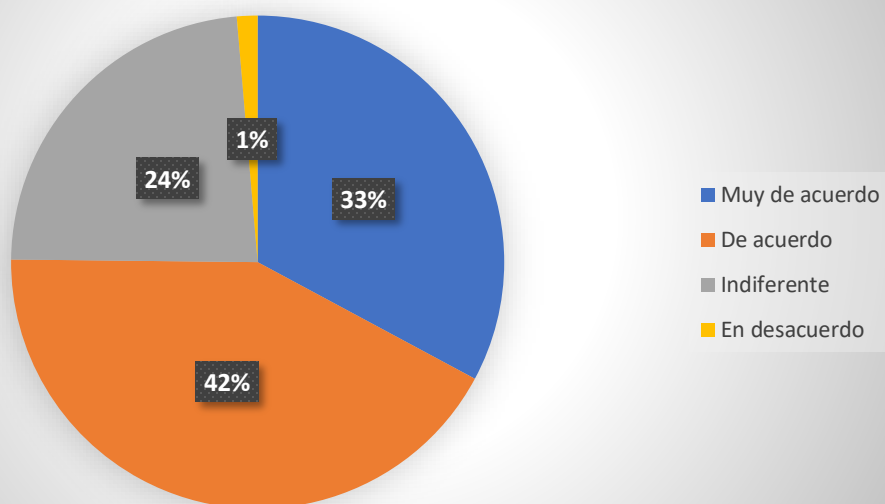
Es importante aprender Historia.



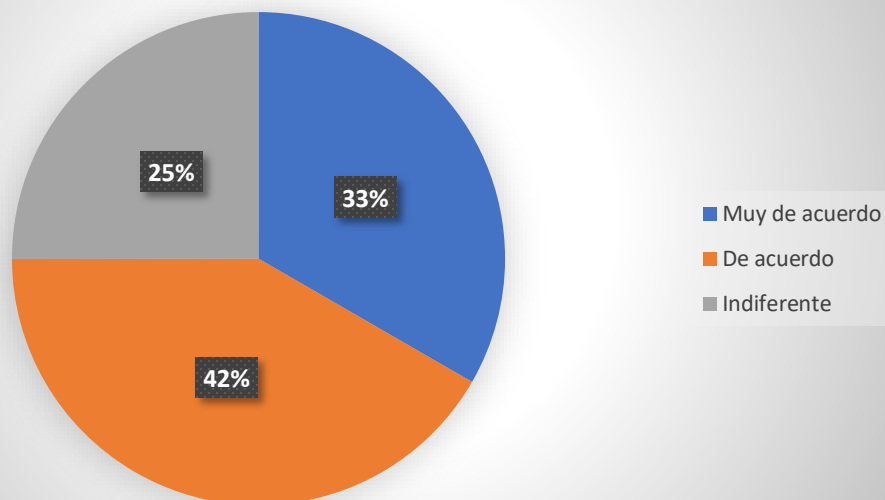
Estudiar Historia nos permite conocer nuestra identidad y cultura



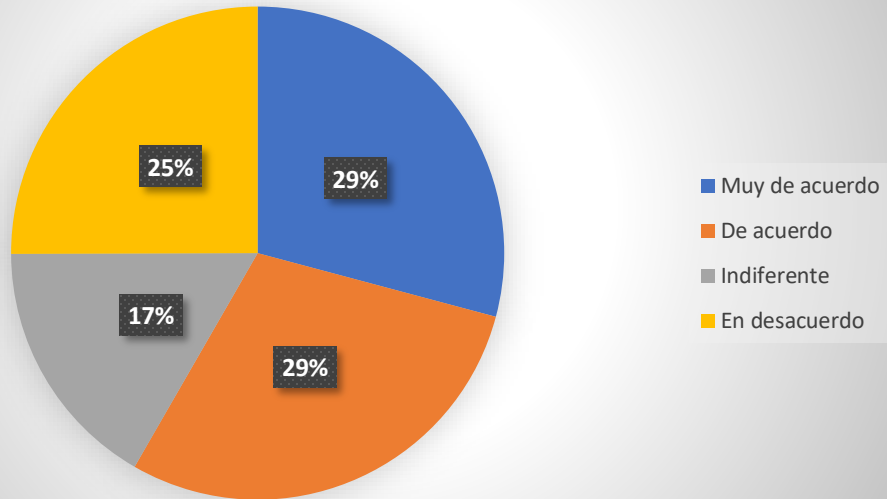
La enseñanza de la Historia contribuye a valorar la vida en sociedad



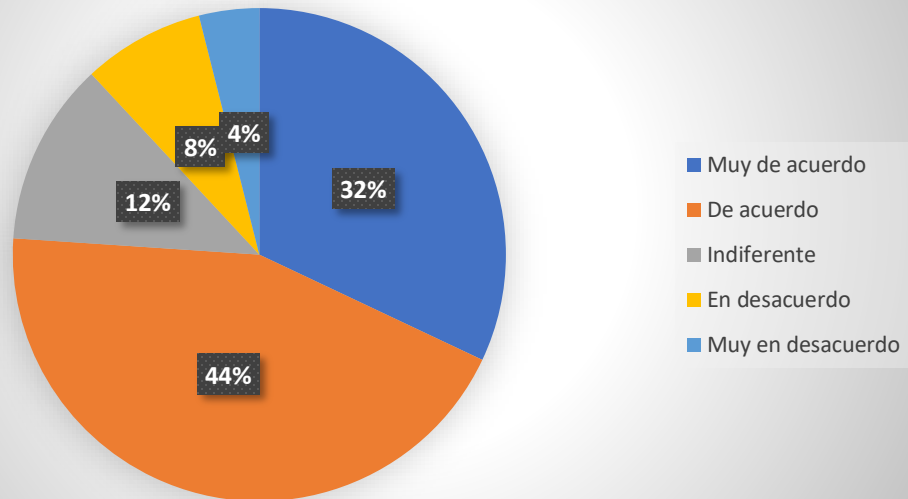
La forma en que se enseña Historia me favorece la comprensión de esta



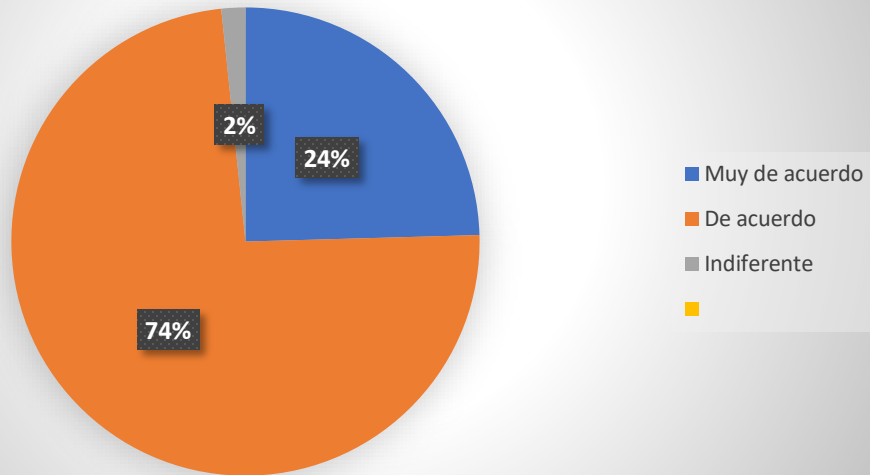
La enseñanza de la Historia me ayuda a generar opinión sobre los hechos actuales



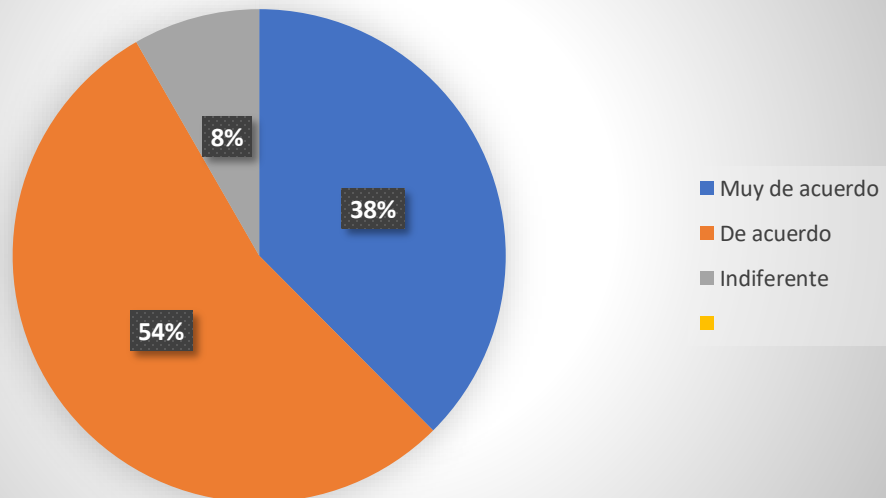
La música permite comprender de manera significativa los distintos contenidos de la asignatura



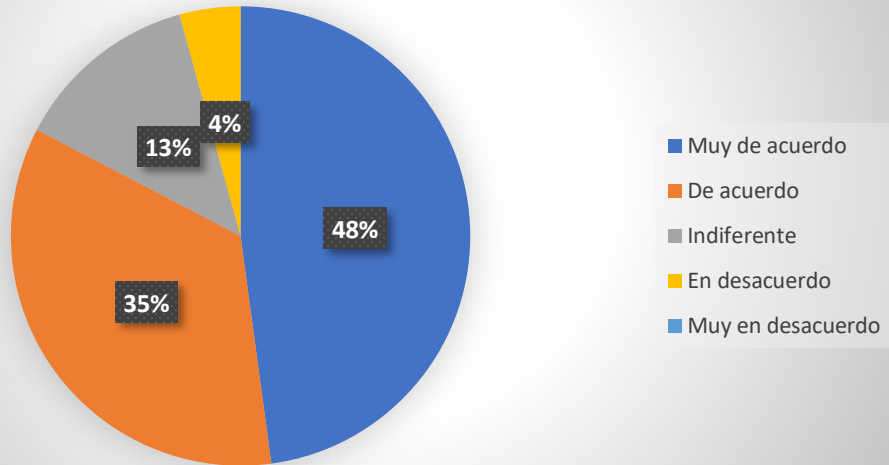
La incorporación de la música en la enseñanza de la Historia favorece de manera significativa mi aprendizaje.



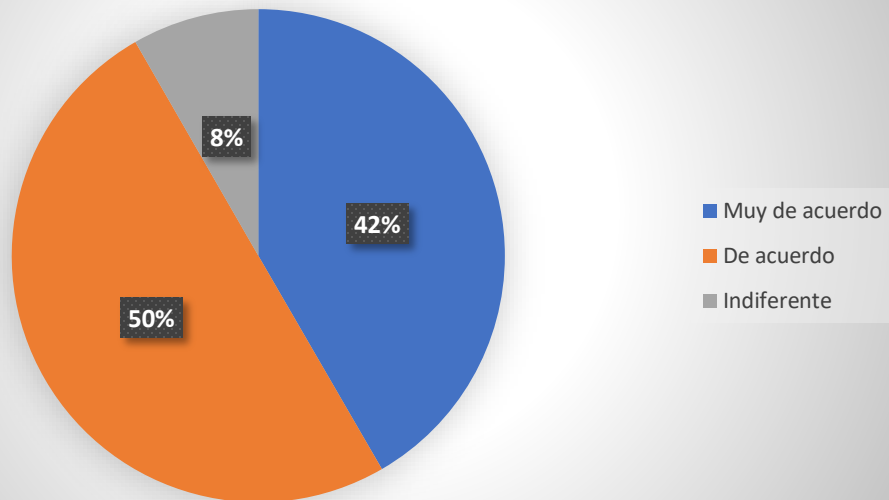
La música y su contenido en la asignatura Historia ayuda a la comprensión de los contenidos de Historia.



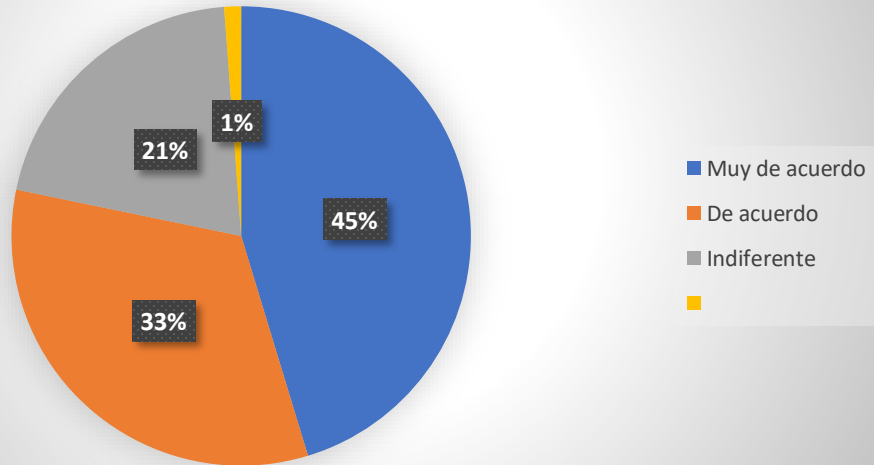
Las clases de historia deben incluir canciones y su contenido musical para facilitar la comprensión de los acontecimientos históricos



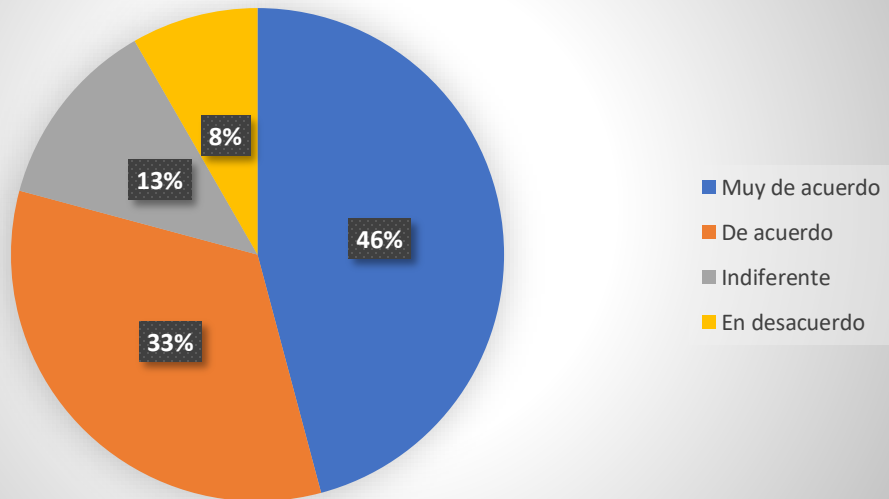
La incorporación de la música ayuda a obtener mejores resultados en las evaluaciones



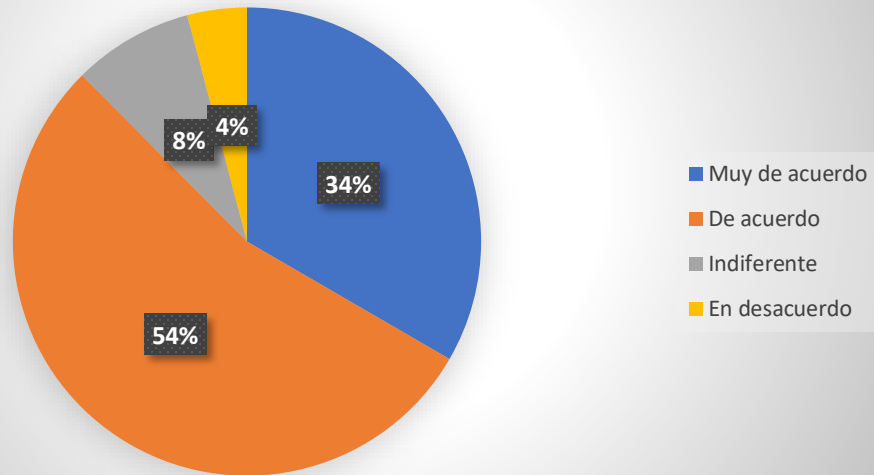
La utilización de las canciones "Las casitas del barrio alto" en contraste con la canción "La toma" ayudaron a la comprensión de la desigualdad vivida durante la dictadura militar



Las canciones de Víctor Jara escuchadas en clases ayudaron a entender el descontento social vivido durante la dictadura militar



La utilización de la música y su contenido permite prepararse para una evaluación



| Instrumento de recolección de información | Estrategia de análisis | Códigos | Categorías |
|---|------------------------|---|--|
| Cuestionario de cierre | Análisis de contenido | “Presidencia de Salvador Allende” “Muerte de Salvador Allende” “Golpe de Estado” “11 de septiembre de 1973” “Bombardeo a la moneda” “Augusto Pinochet” “Intervención de las fuerzas armadas” “Desigualdades sociales en Chile” “Detenidos desaparecidos” “Derechos humanos” “Víctor Jara” | Contexto político de Chile 1970-1973 Quiebre de la Democracia Régimen o dictadura militar |

Anexo n°4
Entrevista al docente.

Entrevista

Nombre:

Área de especialidad:

Año egreso:

Colegio en el que se desempeña:

Cursos en los que se desempeña:

I. Categoría pensamiento histórico: el docente debe entregar su visión sobre las directrices que entrega el MINEDUC en torno al desarrollo del pensamiento histórico. Además, menciona de qué forma adecúa estas directrices cuando enseña “El quiebre de la Democracia en 1973”.

1. ¿Podría explicarme que entiende usted por pensamiento histórico?
2. ¿Qué conoce sobre las directrices que entrega el MINEDUC en las bases curriculares sobre el desarrollo del pensamiento histórico?
3. ¿De qué forma utiliza o adecúa estas directrices al realizar clases sobre la temática “El quiebre de la Democracia en 1973”?

II. Categoría estrategia, métodos y recursos didácticos: el docente se refiere a las estrategias y recursos que el utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje, en relación al pensamiento histórico y a la enseñanza del tema “El quiebre de la Democracia en 1973”.

4. ¿Qué estrategia, métodos y recursos didácticos utiliza para alcanzar el desarrollo del pensamiento histórico en sus estudiantes?
5. ¿Según su opinión, qué estrategias, métodos y recursos contribuyen en el desarrollo del pensamiento histórico cuando se enseña la temática: “El quiebre de la Democracia en 1973”?

6. ¿Qué estrategias, métodos y recursos se pueden incluir en las planificaciones para enseñar el tema: “¿El quiebre de la democracia en 1973”, teniendo como objetivo el desarrollo del pensamiento histórico?

III. Categoría música y contenido musical: se pretende identificar los conocimientos que posee el docente sobre la música y contenido musical para la enseñanza del tema: “El quiebre de la democracia en 1973”

7. ¿De qué forma ha incorporado la música o el contenido musical en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales?
8. ¿De qué manera la utilización de una estrategia de enseñanza basada en el contenido musical puede desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes?
9. ¿Cómo implementaría el contenido musical como estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico en el tema: “El quiebre de la democracia en 1973”?

Anexo n°5

Evaluación diagnóstica.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

6° año básico

Profesor: Nicolás Castagnoli

Evaluación diagnóstica

NOMBRE: _____

CURSO: _____

FECHA: _____

Actividad: Durante la segunda mitad del siglo XX diversas problemáticas de carácter político, económico y social generaron conflictos de gran envergadura en nuestro país. Lo más significativo fue la polarización política que detonó el quiebre de la democracia institucional con el Golpe de Estado de 1973, dando paso al régimen militar que se prolongaría por casi dos siglos.

1.- Según lo mencionado anteriormente y en base a lo que has observado, escuchado o comentado, ¿Que sabes sobre el régimen militar impuesto en Chile durante 1973 por la Junta Militar de Gobierno?

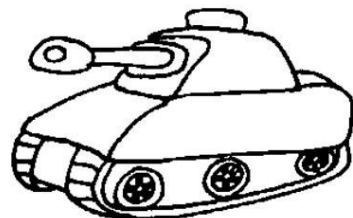
2.- Escribe lo que entiendes por:

Democracia _____

Derechos Humanos:

Dictadura o régimen militar:

3.- ¿ Cuales crees que son las principales consecuencias de este período que se prolonga hasta el día de hoy?



Anexo n°6

Actividad términos pareados.

| | | | | | | | | | |
|--|---|--|------|-------|--|--|--|--|------|
| | <p>Historia y Geografía - Ciencias Sociales 6to Año Básico Guía Golpe militar</p> | <table border="1"> <tr> <td colspan="3">Fecha</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>2016</td> </tr> </table> | | Fecha | | | | | 2016 |
| Fecha | | | | | | | | | |
| | | 2016 | | | | | | | |
| Profesor(es) | / Nicolás Castagnoli. | Curso | | | | | | | |
| Nombre: | | Pje. 12/___ | Nota | | | | | | |
| <p>Unidad Nro3: "Historia de Chile desde la última década del Siglo XIX hasta finales del Siglo XX "</p> <p>Contenidos: Golpe de Estado - Tanquetazo - Bombardeo a la Moneda -Censura.</p> <p>Habilidades: - Obtención de información en una variedad de fuentes dadas (ej: audiovisuales, materiales y escritas) -Ubicación en espacio y tiempo a través de la utilización de mapas y líneas de tiempo.</p> | | | | | | | | | |

Instrucciones generales.

1. Escuche atentamente la canción presentado por su profesor.
2. Lea comprensivamente cada pregunta.
3. El tiempo asignado para la guía es de 45 minutos.
4. Responda con letra clara.



Somos un grupo de música folklórica llamado los Huasos Quincheros, partidarios de la Derecha Conservadora y del régimen militar de Augusto Pinochet.

Los Huasos Quincheros "El patito chiquito"

*El Patito Chiquito / No quiere ir al mar /
Porque en agua salada / No sabe nadar.
La patita el día 11 / Rezaba sus oraciones /
Y a don Jecho le decía... Por este día te agradezco señor...
El Patito Chiquito / No quiere ir al mar /
Porque en agua salada / No sabe nadar.
El Patito periodista / Visitaba la moneda /*

Don Jecho es una forma de referirse a Jesús.

La Tenca era la esposa del Presidente Salvador Allende.

Y asombrado comentaba... No queda nada, nadita de nada...
El Patito Chiquito / No quiere ir al mar /
Porque en agua salada / No sabe nadar.
El Patito escuchó / Un discurso de la Tencha /
Que en México así decía... Ay de mi llorona llorona llorona...
Vestida de azul celeste



Mi nombre es Víctor Jara, fui músico cantautor chileno y militante del Partido Comunista de Chile. Soy un referente internacional de la canción protesta y de la Nueva Canción Chilena. Tras el golpe de Estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973, fui detenido y asesinado por las fuerzas militares recién establecidas.

Victor Jara "Movil Oil Special"

Los estudiantes chilenos
y latinoamericanos
se tomaron de las manos
matatiretirundín.
En este hermoso jardín
a momios y dinosaurios
los jóvenes revolucionarios
han dicho basta por fin.
¡Basta!

A las personas
relacionadas con la
Derecha Conservadora se
les llamaba Momios y
dinosaurios.

Que viene el guanaco
y detrás los pacos
la bomba adelante
la paralizante
también la purgante,
y la hilarante.
¡Ay qué son cargantes
estos vigilantes

Se les denomina
guanacos a los carros
lanza agua y los pacos
son los carabineros.

- I. Identifique y subraye en la letra de la canción los temas tratados en clases. (6 puntos)
- II. Ítem términos pareados: une con una línea cada frase de la Columna A con el concepto de la Columna B que corresponda. (12 puntos)

| Columna A | Columna B |
|---|-----------------------------------|
| El día 11 rezaba sus oraciones. | Toque de queda |
| El patito periodista, visitaba Y asombrado le decía no nada Nadita de nada. | Muerte del presidente Allende. |
| El patito escucho el discurso De la Tencha en México decía Ay mi llorona llorona. | Ultra derecha |
| Que viene el guanaco y detrás Los pacos la bomba adelante La paralizante. | Golpe de Estado. |
| En este hermoso jardín a Momios y dinosaurios. | Bombardeo a la moneda |
| Ay que son cargantes estos vigilantes. | Represión, Censura |

Anexo n°7
Actividad representación gráfica.

| | | | |
|---|---|-----------------------|-------------|
| | Historia y Geografía - Ciencias Sociales 6to Año Básico Guía Golpe militar | Fecha | |
| | | | 2016 |
| Profesor(es) | / Nicolás Castagnoli. | Curso | |
| Nombre: | _____ | Pje. 12/___ | Nota |
| Unidad Nro3: "Historia de Chile desde la última década del Siglo XIX hasta finales del Siglo XX " | | | |
| Contenidos: Diferencias sociales durante la dictadura militar. | | | |
| Habilidades: - Obtener información en una variedad de fuentes dadas (ej: audiovisuales, materiales y escritas). | | | |

Instrucciones generales.

1. Escuche atentamente la canción presentado por su profesor.
2. Lea comprensivamente cada pregunta.
3. El tiempo asignado para la actividad es de 45 minutos.

LETRA 'LAS CASITAS DE BARRIO ALTO'

Las casitas del barrio alto
con rejas y antejardín,
una preciosa entrada de autos
esperando un Peugeot.

Hay rosadas, verdecitas,
blanquitas y celestitas,
las casitas del barrio alto
todas hechas con recipol.

Y las gentes de las casitas
se sonríen y se visitan.
Van juntitos al supermarket
y todos tienen un televisor.

Hay dentistas, comerciantes,
latifundistas y traficantes,
abogados y rentistas



Mi nombre es Víctor Jara, fui músico cantautor chileno y militante del Partido Comunista de Chile. Soy un referente internacional de la canción protesta y de la Nueva Canción Chilena. Tras el golpe de Estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973, fui detenido y asesinado por las fuerzas militares recién establecidas.

y todos visten policron.
(y todos triunfan con prolén)

Recipol: material para construcción, que es considerada una nueva tecnología para el aislamiento térmico.

Juegan bridge, toman martini-dry
y los niños son rubiecos
y con otros rubiecos
van juntitos al colegio high.

Policron: es una tela en la cual se mezcla el algodón y el poliéster, de gran valor para la época.

Y el hijito de su papi
luego va a la universidad
comenzando su problemática
y el intrínquilis social.

Intrínquilis: intención oculta o solapada.

Fuma pitillos en Austin mini,
juega con bombas y con política,
asesina generales,
y es un gángster de la sedición.

LETRA 'LA TOMA'

Ya se inició la toma,
compañero calla la boca,
cuidado con los pacos,
que pueden dejar la escoba.

Sujeta bien al chiquillo,
dile a Jaime que se apure
no toque el cuarentaicinco
ojalá que nos resulte.

A mi compairito Julio
no lo veo por ni un lao,
ojalá que haya alcanzao
a pescar todo' los bultos.

Soldados de la mañana
dicen que dieron el tajo
mejor no caiga en mis manos
el traidor, el desgraciado.

Apúrate Juan... ahí vamos
no soltés los bultos nunca
seguí a la Berta, ya falta poco
cuidao' con esas ollas niña
¿está durmiendo la Herminda?

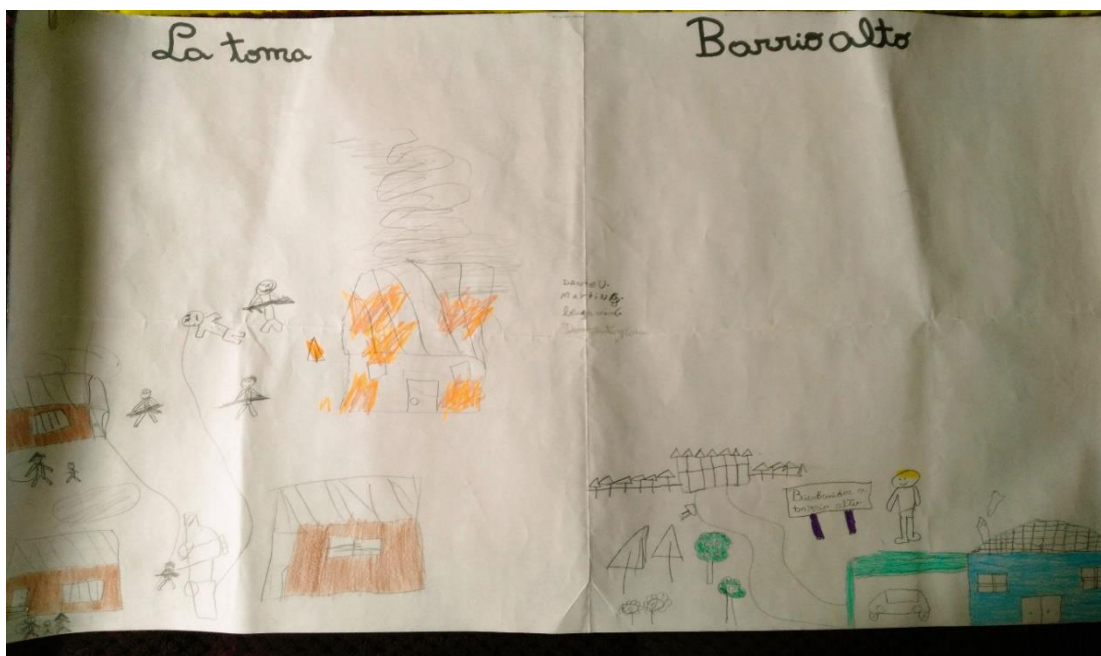
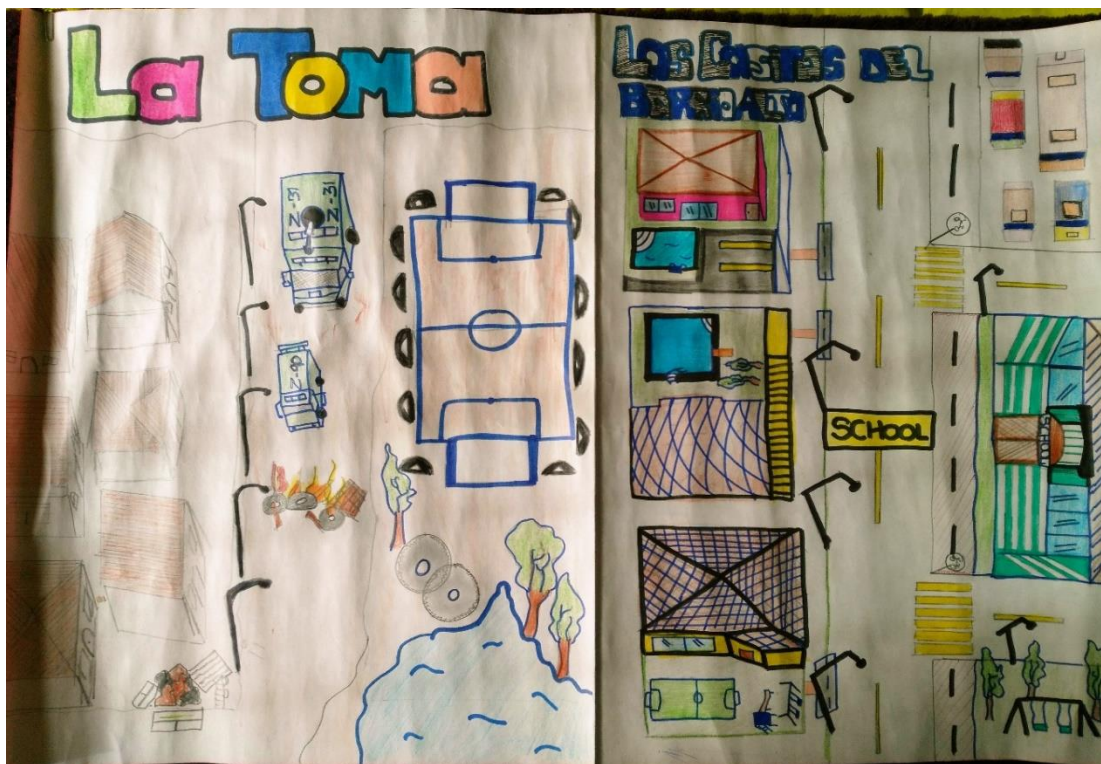
Porqué el destino nos da
la vida como castigo
pero nadie me acobarda
si el futuro está conmigo.

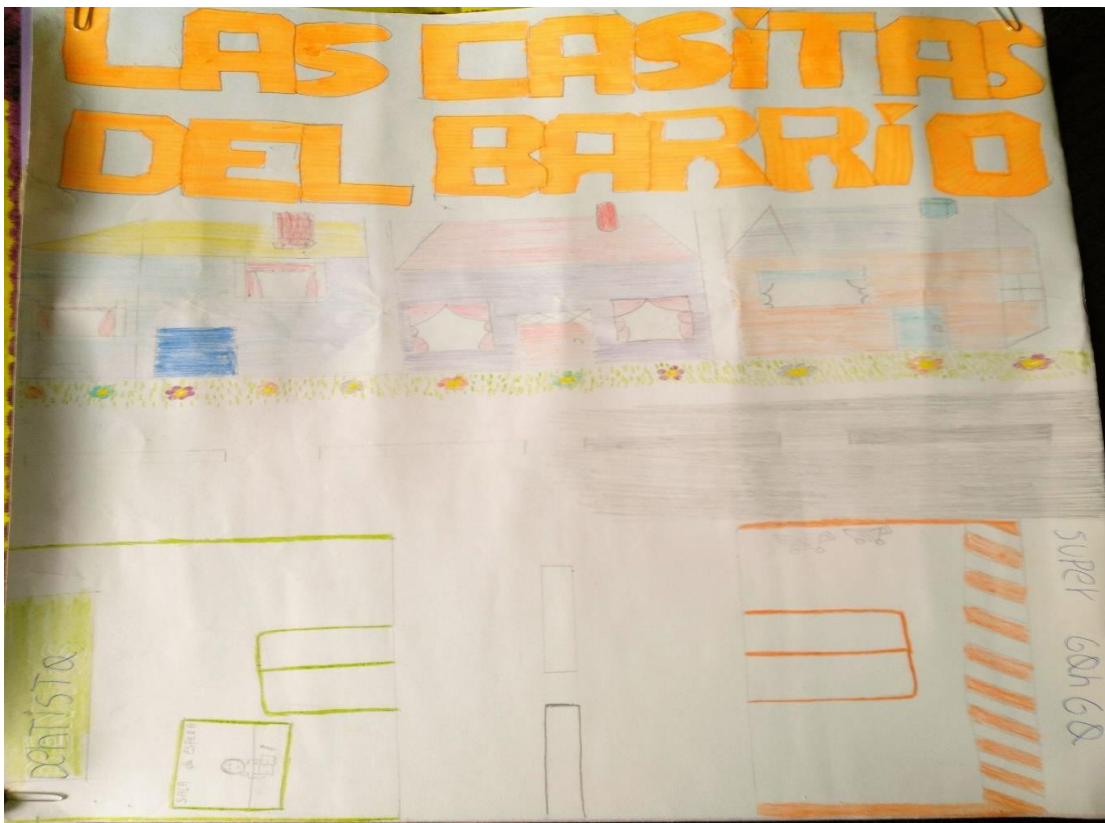
Apúrele, te imaginas... una casa
cállate, corre... al fin, al fin...
¿qué fue eso?... ya llegamos...
¿y la Herminda?... duerme...

ACTIVIDAD: Realiza un dibujo donde sea vean claramente reflejadas las diferencias sociales expuestas en las canciones “Las casitas del barrio alto” y “La toma” de Víctor Jara.

Anexo n°8

Imágenes dibujos de los estudiantes.







Anexo n°9

Actividad análisis de canciones y presentación grupal.

Rubrica de Disertación.

Contenido: "Quiebre de la democracia"

Alumnos: 1) _____ Curso:
2) _____ Fecha:
3) _____ Puntaje total: 16 pts.
4) _____ Puntaje obtenido:
5) _____ Exigencia: 60%
6) _____

Objetivo: Explicar las principales obras e ideas políticas del Gobierno de José Manuel Balmaceda.

1. Introducción:

| | |
|--|------------------|
| a. Presentación de los expositores y del tema. | 3 puntos. |
| b. Sólo se presenta los expositores, sin presentar el tema | 2 puntos. |
| c. No se percibe una introducción clara, ni presentación. | 1 punto. |

2. Desarrollo de los contenidos:

| | |
|---|------------------|
| a. Desarrolla los contenidos en forma adecuada, con la complejidad y profundidad requerida por el tema. | 3 puntos. |
| b. El desarrollo del tema es correcto, pero no se profundiza en algunos contenidos de importancia. | 2 puntos. |
| c. Los contenidos presentados son muy pobres, no están desarrollados en la profundidad requerida. | 1 punto. |

3. Claridad y coherencia de la exposición:

| | |
|---|------------------|
| a. Se expresa con coherencia y claridad | 3 puntos. |
| b. Su exposición no es fluida, lo que afecta la coherencia y claridad | 2 puntos. |
| c. La exposición no es clara ni coherente | 1 punto. |

4. Dominio del tema:

| | |
|---|------------------|
| a. Demuestra dominio del tema explicando y mostrando el mapa conceptual. | 4 puntos. |
| b. Domina el tema, pero no explica y muestra ocasionalmente el mapa conceptual. | 3 puntos. |

| | |
|--|------------------|
| c. Presenta problemas conceptuales que demuestran que no domina el tema por completo, no explica y sólo muestra el mapa conceptual | 2 puntos. |
| d. Su apoyo constante en la lectura demuestra que no domina el tema que expone. No explica ni muestra el mapa conceptual. | 1 punto. |

3. Trabajo colaborativo:

| | |
|---|------------------|
| a. trabaja colaborativamente todo el grupo. | 3 puntos. |
| b. trabaja parte del grupo. | 2 puntos. |
| c. no se aprecia trabajo durante la clase | 1 punto. |

Observación:

.....

.....

.....

.....

.....

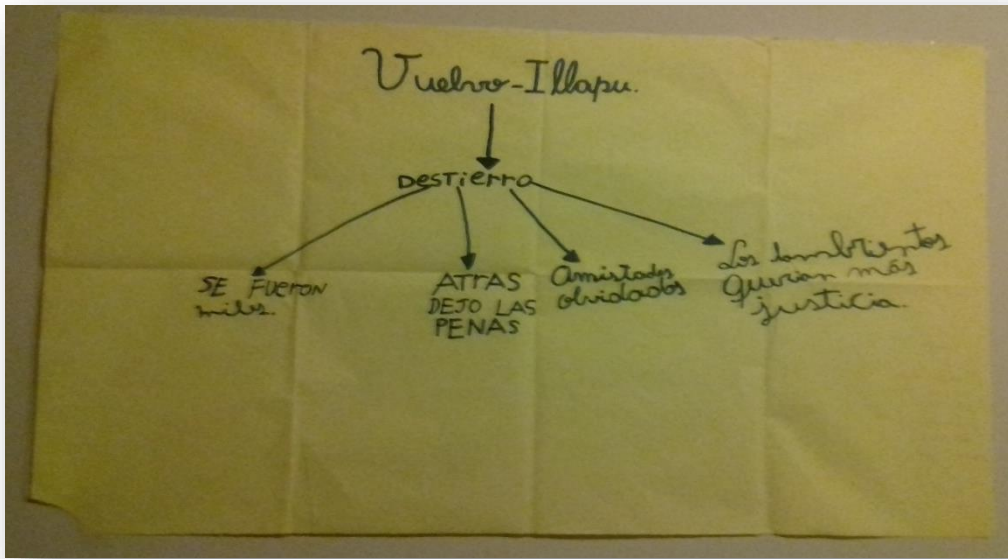
.....

.....

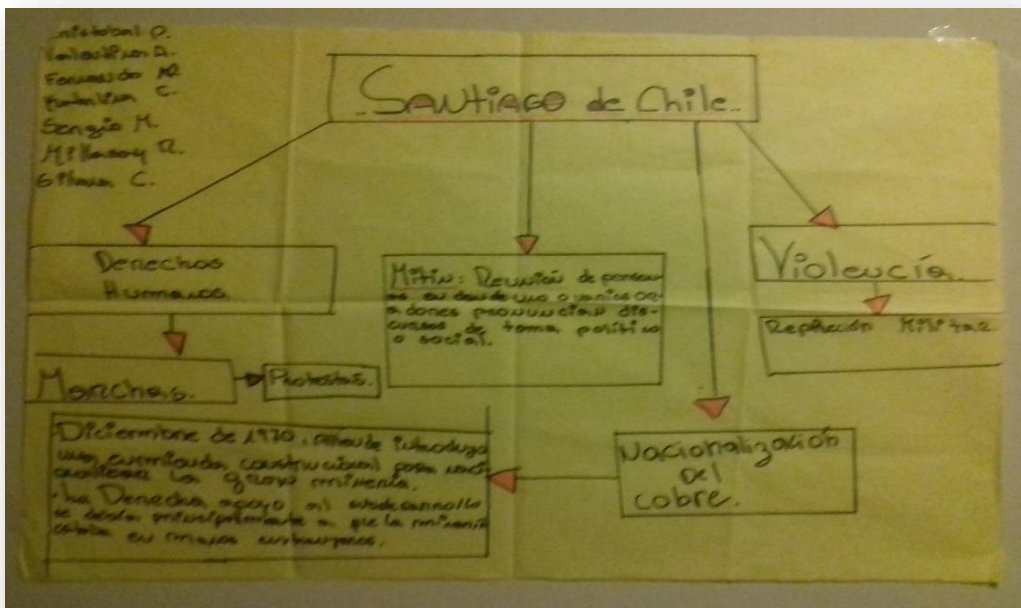
Anexo n°10

Imágenes presentaciones de los estudiantes.

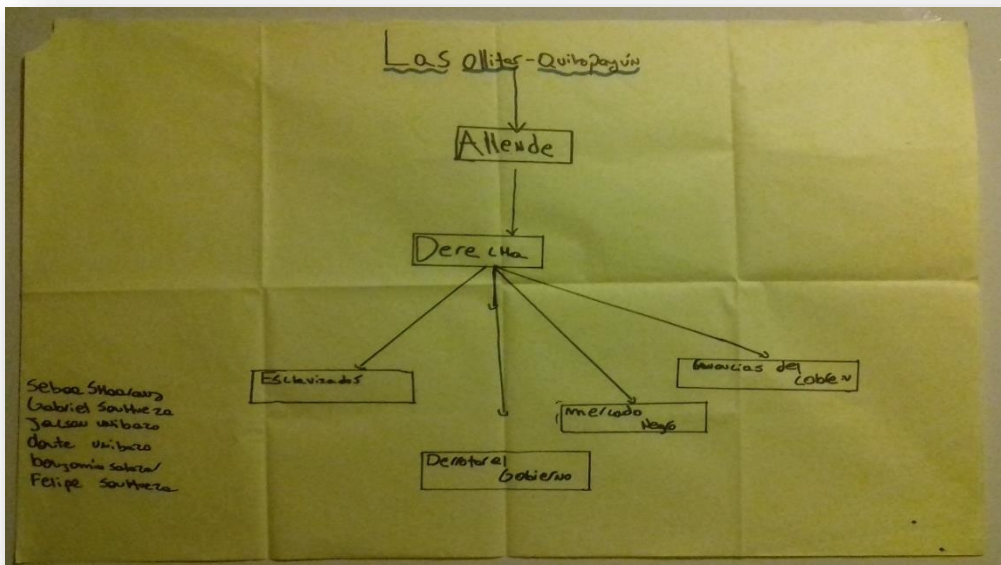
Canción: Vuelvo, Illapu.



Canción: Santiago de Chile, Silvio Rodríguez.



Canción: La ollita, Quilapayún.



Canción: Vox populi, Quilapayún.

Quilapayún.

Conspirador: Democracia G. De Estado

MOMIOS: -Ultra Derecha

Dictadura.

Sandra A
Emilia M
Ab-Gail V
Vanessa C
Alison C
Martina C

Anexo n°11

Actividad organizador temático final.

| | | | |
|--|--|-----------------------|-------------|
| | Historia y Geografía – Ciencias Sociales 6to Año Básico Evaluación final. | Fecha | |
| | | | 2016 |
| Profesor | Nicolás Castagnoli. | Curso | |
| Nombre del alumno: _____ | | Pje. 18/___ | Nota |
| Unidad Nro3: “Historia de Chile desde la última década del Siglo XIX hasta finales del Siglo XX “ | | | |

Rúbrica de evaluación organizador temático general.

| Criterios | 0 | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|---|
| 1. Presta atención a la actividad grupal de la clase | | | | |
| 2. Identifica el propósito de la actividad, los conceptos e ideas principales que se incluyen en la actividad. | | | | |
| 3. Organiza sus ideas de forma coherente y las expone con claridad. | | | | |
| 4. Relaciona los conceptos, ideas principales y el contenido musical con las temáticas abordadas en clases. | | | | |
| 5. Las ideas y argumentos se desarrollan teniendo en cuenta los conceptos, ideas y contenido musical. | | | | |
| 6. Capta la atención del grupo curso y promueve su participación. | | | | |

| Conceptos | Fechas | Acontecimientos Históricos | Personajes | Contenido musical |
|---------------------------------|--------------|----------------------------|------------------|--|
| Tanquetazo. Golpe de Estado. | 1970 1973 | Bombardeo a la Moneda. | Salvador Allende | Las casitas del barrio alto - Víctor Jara. |

| | | | | |
|--|----------------|---|------------------------------------|---|
| Dictadura Militar Desigualdades Sociales. Detenidos Desaparecidos. Derechos Humanos. Tortura. Exilio. Persecuciones Represión. Censura Testimonios. Violación de los Derechos Humanos. Democracia. Resguardar. Proteger. Cuidar. Valorar. | 11 de sept. | Intervención Fuerzas Armadas. Quiebre de la democracia. | Augusto Pinochet Victor Jara | Santiago de Chile – Silvio Rodríguez. Movil Oil Special – Víctor Jara. La Toma – Víctor Jara. El patito chiquito – Los Huasos Quincheros. |
|--|----------------|---|------------------------------------|---|

Anexo n°12

Imágenes actividad de evaluación final.



