

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y  
COMUNICACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES**



**Análisis del proceso de enseñanza en docentes de 6° año  
básico en establecimientos de la provincia de  
Concepción, para el fomento del Pensamiento Histórico,  
por medio de una Unidad Didáctica**

**Seminario de Investigación para optar al grado académico de  
Licenciado en Educación**

**PROFESOR GUÍA:** Sra. Tania Aravena Poblete

**ESTUDIANTES:** Pamela Jara Venegas

Valeria Monsalve Bello

Andrea Muñoz Rubilar

Pamela Saavedra Avendaño

Constanza Sánchez Pérez

**CONCEPCIÓN, JULIO 2016**

## INDICE

|   |    |
|---|----|
| Introducción  | 12 |
| <b>CAPITULO I</b>   | 14 |
| 1.1. Planteamiento del problema   | 14 |
| 1.2. Pregunta de investigación  | 21 |
| 1.2.1. Interrogantes específicas  | 21 |
| 1.3. Hipótesis  | 22 |
| 1.3.1. Variables  | 22 |
| 1.4. Objetivo de investigación  | 23 |
| 1.4.1. Objetivo General   | 23 |
| 1.4.2. Objetivo Especifico  | 23 |
| 1.5. Justificación del Problema   | 24 |
| <b>CAPITULO II</b>  | 27 |
| <b>FUNDAMENTACIÓN TEORICA</b>   | 27 |
| 2.1. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia                         | 27 |
| 2.2. La historia bajo el modelo de la Enseñanza constructivista           | 29 |
| 2.3. Planificación de Unidad Didáctica                                    | 31 |
| 2.4. Dificultades y desafíos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia | 32 |
| 2.5. Consideraciones del Pensamiento Histórico como capacidad             | 35 |
| 2.6. La formación del pensamiento Histórico                               | 36 |
| 2.6.1. La construcción de la conciencia temporal-histórica                | 37 |
| 2.6.2. La representación de la Historia                                   | 39 |
| 2.6.3. La empatía Histórica   | 41 |
| 2.6.4. La interpretación de la Historia                                   | 42 |
| 2.7. Políticas ministeriales  | 43 |

|   |    |
|---|----|
| 2.7.1. Planes y Programas de estudio_____                                   | 43 |
| 2.7.2. Marco para la buena enseñanza_____                                   | 45 |
| 2.7.3. La didáctica de las Ciencias Sociales y el triángulo didáctico _____ | 46 |
| 2.7.4. Estrategias de enseñanza_____  | 52 |
| 2.7.5. Recursos didácticos_____   | 56 |
| 2.8. Estado del arte_____   | 58 |
| <b>CAPITULO III</b> _____   | 64 |
| <b>MARCO METODOLOGICO</b> _____   | 64 |
| 3.1. Fundamentos de la investigación_____                                   | 64 |
| 3.2. Estudio de campo_____  | 66 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos_____  | 68 |
| 3.3.1. Observación_____   | 69 |
| 3.3.2. Entrevista_____  | 69 |
| 3.3.3. Pauta de cotejo para observación de aula_____                        | 70 |
| 3.3.4. Pauta de apreciación para observación de planificación_____          | 70 |
| 3.3.5. Evaluación diagnóstica_____  | 70 |
| 3.3.6. Evaluación de proceso_____   | 70 |
| 3.3.7. Evaluación de salida_____  | 71 |
| 3.4. Procedimientos de construcción de técnicas e instrumentos_____         | 72 |
| 3.4.1. Entrevista_____  | 72 |
| 3.4.2. Pauta de observación de aula_____                                    | 72 |
| 3.4.3. Pauta de observación de planificación_____                           | 73 |
| 3.4.4. Evaluación de diagnóstico_____                                       | 73 |
| 3.4.5. Evaluación de proceso_____   | 74 |
| 3.4.6. Evaluación de salida_____  | 75 |
| 3.5. Validación_____  | 75 |

|  |   |            |
|--|---|------------|
| 3.6.   | Intervención y observación de participantes_____    | 76         |
| 3.7.   | Tabulación_____                                     | 79         |
| <b>CAPITULO IV_____</b>                                |   | <b>81</b>  |
| <b>ANALISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION_____</b>  |   | <b>81</b>  |
| 4.1.   | Análisis Entrevistas_____                           | 82         |
| 4.1.1.   | Entrevistas docentes_____                           | 82         |
| 4.2.   | Análisis pauta de observación de clase_____         | 102        |
| 4.2.1.   | Análisis general_____                               | 140        |
| 4.3.   | Análisis pauta de observación de planificación_____ | 142        |
| 4.3.1.   | Análisis general_____                               | 163        |
| 4.4.   | Análisis prueba diagnóstico_____                    | 165        |
| 4.4.1.   | Análisis general_____                               | 175        |
| 4.5.   | Análisis evaluación de proceso: Trabajos_____       | 176        |
| 4.5.1.   | Análisis general_____                               | 178        |
| 4.6.   | Análisis evaluación de salida_____                  | 179        |
| 4.6.1.   | Análisis general_____                               | 191        |
| <b>CAPITULO V_____</b>                                 |   | <b>193</b> |
| <b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES _____</b> |   | <b>193</b> |
| 5.1.   | Conclusiones_____                                   | 193        |
| 5.1.1.   | Conclusión objetivo N°1_____                        | 193        |
| 5.1.2.   | Conclusión objetivo N°2_____                        | 194        |
| 5.1.3.   | Conclusión objetivo N°3_____                        | 196        |
| 5.1.4.   | Conclusión objetivo general_____                    | 198        |
| 5.2.   | Limitaciones_____                                   | 200        |
| 5.3.   | Proyecciones_____                                   | 202        |
| 6.   | Bibliografía_____                                   | 205        |

|    |                 |     |
|----|-----------------|-----|
| 7. | Anexos_____     | 212 |
| 8. | Evidencias_____ | 416 |

## **AGRADECIMIENTOS**

Al finalizar una etapa, llena de esfuerzos y dedicación en el logro de un objetivo, es necesario agradecer con el corazón a cada una de las personas que hicieron posible gracias a su apoyo y colaboración la concertación de lo que hoy es nuestro seminario de investigación.

Para comenzar, queremos agradecer a nuestra Universidad Católica de la Santísima Concepción, la cual nos albergó durante estos casi cinco años de formación, la que no sólo nos proporcionó conocimientos pedagógicos dentro de sus aulas, sino también nos entregó las herramientas necesarias para hacer frente a la vida profesional y laboral en base a valores importantes para vivir en sociedad.

En primer lugar, queremos realizar un agradecimiento sincero y honesto a nuestra estimada profesora guía Tania Aravena Poblete, quien confió y guio esta tesis desde la empatía, la ética profesional y el gran amor a su disciplina.

En segundo lugar, también queremos agradecer a cada uno de los docentes que en ocasiones nos guiaron tras este arduo trabajo; pero por sobre todo, debemos destacar la voluntad y paciencia invertida por el profesor Alexis Sanhueza Rodríguez, quien nos brindó su apoyo y orientaciones pedagógicas constantes durante nuestro proceso investigativo.

Por último, pero no menos importante, agradecer a cada uno de los establecimientos de la provincia, por permitirnos concretar nuestra investigación desde sus aulas y en especial a cada uno de los docentes que desde su práctica académica colaboraron para concretar nuestra investigación.

## DEDICATORIAS

*“La vida se encuentra plagada de retos, y uno de ellos es la universidad. Tras verme dentro de ella, me he dado cuenta que más allá de ser un reto, es una base no solo para mi entendimiento del campo en el que me he visto inmersa sino para lo que concierne a la vida y mi futuro”.*

Es por ello que agradezco primeramente a Dios, ya que gracias a él he logrado concluir mi carrera, concediéndome el don de la perseverancia para alcanzar mi meta.

A mi amado esposo que ha sido el impulso durante toda mi carrera y el pilar principal para la culminación de la misma, que con su apoyo constante y amor incondicional ha sido amigo y compañero inseparable, fuente de sabiduría, calma y consejo en todo momento. Sin duda la ayuda que me ha brindado ha sido sumamente importante, estando a mi lado en momentos y situaciones más difíciles de mi vida universitaria el cual me ha dedicado el tiempo necesario para realizarme profesionalmente.

A mis padres, que con su amor y enseñanza han sembrado las virtudes que se necesitan para vivir con anhelo y felicidad, siempre estuvieron a mi lado brindándome su apoyo y sus consejos para hacer de mi vida una mejor persona, quienes con sus palabras de aliento no me dejaban decaer para que siguiera adelante motivándome para alcanzar mis sueños.

Agradezco a todas aquellas personas que de una u otra manera han contribuido para el logro de mis objetivos.

Gracias a todos.

**Pamela Jara Venegas**

*“He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: solo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible a los ojos.”*

### ***El principio***

A poco de sellar esta gran etapa de mi vida, solo queda darle gracias aquellas personas que fueron parte de este largo camino que por años recorrí, siendo pilares fundamentales para la construcción de mi vida profesional.

A mis padres Alejandra y Marcos, por haberme proporcionado educación, apoyo, comprensión y por sobre todo amor, por su preocupación y su deseo de entregarme siempre lo mejor y su plena confianza en cada una de mis capacidades y en el lograr cada una de las metas que anhelo alcanzar. Sus esfuerzos siempre han sido impresionantes y su amor invaluable. Gracias por enseñarme a volar y no cortar mis alas.

A mi amor, Sebastián, por su cariño, comprensión y amistad desde el primer instante, gracias por hacerme ver la vida de una forma diferente y confiar en mí plenamente. Por escucharme, contenerme y ser mi gran motivación para afrontar cada una de las adversidades e impulsarme a superarme cada día más entregando lo mejor de mí. Por su amor incondicional y sus palabras en el momento e instante preciso. Tu para mi eres único.

A Pedro Tomás y José Camilo, dos personas que desde su llegada me han enseñado grandes lecciones a través de su amor, alegría y compañía. No permitan que el tiempo les haga olvidar lo admirable que es la vida.

A mi familia, personas queridas y mis amigos presentes y pasados quienes sin esperar nada a cambio estuvieron a mi lado apoyándome de una u otra manera y regalándome a mi vida un poquito de ellos, permitiéndome concluir con éxito este sueño que en un principio parecía tan lejano y difícil de alcanzar.

Muchas gracias a todos.

**Valeria Monsalve Bello**

Para comenzar quiero citar un versículo bíblico, que constituyo parte fundamental en mi vida; *Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en donde quiera que vayas.* Josué 1:9.

En la presente tesis quiero agradecer a Dios por ser mi guía y compañía a lo largo de mi carrera, por la fortaleza, el amor y la misericordia que jamás se apartaron en el proceso, por la sabiduría y el entendimiento que me permitió formarme; así como por la oportunidad de colocar en mi camino a personas que me dotaron de los conocimientos y valores necesarios para mi desarrollo y por ultimo llenar mi vida de aprendizaje, experiencias y por sobre todo felicidad.

A mis queridos padres Oscar y María Verónica por su apoyo incondicional, por creer en mí en cada momento, por inculcarme una educación y darme las herramientas en el transcurso de mi vida y ser un ejemplo a seguir de esfuerzo y cariño.

A mis hermanos Daniel, Camila y Fernanda por ser parte importante de mi vida, por los abrazos en periodo de debilidad y el reflejo de superación en lo profesional, asimismo por colmar mi vida de alegrías y amor.

También a mis familiares, a mis amigos y hermanos en la fe por su ayuda, consejos e instantes que hicieron mis días más gratos en circunstancias de agotamiento y desanimo.

Finalmente a los profesores que con su enseñanza impulsaron ser conocedora de una realidad distinta, por la confianza, dedicación y tiempo.

Muchas gracias a todos.

**Andrea Muñoz Rubilar**

*“I read somewhere how important it is in life not necessarily to be strong but to feel strong”.*

***Christopher Mccandless. Into the wild (1996)***

Después de concluir una etapa, llega un momento en donde comenzamos a recordar a cada una de esas personas que formaron parte de este proceso, algunas desde el comienzo y otras que simplemente ya no están...

Quiero comenzar agradeciendo, en términos generales, a toda mi familia y aquellas personas que indirectamente han formado parte de esta ardua etapa que hoy se comienza a cerrar para dar paso a una nueva, llena de esperanza y crecimiento personal.

Comenzare agradeciendo a Dios y a la vida por regalarme la dicha de ser madre de mi hijo Nicolás, quien me demostró que ser mamá no limita las posibilidades de surgir; que se puede jugar, estudiar y continuar con todos los quehaceres de la vida sin dejar de superarse.

A mi madre Ana y a mi padre Sergio quienes inculcaron en mí, valores esenciales para seguir el camino de la vida, agradezco su apoyo, contención y esa palabra necesaria para no desfallecer en el camino.

A mi hermana Marianela, por su confianza y aliento en cada uno de mis pasos, por sus consejos y su espíritu de superación.

Gracias.

**Pamela Saavedra Avendaño**

*“Cumplir un sueño siempre da miedo, porque estamos acostumbrados a lidiar con las dificultades, pero no a recibir regalos de la vida”.*

### ***El Laberinto de la Felicidad-Alex Róvira***

Otra etapa de mi vida en donde se cierra un ciclo, una experiencia, un sueño, una meta... Una etapa con la cual nada termina, sino por el contrario, se abren nuevas puertas que me guiarán hacia nuevos caminos por recorrer. Es por ello, que desde siempre he creído que la vida se compone de una gama infinita de momentos, alegrías, desafíos; y, sobre todo, de personas que dejan huellas, que están para mantenerse a tu lado siempre sin condiciones ni pretextos; y, que además, te envuelven con ese amor sincero e interminable.

Por eso y mucho más, gracias incalculables a ellos, los que han sido mis pilares fundamentales y mis cables a tierra; quienes me han visto crecer y me han llevado de la mano en este arduo pero gratificante camino.

Ellos, quienes nunca han dejado de creer en mí, que me han enseñado de una u otra manera a cumplir mis sueños y metas, pero también, me han ayudado a levantarme de mis equivocaciones y derrotas, entregándome siempre una mirada optimista frente a cada situación vivida.

Ellos que me han enseñado a ser agradecida de la vida y de Dios, quién en todo momento me ha mantenido fuerte y me ha dado esperanza y fe por montones.

Ellos, que han hecho que experimente, corra riesgos y rompa reglas, pero que de la misma manera, me han apoyado e inculcado que la vida es demasiado corta para el trabajo equivocado y para no disfrutar de las pequeñas y maravillosas cosas que el diario vivir me entrega.

Ellos, que me han entregado las herramientas y el amor infinito para ser feliz, y en sí, para ser la persona en la que me he transformado hoy en día... (SJL5 ∞).

**Constanza Sánchez Pérez**

## INTRODUCCION

La actual realidad educativa, se caracteriza por poseer una enseñanza basada en la búsqueda de logros estandarizados en los estudiantes y en la generalidad de los contenidos en cada una de las asignaturas.

Para el caso de las Ciencias Sociales, no se puede estandarizar y generar un conocimiento a través de los hechos históricos, puesto que la Historia busca llegar a la reflexión e interpretación de dichos hechos desde la subjetividad de los estudiantes; es decir, apreciar la manera en que cada sujeto logra interpretar la historia. Por ende, lograr comprender esta disciplina desde todas sus perspectivas no ha sido tarea fácil para los docentes, debido a que las predisposiciones de los estudiantes ante un modelo de enseñanza tradicional y prácticas didácticas no innovadoras, hace que los sujetos no logren apasionarse por la asignatura.

Es aquí, donde parte la fundamentación de este seminario como proceso investigativo, el cual pretende aportar a las prácticas educativas chilenas desde el fortalecimiento de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales motivando a los estudiantes a conocer desde su propia realidad, su pasado en común, siendo uno de los grandes desafíos de la disciplina.

Por lo tanto, para lograr comprender la historia y aportar a las prácticas de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es importante en primera instancia identificar y conocer las habilidades y/o competencias que los estudiantes poseen de acuerdo a la propia disciplina; puesto que el soporte de la enseñanza se consolida cuando el estudiante piensa históricamente, es decir, contrasta su realidad histórica con situaciones pasadas por medio de la reflexión y argumentación que los lleva a interpretar el pasado bajo lineamientos de conocimientos temporal y espacial.

Al concretarse el siguiente estudio investigativo y su propósito como aporte a la enseñanza de la Historia, se correlacionan dos aspectos fundamentales para desarrollar la capacidad de pensar históricamente. Para ello, se diseñará una unidad didáctica basada en un modelo constructivista, que fomenta por medio de estrategias y recursos propios de la disciplina, el reconocimiento y el interés por conocer el pasado en común. Posteriormente esta unidad se llevará a la práctica y se implementará en dos 6° años básicos, con el fin de potenciar en los estudiantes el Pensamiento Histórico.

Es así que por medio del diseño e implementación de la Unidad Didáctica, se pretende identificar tanto estrategias como habilidades que los docentes de dichos cursos implementan en sus planificaciones y en aulas potenciando el Pensamiento Histórico.

## CAPITULO I

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza a lo largo del tiempo y por sobre todo aquella orientada hacia la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ha estado inmersa en una variedad de cambios que van desde un docente transmisor de conocimientos, hasta uno que concentra sus aprendizajes en cómo aprende el estudiante.

Frente a esto, se presenta un gran desafío en la enseñanza de la Historia, la cual busca por medio de la utilización de todos y cada uno de los métodos y estrategias que se tengan al alcance las debilidades de acuerdo a los aprendizajes de los estudiantes; y, de esta manera lograr así, fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje de dicha disciplina enmarcada bajo un contexto determinado.

Por ello, que como futuros docentes a puertas de entrar al sistema educativo, consideramos que es necesario saber utilizar e implementar estrategias y recursos pertinentes que desarrollen y posteriormente potencien el Pensamiento Histórico en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la asignatura de Historia, con el fin de formar estudiantes integrales y capaces de hacer frente a la realidad en que viven.

Dentro de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son varios los investigadores que han presentado gran énfasis en el Pensamiento Histórico como lo son Mario Carretero, Joaquín Prats, Antoni Santisteban y Joan Pagés, por nombrar algunos. Dichos investigadores han centrado sus investigaciones en la forma en que los estudiantes aprenden la causalidad histórica, el tiempo histórico, el pensamiento crítico reflexivo, entre otros. Las cuales han contribuido a la didáctica de las ciencias sociales para generar propuestas fundamentadas en esta área. Por ende, conocer el desarrollo de esta disciplina en el aula y cómo ésta es adquirida por los estudiantes; demuestra que los contenidos enseñados en la actualidad son entregados de forma parcelada, evitando que se genere en los

estudiantes un aprendizaje significativo el cual constituya en un futuro un aporte a la sociedad en que viva.

Ante esto, los autores mencionados anteriormente, coinciden en plantear que pese a que se han introducido nuevas formas de contemplar la enseñanza de la disciplina de Historia, aún se conservan prácticas de tiempos antiguos, donde se destaca lo memorístico; evitando así las reflexiones e interpretaciones y en lo primordial, el desarrollo del Pensamiento Histórico, el cual, como señala Santisteban, A. (2010, p. 36) es una “empresa difícil, pero a la que no podemos renunciar”. Esto es debido a que existe una gran dificultad, tanto en lo relativo al trabajo cognitivo que debe realizar el estudiante, como a la manera en que el docente quiere desarrollar dicho pensamiento.

Según Bolívar, A (2005 p.867-868) plantea que “los cambios organizativos a nivel de escuela (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones) deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido. A su vez, una escuela efectiva precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla. Por ende, las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje se ven de cierto modo respaldados con las didácticas emergentes, como consecuencia de la extensión en muchos países de la escolarización obligatoria a toda la población infantil y juvenil.

Por consiguiente, la Didáctica de las Ciencias Sociales es un área de conocimiento presente en la formación inicial y continuada del profesorado de todas las etapas educativas, cuyo objetivo es prepararlo para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela.

Ahora bien, de acuerdo a la didáctica de las Ciencias Sociales, Fernández, J. y Elortegui, N. (1996, p. 332), explican que “la enseñanza de estas ciencias se

basan en modelos, los cuales aparecen como muestra o estereotipo de posible alternativa a la enseñanza-aprendizaje pues son una interpretación de la realidad”.

Es de esta manera, que a lo largo del tiempo se ha dado énfasis en un modelo de enseñanza donde se destaca un rol basado en la transmisión de los contenidos; prevaleciendo un modelo de profesor que organiza el cumplimiento de la programación oficial; y, dejando de lado la tarea de considerar la manera de cómo enseñar la asignatura.

Por otra parte, se encuentra el modelo de enseñanza constructivista, donde el aprendizaje se encuentra centrado en la mente del que aprende, acompañado de una visión multidireccional entre el docente y sus estudiantes; por lo que distingue a un educador que coordina el funcionamiento de la clase y dirige las situaciones y al mismo tiempo las modifica; todo en pro del desarrollo de sus estudiantes.

De este modo, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentra suscrita bajo la implementación de las políticas ministeriales, que engloban documentos elaborados por el Ministerio de Educación para el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los establecimientos del país.

Dentro de estos documentos encontramos: El Marco para la Buena Enseñanza (2008, MBE), que incluye diversos criterios que los docentes deben cumplir para generar aprendizajes significativos y una educación para todos. También, están las Bases Curriculares y los Planes y Programas de Estudio, correspondientes a 6° año básico, donde en este caso, se pretende analizar el desarrollo del Pensamiento Histórico, que conlleva además diversas aristas enfocadas en el conocimiento temporal, espacial, crítico y reflexivo de la disciplina de Historia, que posibiliten al estudiante el conocimiento del pasado relacionándolo con su propia realidad.

De acuerdo a estas políticas ministeriales, la idea consiste en aplicar estrategias y utilizar recursos que conformen a la disciplina de Historia como formativa; orientada a despertar en los estudiantes el interés por conocerla y la curiosidad

por descubrirla; de esta manera, favorecer el desarrollo de competencias, habilidades, valores y actitudes que son esenciales para su vida en sociedad. Ahora bien, ¿cómo desarrollar esta curiosidad en los estudiantes? Dentro de la disciplina de Historia, el desarrollo del Pensamiento Histórico pretende según Pla, S. (2008) en Soria G. (2014, p.33), desarrollar "la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores, como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, entre otros".

Por consiguiente, el Pensamiento Histórico considerado como una capacidad, es conciencia histórica que conlleva a pensar históricamente en los estudiantes, lo que involucra según Soria, G. (2014, 33), ciertas habilidades cognitivas específicas, tales como: plantear preguntas a las fuentes históricas, establecer analogías, reflexionar sobre la realidad socio-histórica, interpretar la realidad y hacer inteligible el conocimiento. De esta manera, se puede dar cuenta que dichos aspectos forman parte del paisaje de los textos didácticos y de las prácticas de formación del profesorado, pero no de las prácticas de enseñanza básica obligatoria en las actuales aulas del país. Por lo que pensar históricamente, desarrolla múltiples habilidades, reforzadas por medio de variadas estrategias y recursos adecuados que puedan realmente fomentar dicho pensamiento, favoreciendo de esta manera en los estudiantes como señala Carretero, M. y Montanero, M. (2008, p. 135) "un sentido de continuidad y cambios entre el pasado y el presente", que además según los mismos autores, se fundamenta en "relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos". De esta manera, tanto habilidades, estrategias y recursos son elementos fundamentales que debe considerar todo docente, debido a que a partir de estos se permite delimitar y llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por ende, se puede establecer que el adecuado uso del Pensamiento Histórico encaminará a los sujetos a la formación de una conciencia histórica y de variadas competencias, que según Antoni Santisteban, permitirá identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, generando como plantea

Robles, M. (2014, p. 17) "no sólo en un sentido cronológico progresivo, sino intercambiante y mutable, produciendo en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve y condicionando, en cierta medida, su actuación social".

Por tanto, el problema que muchas veces se encuentra presente, es respecto al concepto de tiempo histórico, que según Pagés, J. y Santisteban, A. (2010, p. 281), es "muy complejo y sólo se entiende a partir de un análisis amplio y transdisciplinario"; junto a esto la dificultad de establecer relaciones temporales, relacionadas con la temporalidad, la cual parafraseando a Domínguez, M. (2004, 234) es considerada un elemento básico de la conciencia humana, puesto que se refleja cómo tiempo social e histórico con unos valores formativos cognitivos de alto nivel, al ser principios que sirven para interpretar el pasado y comprender los cambios y permanencias de la sociedad actual.

Recopilando lo mencionado en los párrafos anteriores, se puede indicar que cuando se enseña Historia a los estudiantes, se debe considerar las complejidades existentes; remitiéndose, a la utilización de diversas estrategias y recursos que permitan su mayor y mejor entendimiento; además destacando el papel de la didáctica de la Historia para proponer un modelo adecuado que englobe los variados aspectos a abarcar. De este modo, se promueve un tipo de Historia con significado como herramienta para comprender mejor el presente y el pasado; por consiguiente aprender a intervenir en el futuro que se avecina.

De esta manera, en base a las consideraciones entregadas por las políticas ministeriales y los autores citados, es posible dar cuenta que la relevancia de fomentar el Pensamiento Histórico se relaciona con la construcción de una Historia donde el estudiantado evite considerarla como acontecimientos aislados, como nombres, fechas e ideas sin ningún orden o relación; y, por tanto, sin ninguna utilidad. Porque en sí, parafraseando a Pagés, J. et al. (2010, 306), la historia debiese significar para los niños y niñas, un instrumento para comprender

mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro desde el presente.

Son variados los autores que conceptualizan la noción del Pensamiento Histórico, considerándolo una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la Historia, puesto que a partir de este se dota al estudiante de una serie de competencias y habilidades, tanto de análisis, comprensión o interpretación, que le permitan de manera autónoma, construir su propia representación del pasado en relación con el presente.

En este sentido se puede parafrasear a Prats J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, Ma., Carretero, M., Miralles, P. y Arista, V. (2011, pp. 52-53), quienes señalan que en la actualidad existen diferentes formas de enseñar Historia, que ciertamente no son nuevas, puesto que se basan en estrategias y métodos bien conocidos por los historiadores desde hace mucho tiempo, pero que a menudo no han formado parte del bagaje intelectual de la escuela obligatoria. Esta forma de enseñanza, requiere presentar al estudiante, una serie de conceptos, habilidades y procesos propios de la Historia, pudiéndolos inmiscuir de esta manera en los procesos de análisis y de investigación propios de la disciplina.

Es así como, todas las habilidades y procesos propios de la Historia se pueden desarrollar a través de formular preguntas sobre el presente y el pasado; deducir hechos, causas o consecuencias elementales; extrapolar situaciones históricas; evaluar las informaciones disponibles, interpretar hechos; clasificar y contrastar fuentes; cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos; proponer hipótesis; diferenciar fuentes primarias de secundarias; diferenciar fuentes auténticas de copias; diferenciar hechos de ficciones y de opiniones; y detectar prejuicio. Es ante todo esto que se pretende actuar de la manera más rápida y eficaz, con el fin de conseguir paso a paso que la educación y en este caso la enseñanza de la Historia vayan progresando y mejorando considerablemente.

Por ende, el punto principal radica en realizarse la siguiente interrogante: ¿De qué manera se puede contribuir al desarrollo del Pensamiento Histórico en el ámbito educativo, con el fin de formar estudiantes integrales que utilicen la reflexión y la crítica como instrumentos esenciales en su diario vivir?

Es así, que se quiere implementar una Unidad Didáctica enfocada directamente a potenciar dicho pensamiento, utilizando variadas herramientas, como actividades integradoras, estrategias de enseñanza o recursos didácticos que ayuden a su progreso.

Para ello, en primera instancia, se pretende que el desarrollo del Pensamiento Histórico sea el pilar fundamental al momento de enseñar Historia. En segunda instancia, que el individuo a partir de su contexto y realidad educativa pueda construir su propio pensamiento en relación con el presente y el pasado. Y finalmente, lograr que el docente deje de lado las prácticas conductistas que fomenten aprendizajes memorísticos y generen conocimientos parcelados.

Es necesario hoy en día, considerando el tipo de educación que se está impartiendo, fomentar e ir dotando a los estudiantes de aspectos que no sólo ocupen en la escuela, sino que además puedan plasmar en su vida diaria, porque de esta manera se lograrán estudiantes integrales, que utilicen la reflexión y la crítica como instrumentos esenciales en su quehacer diario, sacando provecho de las oportunidades que les presenta la vida.

## **1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera se puede contribuir al desarrollo del Pensamiento Histórico en el ámbito educativo, con el fin de formar estudiantes integrales que utilicen la reflexión y la crítica como habilidades necesarias en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

### **1.2.1 INTERROGANTES ESPECIFICAS**

1.- ¿Qué estrategias didácticas se visualizan en el aula para desarrollar y potenciar el Pensamiento Histórico?

2.- ¿Los docentes desarrollan habilidades y/o competencias que potencien el Pensamiento Histórico en los estudiantes de 6° año básico?

3.- ¿En base a qué modelo de enseñanza se suscriben los docentes para potenciar el Pensamiento Histórico en los estudiantes de 6° año básico?

### **1.3 HIPÓTESIS:**

Los estudiantes poseen un bajo desarrollo del Pensamiento Histórico, principalmente por una enseñanza tradicionalista de parte de los docentes.

#### **1.3.1 VARIABLES**

##### **Variable Independiente:**

Estrategias de Enseñanza:

1. Las estrategias son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.
2. Las estrategias didácticas son medidas a través de instrumentos y técnicas de observación de aula y planificación.

##### **Variable Dependiente:**

Pensamiento Histórico:

1. Se entiende como Pensamiento histórico a la capacidad que permite al estudiante comprender el presente desde el pasado para así intervenir en el futuro a través del análisis, interpretación y reflexión de la historia.
2. El nivel de desarrollo de pensamiento histórico se mide a través de los resultados obtenidos por medio de: Evaluación diagnóstica, evaluaciones de proceso y evaluación de salida, aplicadas durante el proceso de investigación.

## **1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1 OBJETIVO GENERAL:**

Analizar por medio de las planificaciones, aspectos pedagógicos que utilizan los docentes para potenciar el Pensamiento Histórico en estudiantes de 6° año básico en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en dos establecimientos de la provincia de Concepción.

### **1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1.- Identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los recursos didácticos empleados para el desarrollo del Pensamiento Histórico.

2.- Identificar las habilidades y/o competencias que desarrollan los docentes en los estudiantes de 6° año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación al Pensamiento Histórico.

3.- Implementar una unidad didáctica a partir del modelo de enseñanza constructivista, que permita desarrollar el Pensamiento Histórico en estudiantes de 6° año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

## 1.5 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El escenario en el que se desarrolla la presente investigación se encuentra vinculado completamente a la realidad educativa y centra su estudio en la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; específicamente en la problemática referida al desarrollo del Pensamiento Histórico, el cual es un asunto primordial a potenciar en el proceso de enseñanza - aprendizaje por medio de estrategias, recursos y competencias que potencien el Pensamiento Histórico.

De esta manera, se ofrece un contexto amplio y perfecto para proyectar nuevos planes y proyectos que permitan una mejora sustancial de la educación; y, en especial de la disciplina a la cual se está haciendo alusión.

Por lo tanto, la investigación se justifica como primer punto, en implementar estrategias y recursos por medio de una Unidad Didáctica, que contribuyan y fomenten una serie de competencias para la formación del Pensamiento Histórico.

Dichas competencias a considerar, son las postuladas por Antoni Santisteban (2010, 34-49), en su libro *“La formación de competencias de pensamiento histórico”*. Las cuales son: La construcción de la conciencia temporal-histórica; la representación de la Historia; la empatía histórica y la interpretación de la Historia.

Éstas son consideradas en su conjunto, debido a que cada competencia contribuye y forma parte de la capacidad del Pensamiento Histórico; puesto que por sí solas, sólo se queda en la competencia, sin poder concretar la capacidad para que el estudiante pueda pensar históricamente. Es decir el estudiante debe desarrollar estas competencias para comprender la historia no como hechos parcelados, sino más bien, como un proceso histórico donde todos los acontecimientos se relacionan y conforman una historia en común.

Como segundo punto, se debe hacer un cambio de perspectiva acerca de la disciplina; dejando de lado el modelo tradicional basado en un sistema de enseñanza expositivo y el aprendizaje memorístico, que se encuentra inmerso en

el modelo de enseñanza tradicional. Y, por último, una mayor importancia al estudiante como constructor de su propio conocimiento y como un sujeto crítico y reflexivo de su propia realidad en relación con el pasado.

El problema que surge en cierta medida es que a lo largo de las últimas décadas, la enseñanza de la Historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos, lo que se presenta como un asunto a mejorar y resolver.

Frente a esto, Carretero, M. et al. (2008, p. 134), plantean que actualmente “la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva”. Por el contrario, parafraseando a los mismos autores, se debería establecer un “sentido de continuidad y cambio entre el pasado y el presente, considerando el proceso de adquisición de los esquemas de tiempo histórico, como parte de la conciencia del propio tiempo personal de los niños; continuando con la asimilación de las diversas categorías de orientación temporal y de códigos de medición; y culminando con la asimilación de las nociones esenciales para comprender el tiempo histórico, así como de habilidades y representaciones cronológicas.

Otro autor, como Patiño, L. (2007, p. 58) plantea que en “la concepción del proceso de enseñanza, a partir del enfoque histórico cultural, se puede comprender el papel de los sujetos que participan en el aula de clase, considerando que el pensamiento humano es de un carácter activo en la regulación de la actuación, y se determina histórica y social en su origen, desarrollándose en la medida en que se forma en el proceso de la actividad y comunicación que el sujeto establece con el medio socio-histórico en que vive”.

Es por ello, que para lograr cumplir la propuesta expuesta en la investigación, es necesario que se situé sobre la base de ésta la manera en que el individuo de acuerdo a su contexto y realidad educativa puede construir su pensamiento; pudiendo de esta forma, generar diversas actividades que permitan a cada uno,

poder guiarse, reflexionar e interpretar los distintos hechos que la historia va generando en el tiempo.

De esta forma, se centra al sujeto en un proceso de enseñanza-aprendizaje en que predominan las actividades sociales de interacción y la interrelación de los contenidos pasados con presentes, en un ambiente donde se fomente la crítica, la reflexión, la interpretación y sobre todo el Pensamiento Histórico en todas sus aristas, puesto que como plantean Éthier M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010, p. 62), dicho pensamiento indica “un conjunto de procedimientos metodológicos que competen a la disciplina, y que además hacen referencia a una cultura histórica”; es decir, a una combinación de actitudes, con dimensiones morales, hereditarias, y de procedimientos.

En este sentido, el presente estudio, no solo desea encontrar el grado de desarrollo del Pensamiento Histórico y poder potenciarlo a través de una Unidad Didáctica, sino que además, intentar considerar las estrategias y recursos más óptimos para desarrollar una educación donde los estudiantes sean los actores principales dentro de este gran e importante proceso de enseñanza - aprendizaje, el cual es indispensable para el desarrollo y formación de estos sujetos, tanto a nivel cognitivo como también valórico.

## CAPITULO II

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 2.1. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia

En el ámbito educativo, en más de alguna ocasión se ha tenido una visión de la Historia como una asignatura que aparte de poseer gran cantidad de contenidos, abarca comentarios respecto a que es aburrida, tediosa, de mucha memorización y de contenidos innecesarios para el diario vivir.

Pero, ahondando más en lo que ésta representa, Uslar, A. (1970) en Moradiellos, E. (2001, p. 11), plantea que “vivir sin historia es lo mismo que vivir sin memoria” porque como señala también Moradiellos, “sin historia, una sociedad carece de memoria compartida sobre lo que ha sido, sobre lo que son sus valores fundamentales o sobre las decisiones del pasado que dan cuenta de las circunstancias presentes”.

Mencionado lo anterior, y dada la gran importancia y repercusión que tiene esta disciplina en la vida de los estudiantes, se cita a Carretero, M. (1996, p. 104) quien plantea que comprender la historia significa “poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo [...] implica hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo)”; es decir, analizar los cambios, continuidades y relaciones entre diversos acontecimientos.

Aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XX, muchos especialistas y docentes se han interesado en replantear la visión tradicionalista que se tiene de la Historia y cambiarla por una útil, interesante y relevante para la vida del estudiantado, en donde éste no debe de ser un receptor ni consumidor pasivo de la información, sino que pueda percibir la Historia sujeta a la interpretación, y además pueda adquirir y desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y

actitudinales que le permitan construir sus propias representaciones sobre el pasado.

La disciplina de Historia entendida como materia escolar, parafraseando a Prats, J., et al. (2011, pp. 18-31) es más que un conocimiento estático o acabado que ya se conoce gracias a los historiadores, sino más bien, es un conocimiento en construcción que pretende dar una idea explicativa del pasado y además permite atender al funcionamiento de las sociedades, siendo un elemento fundamental para enfrentar la comprensión del presente y ayudar a los estudiantes a ser ciudadanos críticos y reflexivos a la hora de valorar y analizar los problemas actuales.

Frente a ese pasado, es necesario agregarle el aspecto de interpretación, análisis y reflexión que la nueva disciplina de Historia quiere inculcar e incluir al momento de su enseñanza; y, es que según Prats, J. et al. (2011,p 45) del “pasado no hay una sola versión, en realidad la historia es poliédrica. Se trata de un mismo poliedro, pero según la cara por la que se mire parece diferente siendo siempre el mismo”.

En este punto es que subyace el papel formativo de la disciplina, la cual enseña que ante cualquier situación hay distintas versiones, con enfoques diferentes, pero igualmente verídicos. Esto hace que el sujeto pueda comprender que los hechos pueden ser analizados desde muchos puntos de vista y aun así sean válidos, incluso cuando moralmente estos no los acepten.

Es por ello, que la finalidad principal de la Historia según Carretero, M. et al. (2008, pp. 134-135) es que cada estudiante adquiera los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, además de las experiencias pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. Es por esto, que si se pretende que los contenidos que se imparten no sólo sean un mar de información innecesaria, sino que, la manera en que el estudiante se aproxime a la comprensión de la realidad y se sitúe como parte de ella; sería conveniente situar las condiciones para estimular

las habilidades y competencias cognitivas que posibiliten al sujeto desarrollar y potenciar su pensamiento crítico y además lo preparen para insertarse en la sociedad de manera crítica y reflexiva.

## **2.2. La Historia bajo el modelo de enseñanza Constructivista**

De acuerdo a la didáctica de las Ciencias Sociales, Fernández, G. et al. (1996, p.332) explica que la Enseñanza de estas ciencias se basan en modelos, los cuales aparecen como muestra o estereotipo de posible alternativa a la enseñanza-aprendizaje.

Dicho modelo de enseñanza se enfoca en el de un “profesor constructor”, donde el planteamiento básico del que parte, es que el punto clave del aprendizaje es la mente del que aprende; por tanto, el diseño de todo proceso educativo tiene una base fuertemente condicionada por la psicología del aprendizaje; y, dentro de esta, por las teorías constructivistas del aprendizaje.

En este caso hay un papel de comunicación multidireccional entre docente y estudiantes y entre estos últimos. El docente es el coordinador del funcionamiento de la clase; dirige las situaciones y al mismo tiempo las modifica por la interacción con los estudiantes, con la consiguiente pérdida de protagonismo en el desarrollo de los acontecimientos.

En contraposición a dicho modelo de enseñanza mencionado anteriormente, se encuentra el modelo enseñanza tradicional, que hoy en día se quiere “desterrar”, pero que aún se aplican en la actualidad. Éste modelo, parafraseando a Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1997 p.215), se basa en la vieja enseñanza de la historia, donde se deben reproducir conocimientos, repitiendo hasta el hastío para memorizar largas listas de nombres, fechas, batallas, hechos, etc.

Es por ello, que desde ya, se debe hacer un cambio de perspectiva en la enseñanza de la Historia respecto a los modelos de enseñanza empleados. Para esto, es necesario según Prats, J. y Santacana, J. (2011, pp. 18-68) que se

“introduzcan elementos propios del pensamiento histórico, en los que se potencie la resolución de problemas, el desarrollo de capacidades y una mayor presencia de contenidos procedimentales y actitudinales”.

Respecto al modelo de enseñanza a considerar para fomentar el Pensamiento Histórico, se ha considerado el modelo de enseñanza enfocado en el docente como un “profesor constructor”; es decir, un modelo de enseñanza-aprendizaje Constructivista; que parafraseando a Hernández, S. (2008, p. 2), se basa en que el conocimiento se construye en conjunto con los demás individuos, elaborando nuevos conocimientos a partir de enseñanzas anteriores, por medio de un aprendizaje participativo y activo. De esta manera, se contribuye como plantea Díaz-Barriga, F. (1998, pp. 5-6), al “perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo”.

Un currículum, junto a los programas de estudios y unidades didácticas diseñadas bajo este modelo constructivista, parafraseando a Díaz-Barriga, F. (1998, p. 8) hace énfasis en la profundidad sobre la cantidad; se da el mismo peso al contenido que al proceso de aprendizaje; se atiende a tres tipos de contenidos a la vez; (conceptuales, procedimentales y actitudinales); la unidad didáctica diseñada da énfasis al desarrollo de las competencias y habilidades del estudiante y cambio progresivo de los conceptos y la posibilidad de resolver problemas de dificultad creciente; y, el fin último es lograr aprendizajes significativos con sentido y funcionales.

En sí, la importancia del modelo de enseñanza constructivista en la disciplina de Historia, es que toma en cuenta al estudiante como aprendiz y constructor de sus conocimientos, considerando como punto de partida sus experiencias e ideas previas, para posteriormente formar individuos libres, autónomos y críticos, quienes deben además tener una participación social comprometida con su entorno.

### **2.3. Planificación de Unidad Didáctica**

Pitluk, L. (2008, p.23) define la planificación como “una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza, sustentados en las tramas escolares que integran la riqueza y la complejidad de las tareas en las instituciones educativas. Es un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos”.

Es a partir de esto, que se puede decir que la planificación no puede ser vista como una estructura cerrada, sino, por el contrario, como una red de diversos elementos que se encuentran organizados y vinculados en función de las metas educativas que se persiguen; porque, como señala la misma autora, es “una herramienta que brinda insumos a los quehaceres educativos y permite repensar conjuntamente dando lugar a las modificaciones y adecuaciones necesarias”.

A partir de ella, se establece no sólo los contenidos a abarcar, sino que principalmente los objetivos que debe alcanzar el estudiantado; por lo que, para lograrlo, se necesita de la ayuda de una metodología definida, de un modelo de enseñanza acorde a lo que se enseña, la utilización de recursos didácticos y estrategias enfocadas en el desarrollo de contenidos específicos que fomenten habilidades y competencias; en este caso, enfocadas en el Pensamiento Histórico.

Las ventajas más notorias respecto a la planificación de unidades didácticas hace alusión a que a partir de esta es posible aprovechar todos los factores que intervienen en el proceso educativo, por lo que, el docente tiene una orientación del aprendizaje de sus estudiantes; y, de esta manera se produce un mejoramiento constante tanto de las prácticas docentes como del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, permite contar con más tiempo para abordar aquellos imprevistos que en algunas ocasiones suceden y tener el espacio necesario como plantea la misma autora, “para recibir y abordar la simultaneidad de hechos que se presentan en las

situaciones concretas en las escuelas”; y, posteriormente, de esta manera, tomar las decisiones pertinentes.

El qué, el cómo y el cuándo enseñar, constituye las interrogantes centrales y claves al momento de concertar el diseño de cada una de las planificaciones que constituyen dicha unidad didáctica, por lo cual, y de acuerdo al contexto específico de la investigación, el diseño de unidad a desarrollar e implementar se articulará bajo un modelo de enseñanza constructivista, que consistirá en llevar a cabo una serie de contenidos respectivos a la unidad N°3 “Chile a finales del siglo XIX y XX”, siempre enfocados al desarrollo del Pensamiento Histórico, valiéndose el docente de los variados recursos, estrategias y actividades que se utilicen en función de aquello, sobre todo con el fin de llevar a cabo habilidades y competencias que el estudiante pueda utilizar para su vida diaria y no sólo directamente en clases.

#### **2.4. Dificultades y desafíos de la Enseñanza y aprendizaje de la Historia**

A lo largo de los últimos años, la Historia ha sufrido una serie de cambios tanto dentro como fuera del aula que ha influido en varios elementos que la conforman. En este caso, se quiere desarrollar y fomentar el Pensamiento Histórico y dejar todo aquello relacionado con una enseñanza tradicionalista que potencia la acumulación de conocimientos sin sentido.

El currículo tiene dos finalidades básicas; una es explicitar las intenciones del sistema educativo; y la otra es servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Además, éste ofrece diversas perspectivas de trabajo, por medio de contenidos, métodos, herramientas y recursos que pueden ser aprovechados por la disciplina de Historia, pero es responsabilidad del docente dejar de lado la transmisión pasiva de los contenidos y optar por una enseñanza donde el pensamiento histórico, crítico y social sea una prioridad.

Los docentes por lo tanto, necesitan aprender a desarrollar un currículum basándose en sus intereses como profesores que conocen la materia y además considerando las necesidades que posean los estudiantes; es por ello, que según Benejam, P. (2002, p. 94), muchas de las dificultades de los educadores al entrar al sistema educativo es que en su preparación “conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas”. Pero, es la falta de correspondencia entre la teoría y la práctica es lo que genera inseguridad e indeterminación en el profesorado que finalmente adopta los modelos tradicionales vividos.

Es por ello, que es necesario formar docentes como también plantea Benejam, P. (2002, p. 94) que “descubran los límites de sus propias teorías, expectativas, aspiraciones, motivaciones y capacidades, para que aprendan a tomar decisiones oportunas con la finalidad de que la clase funcione”. De esta manera, estarán capacitados para conocer los contenidos que imparte; promover actividades funcionales; y reflexionar sobre su práctica para mejorar y tomar decisiones acertadas.

Un docente sin adecuada preparación, convierte a la disciplina de Historia en una materia tediosa basada en la recitación memorística. Al contrario de esto, los docentes deberían desarrollar una clase donde según Donovan, M. y Bransford, J. (2005, p.19-20) se den “ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante”, porque, como plantea Salinas, P., Vallejo, P. y Vásquez, M. (2014, p. 35), “enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender”; y, para ello el docente debe conocer a sus estudiantes; saber cuáles son sus ideas previas; su estilo de aprendizaje; los motivos intrínsecos que los animan o desalientan; sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio.

Es así como los docentes por medio de sus estrategias y recursos a utilizar, ayudarán a los estudiantes a pensar históricamente; dejando así de consumir el conocimiento histórico como una verdad absoluta e irrefutable que la transmite el docente, su libro de texto y valoraciones que deben aprenderse de memoria, sino

por el contrario, formar ciudadanos cultos que hagan frente y se puedan desenvolver en su diario vivir de manera integral y óptima.

Esto ayudaría a tres desafíos que tienen relación con el presentismo, las teorías implícitas y la dificultad del pensamiento histórico.

Respecto a la primera, hoy en día la tendencia presentista según Carretero, M. et al. (2008, p. 136) es un “sesgo egocéntrico, relacionado con una carencia de empatía histórica, que se traduce en una dificultad para comprender las acciones y emociones de los actores en su contexto histórico”. Es decir, extraer la manera inconsciente en que el sujeto compara el modo de vida presente con el pasado, dejando de lado el contexto original en que sucedieron los hechos.

En relación a las teorías implícitas o también llamadas ideas previas, éstas pueden según Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1997, p. 23-24), “resultar más fáciles o difíciles según que su contenido contradiga o no la concepción previa que tengan los alumnos sobre dicho fenómeno”. De esta forma, los docentes son responsables de proporcionar las habilidades y contenidos específicos para ejercitar dicha capacidad inferencial.

Por último; existe una dificultad de los estudiantes de desarrollar el Pensamiento Histórico y los elementos que lo conforman. Esto es debido, parafraseando a Soria, G. (2014, p. 13), por la complejidad del trabajo cognitivo que demanda su desarrollo y la falta de claridad de los dispositivos didácticos para desencadenarlo y sostenerlo de manera intencional y sistemática desde el espacio escolar.

De esta manera como futuros docentes quienes impartiremos los contenidos que nos ofrece el currículo, debemos como actores sociales y responsables de la enseñanza, superar los conocimientos memorísticos e impulsar a formar estudiantes críticos, reflexivos y que sepan utilizar lo aprendido en su vida cotidiana; pero, por sobre todo, que aprendan a pensar históricamente, puesto que aquello aporta y enfatiza aspectos cognitivos y disciplinares.

## **2.5. Consideraciones del Pensamiento Histórico como capacidad**

La consideración de la historia y, específicamente del pensamiento histórico a lo largo de los años ha presentado diversos cambios desde sus raíces pedagógicas, pues tanto desde las aulas como fuera de ellas su interés varía según la postura investigativa de quien la interprete. Por ende, según los estudios realizados y la ardua búsqueda teórica, se llega al punto de considerar dicho pensamiento como una capacidad, la cual está conformada por una serie de competencias que a la vez posee una variedad de habilidades que permiten desarrollar el Pensamiento Histórico.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) los términos capacidad, habilidad y destreza se definen como sinónimos, por ende para referirse a cada una de estas habilidades se describe la disposición, la propiedad, la pericia, el talento o la aptitud para ejecutar algo correctamente. Por lo anterior, muchos autores relacionan competencias con el concepto de habilidades del pensamiento y destrezas cognitivas que utilizan habitualmente los profesionales de las ciencias sociales.

Por nuestra parte y de acuerdo a los aportes teóricos planteados, consideramos el pensamiento histórico como una capacidad, debido como plantea Benejam, P. (2000 p.22), el poder lograr Identificar y analizar las capacidades cognitivas y lingüísticas que son fundamentales para la formación democrática de los jóvenes como: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar implica la capacidad de procesar la información para saber qué son las cosas y cómo son. Por lo tanto la capacidad de comprender los fenómenos, las situaciones y las actuaciones, de establecer relaciones causales, de valorar puntos de vista divergentes y de conformar su propia valoración e interpretación para tomar decisiones y emprender acciones alternativas conforman el pensamiento histórico.

Por consiguiente, Dewey, J. (1967, p.25) complementa los aportes de Benejam considerando que dicha concepción de capacidad para analizar y sintetizar, supone hábitos intelectuales sumamente desarrollados y el dominio de una técnica

definida y del mecanismo de la investigación científica. Las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del niño" así el pensamiento histórico está constituido por una dimensión crítica que permite, mediante el despliegue de herramientas críticas, epistémicas, lingüísticas y de conceptos cognitivos concretos, construir una narración susceptible que responde a una problemática específica.

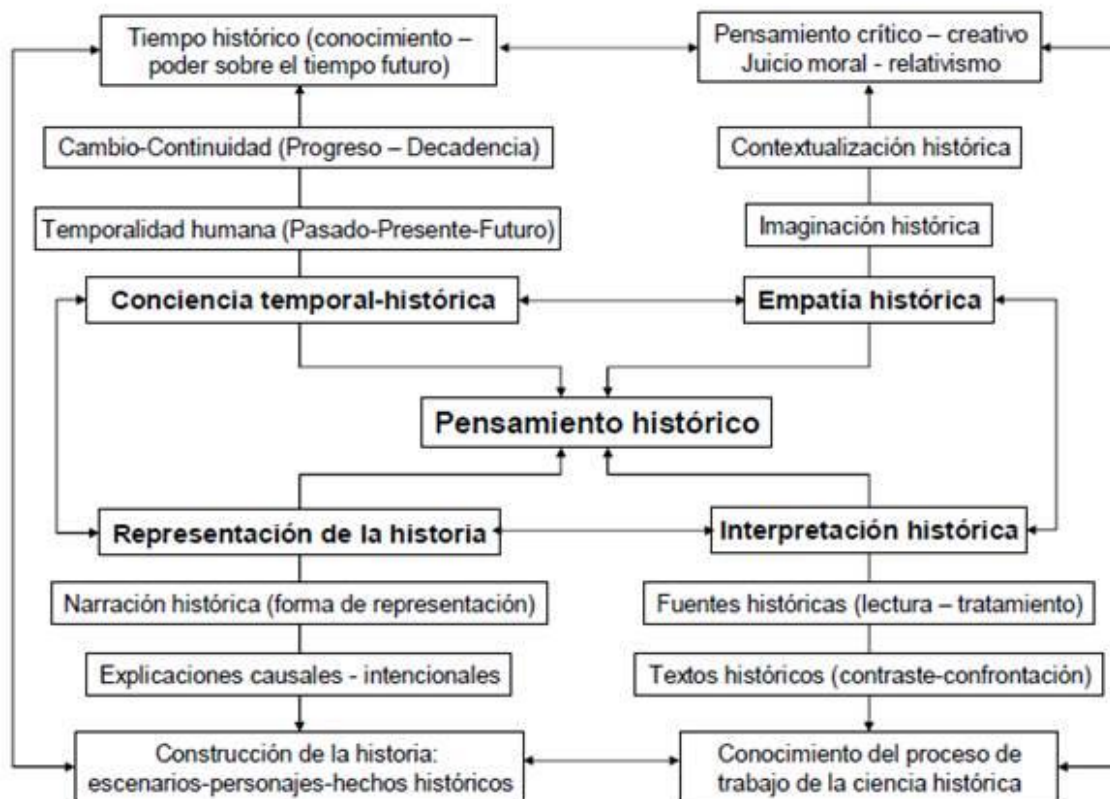
## **2.6. La formación del Pensamiento Histórico**

Actualmente existe una idea central al momento de impartir la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que tiene especial relevancia y fomento en relación a centrar la enseñanza de la Historia en el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Según Pagés, J. (2009, p.3), gracias al pensamiento histórico, los sujetos "podrán construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente "consumir" relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, aunque fueran de gran calidad". De esta manera, el estudiante valorar de forma crítica y reflexiva los acontecimientos históricos presentados pudiendo comprender y desarrollarse en el presente en el que viven.

Para Santisteban, A., (2010, 34-51), dan a conocer un modelo conceptual sobre la formación del Pensamiento Histórico, el cual se basa en cuatro aspectos fundamentales relacionadas con las competencias para pensar históricamente. Estos aspectos son: La construcción de la conciencia temporal - histórica; la representación de la historia; la empatía histórica y la interpretación de la historia.

## MODELO CONCEPTUAL DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO



**Figura 1:** Santisteban, Antoni. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Cfío & Asociados*. N°14. 2010.

### 2.6.1. La construcción de la conciencia temporal-histórica

Santisteban, A. (2010, 34) plantea que “la conciencia histórica es temporal y se configura a partir de las relación que se establece entre el pasado, el presente y el futuro”. Esta relación dialéctica permite entender nuestra experiencia dentro del continuum histórico, que según Benejam, P. y Pagés, J. (2004, p. 200), éste no sólo consiste en “ordenar y clasificar hechos en función de su evolución, sino básicamente en entender las causas y las consecuencias de los hechos, y de las transformaciones habidas o actuales, en relación con otros tiempos, y con el futuro que pretendemos construir”.

Rüsen, J. (2007) en Santisteban, A. (2010, p.40), postula una serie de procedimientos mentales básicos que permiten “generar esta conciencia histórica”.

Estos procedimientos se encuentran organizados bajo cuatro elementos: La percepción de otro tiempo como diferente; la interpretación de este tiempo como movimiento temporal y la evidencia de la permanencia de ciertos valores; la orientación de la práctica humana a través de la interpretación histórica; y, la motivación para la acción que proporciona una orientación.

Dentro de dicha conciencia, también se relaciona por un lado, la gestión y poder sobre el tiempo, donde parafraseando a Santisteban, A. (2010, p.42) se representa, en primer lugar, como conocimiento sobre la medida del tiempo y los instrumentos para su medición, como el calendario y el reloj. En segundo lugar, se relaciona con las competencias para construir la historia a partir de la narración y la explicación histórica. Y, por último, el poder sobre el tiempo se materializa en la posibilidad de gestionar el propio tiempo, así como pensar para decidir el futuro.

Dentro del tiempo histórico, es importante considerar los mecanismos temporales, referidos a la cronología y la periodización. Respecto a la primera, Benejam, P. et al. (2004, p. 204-205) plantea que ésta “permite orientarse en el tiempo, es decir, saber cuándo pasan, han pasado o pasarán las acciones, los hechos, los fenómenos sociales y relacionarlos entre sí. En relación a la segunda, ésta es un “elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades”. Ambos mecanismos permiten generar sucesiones diacrónicas (diferencias entre procesos históricos) y sincrónicas (diferencias entre acontecimientos coetáneos).

Por otra parte, se relaciona con el espacio que hace referencia en lo cognitivo según Arias, D. (2005, p. 47) “a la posibilidad de armar representaciones gráficas que correspondan a representaciones mentales de lo que hay en el mundo y ubicarse en ellas”. Para esto es necesario enfocarse y aportar en la construcción de nuevos mapas mentales que permitan al estudiante poder ubicarse y no sólo en lo relativo a dimensiones geográficas, sino también comprender el tipo de distancias políticas, culturales y sociales que posibiliten al sujeto verse como un producto de múltiples variables y además con la capacidad de modificar lo que es.

Así se permite al estudiante comprender el conjunto de cambios que se han producido en la sociedad, la cual se ha modificado y evolucionado, pero también posibilita el sentido de permanencia o decadencia de otros.

### **2.6.2. La representación de la historia**

La conciencia temporal – histórica no se puede separar de la representación de la Historia, pero ésta según Hawking, S. (1988) en Santisteban, A. (2010, p. 43), “necesita de la narración para comprender qué está pasando”.

Parafraseando a Rüsen, J. (1992) en Santisteban, A. (2010, p. 44), plantea que existen una serie de competencias relacionadas con la narración histórica, que permiten “darle sentido al pasado”. Estas competencias hacen relación a: la competencia de experiencia, es decir, la habilidad para tener experiencias temporales, diferenciando el pasado del presente; la competencia de interpretación, referida a la habilidad de acortar las distancias temporales y relacionar el pasado, el presente y el futuro, como una actividad creativa de la conciencia histórica; y, la competencia de orientación, que permite guiar la acción por medio de la noción de cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico; es decir, las habilidades para interpretar el pasado y el presente, y tomar decisiones usando una “razón histórica”.

De esta manera, como menciona Chartier, R. (2007) en Santisteban, A. (2010, p. 44), “la narración no debe confundirse con la ficción, ya que esta hace referencia al mundo real”; es decir, dicha narración intenta ser un reflejo aproximado de la realidad y de esta manera la forma más común de representación de la Historia.

Es por ello, que para Salazar, J. (2006, p. 12), “el valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos”.

Parafraseando a Levstik, L. y Barton, K. (1997) también en Santisteban, A. (2010, 44), señalan que la Historia es esencialmente narración, pero dicha narración también es una interpretación que entrega un orden temporal; es decir, da a conocer un significado a los hechos históricos, por lo tanto, debe ser un punto de partida para maneras más complejas de representaciones históricas, como lo es la explicación histórica.

Porque, en sí la enseñanza de la Historia tiene que conseguir finalmente que el sujeto pueda realizar explicaciones históricas, tanto causales como intencionales, donde los personajes, escenarios y hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación.

Lloyd, C. (1986) en Carretero, M. (2005, p. 68), plantea que las explicaciones causales dependen en gran medida de las condiciones bajo las cuales ocurren los hechos; es decir, los eventos se explican a partir de la deducción de la existencia de determinadas condiciones o antecedentes que permiten la ocurrencia de este.

Pereyra, C. (1984) en Carretero, M. (2005, p. 68), plantea que las explicaciones intencionales se producen a partir de la comprensión y explicación de los hechos históricos y sociales a partir del estudio de las acciones humanas.

Frente a esto, se puede concluir que para tener una explicación más integral del proceso histórico de la sociedad, se debiese tener un análisis de la estructura social, en donde se incluyan tanto las acciones humanas como las condiciones sociales existentes y cuyas conexiones se formulen las hipótesis explicativas de los acontecimientos, que los estudiantes deben aprender.

### **2.6.3. La empatía histórica**

Las personas del pasado eran distintas a nosotros respecto a sus formas de vida, costumbres, creencias y sobre todo, tenía experiencias diferentes. Es por ello, que para dar sentido al conocimiento de estas situaciones, los historiadores según Lévesque, S.(2008) en Santisteban, A. (2010, p. 46), han recreado e imaginado la situación a través de la comprensión empática, al mismo tiempo que han contextualizado el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales.

La Historia, parafraseando al mismo autor, contribuye a desarrollar la imaginación, la empatía y la educación moral. Es por ello, que la empatía es un concepto procedimental que ayuda a imaginar “cómo era” o comprender las motivaciones de los actores del pasado que ahora nos pueden parecer equivocadas; porque es necesario dirigir a los estudiantes a descubrir los motivos de porqué algunos personajes son considerados “buenos o malos”; puesto que sólo así se ayudará a utilizar la empatía y realizar juicios morales de manera apropiada en historia.

También, la enseñanza de la Historia según Martineau, R. (2002) citado por Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. en sus investigaciones recopiladas en “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, plantea que “ha de ser un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. Crítico, para realizar valoraciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales”.

De igual manera, la imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica; porque según Levesque, S. (2008) en Santisteban, A. (2010, p. 46), “la imaginación histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia”, donde ésta no se refiere a los sentimientos de fantasía, sino que a una disposición clave para dar sentido a las evidencias históricas.

Santisteban, A. (2010, p. 49), señala que el pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización, y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro. Se convierte así, en un instrumento esencial de la educación democrática, puesto que la consideración del pasado como una posibilidad que fue, nos permite pensar en el futuro como diversas posibilidades que podrían ser. Y pensar en el futuro donde se interrelacionan la creatividad histórica con la conciencia temporal-histórico.

#### **2.6.4. La interpretación de la historia**

Parafraseando a Ankersmit, R. (2004) en Santisteban, A. (2010, p. 49), menciona que “cuando se interpretan datos o fuentes históricas, se incorporan las experiencias históricas propias”. Cuando se pretende que los estudiantes desarrollen su Pensamiento Histórico, las fuentes históricas se convierten en un componente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje; porque al momento en que el sujeto las trabaja, va interpretando y poniendo en juego su experiencia histórica, establece relaciones con otras realidades, colocándolo directamente en contacto con el pasado y al mismo tiempo le permite conocer la Historia de manera más próxima; fomentando de esta manera la competencia para la interpretación histórica que consta de tres procesos: La lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas, y la comprensión del proceso de construcción de la Historia.

Según Santisteban, A. (2010, p. 51), las fuentes históricas tienen “una estructura informativa que va desde la simple descripción del contenido o de lo que se observa, hasta inferencias cada vez más complejas y, si es necesario, a la comparación con otras fuentes”. Del mismo modo, a partir de éstas el estudiante puede extraer informaciones tanto implícitas como explícitas, que además de hacer comprender con mayor profundidad la fuente, podrá propiciar en el

estudiante su autonomía y aprenderá a utilizar algunas habilidades como interpretar, comparar, clasificar y así dar respuesta a sus diversas dudas al momento de interpretar dichas fuentes.

En sí, al utilizar las fuentes históricas a pesar de su complejidad, como medios de información importante y necesaria para conocer la Historia de manera más próxima, en una especie de “estado natural”; considerando los contenidos y conocimientos relacionados con dicha disciplina, los cuales son discutibles y abiertos a distintas interpretaciones y puntos de vista.

De esta manera, Antoni Santisteban entrega los lineamientos básicos a partir de todas las competencias mencionadas junto a sus respectivas habilidades que la conforman para poder generar finalmente la capacidad del Pensamiento Histórico, la cual, no puede llevarse a cabo sin considerar todos los aspectos abarcados.

## **2.7. POLÍTICAS MINISTERIALES**

### **2.7.1. Planes y programas de estudio**

En base a la concertación del Pensamiento Histórico, es importante considerar el aporte y base pedagógica que se encuentran a su alrededor, según las políticas ministeriales; de las cuales consideramos en primera instancia los Planes y programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 6° año básico (2012) especifican con detalle lo que los estudiantes deben ir desarrollando a medida que el año escolar va avanzando, pues el propósito de la enseñanza se encuentra inmersa en que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia con la sociedad que los rodea. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella; por ende son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño.

Por lo tanto, estas bases curriculares son elaboradas en torno a diferentes perspectivas que los estudiantes deben conocer de la historia. En primera instancia los estudiantes deben considerar una conciencia del entorno y luego una

formación del pensamiento histórico que implica la valoración y aplicación de los métodos de las ciencias sociales, para luego conseguir una visión panorámica de la historia de Chile y una formación del pensamiento geográfico, desarrollando así competencias ciudadanas en base al respeto y valoración de la diversidad humana.

Al analizar el área del pensamiento histórico desde el currículum nacional, consensuamos que su relevancia recae en comprender que cada experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo; por lo tanto pretende que el estudiante relacione nuestra existencia como parte del devenir de la historia. En este sentido, la construcción gradual del pensamiento histórico es una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo. Por lo tanto se espera que el estudiante tome conciencia, de forma paulatina, de que vive en un mundo que va más allá de su horizonte inmediato (familia, escuela, amigos, comunidad, circunstancias, etc.) y que ese contexto mayor posee un pasado que marca el porvenir del mundo contemporáneo. Aquel propósito de la historia se basa en que el estudiante comprenda su presente y examine el pasado y los procesos históricos que han moldeado la realidad actual.

En concordancia con lo anterior, los objetivos de aprendizajes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promueven que los estudiantes reconozcan una relación dinámica, continua y de cambio entre pasado, presente y futuro, de acuerdo a los múltiples antecedentes y causas inherentes al pasado que conforman la riqueza y complejidad de los acontecimientos y procesos históricos. De igual modo, interesa que comprendan que la realidad social, ya sea en el pasado o en el presente, es una realidad compleja, sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla e interpretarla y así lograr comprenderla. Por ello, y evitando desviaciones se intenta promover el pensamiento histórico crítico y riguroso en base a objetivos que fomenten de forma adecuada el pensamiento histórico. Se espera además que desarrollen de forma progresiva la capacidad de contextualización, es decir, que puedan situar las sociedades estudiadas en su

época y lugar para abordar el estudio del ser humano en el tiempo de forma crítica y empática; así lograr resaltar que son los estudiantes, en tanto personas y ciudadanos, quienes participan en el devenir histórico de la sociedad, en procesos que se desarrollan en torno a una multiplicidad de causas y fenómenos.

En tanto, los Objetivos de Aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contemplan diversas habilidades que corresponden a la esencia propia de la disciplina, estas son: pensamiento temporal y espacial; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico; y comunicación. Por consiguiente, este conjunto de habilidades contribuye a que los alumnos puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada, y que desarrollen el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas donde de igual forma fundamenten la formación del Pensamiento Histórico.

### **2.7.2. Marco para la buena enseñanza (MBE)**

Desde las perspectivas del Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2008), y su aporte al desarrollo del pensamiento histórico; se destaca su relevancia desde la perspectiva de cómo el docente desarrollará los aprendizajes para generarlos de forma óptima y significativa. Este MBE guía al docente en la consolidación de una enseñanza basada en el dominio de los contenidos, satisfacer un ambiente propicio para la enseñanza que responda a todas las necesidades de los estudiantes. Otro de los apartados relevantes de este marco se destaca en la consideración no solo de los estudiantes, sino también con su entorno; es por esto que los profesionales de la educación comprometidos con su rol pedagógico en las aulas fomentan una enseñanza apropiada para sus estudiantes.

Por lo tanto, este Marco para la Buena Enseñanza reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, por ende considera las necesidad de desarrollar conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como

en estrategias para enseñarlas; De acuerdo a la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. En sí, el MBE busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.

En términos generales, el diseño de este apartado de las políticas ministeriales se basa en los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores al involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Si contextualizamos estos parámetros con el desarrollo del pensamiento Histórico concordamos en especificar que la consideración de todos los estudiantes forma parte de la riqueza de la historia y de la realidad social que queremos estudiar. Por consiguiente el desarrollo o ejecución del marco para la buena enseñanza nos lleva a concretar y abordar todas las áreas que como docente se deben considerar al momento de pensar históricamente, pues así se concretará un buen desempeño como docentes con los estudiantes.

### **2.7.3. La didáctica de las Ciencias Sociales y el triángulo didáctico.**

Ahora bien, considerando los avances y propósitos de las políticas ministeriales durante los últimos años; se especifica que existen varios cambios desde el punto de vista de cómo se debe considerar la enseñanza de la historia para así lograr concretar este pensamiento histórico en los estudiantes. Según las concepciones básicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales se destaca el rol que la didáctica posee, pues según los planteamientos de Benejam, P. (1999, p.219) la didáctica de las ciencias sociales es una disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de las ciencias sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta materia. Para ello, la didáctica ha de disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para

dar respuesta, aunque sea tentativa, a las cuestiones fundamentales siguientes cómo: ¿para qué enseñar ciencias sociales?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo mejor?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

Por consiguiente; y, concretando la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales los agentes más directos como lo son el alumno y su contexto más la didáctica que el docente utiliza para la enseñanza de las Ciencias Sociales busca a través del triángulo didáctico, como rama de la pedagogía, considerar los lineamientos de una pedagogía donde estos tres agentes conduzcan los aprendizajes a la significatividad de los estudiantes.

Ahora bien, el concepto de transposición didáctica según Benjam P. (1999, p. 221-222) se basa en la designación del saber científico o saber sabio al saber capaz de ser enseñado, al tiempo que reconoce la obligada distinción que los separa. Por lo tanto, para que la enseñanza de las ciencias sea posible, el saber sabio deberá sufrir ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado puesto que los alumnos deben ser capaces de construir y reconstruir su conocimiento social en base a su capacidad y procesos de aprendizajes. Por lo tanto, no se puede realizar una transposición didáctica del conocimiento científico sin recurrir a la teoría del aprendizaje y sin preparación psicológica adecuada.

De acuerdo a las concepciones planteadas anteriormente son varios los modelos teóricos y metodológicos sobre el análisis de las prácticas educativas formales que se encuentran orientadas a identificar y analizar a los profesores y estudiantes en su actividad en las aulas. Por tanto se destacan tópicos sobre la enseñanza escolar reconociendo específicamente el rol que cumple el triángulo didáctico en la enseñanza y específicamente el que nos plantea Houssaye, J. (1988) en Ibañez, C. (2007, p.437), el cual considera al triángulo didáctico como un sistema de referencia explicativo que presenta las relaciones entre el saber, el profesor y el alumno como componentes necesarios en toda situación pedagógica.

Inmerso en este triángulo pedagógico, los vértices representan al profesor, el alumno y el saber, y los lados, las relaciones que se establecen entre estos

factores educativos. Houssaye, J. (1988) citado en Ibañez, C. (2007, p.437) denomina enseñanza a la relación que se establece entre profesor-saber; relación alumno-saber; y formación a la relación profesor-alumno. Este mismo triángulo, conformado por el profesor, el alumno y el saber o conocimiento, lo emplean otros teóricos de la educación para ilustrar otro tipo de procesos, como las relaciones de enseñanza, pues según Saint-Onge (1997); en Ibañez, C (2007, p.438) identifica la relación alumno-profesor como mediación, alumno-conocimiento como estudio, y conocimiento - profesor como la relación didáctica.

Por ende, los principios básicos del triángulo didáctico nos ofrecen una visión del aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de interacciones que se establecen entre los tres elementos: el profesor quien diseña situaciones didácticas pensadas exactamente con el fin de llevar al alumno al aprendizaje de una determinado conocimiento y una situación didáctica (situación privada de la intención de enseñar, pero sí cargada de la intención de llevar a la construcción de un conocimiento).

Si especificamos en detalle las consideraciones de la didáctica Pagés, J. (1994 p. 13, 38-51) explica que la didáctica es la teoría general de la enseñanza y su objeto de estudios a través de siete ámbitos problemáticos: 1) La determinación de los fines y los objetivos de enseñanzas; 2) la descripción del proceso de enseñanza en su forma general y el descubrimiento de las leyes de ese proceso; 3) la derivación de principios de reglas para el trabajo del profesorado en clase; 4) La concreción del contenido de la clase que el alumnado puede asimilar para su desarrollo y las diversas actividades prácticas que debe realizar; 5) La formulación de los principios fundamentales de la organización de la clase para conseguir que el alumno aprende; 6) el análisis de los métodos que el profesorado ha de utilizar en la enseñanza; 7) La selección de los medios materiales que deben utilizarse en clase.

A diferencia de la didáctica general, la didáctica del área de las ciencias sociales pone énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de sus propios contenidos

concretos y no en los procesos de enseñanza y aprendizaje en sí mismos pues su fin consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales; sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscar soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza de los aprendizajes. Es por esta razón, que la práctica y la realidad de las aulas deben ser en opinión de Bronckart, P. (1989) citado en Pagés (1994, p. 59) el centro, el corazón de las intervenciones que pueden hacer aumentar el conocimiento de la historia pues es necesario una toma de conciencia de la naturaleza de las finalidades, explícitas e implícitas, de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, sobre esta base, identificar un conjunto de objetivos realistas, compatibles con el estado general de enseñanza de cada disciplina.

Por tanto, el rol de los alumnos dentro del triángulo, no depende de la palabra de la autoridad, sino que aprende haciendo, tal como en el ejercicio operatorio piagetiano, o en el principio de la funcionalidad del aprendizaje en Ausubel (1973) en Sánchez-Enciso, J. (2008, p.169), por ejemplo los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo a esculpir; pintando a pintar, y saltando a saltar, etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir. Escribiendo, a hablar. Hablando; a cantar cantando; a razonar. Razonando, etc. De este modo las escuelas no serán sino talleres, destinados a los trabajos.

Desde las prácticas didácticas de las ciencias sociales, Pagés (1994 p. 13, 38-51) explica que la enseñanza de las Ciencias Sociales propuesto desde un enfoque de la vida y en los problemas reales del alumnado ha de permitirle a pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses. El acento deja de estar situado en la formación de una conciencia cívico-patriótica y en los conocimientos disciplinares tal como los conciben las ciencias y se enseñan en la universidad y se sitúa en el alumno y en la vida.

Por consiguiente, para lograr desarrollar en términos concretos el progreso de este triángulo didáctico; los estudiantes complementan sus aprendizajes en base al desarrollo de la lectura, puesto que esta habilidad permite a los alumnos adquirir la historia en torno a diversos discursos e información procedente de variadas fuentes históricas, por ende a través de la lectura de estos escritos los alumnos se familiarizan con los conceptos, las explicaciones y los tipos de discursos específicos del área, así progresivamente, van adquiriendo habilidades para establecer relaciones y jerarquizar conceptos, comparar diversas interpretaciones, realizar preguntas significativas, intentar respuestas provisionales y construir explicaciones que integren las distintas dimensiones de la realidad social.

Concretando las prácticas pedagógicas dentro de la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales el desarrollo de la lectura favorece la adquisición de habilidades y de igual forma la concertación del Pensamiento Histórico como capacidad, pues se considera la implementación de la formación de un pensamiento crítico y reflexivo, donde los estudiantes puedan ir construyendo en base a fuentes históricas un aprendizaje significativo. Desde este punto, Pagés, J. y Santisteban, A. (1999, p.187-189) explica que los pilares fundamentales dentro de la historia parten desde una noción del tiempo histórico y la educación de la temporalidad. Ambos autores enfatizan en que estos aspectos han sido desde años una de las principales preocupaciones de la didáctica de la historia. Sin embargo en los libros de didáctica de la historia y las ciencias sociales y también desde el currículum es cada vez más frecuente dedicar un apartado a dichos conceptos para que así los estudiantes desde los inicios de su escolaridad puedan ir desarrollando desde menor complejidad este Pensamiento Histórico.

Al analizar la actual realidad de la enseñanza de la Historia, concretamos que las personas tienen una imagen de la historia como una ciencia que explica todo lo que ha sucedido en el pasado, una acumulación de los acontecimientos más importantes seleccionados a partir de sus protagonistas. Pues en términos generales el contenido se basa en que los estudiantes imaginen la historia como una serie de paisajes borrosos e inconexos. Si intentamos construir un mapa

cognitivo temporal de su memoria histórica y así conocer sus ideas o sus conocimientos sobre un tiempo histórico delimitado, nos encontramos con situaciones parceladas donde lo más relevante son espacios, rutas, hechos, personajes y fechas, además de ciertos estereotipos de términos de situaciones históricas.

Según las consideraciones de Pagés, J. (1994, p.188) y específicamente sobre el pensamiento histórico, el autor explica que para poder comprender el pasado se debe considerar una categoría temporal humana, la cual está en continuo cambio y que, por tanto, hace de la historia una ciencia social que da explicaciones provisionales. Es por esto, que si lo llevamos a lo concreto, los estudiantes poseen una gran cantidad de conocimientos sobre el tiempo, a nivel conceptual y procedimental, adquiridos en la escuela y también de acuerdo a sus experiencias personales; que corresponde a una estructura lógica que los hace más útiles, facilitando el acceso al conocimiento más complejo del tiempo y la historia

Ahora bien, existen diversas propuestas sobre cómo y qué enseñar del tiempo histórico, sin embargo, pocos trabajos dedican sus contenidos de enseñanza y aprendizaje a las consideraciones del tiempo histórico. Desde este punto algunos autores proponen replantear la relación entre el pasado y el presente. Otros, sin renunciar al presente, señalan la necesidad de dar más relieve al futuro como proyecto; pues su intención es que el alumno adquiera conciencia de la importancia real del aprendizaje del pasado vinculando lo que ha sido con lo que es. Por ende las bases curriculares del 2012 plantean el estudio y concertación del pensamiento histórico desde el pensamiento temporal y espacial el cual constituye una categoría cognitiva fundamental para el desarrollo del pensamiento, pues busca que los estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades vinculadas a la aprehensión temporal y a la aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio, para que puedan orientar, contextualizar, ubicar y comprender los procesos y acontecimientos estudiados y aquellos relacionados con su propia vida.

Es por ello, el análisis y trabajo con fuentes tanto primarias (crónica, un testamento, una lápida y los registros parroquiales), como secundarias (trabajos elaborados por los historiadores, los antropólogos, los geógrafos y otros científicos sociales a partir del análisis e interpretación de las fuentes primarias, textos escolares, los censos, los cuadros estadísticos y los mapas constituyen un elemento central en la metodología de las Ciencias Sociales, puesto que el ser humano reconstruye la historia de las sociedades a partir de la evaluación y análisis de este escrito, lo cual concretará en él una aproximación a los métodos.

Ahora bien, el pensamiento crítico busca que los estudiantes aprendan a distinguir las múltiples percepciones que pueden existir en torno a un mismo fenómeno, y que sean capaces de comparar y contrastarlas a fin de que logren extraer conclusiones debidamente justificadas. Esta habilidad busca reforzar en los estudiantes la capacidad de transmitir a otros; de forma clara, respetuosa y deferente, los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de distintas formas de expresión oral y escrita. Para ello es importante desarrollar la capacidad de hablar y de escribir. También se pretende que comiencen a evaluar los argumentos y la evidencia que sustentan cada visión.

En términos generales la capacidad del pensamiento histórico, por tanto, es un medio para el desarrollo personal y no se concibe como una finalidad en sí mismo ni como un medio para intervenir en la sociedad pues pretende que el alumnado “descubra” la realidad como si la realidad pudiera ser descubierta al margen de las teorías y los conceptos que la hacen inteligible.

#### **2.7.4. Estrategias de enseñanza**

Las estrategias como plantean Mayer, R. (1984); Shuell, T. (1988); West, Ch., Farmer, J. y Wolf, P. (1991) en Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002, p. 141) son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”.

Díaz-Barriga, en Benejam, P. y Hernández, G. (2002 p.142) presenta un cuadro que de forma resumida aborda una definición general de algunas estrategias de enseñanza más representativas.

| <b>TABLA 1 Estrategias de Enseñanza</b> |  |
|---|--|
| <b>Objetivos</b>                        | Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas. |
| <b>Resúmenes</b>                        | Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.   |
| <b>Organizadores previos</b>            | Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.  |
| <b>Ilustraciones</b>                    | Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etcétera).   |
| <b>Organizadores gráficos</b>           | Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros comparativos, etc.).  |
| <b>Analogías</b>                        | Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).  |
| <b>Preguntas intercaladas</b>           | Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.                                  |
| <b>Señalizaciones</b>                   | Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.  |
| <b>Mapas y redes</b>                    | Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento  |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>conceptuales</b>            | (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).                                   |
| <b>Organizadores textuales</b> | Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo. |

**Fuente:** Benejam, Pilar. La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Debates*. Vol. 13. N°1d. 2002.

Estas estrategias mencionadas en la tabla 1 pueden introducirse en cualquier momento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Parfraseando a la misma autora, éstas son: Las estrategias preinstruccionales, que tienen como función preparar y alertar al estudiante extrayendo sus conocimientos previos (objetivos y organizadores previos). También se encuentran las coinstruccionales, que corresponden a aquellas que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y permiten al sujeto una mejor comprensión de los contenidos (ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías, cuadros comparativos, etc.). Y por último, las postinstruccionales que se presentan al término de la enseñanza y posibilitan al estudiante formar una visión sintética y de resumen de lo aprendido (resúmenes finales, organizadores gráficos, cuadros sinópticos simples y de doble columna, redes y mapas conceptuales). Es importante mencionar que las señalizaciones y preguntas intercaladas sirven para orientar, guiar la atención y el aprendizaje logrando así utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias presentadas anteriormente pueden ser empleadas en cualquier situación de enseñanza que se quiera llevar a cabo; pudiendo considerarse por lo tanto, como estrategias generales. Pero, existen otras que son más propias de la disciplina, debido a su constante utilización de éstas.

La primera de ellas, tradicionalmente es la más extendida para la enseñanza de la Historia que según Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, (1994) en Carretero, M. et al. (2008, p.134-139) “es la propia explicación verbal del profesor”.

Parafraseando al mismo autor, plantea que no necesariamente dicha actividad expositiva fomenta el aprendizaje memorístico, ni tampoco considerarla como una manera adecuada para enseñar a pensar históricamente, porque los docentes a lo largo de sus clases describen, narran o explican causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos; y, es a partir de todas aquellas explicaciones verbales, se promueve una competencia intelectual relevante para el Pensamiento Histórico: la capacidad de comprender un discurso en las que se enlazan ideas y argumentos. Es por ello, que para poder dar una buena explicación, es necesario proporcionar a los estudiantes de algunos apoyos que den coherencia al discurso, además de evocar a sus conocimientos previos, lo que por consiguiente ayudará a los sujetos a comprender las relaciones entre las ideas.

También existen otras series de estrategias y recursos didácticos que son un tanto más propias de la disciplina de Historia y que permiten desarrollar el Pensamiento Histórico. Es por ello que Prats, J. et al. (2011, p. 119-125) da a conocer algunas:

- 1.- Escritura de su historia de vida, donde incluyan acontecimientos de su historia personal, así como también de acontecimientos de su ciudad, país o contexto internacional.
- 2.- Presentación de un objeto personal que tenga valor sentimental, con el fin de que narren su historia.
- 3.- Rescate de fuentes orales como mitos, leyendas, tradiciones y novelas que se transmiten de generación en generación, que permiten comprender la Historia desde un enfoque intercultural.
- 4.- Elaboración de testimonios para obtener información familiar, local o de algún tema de algún período en específico o de la actualidad.

5.- Análisis de fuentes escritas, como fragmentos de documentos oficiales, crónicas, biografías y obras literarias que posibiliten preguntarse: ¿por qué? (remite a la causalidad), ¿cuándo? (temporalidad), ¿cómo ocurrió? (causalidad), ¿dónde? (espacialidad), ¿quiénes participaron? (sujetos de la historia), ¿qué cambió de una época a otra y qué permanece? (relación pasado-presente, cambio y permanencia).

6.- Realizar juegos de simulación como las dramatizaciones, donde se represente una situación real o hipotética, lo que permite trabajar el aspecto valorativo y generar la empatía por el pasado.

7.- Elaborar historietas o cómics, hacer revistas o personajes históricos o escribir cartas a personas pasado, fomenta el desarrollo de la imaginación y estimula el ingenio y la creatividad.

8.- Elaboración de modelos de objetos históricos como carteles o murales con el fin de sistematizar.

### **2.7.5. Recursos Didácticos**

1.- Uso de líneas de tiempo y esquemas cronológicos para desarrollar la noción del tiempo histórico, ya que se establecen relaciones entre pasado y presente.

2.- Uso de mapas para apoyar y desarrollar la noción de espacio, porque a través de su lectura e interpretación se puede obtener información histórica.

3.- Análisis de imágenes por medio de pinturas, fotografías y el cine documental, para proporcionar una visión de las formas de vida en épocas pasadas.

4.- Uso de gráficas y estadísticas que permiten trabajar la noción de tiempo histórico, por medio de la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos de distintos sucesos y procesos.

5.- Visitar museos y sitios o monumentos con trascendencia histórica, permite al estudiante observar y describir cosas del pasado para conocer su importancia y además valorar el legado que ha dejado el pasado en el presente.

6.- Uso de recursos como los medios audiovisuales, puesto que incentivan la vista y el oído y permiten al estudiante hacerse una imagen mental más clara de los hechos históricos ocurridos.

De esta manera, el docente debe poseer una variedad de estrategias que debe utilizar de la mejor manera posible; que se adecúen a las características generales de los aprendices; que consideren el contexto educativo en que se encuentran; que abarquen un contenido curricular particular y que sigan una intencionalidad o meta establecida.

## 2.8. ESTADO DE ARTE

Actualmente somos parte de una sociedad donde en su mayoría los estudiantes tienen acceso a gran cantidad de información, lo que transforma su rol frente al proceso de enseñanza-aprendizaje del cual son parte día a día. Esto hace que hayan dejado atrás la pasividad que solía estar presente en su actitud; dando paso así, a un carácter activo y a un proceso donde el punto principal es la propia construcción de su conocimiento.

Lo anterior involucra la diversidad de asignaturas que los estudiantes deben ir aprendiendo y en específico en este caso, el aprendizaje de los contenidos de la disciplina de Historia, la cual en ocasiones no suele ser del agrado de los estudiantes debido a factores como: la extensión del contenido; la escasa cantidad de actividades alejadas de su realidad; la inexistencia de relación entre contenidos y vivencias, para poder llevar a la práctica y todo lo aprendido. También, algunos problemas relacionados con la capacidad cognitiva, de comprensión y conexión de los acontecimientos estudiados, puesto que los conocimientos asociados a esta área suelen ser enseñados de manera parcelada, no permitiendo el aprendizaje esperado, lo que se transforma en un reto.

Parafraseando a Gómez, J., Ortuño, J. y Molina. S. (2014, p. 7); señalan que sin duda, uno de los grandes retos de la Historia, es tanto la capacidad de generar conocimiento e identificar los procesos históricos, como los de transmitir y conseguir que la sociedad perciba el peso de dichos procesos a la hora de orientarse y adoptar decisiones en la vida diaria.

Por ende, el punto radica en que la enseñanza de la Historia es un área compleja, pero no se le “presta” toda la importancia que esta requiere. Por un lado, se tiene una falta de compromiso por parte de los docentes respecto a su rol y carácter que le otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha disciplina; y, por otro lado, la actitud de los estudiantes frente a la adquisición de contenidos a los que

consideran innecesarios y apartados de su vida, debido a la manera en que estos son enseñados.

Respecto a tal disciplina, Carretero. M. et al. (2008) cita a la LOE (2007, p. 134); señala que la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que “los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad”.

Es por ello, que la enseñanza de dicha disciplina constituye un aspecto esencial y fundamental en la vida de los estudiantes, puesto que entrega la herencia del país en que viven, además de aspectos y contenidos históricos útiles para desenvolverse en la sociedad en que habita.

Por consiguiente, es necesario como docentes interrogarse sobre algunos aspectos como: qué enseñar; de qué manera entregar los distintos contenidos; cuál es el contexto en el que me encuentro para entregar los contenidos; y, sobre todo, cuál es la relevancia de dichos conocimientos a enseñar para formar estudiantes integrales.

Frente a todos los contenidos que abarca esta materia, sería conveniente desarrollar una conciencia histórica en los estudiantes; es decir, desarrollar la capacidad de pensar históricamente, porque dicho pensamiento según algunos estudios durante los últimos años, ha demostrado tener gran relevancia para la enseñanza de la Historia, debido a que permite al estudiante de mejor manera establecer interrelaciones y conexiones entre los hechos pasados el presente.

Por lo tanto, nuestra visión como futuros docentes, está en hacer un cambio en la enseñanza, lo que generará posteriormente un cambio de mentalidad en los estudiantes frente al contenido. Por tanto, el fomento de la capacidad del Pensamiento Histórico conlleva a beneficiar la vida de los estudiantes.

Santisteban, A. (2010, p. 35); postula que “la enseñanza de la Historia es formar el Pensamiento Histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de

instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la Historia con autonomía y 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”.

Debido a esto, pensar históricamente supone más que acumular información de manera memorizada sobre hechos del pasado, sino que además, requiere de la habilidad de valorar críticamente los acontecimientos; considerar las fuentes de información que presentan diversos contenidos históricos; tomar en cuenta las distintas interpretaciones que se realizan frente a la materia de Historia; y en sí, como señala Carretero, M. et al. (2008, pp. 135-136) ser capaz de establecer “un sentido de continuidad y cambio entre el pasado y el presente”, que permitirá al estudiante tener una visión histórica, así como también saber insertarse en la sociedad en que vive.

Por tanto, dicha disciplina posee grandes desafíos a abordar para poder cumplir, pero algunos problemas que esta presenta son la imposibilidad de poder fomentar en su justa manera el Pensamiento Histórico, debido en gran medida a la forma en que ésta se desarrolla, y al conjunto de contenidos considerados para ser enseñados por los docentes.

Frente a esto, Pagés, J. (2009, p. 10), postula que “la obsesión por un currículo cargado de contenidos factuales es uno de los principales obstáculos que frenan el desarrollo del Pensamiento Histórico en los estudiantes”. Además, la presión del profesorado por finalizar los programas “impide profundizar en la complejidad de los saberes históricos y dedicar tiempo para que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje”.

Por esta razón, la necesidad de que los estudiantes desarrollen su Pensamiento Histórico para leer la realidad en términos históricos, choca con una realidad que no considera los materiales curriculares ni las estrategias adecuadas para llevar a la práctica dicha disciplina de manera óptima y eficiente.

Esta realidad no impide que los sujetos puedan memorizar y recordar hechos y personajes, sino que el obstáculo se encuentra en que estos puedan tener la capacidad y habilidad para saber y utilizar evidencias; saber formularse preguntas, sintetizar y comunicar información; comprender los mecanismos de cambio y complejidad histórica; interpretar y argumentar los propios puntos de vista; valorar los hechos y problemas históricos con conocimiento de causa y todo aquello, poder proyectarlo en la mejora de su práctica social; y, de esta manera formar estudiantes que sepan vivir y actuar en sociedad; además puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas.

Por esta razón, los estudiantes construyen su conocimiento sin la explicación o demasiada orientación del docente, pero como menciona Carretero, M. et al. (2008, p. 137), “durante sus clases los profesores describen, narran o explican causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos. Este tipo de explicaciones verbales promueven una competencia intelectual muy relevante para el Pensamiento Histórico, el cual es la capacidad de comprender un discurso informativo, en las que se enlazan ideas y argumentos, siguiendo un hilo conductor”.

En relación a lo anterior, se hace énfasis en que una explicación, no necesariamente genera una enseñanza tradicional donde sólo el docente es el emisor de los contenidos, sino que, dichas explicaciones del docente realizadas de manera adecuada con las estrategias y recursos pertinentes, pueden generar variadas posibilidades para potenciar el Pensamiento Histórico, si desde aquí también se demanda una participación activa del estudiante; acompañado con las evaluaciones basadas en preguntas de comprensión u opinión.

De esta manera, se requiere a un profesorado de Historia, capaz de hacer frente a dichas problemáticas, siendo además un buen conocedor del presente y de sus problemas. Es decir, un profesional competente y capaz de innovar y ser creativo; que logre romper los retos que a menudo le impone su formación disciplinar; y,

además, presentar el contenido histórico a su alumnado en estrecha relación con su presente.

Otro autor, como Boix-Mansilla, V. (2000) en Pagés, J. (2009, p. 11), plantea que “la historia coloca a nuestra disposición un repertorio de experiencias pasadas comparables a través de las cuales interpretar los procesos actuales y asignarles significado”.

Para ello, parafraseando también a Pagés, J. (2009, p. 11), la Historia proporciona hipótesis de trabajo para explicar procesos del presente; porque sin poder generar nuevas cuestiones e hipótesis para orientar su exploración, los esfuerzos de los estudiantes al usar la comprensión histórica para interpretar acontecimientos contemporáneos corren el riesgo de convertirse en una aburrida tarea algorítmica.

Así, la comparación y transferencia de aquellos conocimientos y habilidades adquiridas en acontecimientos del pasado a situaciones del presente, facilitan sin duda, el desarrollo del Pensamiento Histórico el cual ayuda a los jóvenes a dar sentido a la Historia.

Al poder establecer un sentido y significado a la Historia Santisteban, A. (2010, pp. 35-36); menciona que “es necesario que el Pensamiento Histórico sea formado en la sociedad, puesto que se utiliza la Historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir”. Esto quiere decir, que es necesario establecer actividades por medio del desarrollo de estrategias y recursos adecuados que apoyen a la disciplina de Historia para fomentar el Pensamiento Histórico.

En consecuencia una de las habituales interrogantes que se realiza el profesorado constantemente es: ¿Qué hemos de enseñar para formar el Pensamiento Histórico del alumnado?

Ante dicha pregunta, sería necesario tomar en consideración una enseñanza más allá de la memorización y repetición de distintos contenidos históricos, sino que,

por el contrario, apostar por una enseñanza de la Historia en consonancia con los retos que el siglo XXI está deparando a nuestros estudiantes.

Por esto, es que tanto los programas de estudios como las prácticas docentes deben ser acordes y dirigidas hacia la formación de un Pensamiento Histórico acabado que permita a la globalidad del estudiantado poder junto a los conocimientos aprendidos, hacer frente a su vida diaria.

Debido a ello, los docentes de Historia han de empezar a darse cuenta de que la disciplina de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como señala Barton, K. (2001) en Pagés. J. (2009, p. 14), “nos ayuda a pensar quiénes somos y de dónde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los 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”.

Según Tribo, G. (2005) en Prieto, J., Gómez, J. y Millares, P. (2013, p. 2), consideran que “hay que insistir y profundizar en que el presente es producto de las decisiones y acciones que se tomaron en el pasado y que, por lo tanto, hay que enseñar a pensar históricamente y a reflexionar sobre cómo se construye y se reconstruye el pasado desde la perspectiva del historiador”.

En resumen, la nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada, más que personas con la cabeza muy llena pero mal organizada; así como individuos que sepan utilizar las tecnologías de la información más que personas que sean utilizadas por quienes manejan y manipulan la información.

Es así, como un buen aprendizaje de la Historia, no sólo ha de permitir saber cosas sobre el pasado y el presente, sino también, saber cómo el conocimiento del pasado puede ser utilizado para comprender el presente y darle significado.

## CAPITULO III

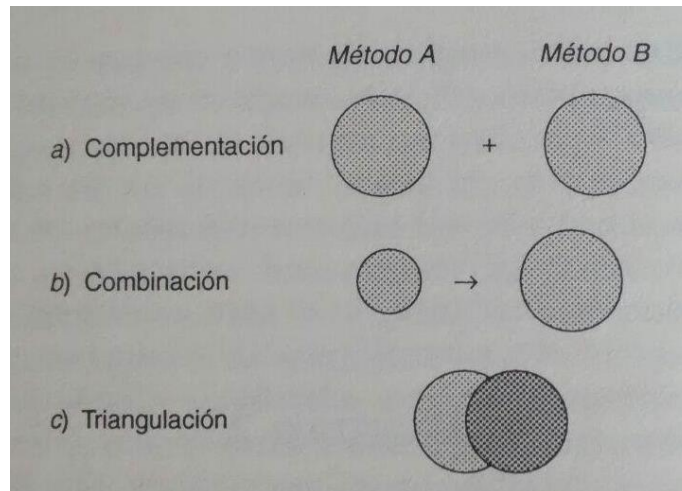
### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. Fundamentos de la investigación

De acuerdo a los aportes metodológicos entregados por Bericat, E. (1998) y Sandín, M°. (2003); la presente investigación se caracteriza por poseer un Paradigma de investigación por combinación (Cualitativo-Cuantitativo) destacado en el texto del último autor mencionado: Bericat, E. (1998, p.39).

Según las consideraciones de Miguel, M (1998 p. 66) en Sandín, M. (2003 p. 28); el concepto de paradigma se define como “un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales”. En complementación a los anterior, y de acuerdo al texto de Bericat, E. (1898, p.32) la integración de paradigmas por combinación de los Métodos Cualitativos y Cuantitativos de la investigación, basado en un diseño multimétodo, puesto que se explica que el método cuantitativo se combina al método cualitativo, pasando a combinarse como parte de los beneficios de cada uno. Por ende, esta estrategia por combinación no se basa en la independencia de métodos y resultados, como en la complementación, ni en la independencia de métodos como en la convergencia. Sino, que en este caso se trata de integrar subsidiariamente un método tanto cualitativo como cuantitativo, en otro método, con el objetivo de fortalecer la validez de este último, compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de información que procede de la aplicación de otro método, a tenor de sus fortalezas metodológicas.

## MÉTODOS EN INVESTIGACIÓN SOCIAL



**Nota:** Bericat, Eduardo. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Desde el punto de vista del proceso investigativo; la presente investigación se sustenta bajo un diseño de estudio colectivo de casos, puesto que según las consideraciones Sandín, M<sup>a</sup>. (2003, p.176), este caso se fundamenta en que “el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos”, puesto que además de intentar descubrir patrones, se pretende profundizar en el plano individual; por lo que, como se ha señalado, la revisión de todos debe ser exhaustiva; pero, cada caso implica un enorme esfuerzo no exclusivamente en el proceso indagatorio, sino en el de gestión.

En complementación a lo anterior, Gondo, M.; Amis, J; y Vardaman, J (2009), Burns, J; 2009, Campbell, D (2009) y Miles, M y Huberman, A. (2002) en Sampieri, R. (2008, p.10) especifica que el diseño de múltiples da a conocer que “el proceso que se utiliza para cada caso se “repite” en los demás. La revisión de los casos es similar (se consideran holísticamente o se eligen las mismas variables o aspectos,

al igual que los instrumentos para recolectar los datos y el proceso en general, aunque puede haber variantes)”.

Es por ello, que de acuerdo a la ejemplificación del proceso de investigación mencionada en el párrafo anterior, se consideran dos establecimientos, donde por un lado, se analiza uno de tipo particular subvencionado (Escuela 1); y, por otro lado, uno de dependencia municipal (Escuela 2). Ambos establecimientos permitirán analizar de forma objetiva (gráficos) y subjetiva (interpretaciones) cada una de las consideraciones frente al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Dicho de otra forma, las investigaciones de integración de paradigma por combinación de enfoque mixto se basan, parafraseando a Sampieri, R. (2003, p.2) en un proceso inductivo con rasgos deductivos; esto quiere decir, que el desarrollo de la investigación se sustenta bajo un parámetro cualitativo (inductivo), donde la riqueza de ésta se basa en la interpretación contextualizada del fenómeno investigado; para luego, desde un enfoque cuantitativo (deductivo), poder considerar la medición de resultados desde gráficos en base a las evaluaciones implementadas (evaluación diagnóstica y de salida), las que arrojarán resultados que luego serán analizados e interpretados como aporte al análisis cualitativo inductivo.

### **3.2. Estudio de Campo**

Respecto al estudio de campo, la investigación mencionada se enfoca en extraer información a través de la observación respecto al Pensamiento Histórico, por medio del comportamiento natural de los estudiantes de 6° año básico; principalmente en recoger y verificar habilidades y competencias de dicho pensamiento, de acuerdo a las diferentes actividades realizadas por los docentes en su ambiente particular.

Es necesario contextualizar y establecer una visión general acerca de los lugares en que se llevó a cabo la investigación, considerando tanto fortalezas como dificultades al momento de intervenir con la unidad didáctica elaborada.

Es importante señalar el lugar donde específicamente se realizó la intervención de la presente investigación, la cual se concreta en dos establecimientos mencionados como Escuela 1 y Escuela 2; ambos situados en la provincia de Concepción.

En primer lugar, se tiene a la Escuela 1, la que pertenece a una institución que se ubica en la comuna de Coronel centro, con dependencia particular subvencionado. En segundo lugar, se tiene a la Escuela 2, correspondiente a la comuna de Tomé, la que es de carácter municipal.

Respecto a la población, ésta se encuentra conformada por dos docentes, denominados Docente A (Escuela 1) y Docente B (Escuela 2) del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, correspondientes a dos cursos de 6° año básico.

De acuerdo a la muestra ésta corresponde a:

El curso de la Escuela 1, es el 6° año básico "C", conformado por 27 estudiantes; 15 varones y 12 damas. Dicho curso es grupo de clase media baja, quienes poseen una base deficiente en cuanto al razonamiento y análisis de los aspectos históricos, además de existir una carencia de una disposición para trabajar, pero destacándose por poseer de manera general, variadas iniciativas por descubrir y respetar la opinión del otro al momento de compartir sus comentarios y vivencias.

El curso de la Escuela 2, es el 6° año básico "A", conformado por 15 estudiantes; 9 varones y 6 damas. Dichos sujetos que asisten al establecimiento son de clase media baja, quienes no presentan buena disposición para trabajar, puesto que poseen escasa base y motivación para la reflexión y análisis de contenidos históricos.

Cabe mencionar que los establecimientos seleccionados para la investigación fueron elegidos por ser los Centros de Práctica de dos de los estudiantes de pregrado responsables de llevar a cabo la implementación de las técnicas e instrumentos necesarios para recabar información; y, además, concretar la unidad didáctica para fomentar el Pensamiento Histórico.

### **3.3. Técnicas e Instrumentos**

Existe una serie de técnicas e instrumentos utilizados a lo largo de la presente investigación que fueron empleados con el fin de recoger y recopilar la información necesaria que se requería para dicho trabajo. Estas técnicas e instrumentos no fueron elegidos al azar, sino más bien, seleccionados de acuerdo a los requerimientos y fines a los cuales se quería llegar.

Tanto para el enfoque cualitativo como cuantitativo, la recolección de datos resulta una etapa esencial, puesto que sólo la manera de expresar los resultados obtenidos, apunta en direcciones diferentes. Porque por un lado, uno expresa los resultados por medio de datos estadísticos; y por otra parte, los resultados se dan a conocer por medio de la interpretación y análisis que se realizó; pero con el fin de tener una visión más general y clara, sería necesario unir ambos, como lo que se hará a lo largo de la presente investigación.

Considerando lo anterior; se incluirán técnicas de carácter cualitativo e instrumentos de carácter cuantitativo; porque, como plantea Sampieri, A. (2003, p. 344), la existencia de instrumentos de carácter cuantitativo permitirá oportunidades para “realizar una mejor interpretación de los datos obtenidos”, y posteriormente efectuar un análisis e interpretación de estos mismos.

Ahora bien, una de las principales técnicas utilizadas a lo largo de la investigación y que arrojó diversas informaciones, fue:

### **3.3.1. Observación**

Según Marshall, C. y Rossman, G. (1989, p. 79) la definen como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". Esto quiere decir, que a través de los sentidos, se observa algo con un fin para obtener una mayor cantidad de datos.

Frente a dicha definición; es posible enfocarse en la modalidad de observación científica, la cual de acuerdo a Huamán, H. (2005, p.15) hace alusión a "observar con un objetivo claro, definido y preciso: el investigador sabe qué es lo que desea observar y para qué quiere hacerlo". Por ello, al momento de realizar las observaciones, se hizo hincapié en observar diversos aspectos del docente que se dirigieran a vislumbrar si éste desarrollaba el Pensamiento Histórico en sus clases.

Otra de las técnicas aparte de la observación, se encuentra:

### **3.3.2. Entrevista**

Ésta consiste en un diálogo entre dos personas, con el fin de obtener información y datos necesarios para la investigación. En este caso, es una entrevista realizada al docente de Historia del curso en cuestión (6° año básico); la cual es semi-estructurada, con preguntas abiertas, lo que da paso a que el entrevistador tenga un amplio rango que abarcar; y, además, poder realizar preguntas anexas que profundicen lo que se está consultando o que puedan abarcar otros aspectos que también tengan relación con el Pensamiento Histórico, que es el tema principal.

La entrevista se realizó con el fin de conocer un poco más en profundidad al docente, sobre todo en lo que respecta a sus prácticas y su visión acerca de diversos aspectos que abarcan el Pensamiento Histórico.

Respecto a los instrumentos utilizados a lo largo de la investigación, estos son:

### **3.3.3. Pauta de cotejo para observaciones de aula**

Fue elaborada para vaciar la información recopilada respecto a la observación de clases que tenía como fin principal, conocer la manera en que los docentes de Historia realizaban sus clases, pudiendo extraer de esta manera las estrategias y recursos que éstos utilizaban para fomentar en principal medida el Pensamiento Histórico.

### **3.3.4. Pauta de apreciación para análisis de planificaciones**

La pauta fue utilizada para vaciar información respecto a las planificaciones elaboradas por los docentes, lo que permitiría de esa manera hacer un contraste entre lo que planifican los docentes y lo que realmente realizan en sus clases, encontrando diversas brechas entre ambas situaciones.

También, dentro de la unidad didáctica implementada se utilizaron diversos instrumentos que ayudaron a observar y llevar a cabo el Pensamiento Histórico.

Estos instrumentos son:

### **3.3.5. Evaluación Diagnóstica**

Como primer instrumento a considerar a lo largo de la unidad didáctica, se aplicó una prueba escrita; la cual, según Educarchile, tiene como función dar las primeras orientaciones para posteriormente adecuar las clases y los contenidos a los estudiantes; es decir, hacerse una imagen general mucho más clara; en este caso, respecto al desarrollo del Pensamiento Histórico; y, poder desde ahí, considerar lo que se debe abarcar en la unidad, buscando las actividades, estrategias y recursos adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más enriquecedor.

### **3.3.6. Evaluación de proceso**

A lo largo de la unidad, también se llevaron a cabo diversas guías de aprendizaje respecto a los distintos contenidos que se estaban enseñando, las cuales en

conjunto a su correspondiente pauta de evaluación, son un recurso didáctico que facilita el aprendizaje del estudiante, porque apoyan, orientan y permiten a los sujetos plasmar lo que saben o están aprendiendo.

Es por ello, que el objetivo principal de este instrumento es poder evidenciar los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre los contenidos tratados durante la unidad.

### **3.3. 7. Evaluación de Salida**

Como instrumento final a lo largo de la unidad didáctica, se utiliza la evaluación de salida, que según Educarchile, tiene por objetivo, establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje; para poder posteriormente emitir un juicio en torno a un conjunto de información; y, tomar decisiones de acuerdo a los resultados que presenten los estudiantes.

Porque, en sí, las personas siempre deben tener un momento donde puedan ponerse a prueba, debido a que es necesario saber cuánto se ha aprendido para poder mejorar lo que aún se encuentra más desvalido.

A partir de ello, se puede alcanzar un mejoramiento y obtener resultados que demuestren un avance en lo que se está viendo; por el contrario, si los resultados no son del todo buenos, es necesario tomar las medidas para remediarlo.

Para elaborar y llevar a cabo las diversas técnicas e instrumentos, estos pasaron por variados procedimientos de construcción, los cuales tuvieron que considerar a grandes rasgos las diferentes características de los establecimientos y sus estudiantes.

### **3.4. Procedimientos de construcción de técnicas e instrumentos**

#### **3.4.1. Entrevista**

En primera instancia, se pensó acerca de qué tipo de entrevista se quería realizar, por lo que se optó por una semi-estructurada con preguntas abiertas, las cuales, podían dar paso a nuevas preguntas según fuera el caso o la situación.

En segunda instancia, se comenzó por buscar los aspectos que se querían abarcar a lo largo de la entrevista a realizar; por lo que se hizo un primer punteo acerca de los temas, para luego llegar a un consenso sobre qué realmente se iba a considerar.

En tercera y última instancia, se llevó a cabo la elaboración de preguntas, respecto a los temas que se habían considerado a preguntar; colocando como máximo 24 preguntas a realizar.

#### **3.4.2. Pauta de observación de aula.**

En primer lugar, se pensó acerca de qué tipo de pauta se quería realizar y observar los aspectos de manera más objetiva y clara; por lo que se optó por una pauta de cotejo, la cual considera los categorías de “SI” y “NO”, además de uno que alude a “Sin respuesta” para aquellas clases que no se realizaron por motivos académicos.

En segundo lugar, se comenzó por buscar los aspectos que se querían observar a lo largo de las clases; por lo que se hizo un primer “punteo” acerca de los temas, para luego llegar a un consenso sobre qué realmente se iba a considerar.

En tercer lugar, se llevó a cabo la elaboración de los aspectos a considerar, los cuales hacen referencia a la clase, al docente, a sus prácticas; y, en sí, respecto al Pensamiento Histórico.

En cuarto y último lugar, se designó la cantidad de clases a observar, para obtener una cantidad de información pertinente para posteriormente extraer resultados, análisis y conclusiones.

### **3.4.3. Pauta de observación planificación**

En primer lugar, se pensó acerca de qué tipo de pauta se quería realizar y observar los aspectos de manera más clara y objetiva; por lo que se optó para la observación de planificaciones, por una pauta de apreciación, la cual considera categorías que van en gradualidad; es decir, comienzan con “Logrado”, “Por lograr”, “No logrado” y “No aplica”.

En segundo lugar, se comenzó por buscar los aspectos que se querían observar en las planificaciones; por lo que se hizo un primer “punteo” acerca de los temas para luego llegar a un consenso sobre qué realmente se iba a considerar.

En tercer lugar, se llevó a cabo la elaboración de los aspectos a considerar en la observación. Estos hacen referencia a los objetivos, recursos, estrategias, actividades y habilidades, relacionadas con el Pensamiento Histórico.

En cuarto y último lugar, se designó la cantidad de planificaciones a observar, para así obtener una cantidad de información pertinente para posteriormente extraer resultados, análisis y conclusiones.

### **3.4.4. Evaluación diagnóstica**

Como primer punto, se pensó acerca de la clasificación de las preguntas que se querían realizar; es decir, si éstas eran preguntas abiertas, con categoría de respuesta múltiple, verdadero o falso, entre otras. A partir de esto, se optó por elaborar preguntas abiertas de desarrollo.

Como segundo punto, se comenzó por buscar los contenidos que se querían abarcar en la evaluación; por lo que se hizo una recopilación de datos acerca de estos, para luego llegar a un consenso sobre qué realmente se iba a considerar.

Como tercer punto, se investigó acerca de las competencias que conforman el Pensamiento Histórico, y se elaboraron las preguntas en base a estas, con el fin de poder potenciarlas y observar en qué cantidad se encuentran desarrolladas en los estudiantes.

Como cuarto y último lugar, se asignaron los puntajes para cada pregunta, considerando posteriormente el puntaje total y de corte.

#### **3.4.5. Evaluación de proceso:**

Primero, se pensó acerca de la clasificación de las preguntas que se querían realizar; es decir, si éstas eran preguntas abiertas, con categoría de respuesta múltiple, verdadero o falso, entre otras. A partir de esto, se optó por elaborar preguntas abiertas de desarrollo.

Segundo, se consideró el contenido que se estaba viendo para poder establecer las actividades más pertinentes para practicar sobre la materia y que por sobre todo fueran dirigidas a potenciar el Pensamiento Histórico.

Tercero, se establecieron una serie de actividades que podrían ser parte de dichas guías, para llegar a un consenso sobre cuáles eran más pertinentes, considerando el contenido, lo que se quiere potenciar y las características de los estudiantes.

Cuarto y último, se buscó la información correspondiente para elaborar las guías de aprendizaje.

### **3.4.6. Evaluación de salida**

Como primer punto, se pensó acerca de la clasificación de las preguntas que se querían realizar; es decir, si éstas eran preguntas abiertas, con categoría de respuesta múltiple, verdadero o falso, entre otras. A partir de esto, se optó por elaborar preguntas abiertas de desarrollo.

Como segundo punto, se comenzó por buscar los contenidos que se querían abarcar en la evaluación; por lo que se hizo un primer “punteo” acerca de estos, para luego llegar a un consenso sobre qué realmente se iba a considerar, puesto que la idea es incluir aquellos más importantes y con mayor prevalencia en clases. Éstos, específicamente corresponden a la unidad N°3, respecto a “Chile a finales del siglo XIX y XX”.

Como tercer punto, se volvió a recordar acerca de las competencias que conforman el Pensamiento Histórico, y se elaboraron las preguntas en base a estas, con el fin de poder desarrollarlas y observar en qué cantidad se encuentran desarrolladas en los estudiantes.

Como cuarto y último lugar, se asignaron los puntajes para cada pregunta, considerando posteriormente el puntaje total y de corte.

En sí, dichos instrumentos, tenían el objetivo principal de identificar las estrategias, recursos didácticos y maneras en que el Pensamiento Histórico era desarrollado por los docentes de los establecimientos seleccionados; y, del mismo modo, ayudar a contribuir en la mejora del proceso educativo para ambos actores involucrados.

### **3.5. Validación**

Con el fin de tener una mayor seguridad al momento de implementar las técnicas e instrumentos elaborados, se validó a través de una revisión confiable para ser aplicados.

Dicha validación consideró cada técnica e instrumento que se utilizó; para lo cual se pidió ayuda a docentes especialistas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en conjunto al docente guía de tesis y al docente guía de los respectivos centros de práctica.

Es por ello, que tanto la entrevista, las pautas de observación y planificación, así como las guías de proceso, las evaluaciones de diagnóstico y de salida, fueron revisadas y validadas por docentes especialistas en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Es así, como tanto las técnicas e instrumentos seleccionados para la investigación y utilizados posteriormente para recoger información sobre lo que se está investigando son importantes; es por ello, que es necesario elegir los adecuados para el fin que se quiere; porque, como plantea Parra D. (2013, p. 21) “el problema no está en el tipo de instrumento que se emplee sino en el tipo de proceso y de productos de la enseñanza, el aprendizaje y la formación que se intente medir con ellos”. De esta manera, el mismo autor también señala que “para que estos instrumentos sean válidos, se requiere que midan lo que realmente se quiere medir y proporcionen la información necesaria para los propósitos evaluativos”, puesto que debido a la diversidad de instrumentos existentes que permiten obtener información, es necesario seleccionar cuidadosamente los que posibilitan obtener la información que se desea, debido a que su pertenencia está en función de la finalidad que se persigue, que siempre va en beneficio a una mejora en lo que se está investigando.

### **3.6. Intervención y observación participante**

La manera en que se pudo observar el desarrollo del Pensamiento Histórico en los estudiantes fue a través de la Unidad Didáctica elaborada y posteriormente llevada a cabo durante el mes de noviembre y principios de diciembre; y, la que a partir de sus estrategias, recursos didácticos y diversas actividades, junto a las

evaluaciones correspondientes dieron a conocer por un lado cuan desarrollado tienen dicho pensamiento los sujetos; y, por otra parte, fomentar a partir de lo implementado el Pensamiento Histórico.

Se tiene conciencia de que el desarrollo de este pensamiento no se puede llevar a cabalidad sólo por medio de la unidad a implementar, puesto que es un proceso continuo y que requiere que los docentes desde primero básico, vayan desarrollando y fomentando a partir de actividades que sean significativas para el estudiante. Es por ello, que dicha unidad es sólo un primer acercamiento y una primera visión de cómo se debería potenciar el Pensamiento Histórico.

Al implementar la unidad didáctica en los respectivos establecimientos educacionales, en primera instancia se aplicó una evaluación diagnóstica (sin calificación) para tener una idea general acerca del desarrollo del Pensamiento Histórico y poder desde ahí tomar lo que se debe considerar y abarcar en la unidad. En segunda instancia, se llevaron a cabo una serie de actividades y pequeños trabajos a los cuales se les evaluó para observar en el camino el desarrollo y progreso de dicho pensamiento. Y, en última instancia, se aplicó una evaluación de salida que englobó todos los contenidos vistos a lo largo de la unidad.

Es por ello, que la unidad didáctica es de gran importancia a lo largo de la unidad a aplicar, porque parafraseando a Perales, F. y Cañal, P. (2000, p. 3), consideran que la unidad didáctica adquiere relevancia en su poder teórico y a la vez práctico, puesto que, a través de esta los docentes deciden qué enseñar y cómo enseñarlo, concretando de esta manera sus ideas e intenciones educativas.

Junto a lo anterior, los mismos autores mencionan que de acuerdo a las nuevas visiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, el diseño de una unidad didáctica debe contemplar y dar respuesta al alumnado en particular, considerando sus distintas características y necesidades, las que además deben ser adecuadas al contexto en que se aplicará.

Retomando lo anterior, a partir de la evaluación diagnóstica y de salida, aplicadas se confeccionaron los gráficos necesarios para observar el avance o retroceso de cada estudiante frente a los contenidos vistos; además de poseer una visión más holística del tema y de las competencias generadas a partir de la unidad didáctica; y, sobre todo, respecto a potenciar el Pensamiento Histórico.

Pese a que los datos arrojados a partir de los gráficos son cuantitativos (siendo nuestra investigación cualitativa), estos fueron para realizar análisis e interpretaciones más exhaustivas de los resultados, pudiendo además considerar las propias apreciaciones respecto a lo observado. Los gráficos sólo son elaborados con el fin de tener una visión más clara y objetiva del asunto en cuestión.

Desde este punto, se destaca la utilización de una observación de tipo directa y participante, puesto que para concretar el estudio es fundamental consolidar una relación interpersonal entre quienes observaron el proceso y se pusieron en contacto con el hecho o fenómeno a investigar para así conseguir información “desde adentro” y no sólo apreciaciones que no tienen ninguna validez ni confiabilidad en el asunto.

De igual forma, todo lo llevado a cabo a lo largo de la investigación se realizó bajo una observación participante, que consiste en observar y a la vez participar en las actividades del grupo que se está investigando. Pese a que primeramente sólo se observó para poder conocer por así decirlo, “el terreno”; finalmente, quienes estuvieron a cargo de esto, se insertaron más en el contexto al momento en que se implementó la unidad didáctica, lo que permitió estar más cerca de lo que se estaba investigando; y, a la vez, conocer la realidad y las características de los sujetos involucrados.

También, la intervención y aplicación de técnicas utilizadas para lograr el fin de la investigación se sustenta en una observación estructurada y de campo, debido a que en primera instancia; la observación, se consolida de forma sistemática y

ordenada para así consolidar desde el apoyo de instrumentos apropiados, en este caso a partir de las pautas de cotejo aplicadas, la concreción de la primera etapa de investigación. Y, en segunda instancia, se debe considerar el lugar donde ocurren los hechos o fenómenos investigados, que en nuestro caso se desenvuelve desde el aula de clases de dos cursos de dependencias particular subvencionado y municipal de la provincia de Concepción.

### **3.7. Tabulación**

La tabulación consiste en presentar los datos que se tienen, en forma de tablas o cuadros; es decir, hacer un recuento de todo lo que se ha recopilado a través de lo que se ha aplicado; que, en este caso corresponden a las pautas de observación y de planificación; además, de las guías de proceso y las evaluaciones de diagnóstico y de salida.

Es por ello, que antes de llevar a cabo algún análisis; las distintas informaciones o datos arrojados por medio de los instrumentos aplicados, se deben vaciar, para así tener el sustento y luego seguir con la interpretación de dichos datos y representarlos finalmente a partir de gráficos.

El programa utilizado para vaciar y tabular lo arrojado por los instrumentos, es el software computacional llamado Excel, el cual es un programa informático para realizar tareas contables y financieras.

Específicamente en este caso, se utilizó para crear tablas de doble entrada, formadas por la unión de filas y columnas, en las cuales se ubican los aspectos y categorías a considerar, que dependen en este caso de los instrumentos a utilizar y de la manera en que fueron elaborados.

Al ser una tabla de doble entrada, las filas se llenaron de acuerdo a la cantidad de categorías que se consideraron pertinentes. Por ejemplo, en la pauta de observación, al ser una pauta de cotejo, se consideraron 3 categorías, correspondientes a “SÍ”, “NO” y “Sin respuesta”; pero, en la pauta de observación

de planificación, es diferente, puesto que ésta es de apreciación, por lo tanto considera 4 categorías correspondientes a “Logrado”, “Por lograr”, “No logrado” y “No aplica”.

Se eligieron los gráficos de torta, con sus respectivos porcentajes, nombre y simbología debido a que muestran visualmente con mayor facilidad la información que se arroja a partir de la tabla, por lo que el lector se puede hacer primeramente una imagen general acerca de lo que se quiere extraer a través de lo aplicado.

## **CAPITULO IV**

### **ANALISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACION**

Los análisis del proceso investigativo a realizar, se encuentran enmarcados en un enfoque mixto, el cual abarca el apoyo tanto de los aspectos cualitativos como cuantitativos de la investigación.

Es por ello, que desde las consideraciones de un enfoque mixto, se tiene en cuenta que para lograr posteriormente una imagen más profunda y acabada, debe existir un análisis tanto de lo cualitativo como de lo cuantitativo, para que ambos se mezclen, ayudándose el uno al otro.

Por un lado, se tiene el análisis desde lo cualitativo, con las categorías de las entrevistas consideradas al docente A y al docente B; y, por otro lado, considerando el aporte desde lo cuantitativo al estudio, se toma en cuenta para dicho análisis, las observaciones de aula y planificación, tanto del docente A como el docente B, lo que da un aporte numérico al desarrollo de la investigación.

A continuación se especifica el análisis cualitativo (entrevistas) y cuantitativo de la investigación de estudio colectivo de casos (observación de planificación y observación de aula) como sustento a la investigación en pro de la adquisición e implementación del Pensamiento Histórico por parte de los docentes.

## 4.1. ANALISIS ENTREVISTAS

### 4.1.1. ENTREVISTAS DOCENTES

|  |  |
|--|--|
| <b>Nombres:</b> Docente A y B                                    |  |
| <b>Título profesional:</b> Pedagogía en Educación General Básica |  |
| <b>Cargos laborales:</b> Docencia.                               |  |
| <b>Establecimiento:</b> Escuela 1 y 2                            | <b>Dependencia:</b><br>1 Particular Subvencionado<br>2 Municipal |

| Nº1. | ¿Por qué decidió ser profesor/a de Ciencias Sociales? |  |  |   |
|------|---|--|--|---|
|      | CATEGORIA   | CITAS  |  | HALLAZGO  |
|      |   | DOCENTE A  | DOCENTE B  |   |
|      | Decisión de ser Profesor/a de Ciencias sociales       | <i>“...siempre me llamó la atención la Historia, ¡siempre! entonces por eso decidí y como se presentó la posibilidad de hacer el pos-título estudiar”.</i> | <i>“(...) es cierto no era mi preferencia ser profesor sino que una actividad más técnica (...)”.</i><br><i>“(...) Después postulé a la Universidad por condiciones de la básica, era destacado en la asignatura (...)”.</i> | A partir de lo expuesto por los docentes, pese a que uno de ellos no tenía como primera preferencia ser profesor, igual poseía las habilidades y/o capacidades para desarrollar aquello. Por lo que, ambos tuvieron la posibilidad de estudiar y poder seguir aprendiendo para ir poco a poco perfeccionándose y ser lo que |

|    |   |  |   |  |
|----|---|--|---|--|
|    |   |  |   | hoy en día les permite.  |
| 2. | La formación que ha recibido desde que fue estudiante de Pedagogía hasta hoy en día que ejerce la profesión docente, ¿considera que le ha dado variadas herramientas para poder desarrollar de manera óptima y eficaz los contenidos de sus clases? |  |   |  |
|    | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>   |   | <b>HALLAZGO</b>  |
|    |   | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>  |  |
|    | Herramientas para el desarrollo de los contenidos   | <i>“...Respecto a la carrera yo creo que quedan muchos vacíos por el problema de que hay muchos ramos, por ejemplo; religiosos u optativos cuando podrían aprovechar y utilizar esas horas, esa carga horaria, en ramos que son fundamentales para ti, porque a veces uno llega preparada en cosas que no te sirven o llegan hacer la práctica o a trabajar y aprende en el camino y se va adaptando a la realidad que te tocó”.</i> | <i>“Indudablemente que sí, lo más importante de todo profesor es perfeccionarse constantemente y estar atentos a lo que facilita, entrega o aporta el Ministerio de Educación a través de las distintas alternativas o roles de perfeccionamiento”.</i> | En relación a lo recopilado, ambos docentes tienen visiones distintas acerca de las diversas herramientas que se les han dado para su formación. Pero, pese a ello, los dos tienen una perspectiva que abarca el siempre ir aprendiendo y mejorando a lo largo del tiempo y adaptándose a las diversas situaciones que se presentan en el camino, por lo que sería necesario tener diversas herramientas que entreguen tanto las casas de estudio como los perfeccionamientos, para poder hacer frente a esto. |

|    |   |  |  |   |
|----|---|--|--|---|
| 3. | <b>¿Cómo se autoevaluaría por su desempeño como docente, respecto a la manera en que desarrolla en sus clases el Pensamiento Histórico?, ¿por qué?</b>              |  |  |   |
|    | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>   |  | <b>HALLAZGO</b>   |
|    |   | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>   |   |
|    | Desempeño del docente en el desarrollo de Pensamiento Histórico.  | <i>“Yo trabajo el Pensamiento Histórico con mis alumnos utilizando material como: líneas de tiempo y mapas”.</i> | <i>“(…) Yo considero dentro del Pensamiento Histórico que es fundamental lograr que los alumnos aprendan ¿qué es la historia?, ¿cuál es su significado? y su importancia, para que todo tenga un sentido”.</i> | Respecto a lo mencionado por los docentes; no se aprecia una autoevaluación exhaustiva que dé a conocer el verdadero punto de vista respecto a cómo evalúan su propia práctica; sino solo los recursos y/o estrategias con que trabajan el Pensamiento Histórico; tratando así de explicar la manera en que lo desarrollan. |
| 4. | <b>Desde su punto de vista, ¿considera que existe congruencia entre las políticas ministeriales y las prácticas docentes en la disciplina de Ciencias Sociales?</b> |  |  |   |
|    | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>   |  | <b>HALLAZGO</b>   |
|    |   | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>   |   |
|    | Congruencia entre las políticas ministeriales   | <i>“Si, de acuerdo a los libros que manda el Estado, y a la formación que entrega</i>                            | <i>“(…) yo creo que un factor que importa es el estilo del alumno que tengamos (...).<br/>“(…) El ministerio trata de</i>  | Por medio de lo señalado, los docentes solo consideran como parte de las políticas ministeriales los textos de estudio, el pos-título y el perfeccionamiento, dejando de  |

|    |   |  |   |   |
|----|---|--|---|---|
|    | y las prácticas docentes  | en el caso del pos-títulos”.   | sobrellevar ésta situación entregando algunas herramientas como por ejemplo; el perfeccionamiento y a través de eso el profesor puede buscar su línea de acción, apoyándose en los planes y programas”.   | lado otros componentes como: el Marco para la Buena Enseñanza, Bases curriculares; Planes y programas de Estudio.   |
| 5. | ¿De qué manera usted implementa estrategias didácticas y evaluativas para fomentar un aprendizaje significativo en sus estudiantes? |  |   |   |
|    | <b>CAEGORIA</b>   | <b>CITAS</b>   |   | <b>HALLAZGO</b>   |
|    |   | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>  |   |
|    | Estrategias didácticas y evaluativas para un Aprendizaje significativo  | “Las estrategias didácticas que yo utilizo son...líneas de tiempo (...) videos. Respecto a las estrategias evaluativas entrego variadas posibilidades a los estudiantes junto con las evaluaciones | “(…) lo primero es darse cuenta de sí mismo, tener conciencia de sí mismo. Vivimos en una sociedad que lo conforma y difícilmente se puede llegar a algo si los alumnos no toman conciencia de sí (...)”. | Según las consideraciones de los docentes y las interpretaciones a sus respuestas, se puede inferir que las estrategias más recurrentes para desarrollar el Pensamiento Histórico son: la implementación de líneas de tiempo, videos, guías y trabajo prácticos. De esto se puede interpretar que los docentes hacen uso de estrategias de tipo tradicionales en la enseñanza de la |

|           |   |   |  |  |
|-----------|---|---|--|--|
|           |   | <i>(pruebas). También realizo trabajos prácticos y guías lo que me permite adecuarme a los estudiantes y sus diferentes ritmos de aprendizaje”.</i> |  | Historia, y desarrollar el Pensamiento Histórico va de la mano con las herramientas de las que se vale el docente para implementar los contenidos y utilizarlas en los aprendizajes de los sujetos.  |
| <b>6.</b> | <b>Para usted, ¿qué es Pensamiento Histórico?</b> |   |  |  |
|           | <b>CATEGORIA</b>                                  | <b>CITAS</b>  |  | <b>HALLAZGO</b>  |
|           |   | <b>DOCENTE A</b>  | <b>DOCENTE B</b>   |  |
|           | Definir Pensamiento Histórico                     | <i>“(…) tratar de relacionar el pasado con los sucesos actuales”.</i>   | <i>“Podríamos relacionarlo con el deber que tenemos de asociar el pasado con el presente (…)”.</i> | Ambos docentes consideran el Pensamiento Histórico como una conexión entre el pasado y el presente, lo cual permite a los estudiantes poder desenvolverse en la sociedad en que viven, por medio de la crítica y la argumentación, puesto que como seres sociales necesitan de diversas estrategias y herramientas para hacer frente al presente y la vida diaria. |

| 7. | ¿Considera que el Pensamiento Histórico es importante desarrollarlo?, ¿por qué? |  |   |  |
|----|---|--|---|--|
|    | CATEGORIA   | CITAS  |   | HALLAZGO   |
|    |   | DOCENTE A  | DOCENTE B   |  |
|    | <p>Importancia del Pensamiento Histórico</p>                                    | <p><i>“Sí, considero que es importante desarrollar el Pensamiento Histórico, así los niños pueden relacionar los contenidos, extrapolar lo que sucede en un lugar con otro”.</i></p> | <p><i>“Como ser social es importante que los estudiantes logren desarrollar una comprensión y sepan usar ciertos conocimientos de la historia (...)”.</i></p> | <p>Se destaca que los docentes consideran importante desarrollar el Pensamiento Histórico, puesto que ésta capacidad les permite a los estudiantes aplicar lo que se sabe en situaciones diferentes de la vida diaria, para lograr entender la Historia desde el presente, no como hechos inconexos, sino más bien, como una relación que conlleva causas y consecuencias que explican el presente.</p> <p>De igual forma se destaca que los docentes tienen en cuenta, que al pensar históricamente se establece una conexión de las realidades, tanto actuales como pasadas; y, por sobre todo, una comprensión de dichos hecho.</p> |

| 8. | ¿De qué manera usted desarrolla y potencia el aprendizaje del Pensamiento Histórico en sus estudiantes? |  |  |   |
|----|---|--|--|---|
|    | CATEGORIA   | CITAS  |  | HALLAZGO  |
|    |   | DOCENTE A  | DOCENTE B  |   |
|    | Como desarrollar y potenciar el Aprendizaje del Pensamiento Histórico                                   | <i>“(…) trabajo hartó la línea de tiempo para que ellos se vayan ubicando en el espacio temporal”.</i> | <i>“(…) En este ámbito la parte social es fundamental, el hombre es un ser social por excelencia y la historia es la vida de la sociedad (…)”.</i> | Ambos docentes relacionan el aprendizaje a la vida en sociedad y con la implementación de líneas de tiempo para ubicarse en cada hecho ocurrido.<br><br>A partir de esto se puede inferir que los docentes no poseen mayor conocimiento de estrategias y recursos para lograr desarrollar el Pensamiento Histórico en los estudiantes, de forma que sus actividades contengan aspectos dinámicos y se alejen de lo tradicional. |

| 9. | ¿Cómo es su perspectiva acerca de cómo se enseña y se aprende la disciplina que imparte?, ¿por qué? |  |   |   |
|----|---|--|---|---|
|    | CATEGORIA   | CITAS  |   | HALLAZGO  |
|    |   | DOCENTE A  | DOCENTE B   |   |
|    | <p>Perspectiva del proceso de Enseñanza-aprendizaje</p>   | <p><i>“Mi perspectiva hacia la disciplina de Historia, no sé en realidad cómo sería (...).”</i></p> <p><i>“(...) nosotros estamos insertos en la sociedad, entonces la perspectiva que tenemos que enfocarnos hacia eso y estar actualizándolos con los temas y todo (...).”</i></p> <p><i>“(...) por lo extenso del programa, debería tener mínimo cinco horas, el tema de disminuir las horas no me parece (...).”</i></p> | <p><i>“(...) es una asignatura Humanista, requiere en lo específico de la lectura, de un buen lector (...).”</i></p> <p><i>“(...) tenemos que guiar a nuestros alumnos de la mejor manera...”</i></p> <p><i>“(...) si la Historia se puede sobrellevar a través de imágenes y documentos que puedan aportar (...).”</i></p> | <p>Podemos observar que ambos docentes no tienen una perspectiva clara, sino más bien, mantienen una visión global, la cual, la mayor parte de los docentes se atienen.</p> <p>El hecho de estar constantemente actualizándose como docente y ser un guía para los estudiantes, es la manera que los profesores explican el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia.</p> |

| 10. | ¿Qué tipo de estrategias didácticas y evaluativas utiliza en la disciplina que imparte? |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|
|     | CATEGORIA   | CITAS  |  | HALLAZGO   |
|     |   | DOCENTE A  | DOCENTE B  |  |
|     | Estrategias evaluativas de la disciplina de Historia                                    | <p><i>“(…) harlo material concreto, lo que es mapas por ejemplo, también vídeos que son del Ministerio, hago uso del texto de estudio y también complemento con textos más antiguos (…)”.</i></p> <p><i>“(…) En el ámbito de la evaluación, trabajos, guías en las clases, más la evaluación; enfocándome en el proceso como también el producto (…)”.</i></p> | <p><i>“La parte social fundamentalmente (…)”.</i></p> <p><i>“(…) Porque el hombre es un ser social y la historia es la vida de la sociedad (…)”.</i></p> <p><i>“(…) entender el compromiso que el hombre tiene con la sociedad (…)”.</i></p> | <p>Respecto a las estrategias y/o recursos nombrados por los docentes, los que prevalecen son los que se utilizan a diario en las aulas de clases; es decir, aquellos que son tradicionales; dejando de lado otros que podrían contribuir de igual o de mejor manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante no sea un mero receptor de los contenidos, sino capaz de él mismo construirlos.</p> <p>En relación a las estrategias, ambos docentes no explicitan ninguna como tal; porque, por un lado, pueden no conocer las que ayuden a su proceso de enseñanza; o, por otro lado, no tienen total claridad en el concepto de estrategias; confundiéndolas con los recursos u otros materiales a utilizar.</p> |

| 11. ¿Usted cree que los estudiantes poseen desarrollado el Pensamiento Histórico? ¿Por qué? |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
|   | CATEGORIA   | CITAS   |   | HALLAZGO   |
|   |   | DOCENTE A   | DOCENTE B   |  |
|   | Desarrollo del Pensamiento Histórico                    | <i>“La verdad yo creo que el Pensamiento Histórico no se encuentra desarrollado en los alumnos, porque no todos los colegas lo trabajan (...).”</i> | <i>“En la actualidad es difícil que los niños desarrollen Pensamiento Histórico, ¡muy poco!, de hecho es muy difícil instalar en los niños (...).”</i>  | Los docentes consideran que el Pensamiento Histórico no se encuentra desarrollado, porque éste, no es “tomado en cuenta”; y, es muy difícil enseñarlo a los estudiantes; por lo tanto, no se trabaja. Además, señalan que los sujetos no lo logran acrecentar o manifestar en el proceso de enseñanza. |
| 12. ¿Qué habilidades se desarrollan al momento de potenciar el Pensamiento Histórico?       |   |   |   |  |
|   | CATEGORIA   | CITAS   |   | HALLAZGO   |
|   |   | DOCENTE A   | DOCENTE B   |  |
|   | Desarrollo de habilidades para el Pensamiento Histórico | <i>“Para mí el Pensamiento Histórico es una habilidad (...).”</i>   | <i>“(...) es la ubicación cronológica, ya que, si no se ubican en el tiempo y el espacio que es lo primero que debe ser, no tendría sentido (...).”</i> | En este aspecto, vemos que existe una diferencia en la manera de abordar la pregunta; puesto que el docente A, considera al Pensamiento Histórico como una habilidad, mientras que el docente B, lo relaciona con la ubicación tiempo espacio por parte de los alumnos.                                |

|            |   |   |   |  |
|------------|---|---|---|--|
|            |   |   |   | Por esto, se puede inferir que en sí, los docentes no tienen claro lo que es el Pensamiento Histórico, por lo tanto, les será difícil desarrollarlo en profundidad en sus estudiantes.   |
| <b>13.</b> | <b>Al planificar sus clases, ¿usted lo hace pensando siempre en el desarrollo del Pensamiento Histórico?, ¿por qué?</b> |   |   |  |
|            | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>  |   | <b>HALLAZGO</b>  |
|            |   | <b>DOCENTE A</b>  | <b>DOCENTE B</b>  |  |
|            | Planificación respecto al Pensamiento Histórico   | <i>“Si lo considero, por eso lo aplico, siempre yo estoy haciendo preguntas verbales a los niños para que ellos se vayan ubicando en el tiempo”</i> | <i>“Esto depende mucho del tipo de colegio y del tipo de alumnos (...). (...) “Creo que no. Hoy en día se miden números y cantidades ¡eso es lo que se mide!”</i> | Desde el punto de vista del docente A, éste considera que aplica el Pensamiento Histórico en sus clases; desarrollándolo a partir de preguntas verbales, con el fin de que los estudiantes se ubiquen en el tiempo.<br><br>Desde la perspectiva del docente B, él no lo considera, puesto que se enfoca en la medición de contenidos.<br><br>Ante ambas perspectivas, se puede interpretar que, en sí ninguno lleva a cabo en totalidad el Pensamiento Histórico; porque, por un lado, se remite su desarrollo a preguntas; y, por otra parte, |

|            |  |  |   |  |
|------------|--|--|---|--|
|            |  |  |   | no se desarrolla, es decir; no existen acciones claras para fomentar el Pensamiento Histórico.   |
| <b>14.</b> | <b>¿Usted cree que el Pensamiento Histórico es una capacidad desarrollada de manera frecuente? ¿Por qué?</b> |  |   |  |
|            | <b>CATEGORIA</b>   | <b>CITAS</b>   |   | <b>HALLAZGO</b>  |
|            |  | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>  |  |
|            | Frecuencia del desarrollo del Pensamiento Histórico  | <i>“Creo que no, igual pienso que no todos los colegas lo hacen de Historia por supuesto.”</i>                                   | <i>“Una escuela con niños entre comillas normales, con un rendimiento normal, el curso adecuado sería de séptimo hacia arriba (...).”</i> | Se evidencia que ambos docentes no creen que se desarrolle el Pensamiento Histórico en sus establecimientos, haciendo hincapié en que no todos los docentes de la disciplina de historia lo fomentan y que debiera dirigirse a estudiantes con ciertas características y con determinada edad, considerándolo un aspecto que incide para no desarrollarse como una capacidad habitual. |
| <b>15.</b> | <b>Para usted, ¿cuál es el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿por qué?</b>           |  |   |  |
|            | <b>CATEGORIA</b>   | <b>CITAS</b>   |   | <b>HALLAZGO</b>  |
|            |  | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>  |  |
|            | Objetivo principal del Proceso de enseñanza-aprendizaje  | <i>“El objetivo principal que podríamos desprender del proceso de enseñanza-aprendizaje es que los alumnos puedan comprender</i> | <i>“El objetivo principal es que los alumnos comprendan más que aprendan de memoria el contenido (...).”</i>                              | Un aspecto que ambos docentes consideran es que el objetivo principal del proceso de enseñanza y aprendizaje es poder lograr la comprensión del contenido, estableciendo conexiones y relaciones   |

|            |   |  |   |   |
|------------|---|--|---|---|
|            |   | <i>el contenido a través de las conexiones que puedan establecer, evitando la parcelación”.</i>                                |   | entre cada conocimiento nuevo obtenido, en busca de un aprendizaje significativo sobre lo estudiado.  |
| <b>16.</b> | <b>Según usted, ¿qué estilo de enseñanza o modelo educativo predomina en sus clases? y ¿por qué lo utiliza?</b> |  |   |   |
|            | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>   |   | <b>HALLAZGO</b>   |
|            |   | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>  |   |
|            | Estilo de enseñanza o modelo educativo predominante en clases   | <i>“Yo creo que no sería un modelo constructivista, lo voy mezclando porque ellos van haciendo, pero también aprendiendo”.</i> | <i>“En mis clases predomina un estilo participativo y cooperativo (...)”.</i><br><i>“(…) aprender entre todos (...)”.</i> | A partir de lo mencionado por los docentes no se observa la prevalencia de un modelo en específico, indicando que muchas veces los modelos se mezclan, sin embargo se basan en un estilo participativo y colaborativo para la construcción de los aprendizajes en conjunto; siempre bajo la guía y orientación del docente. |

| 17. | ¿De qué manera organiza sus clases para que sus estudiantes logren el aprendizaje?                     |  |   |  |
|-----|--|--|---|--|
|     | CATEGORIA  | CITAS  |   | HALLAZGO   |
|     |  | DOCENTE A  | DOCENTE B   |  |
|     | Organización de clases para el aprendizaje   | <i>“Bueno generalmente yo confecciono mucho trabajo en mapas y cuestionarios, con guías también”</i>   | <i>“En la básica como entrenar a los alumnos a este pensamiento es a través de la lectura y análisis de documentos, respondiendo a guías (...) e interpretando lo que quiere decir ese documento (...)”</i>                                   | Pese a que ambos docentes no entregan una metodología organizada de clases, estos dan a conocer los recursos que utilizan para poder trabajar los contenidos a enseñar. Ante esto, se da conocer que toman en cuenta en su mayoría, los recursos a utilizar, más que la manera en que junto con los contenidos y estrategias son incorporados. |
| 18. | ¿De qué forma usted motiva a sus estudiantes para que aprendan y les agrade la asignatura que imparte? |  |   |  |
|     | CATEGORIA  | CITAS  |   | HALLAZGO   |
|     |  | DOCENTE A  | DOCENTE B   |  |
|     | Motivación para el aprendizaje de la disciplina de Historia  | <i>“La disciplina de Historia generalmente disgusta a los niños (...)”.</i><br><i>“(...) empiezo mis clases con lectura o mapas pero no usando</i> | <i>“En ese aspecto creo que lo principal es la clase, todo está basado en la disciplina, si no hay disciplina no hay aprendizaje y el alumno que se dicte de que quiere ser un profesional que quiere seguir estudiando lo primero con lo</i> | A modo de interpretación respecto a lo que plantean los docentes; de acuerdo a la asignatura se considera una materia que disgusta y es de escaso agrado para los estudiantes, debido a que generalmente los docentes utilizan para la motivación un método de enseñanza tradicional que se  |

|            |   |   |  |   |
|------------|---|---|--|---|
|            |   | <i>videos (...)</i> ”.<br>“(…) complemento con un vídeo, pero como motivación no lo uso (...)”.   | <i>que debe contar es el compromiso personal consigo mismo y con su familia (...)</i> ”.   | enfoca en lo memorístico y en contenidos que se deben repetir.<br>De esta manera, ambos docentes concuerdan en que deben existir recursos o estrategias de la disciplina o propias para llevar a cabo el contenido y obtener aprendizaje.   |
| <b>19.</b> | <b>¿Qué aspectos considera necesarios al momento de planificar para sus estudiantes?, ¿por qué?</b> |   |  |   |
|            | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>  |  | <b>HALLAZGO</b>   |
|            |   | <b>DOCENTE A</b>  | <b>DOCENTE B</b>   |   |
|            | Aspectos necesarios para planificar   | <i>“Para generar un aprendizaje en los estudiantes es muy importante considerar los distintos ritmos de aprendizaje (...)</i> ”<br><i>“(…) también es fundamental entregar diferentes oportunidades a la hora de evaluar (...)</i> ”. | <i>“(…) para ir relacionándolo con cosas de la actualidad, la idea si, lo más próximo, es establecer nexos y lazos entre el pasado y el presente”.</i> | Existe una diversidad de aspectos que consideran los docentes al momento de planificar sus clases. Por una parte, tienen en cuenta la diversidad de los ritmos de aprendizaje; y, por otro lado, la importancia de relacionar los contenidos con los temas actuales.<br>Pese a estas diferencias, se puede dar cuenta que al planificar, los docentes piensan en sus estudiantes, en las distintas maneras de |

|            |   |  |  |  |
|------------|---|--|--|--|
|            |   |  |  | traspasar el contenido de historia y para obtener aprendizaje.   |
| <b>20.</b> | <b>¿Desde qué momento considera usted que es necesario desarrollar el Pensamiento Histórico?, ¿por qué?</b> |  |  |  |
|            | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>   |  | <b>HALLAZGO</b>  |
|            |   | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>   |  |
|            | Momento necesario para desarrollar el Pensamiento Histórico   | <i>“Yo creo que ya desde cuarto básico en adelante es necesario (...)”</i> | <i>“Es apropiado desarrollarlo de forma general (...)”.<br/>“(...) el curso adecuado sería de 6° hacia arriba, hacia abajo lo veo difícil. Pues les falta una etapa de comprensión”.</i> | Interpretando lo señalado por los docentes, estos dan a conocer que el Pensamiento Histórico no puede desarrollarse en estudiantes pequeños, por lo que, consideran que no es una capacidad que viene atribuida en los sujetos, puesto que necesitan de una “etapa de comprensión” que comienza a mayor edad, lo que, por una parte, les permite desarrollar de mejor manera dicho pensamiento; y, por otro lado, se les hace necesario llevarlo a cabo. |

|     |   |   |  |  |
|-----|---|---|--|--|
| 21. | <b>Dentro de los contenidos que se encuentra enseñando a sus estudiantes en la unidad reciente, ¿de qué manera usted potencia el Pensamiento Histórico? Explique.</b> |   |  |  |
|     | <b>CATEGORIA</b>  | <b>CITAS</b>  |  | <b>HALLAZGO</b>  |
|     |   | <b>DOCENTE A</b>  | <b>DOCENTE B</b>   |  |
|     | Manera de potenciar el Pensamiento Histórico  | <i>“La unidad reciente fue de la Independencia de América donde se potencio el aprendizaje con el uso de líneas de tiempo (...).”</i> | <i>“(...) Ahí se ha visto como los niños pueden aplicar lo aprendido teóricamente y llevarlo a la práctica (...).”</i><br><i>“(...) Por ejemplo en la sala de clases hicimos una simulación de elección de autoridades, así convencerlos que el país requiere de la participación de todos (...).”</i> | A partir de lo expuesto por los docentes, se puede dar cuenta que no se tiene una idea clara ni acabada respecto a la manera en que ellos mismos potencian el Pensamiento Histórico; puesto que, el docente A considera un recurso para fomentar dicho pensamiento; y, el docente B utiliza una estrategia para desarrollarlo. En sí, ambos docentes explican su manera de aprendizaje, colocando como ejemplo una actividad que hicieron o recurso que utilizaron, abarcando el aspecto “aprendizaje” en general, pero no el Pensamiento Histórico en específico. |

| 22. ¿Qué obstáculos cree usted que podrían impedir el desarrollo del Pensamiento Histórico en sus estudiantes? |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
|  | CATEGORIA  | CITAS   |   | HALLAZGO  |
|  |  | DOCENTE A   | DOCENTE B   |   |
|  | Obstáculos que impiden el desarrollo del Pensamiento Histórico | <i>“Yo creo que más que dificultades hay que empezar a enseñarles a los niños a desarrollarlo, empezar a enseñarles esa habilidad, que desarrollen esa habilidad”</i> | <i>“(…) debemos tener una buena comprensión lectora para tener buenos estudiantes”.</i> | Los docentes consideran al Pensamiento Histórico como una habilidad y estiman por un lado, que su mayor dificultad es no enseñarlo; y, por otra parte, que la comprensión lectora es importante para poder desarrollarlo.<br><br>En resumen, ambos docentes no tienen una visión clara ni tampoco precisa acerca de las dificultades que pueden surgir, sino que se atienen a lo que ellos piensan o consideran desde su conocimiento acerca de lo que puede causar obstáculos, sin haberlas examinado anteriormente. |
| 23. Según usted, ¿cuál es la importancia de fomentar el Pensamiento Histórico en lo estudiantes?               |  |   |   |   |
|  | CATEGORIA  | CITAS   |   | HALLAZGO  |
|  |  | DOCENTE A   | DOCENTE B   |   |
|  | Importancia del desarrollo                                     | <i>“Es importante desarrollar el</i>  | <i>“Es importante puesto que nos ayuda a comprender el pasado</i>                       | Ambos docentes, asocian la importancia del Pensamiento Histórico a las relaciones   |

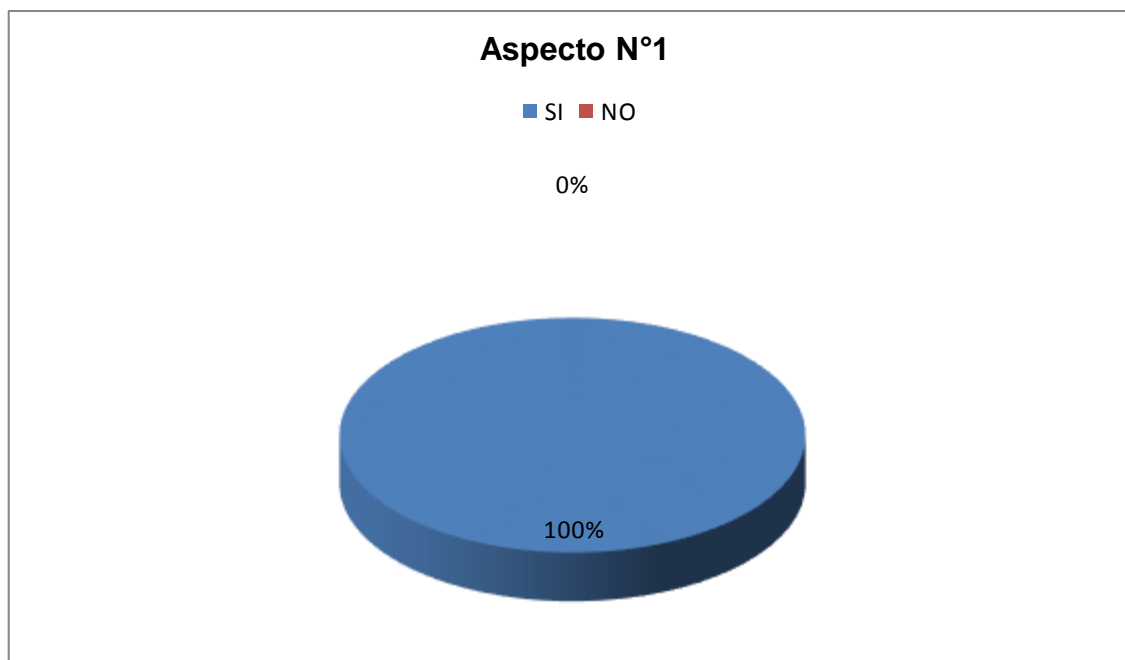
|            |  |  |   |   |
|------------|--|--|---|---|
|            | del Pensamiento Histórico.   | <i>Pensamiento Histórico en los estudiantes, así los niños pueden relacionar los contenidos, extrapolar lo que sucede en un lugar con otro (...)</i> ”.  | <i>desde el presente puesto que la historia es el devenir, es la vida misma y si no contamos una historia, ¿qué podemos decir?, nada (...)</i> ”.<br>“(…) La Historia está hecha por todos (...)”.            | que pueden establecer los estudiantes con los distintos hechos históricos que estos van aprendiendo, con el fin de poder enlazar y comprender lo presente con lo pasado y lograr una posterior reflexión de cada uno de los contenidos a través de la conexión de hechos y acontecimientos.   |
| <b>24.</b> | <b>¿De qué manera los docentes podrían ayudar a sus estudiantes a pensar como “historiadores”, con el fin de que estos adquieran el Pensamiento Histórico?</b> |  |   |   |
|            | <b>CATEGORIA</b>   | <b>CITAS</b>   |   | <b>HALLAZGO</b>   |
|            |  | <b>DOCENTE A</b>   | <b>DOCENTE B</b>  |   |
|            | Ayuda para adquirir el Pensamiento Histórico   | “Yo pienso que con esa inquietud de que ellos puedan extrapolar lo pasado al presente y a la vez conocer como un suceso que pasa en tal parte repercute en nosotros (...)”.<br>“(…) Es importante que ellos vayan elaborando | “(…) por lo que motivarlos con esto depende mucho del niño (...)”.<br>“(…) motivarlos como un historiador más se enfoca hacia la parte práctica y científica, hacia lo moderno, por ejemplo: la computación”. | Por un lado, de acuerdo a lo que indica el docente A, una de las tareas es poder generar pequeños historiadores, por medio de la curiosidad y las constantes preguntas que los estudiantes se pueden hacer a sí mismos o consultar a otros, pudiendo de esta manera “armar” la historia como ellos la observan y entienden, aunque con ayuda del docente en éste caso. Por otra parte, el docente B, plantea que el sujeto debe |

|  |  |                           |  |  |
|--|--|---------------------------|--|--|
|  |  | <i>preguntas (...)</i> ". |  | <p>investigar por su cuenta, por medio del internet, ya que esto hace que aprenda nuevas cosas y amplíe su repertorio de conocimiento.</p> <p>De esta manera, ambos docentes postulan la posibilidad al estudiante de ampliar y comprender la relación de hechos y acontecimientos del presente y del pasado de manera más adecuada, fácil y eficaz, construyendo ellos mismos su aprendizaje.</p> |
|--|--|---------------------------|--|--|

## 4.2. ANÁLISIS PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

### 1.- La clase comienza y finaliza a la hora programada.

| SI | NO |
|----|----|
| 9  | 0  |



Fuente: Elaboración propia.

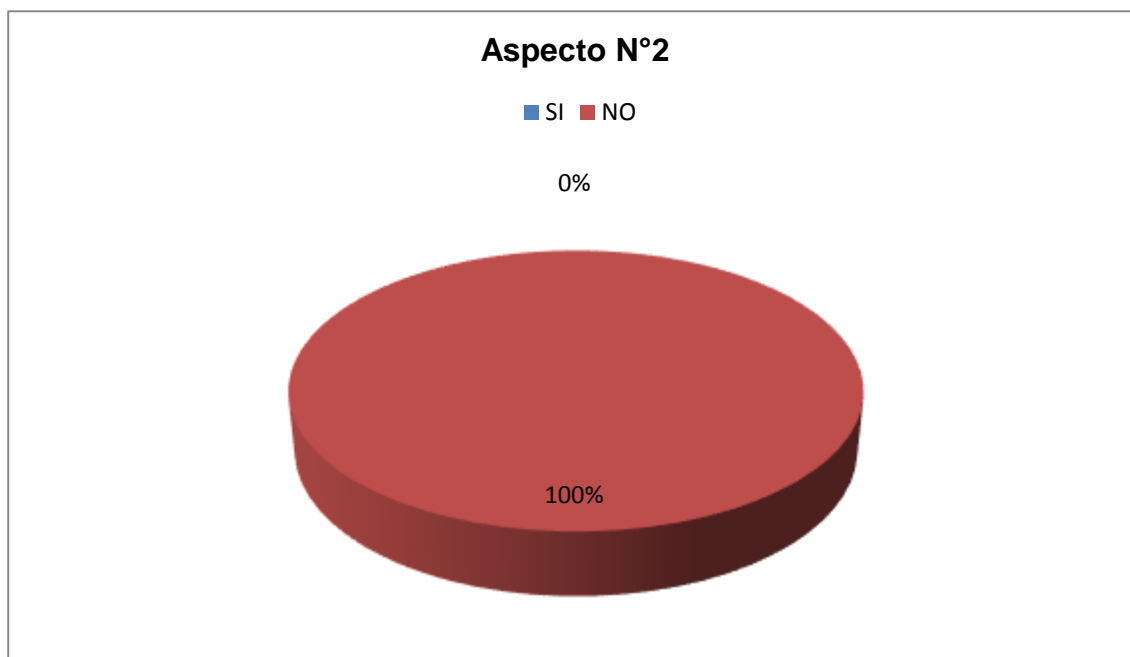
#### Análisis:

De acuerdo al resultado arrojado a partir del presente gráfico, se observa una prevalencia de la categoría “SI”, con un 100% del total; es decir, los docentes comienzan y finalizan su clase a la hora programada.

Asimismo, éste 100% de aprobación se debe a un conocimiento de los tiempos en el aula para la realización de las actividades pedagógicas dentro de la estructura como inicio, desarrollo y cierre.

## 2.- El docente comunica a los estudiantes el objetivo de la clase.

| SI | NO |
|----|----|
| 0  | 9  |



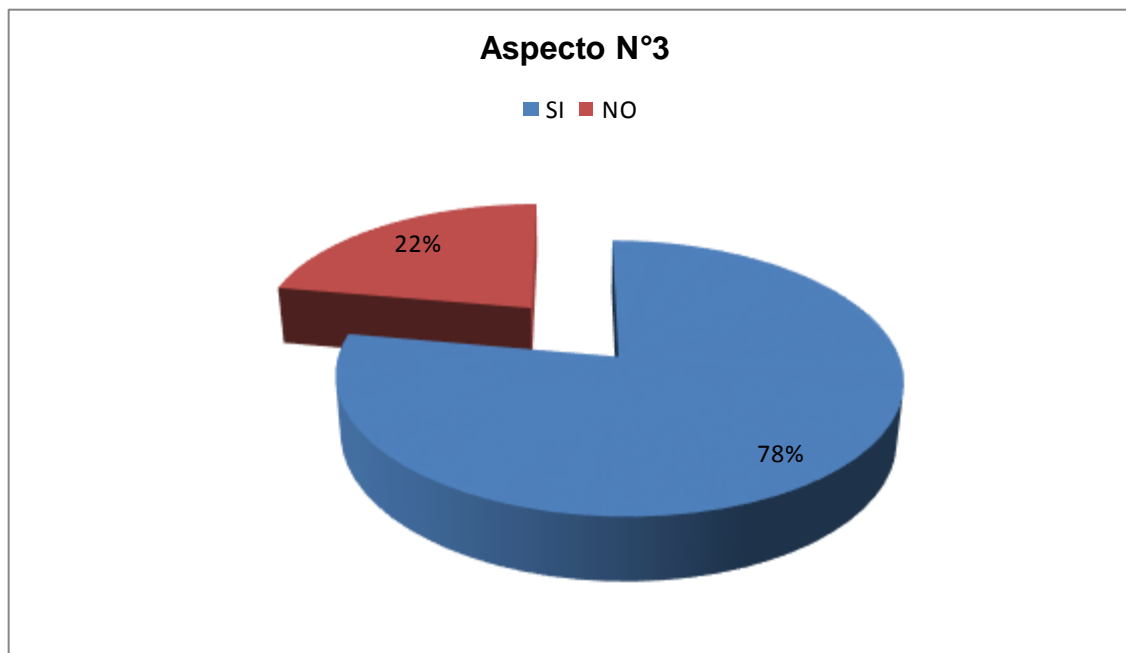
Fuente: Elaboración propia.

### Analisis:

De acuerdo al presente gráfico y los resultados que éste arrojó; se estima que de un total de 9 observaciones, correspondientes al 100%, se destaca una prevalencia de la categoría “NO”; es decir, los docentes no comunican el objetivo a trabajar durante las clases, lo que genera en los estudiantes una falta de orientación respecto al propósito a estudiar. Al mismo tiempo, esta situación provoca que el sujeto no sepa que se espera de él y qué debe lograr al final de la clase.

**3.- Se observa una estructura de clase con un inicio, desarrollo y cierre.**

| SI | NO |
|----|----|
| 7  | 2  |



Fuente: Elaboración propia.

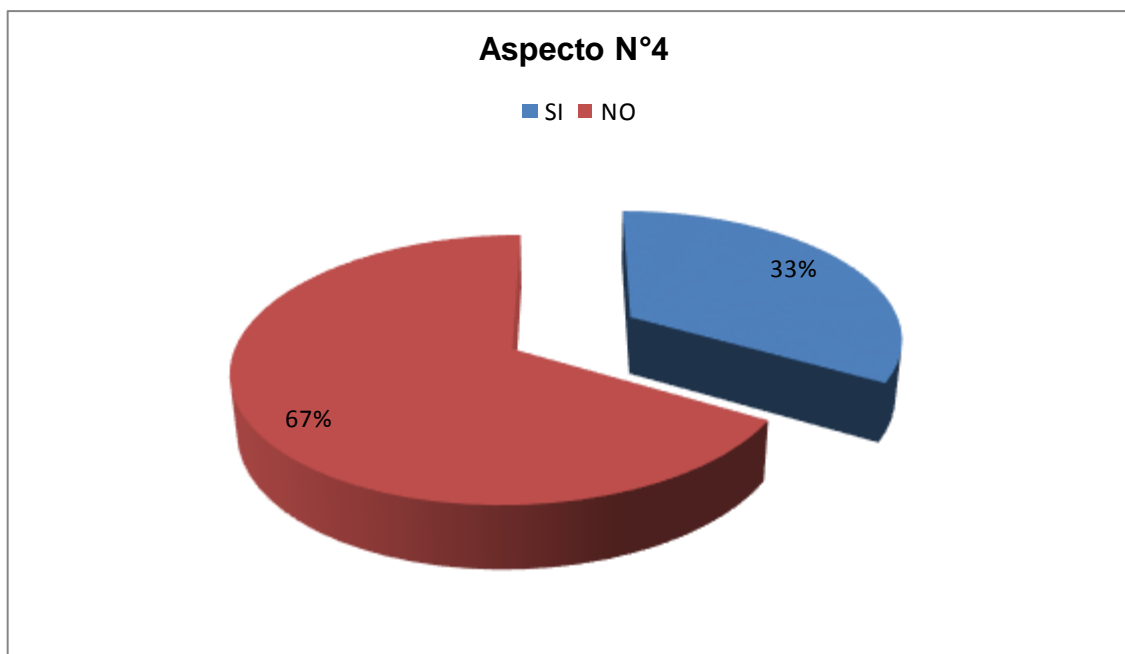
**Análisis:**

A partir del gráfico, se observa que existe un 78%, correspondiente a 7 de 9 observaciones, lo que representa una preponderancia de la categoría “SI” por sobre la categoría “NO” con un 22 %, equivalente a 2 de 9 observaciones de aula.

Por ende, se destaca un buen dominio de los tiempos pedagógicos al momento de estructurar sus clases para lograr los aprendizajes de los estudiantes en los tiempos apropiados y con los fines correspondientes a cada estructura.

**4.- Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus estudiantes en pro del desarrollo del Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 3  | 6  |



Fuente: Elaboración propia.

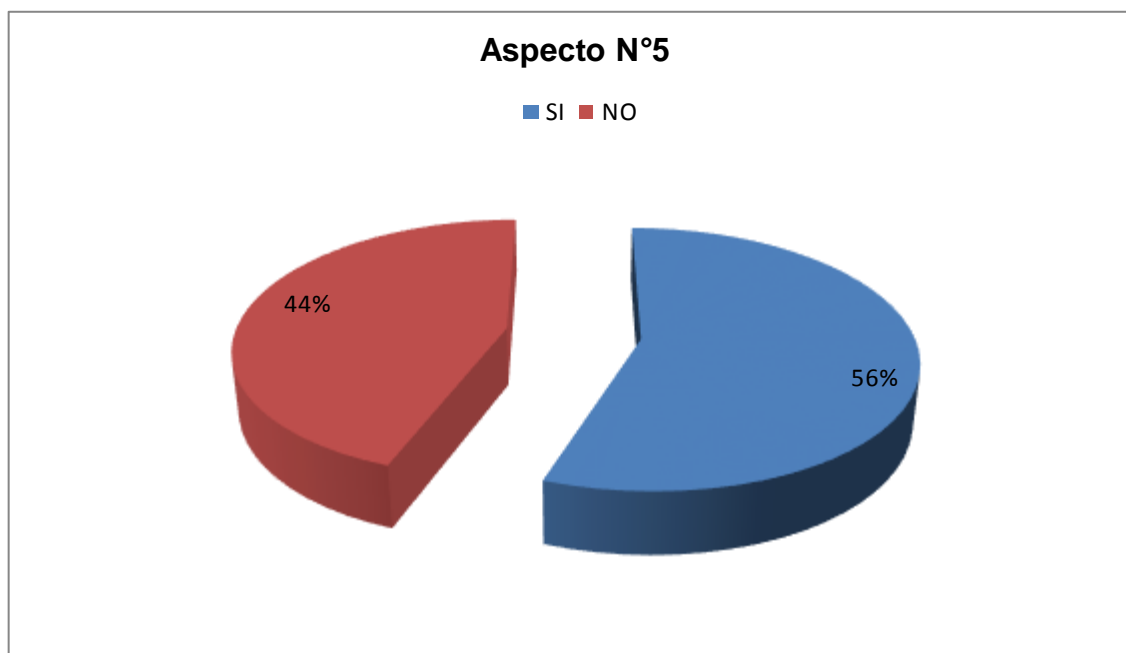
#### **Análisis:**

De acuerdo al resultado arrojado, se observa una prevalencia de la categoría “NO”, con un 67%; es decir, en más de la mitad de las clases no se lleva a cabo, esto es; 6 de las 9 en total observadas, donde los objetivos y contenidos no son organizados de manera coherente, lo que puede generar posteriormente en los estudiantes escasa concordancia en lo que van aprendiendo, y producir de esta manera vacíos y una falta de entendimiento claro y acabado de los contenidos.

Asimismo, existe un 33%, que hace alusión a la categoría “SI”, correspondiente a 3 de las 6 clases, donde sí se observó la coherencia entre el currículum y las particularidades de los estudiantes.

## 5. Domina los contenidos de Historia y Geografía y Cs. Sociales y el marco curricular nacional.

| SI | NO |
|----|----|
| 5  | 4  |



**Fuente:** Elaboración propia.

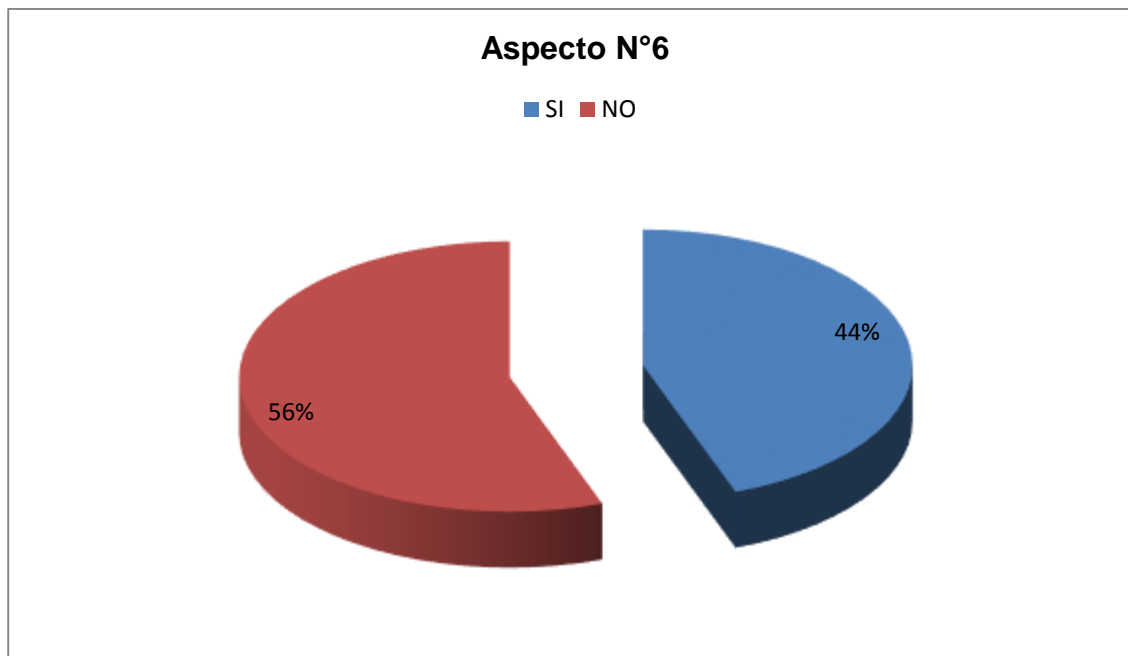
### **Análisis:**

En el presente gráfico, se observa que la prevalencia de los resultados corresponden a la categoría “SI”, con un 56%, equivalentes a 5 de las 9 observaciones, donde el docente domina a cabalidad los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el marco curricular nacional.

Existe también un 44%, correspondiente a la categoría “NO” que abarca 4 de las 9 clases observadas, donde se evidencia la falta de conocimiento de los aspectos fundamentales del marco para la buena enseñanza, donde se especifica el dominio que posee en base a la disciplina.

**6.- Selecciona distintos recursos didácticos de aprendizaje, congruentes con la complejidad de los contenidos y de las características de sus estudiantes para fomentar el Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 4  | 5  |



**Fuente:** Elaboración propia.

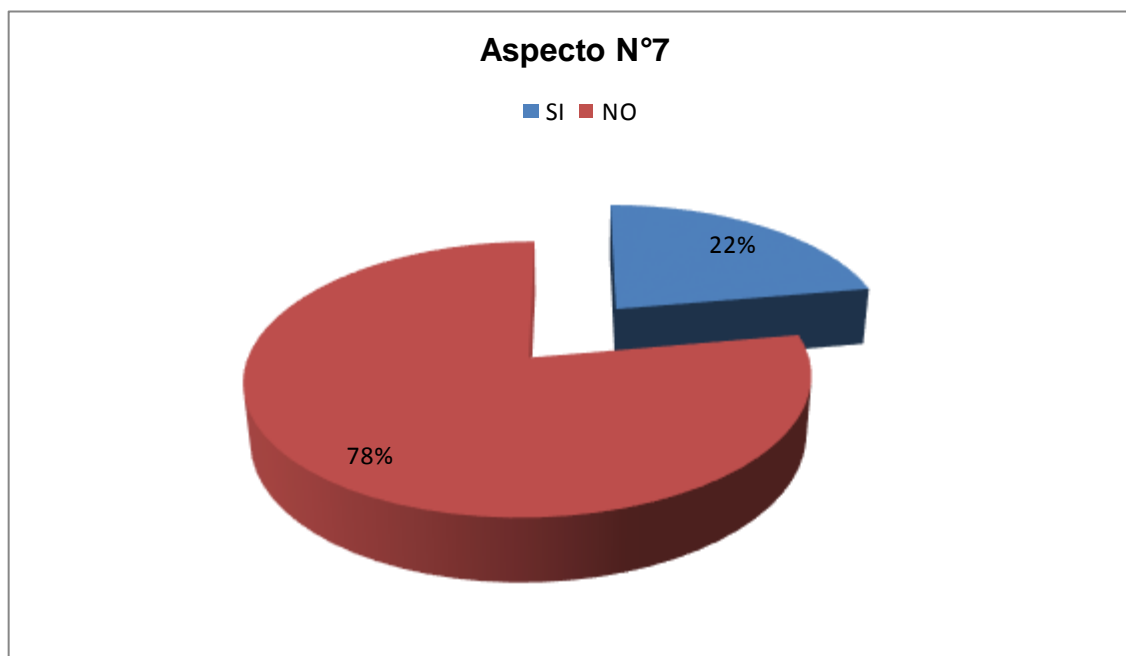
### **Análisis:**

A partir del presente gráfico, se observan distintos porcentajes entre las categorías “NO” y “SI” con diferencias de más de un 10 % entre ambos; es decir, 56% equivalente a la categoría “NO” en su mayoría 5 de 9 clases observadas, los docentes no logran la totalidad del aspecto, puesto que no se observa la utilización de recursos didácticos adecuados a la disciplina y al contenido específico en pro del Pensamiento Histórico.

Con un 44%, equivalente a 4 clases de un total de 9 observaciones, correspondiente a la categoría “SI”, los docentes utilizan recursos apropiados para potenciar el Pensamiento Histórico en los estudiantes, acordes a la disciplina que se está enseñando.

**7.- Utiliza fuentes históricas que permiten la reflexión y análisis de variados aspectos históricos.**

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



**Fuente:** Elaboración propia.

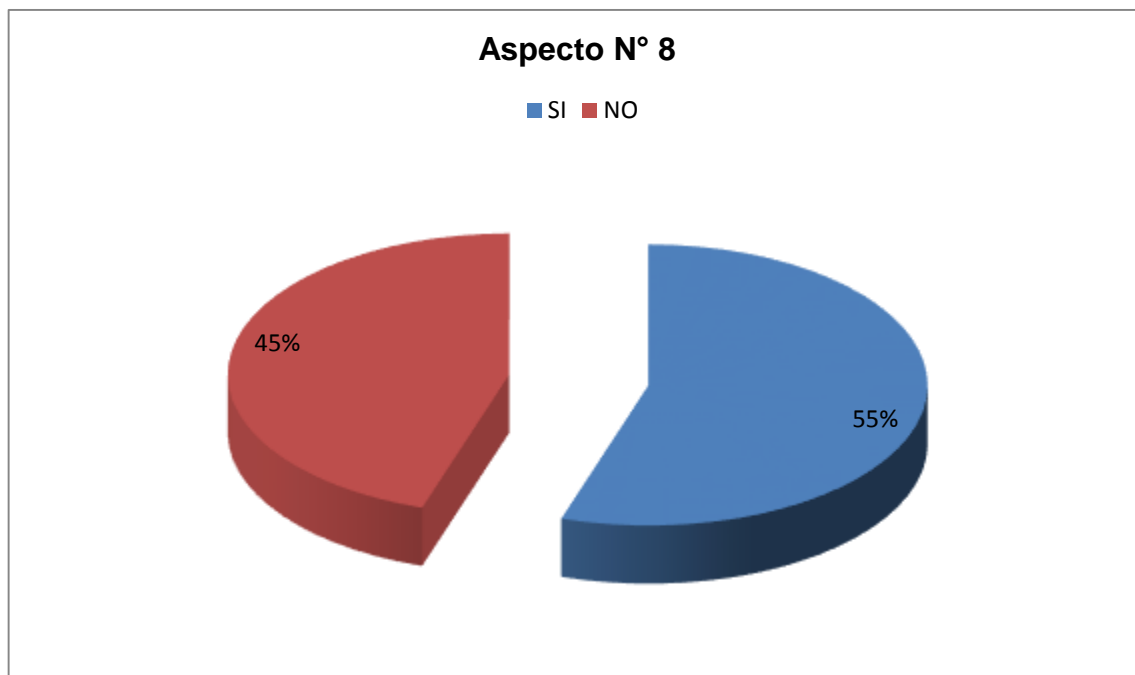
**Análisis:**

Según los resultados arrojados en el presente gráfico, solo un 22% corresponde a la categoría “SI”; es decir, sólo en 2 de las 9 clases observadas se hace uso de fuentes históricas para lograr desarrollar la reflexión y el análisis en acontecimientos históricos. Esto hace referencia a que existe un bajo porcentaje de fuentes, lo cual no permite comprender la historia desde los acontecimientos de hechos directos con fragmentos reales en los tiempos históricos.

En complemento al 22% anterior; un 78% equivalente a la categoría “NO” con 7 clases de 9 observadas demuestran que los docentes no utilizan fuentes históricas para lograr un conocimiento real y concreto de los hechos históricos.

## 8.- Relaciona distintos hechos históricos con situaciones del presente.

| SI | NO |
|----|----|
| 5  | 4  |



Fuente: Elaboración propia.

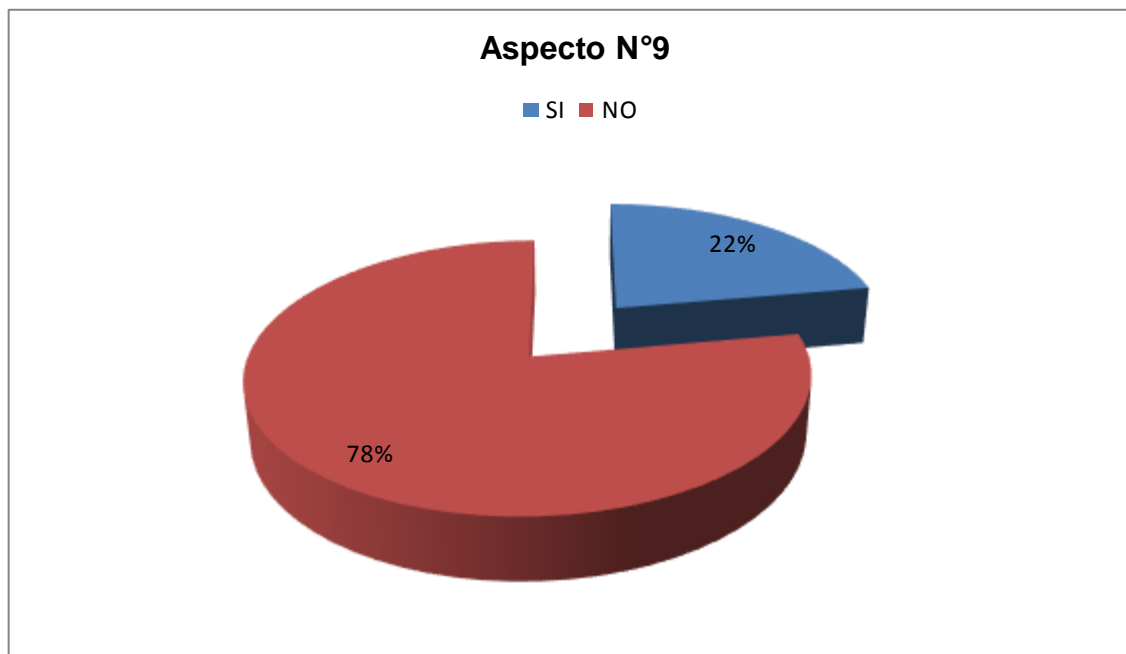
### Análisis:

De acuerdo a los resultados arrojados en pro de lo observado en las aulas, los docentes presentan un alto porcentaje sobre la categoría “SI” correspondiente a un 55%, equivalente a 5 clases; es decir los docentes logran relacionar los hechos del presente con acontecimientos del pasado, puesto que todo hecho actual presenta sus bases en el pasado histórico.

Complementado el 55% anterior, existe un 45% equivalente a la categoría “NO” con 4 clases del total, donde los docentes no demuestran llevar sus clases a la conexión de los hechos actuales con situaciones históricas pasadas, para así lograr que los estudiantes posean una opinión fundamentada frente a situaciones actuales.

**9.- Desarrolla habilidades que permitan al estudiante explicar el presente a través de la comprensión del pasado.**

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



**Fuente:** Elaboración propia.

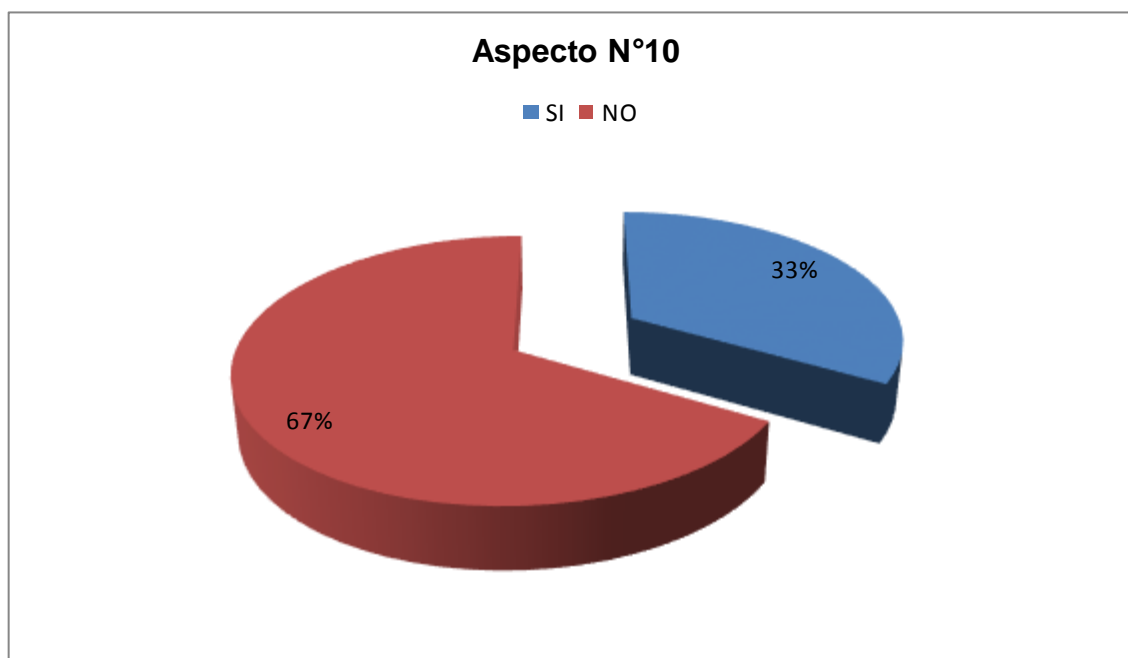
**Análisis:**

De acuerdo a los resultados arrojados, existe una preponderancia de la categoría "NO" por sobre la categoría "SI", con un 78%, equivalente a 7 clases de 9 clases observadas, donde los docentes no desarrollan habilidades propias a la comprensión del pasado; es decir, que no motivan el aprendizaje en busca de la comprensión del pasado en base a estrategias apropiadas a la disciplina como la reflexión y la argumentación frente a hechos históricos que son relevantes para el entendimiento del presente.

En relación a la categoría "SI", solo abarca un 22%, equivalente a 2 observaciones, donde se logra desarrollar habilidades propias a la disciplina y en pro del desarrollo del Pensamiento Histórico.

**10.- Fomenta el Pensamiento Histórico por medio de estrategias que permitan la interpretación de la realidad y su relación con el pasado.**

| SI | NO |
|----|----|
| 3  | 6  |



**Fuente:** Elaboración propia.

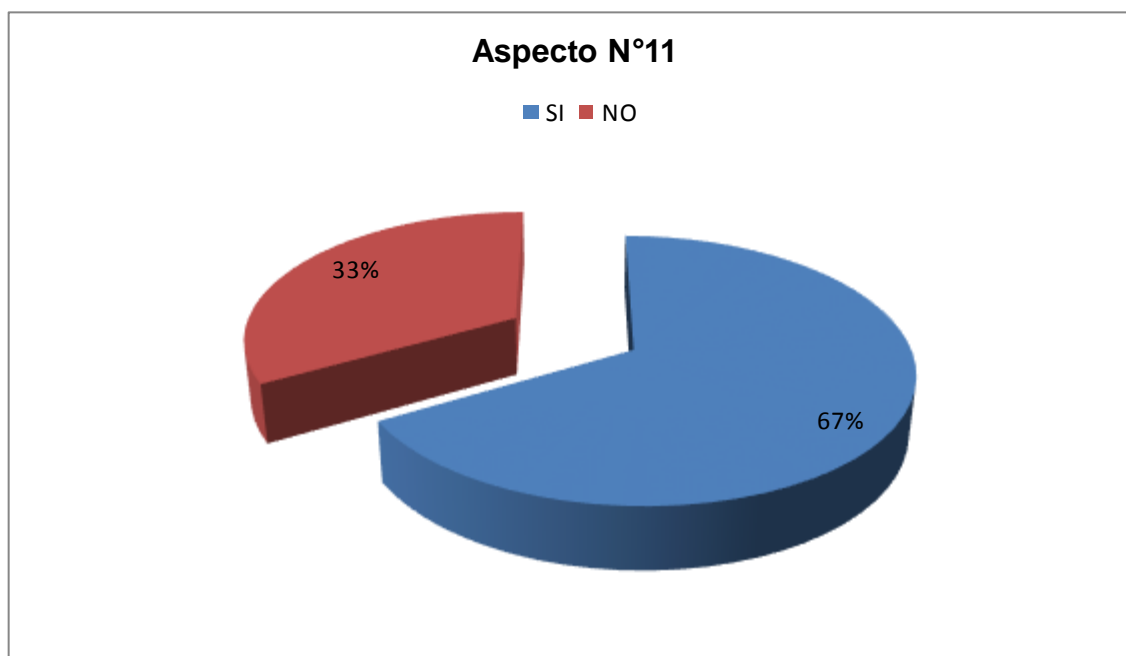
### **Análisis:**

De acuerdo a los resultados arrojados por el gráfico, de un total de 9 observaciones, equivalentes al 100%, un 33% correspondiente a la categoría “SI” con 3 observaciones de aula cumplen con el desarrollo de estrategias propias de la disciplina para lograr que los estudiantes comprendan su presente desde una conexión histórica de su pasado.

Asimismo, existe un 67% equivalente a la categoría “NO” con 6 de las 9 clases del total; muestra que no cumplen con el desarrollo del Pensamiento Histórico en base a estrategias de comprensión de la Historia desde el presente.

**11.- Fomenta un tipo de aprendizaje de la Historia basado en la comprensión, explicación y construcción de la narración de hechos históricos.**

| SI | NO |
|----|----|
| 6  | 3  |



Fuente: Elaboración propia.

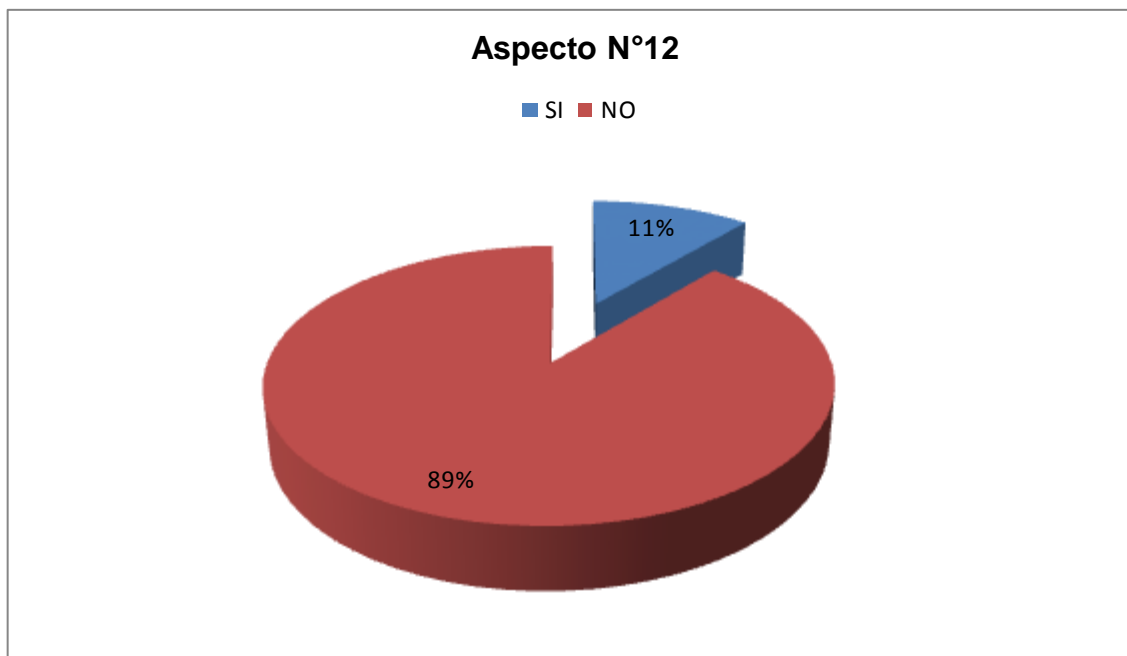
**Análisis:**

Los resultados arrojados tras 9 observaciones de aula, demuestran que un 67%, equivalente a la categoría "SI" con 6 observaciones, los docentes sí fomentan un aprendizaje de la Historia basado en la comprensión, explicación y construcción de la narración de hechos históricos.

Un 33%, equivalente a 3 clases observadas abarcan la categoría "NO", donde no se demuestra el fomento de aprendizajes basados en la narración de hechos históricos; es decir, los docentes no se utilizan estrategias basadas en la comprensión, explicación y construcción de la Historia en común.

**12.- Presenta situaciones de aprendizaje problemáticas y reflexivas que desarrollen la conciencia histórica.**

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



Fuente: Elaboración propia.

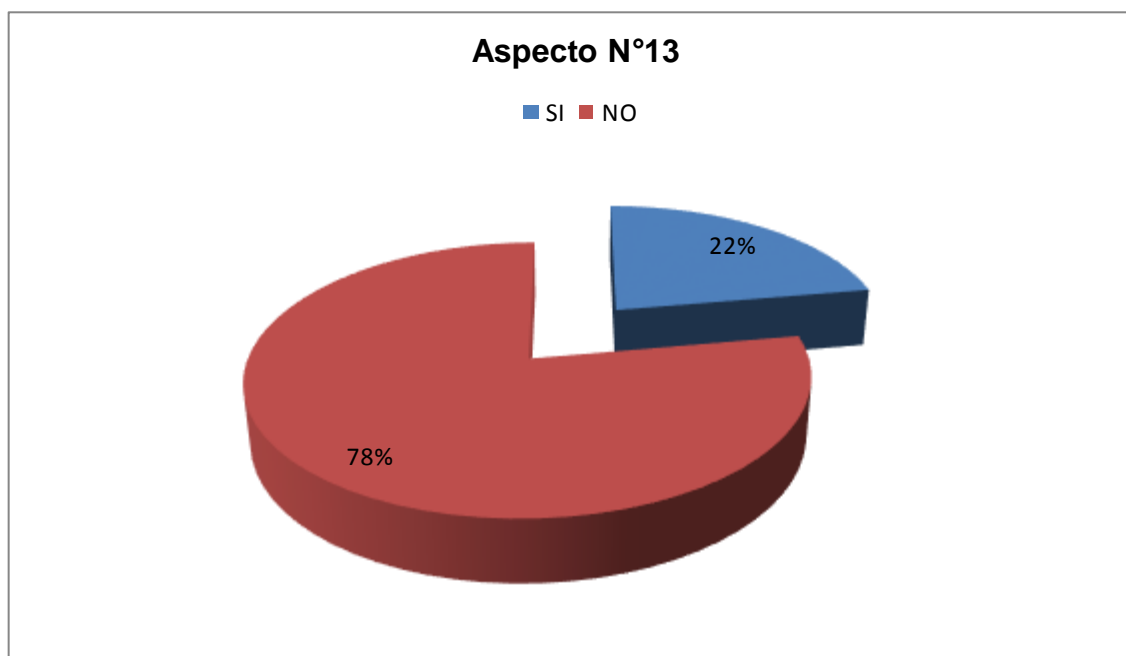
**Analisis:**

De un total de 9 observaciones de aula equivalentes a un 100%, un 11% correspondiente a la categoría “SI” con 1 clase del total observadas, los docentes logran potenciar el Pensamiento Histórico desde situaciones de aprendizaje problemáticas y reflexivas; es decir, que sean capaces de desarrollar una conciencia histórica en sus estudiantes.

Respecto a la categoría “NO”, éste abarca un 89%, el cual corresponde a 8 de las 9 clases observadas, que muestra la falta de estrategias de aprendizajes de los docentes hacia los estudiantes, donde sean capaces de resolver problemas y reflexionar frente a hechos históricos, puesto que, así el sujeto logrará ser consciente de su historia.

**13.- Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes, permitiendo desarrollar en ellos lazos de pertenencia y el fomento del Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



**Fuente:** Elaboración propia.

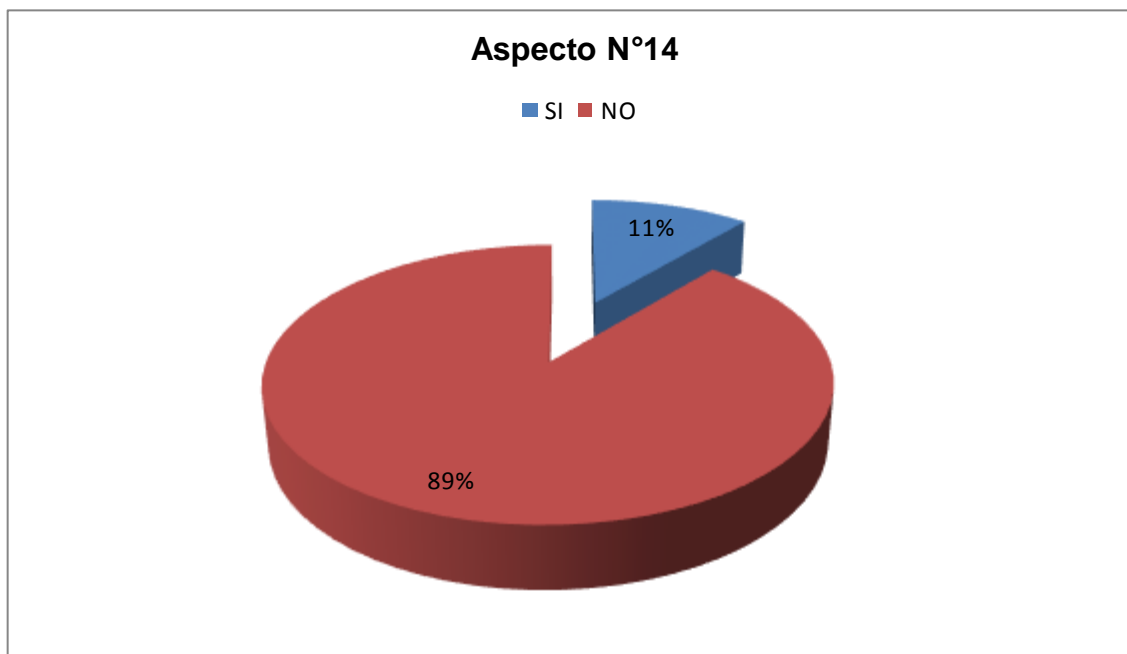
### **Analisis:**

De acuerdo al gráfico, se destaca un alto porcentaje de la categoría “NO”, respecto a un 78% equivalente a 7 de 9 clases observadas, de acuerdo al no uso de estrategias de enseñanza desafiantes, coherentes y significativas hacia los estudiantes; es decir, que no se logra desarrollar lazos de pertenencia que fomenten el Pensamiento Histórico.

Con un porcentaje del 22%, equivalentes a la categoría “SI” con 2 clases de 9 observadas, los docentes sí utilizan estrategias que fomentan los lazos de pertenencia con los estudiantes desde la presentación de situaciones desafiantes y significativas.

**14.- Desarrolla competencias pertinentes que posibiliten el progreso de Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



Fuente: Elaboración propia.

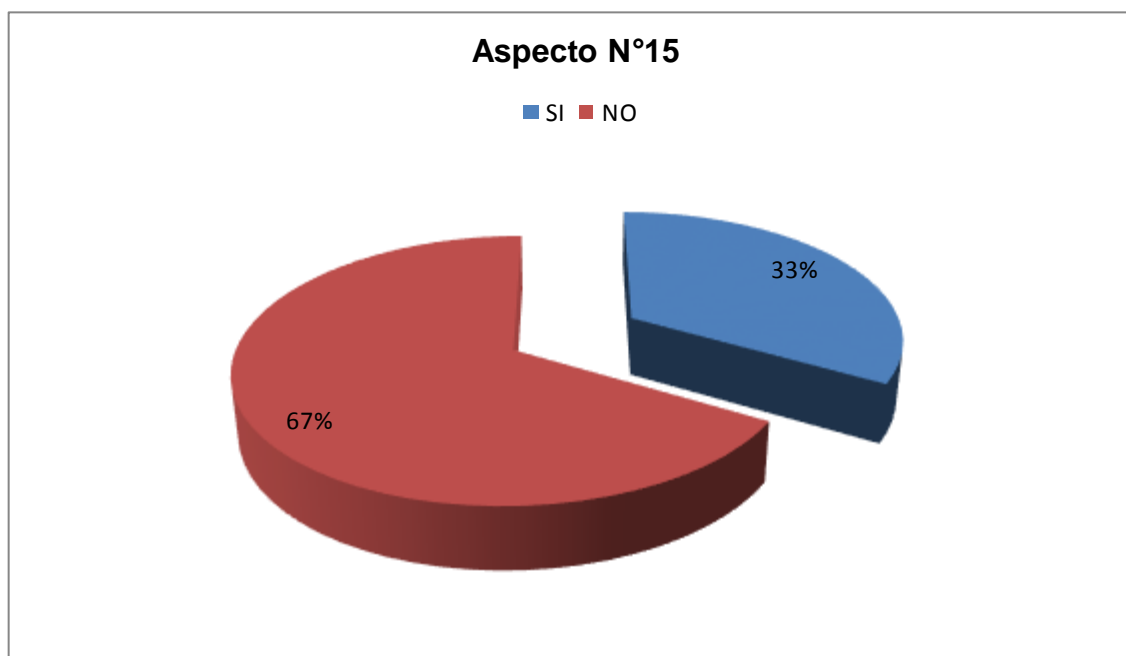
**Análisis:**

De acuerdo a un total de 9 observaciones, equivalentes al 100%, sólo una clase corresponde al 11% de la categoría “SI”, el docente presenta un desarrollo de competencias que posibilitan el Pensamiento Histórico; es decir, que fomenta la construcción de dicho pensamiento desde competencias para lograr la capacidad de pensar históricamente.

El 89%, equivalente a 8 observaciones de aula, representan la categoría “NO”, lo cual expresa que existe un deficiente desarrollo por parte de los docentes de competencias que posibiliten potencial el Pensamiento Histórico en los estudiantes.

**15.- El modelo de enseñanza utilizado por el docente, permite un desarrollo adecuado del Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 3  | 6  |



Fuente: Elaboración propia.

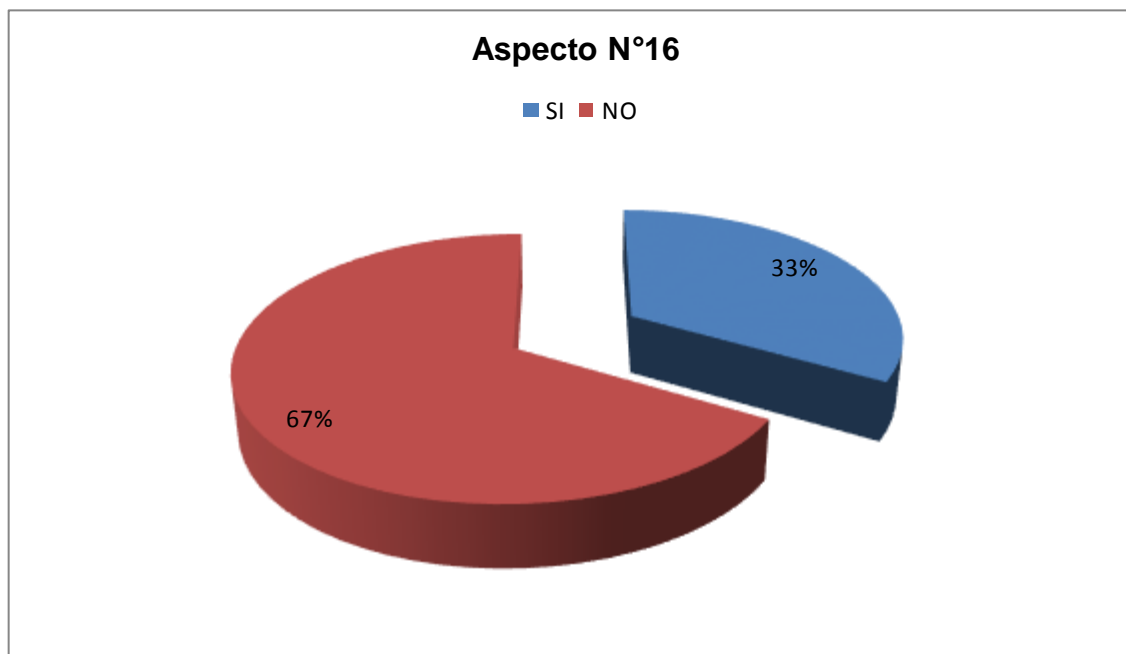
### **Análisis:**

El siguiente gráfico representa un total de 9 observaciones de aula, donde se destaca un mayor porcentaje de la categoría "NO" con un total de 67%, equivalente a 6 observaciones; es decir, que los docentes no desarrollan un modelo de enseñanza propio para potenciar el Pensamiento Histórico en los estudiantes.

Asimismo, existe un 33%, equivalente a 3 observaciones, que corresponden a la categoría "SI", que demuestra que los docentes utilizan un modelo de enseñanza propio del Pensamiento Histórico; esto es, que los docentes recurren a estrategias y recursos que permitan reflexionar la Historia en común.

**16.- Desarrolla modelos de estructura mentales para la comprensión del tiempo histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 3  | 6  |



Fuente: Elaboración propia.

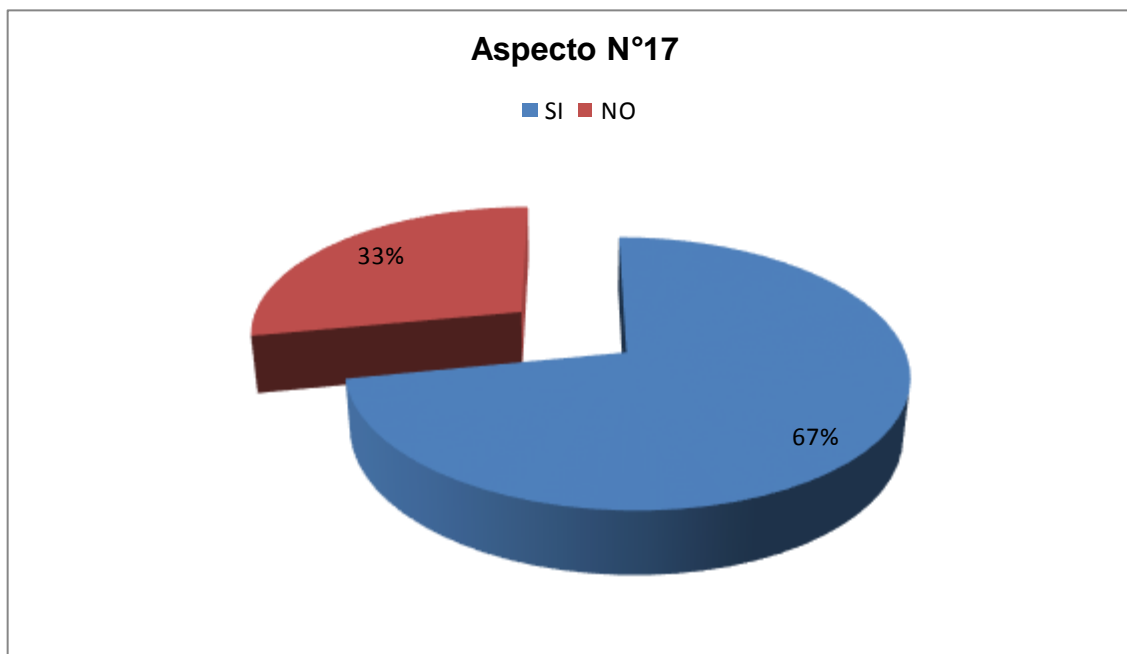
**Analisis:**

De acuerdo al presente gráfico y los resultados arrojados en las 9 observaciones de aula equivalentes al 100%, respecto a la categoría "SI" con un 33%, equivalente a 3 observaciones de aula; donde se muestra que de manera escasa los docentes fomentan modelos mentales propios para lograr comprender el tiempo histórico.

Respecto a la categoría del "NO", existe un amplio porcentaje correspondiente a un 67%, relativo a 6 observaciones de aula, lo cual especifica que los docentes no desarrollan en su mayoría modelos mentales basados en la comprensión del tiempo histórico.

**17.- Incentiva a los estudiantes a relacionar y contextualizar el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos históricos.**

| SI | NO |
|----|----|
| 6  | 3  |



Fuente: Elaboración propia.

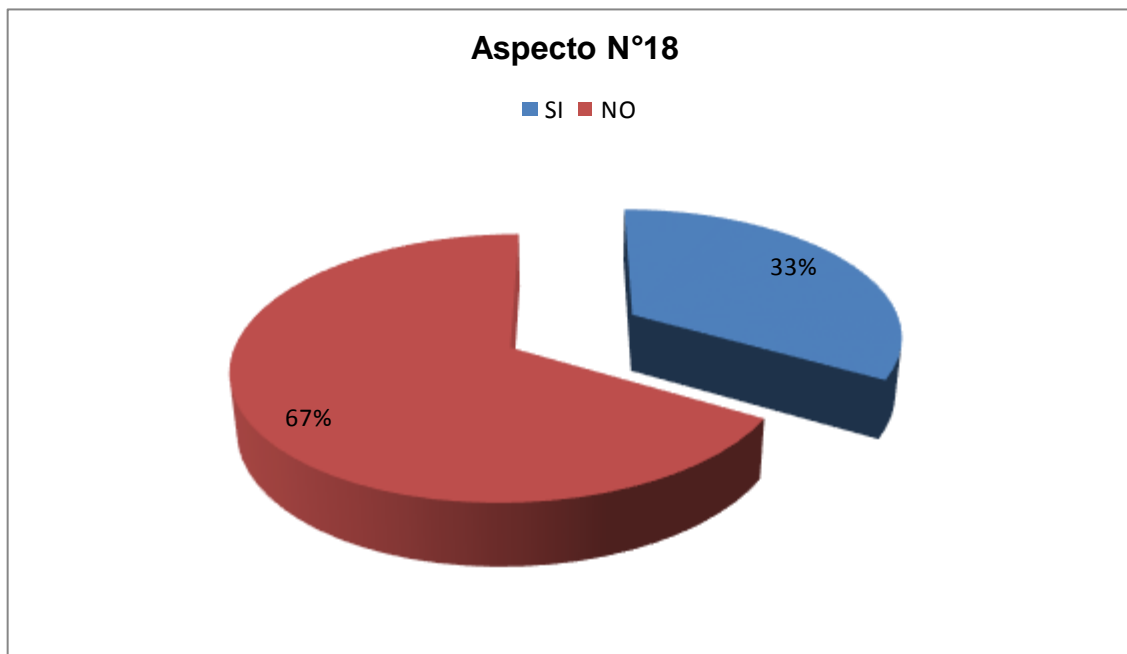
**Análisis:**

De acuerdo a las 9 observaciones de aula, correspondientes al 100% de las observaciones realizadas, el presente gráfico destaca un alto porcentaje a la categoría “SI” con un 67%, equivalente a 6 observaciones; es decir, que los docentes incentivan a los estudiantes a contextualizar y relacionar diversos hechos históricos.

Asimismo, existen 3 observaciones, equivalentes al 33%, de la categoría “NO”, donde los docentes no relacionan los hechos históricos entre sí para lograr una conciencia histórica profunda en los estudiantes.

**18.- Genera situaciones hipotéticas que permitan al estudiante reflexionar sobre distintos contenidos históricos.**

| SI | NO |
|----|----|
| 3  | 6  |



**Fuente:** Elaboración propia.

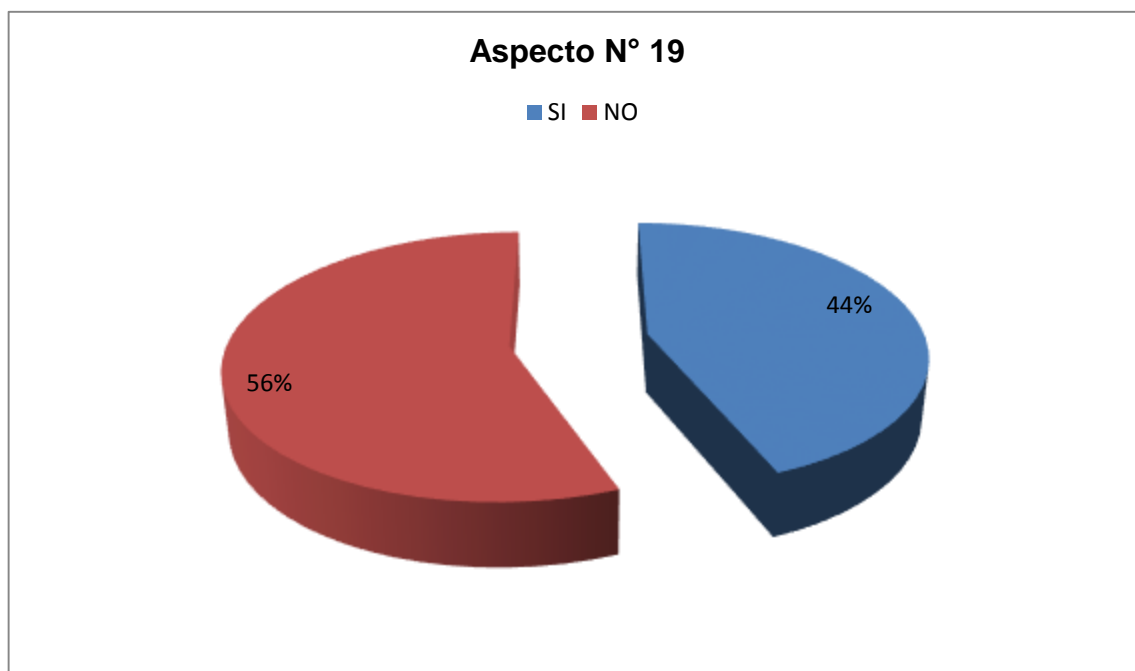
**Análisis:**

De acuerdo al resultado arrojado, se observa una prevalencia a la categoría “NO”, con un 67% del total; es decir, en 6 de las 9 clases los docentes no generan situaciones hipotéticas para lograr que los estudiantes reflexionen sobre distintos contenidos históricos.

También, existe un 33% correspondiente a 3 de las 9 clases, que abarca la categoría “SI” que considera que los docentes si generan situaciones donde los estudiantes logren reflexionar sobre la historia y a la vez puedan crear conciencia de esta; es decir, en su totalidad no logran concretar el pensamiento historico.

### 19.- Promueve la imaginación y la creatividad histórica, por medio de actividades que fomenten el Pensamiento Histórico

| SI | NO |
|----|----|
| 4  | 5  |



**Fuente:** Elaboración propia.

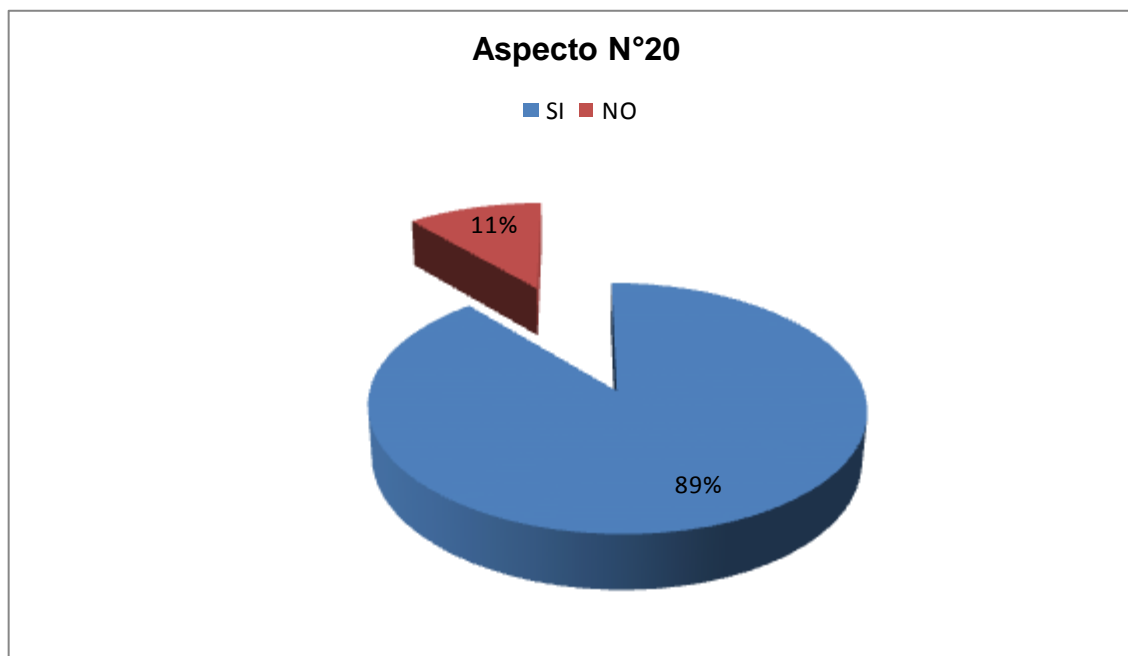
#### **Análisis:**

De acuerdo a los resultados arrojados en pro de lo observado en las aulas, los docentes presentan un alto porcentaje correspondiente a un 56%, equivalente a la categoría "NO" de 5 clases de un total de 9 observaciones; es decir, los docentes no logran promover la imaginación y creatividad histórica.

Complementado el 100%, un 44% equivalente a la categoría "SI" con 4 de 9 clases, los docentes demuestran generar actividades que fomenten la imaginación y la creatividad histórica y de ésta manera el estudiante pueda impregnarse de aquello y luego aplicarlo.

**20.- Realiza preguntas generativas que produzcan un constante cuestionamiento del devenir histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 8  | 1  |



**Fuente:** Elaboración propia.

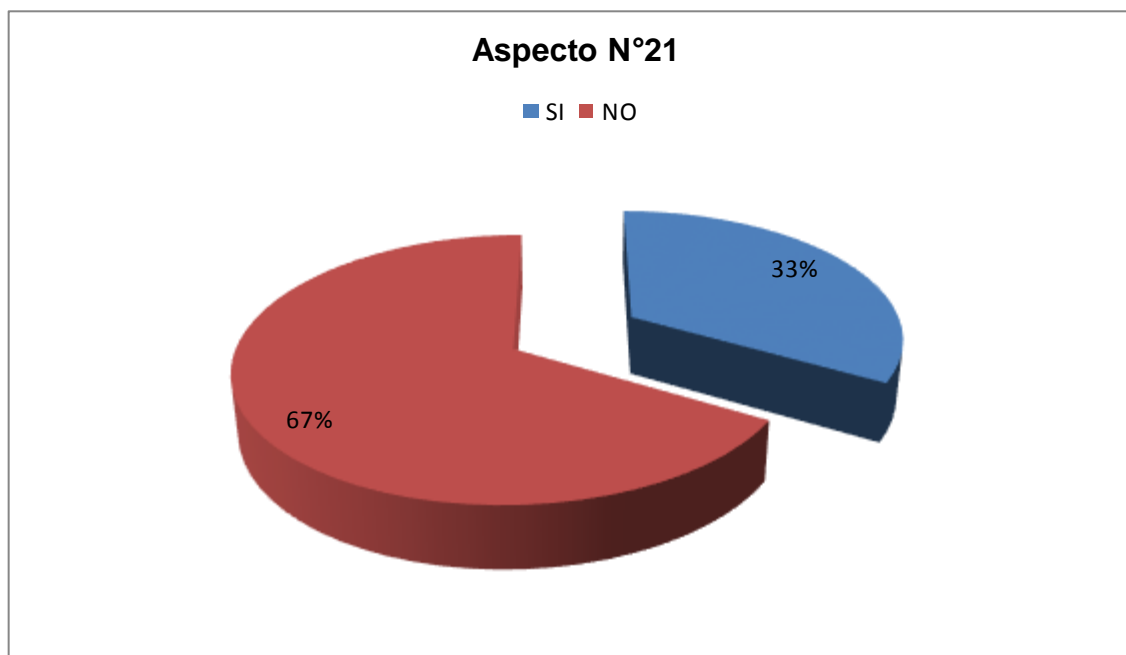
### **Análisis:**

De un total de 9 observaciones de aula equivalentes a un 100%, un 11%, correspondiente a la categoría "NO" con 1 clase del total de las observaciones de los docentes no se realizan preguntas generativas que produzcan cuestionamiento del devenir histórico.

Con un alto porcentaje de las observaciones respecto a la categoría "SI", se observa que un 89%; es decir, en 8 de las 9 clases, el docente realiza preguntas generativas, lo que hace que los estudiantes puedan cuestionar el devenir histórico y todo tipo de contenidos a aprender.

## 21. Fomenta el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico.

| SI | NO |
|----|----|
| 3  | 6  |



Fuente: Elaboración propia.

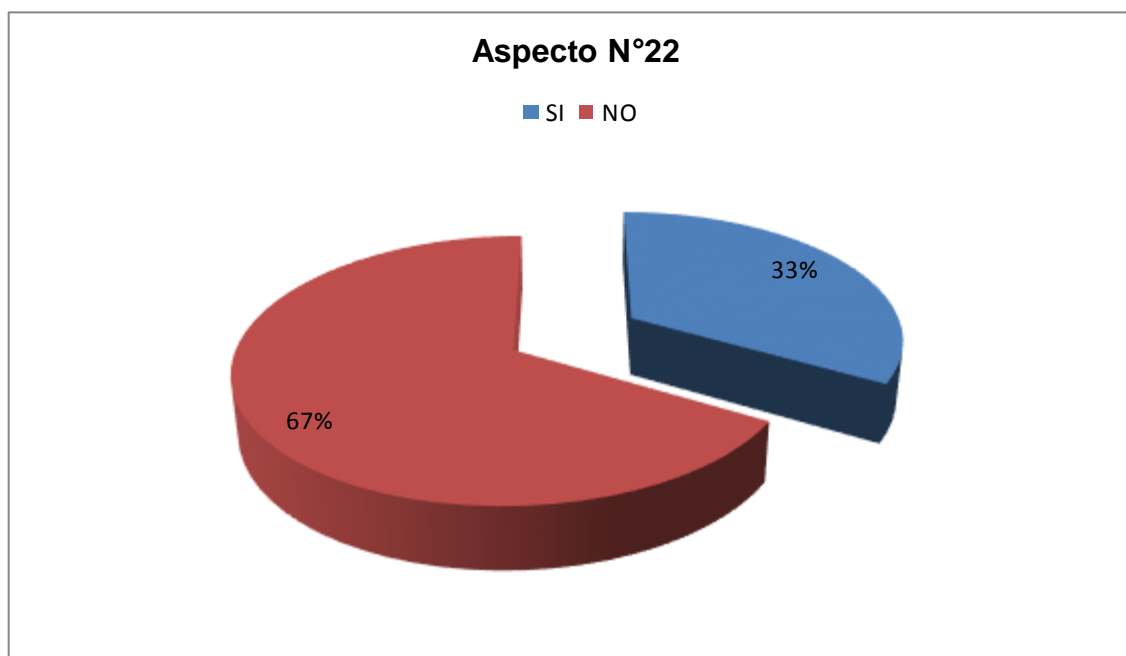
### Análisis:

De acuerdo al resultado arrojado, se observa una prevalencia a la categoría "NO", con un 67% del total; es decir, en 6 de las 9 clases los docentes no generan un pensamiento histórico-creativo a partir de análisis históricos.

También, existe un 33% correspondiente a 3 de las 9 clases, que abarca a la categoría "SI" con una baja prevalencia, donde se observan escasos rasgos del análisis histórico, lo que conlleva a un deficiente desarrollo del pensamiento histórico-creativo por parte de los docentes.

**22. Relaciona hechos históricos con el propio contexto de los estudiantes, logrando así la significatividad de los acontecimientos.**

| SI | NO |
|----|----|
| 3  | 6  |



Fuente: Elaboración propia.

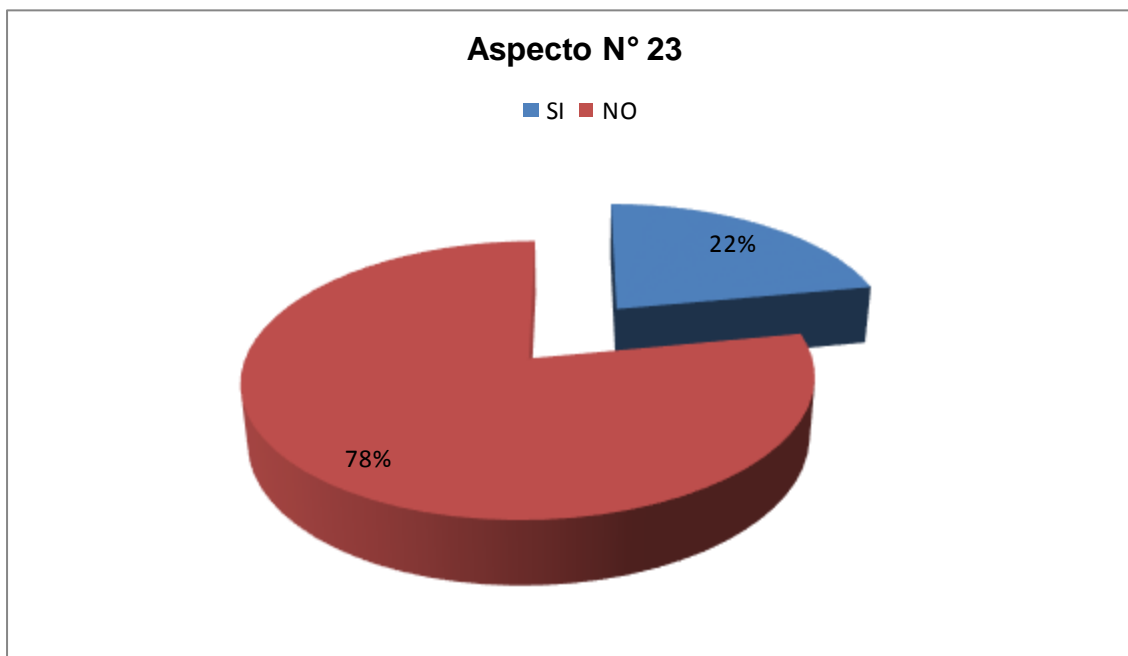
**Análisis:**

De acuerdo al gráfico, se observa una prevalencia a la categoría “NO”, con un 67% del total; es decir, en más de la mitad de la clases no se lleva a cabo; específicamente en 6 de las 9 clases, por lo que los docentes no logran relacionar los hechos históricos que van enseñando con el propio contexto en que viven los estudiantes, haciendo que estos sean aprendidos de manera parcelada y no como un conjunto de conocimientos significativos.

Asimismo, existe un 33%, que hace alusión a la categoría “SI”; es decir, 3 de las 9 clases se pudo observar el aspecto considerado, lo que es deficiente si se considera que existen muchas más clases por delante.

**23. Genera una noción temporal de hechos del pasado en sus estudiantes, como base al desarrollar el Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



**Fuente:** Elaboración propia.

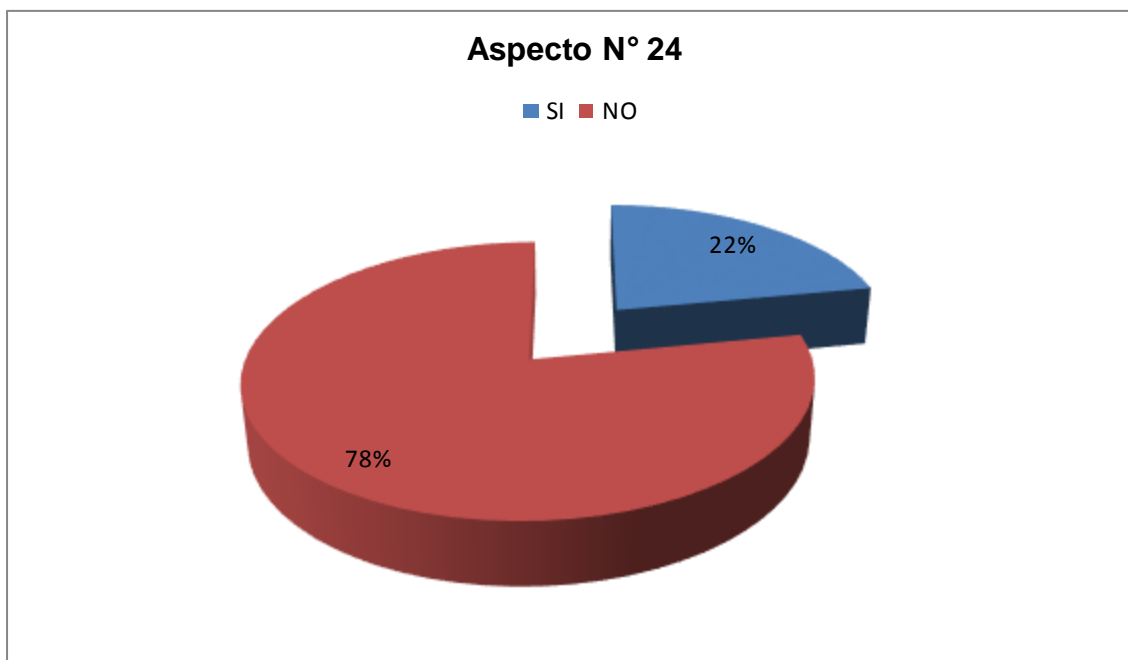
### **Analisis:**

De acuerdo al gráfico, se destaca un alto porcentaje con 78% de la categoría “NO” respecto a la escasa nociones temporales de hechos del pasado, las cuales son necesarias para cimentar los nuevos conocimientos; y, de esta manera, desarrollar satisfactoriamente el Pensamiento Histórico.

Un 22%, equivalente a 2 de las 9 clases observadas, corresponden a la categoría “SI”, donde se generan nociones que interrelacionen el pasado con lo nuevo que están aprendiendo para desarrollar de forma más acabada el Pensamiento Histórico.

## 24. Fomenta una conciencia histórica.

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



**Fuente:** Elaboración propia.

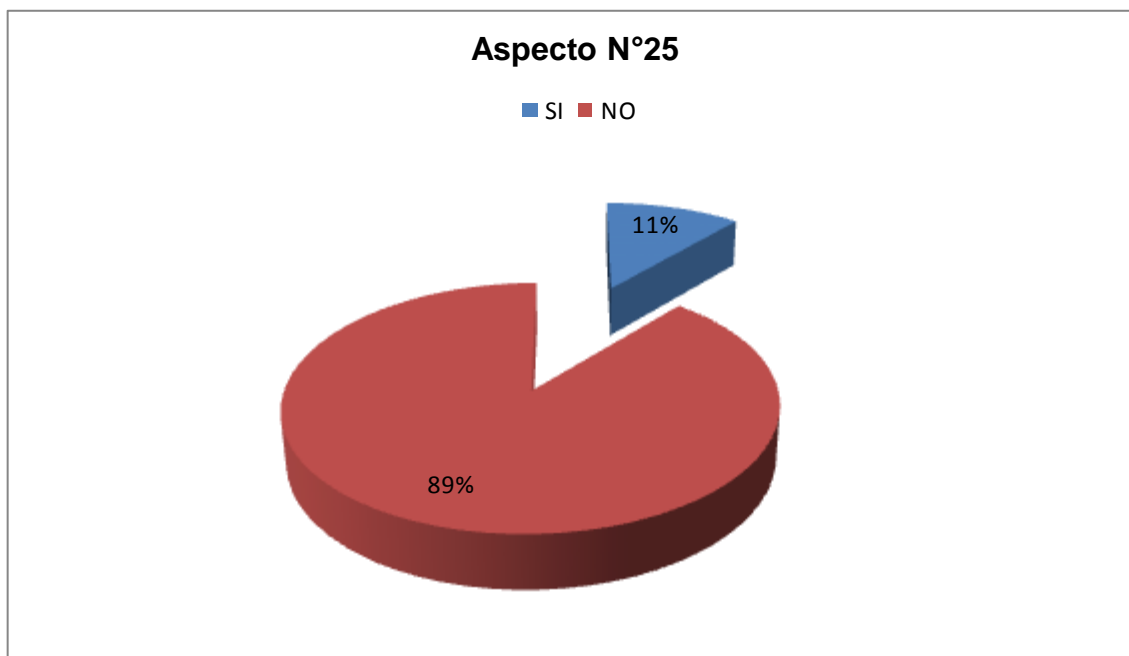
### **Análisis:**

A partir del gráfico, se observa un porcentaje mayor, correspondiente a la categoría “NO” con un 78%, el que abarca 7 de las 9 observaciones realizadas, que no fomenta y desarrolla de la conciencia histórica en los estudiantes a partir de las actividades y materiales utilizados a lo largo de las clases.

Un 22% correspondiente a la categoría “SI” con 2 de las 9 clases, se observa que el docente desarrolla y potencia la conciencia histórica; lo cual es escaso si se considera importante desarrollar de manera correcta el Pensamiento Histórico.

**25. Relaciona la imaginación y la empatía histórica a los diferentes hechos del pasado.**

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



Fuente: Elaboración propia.

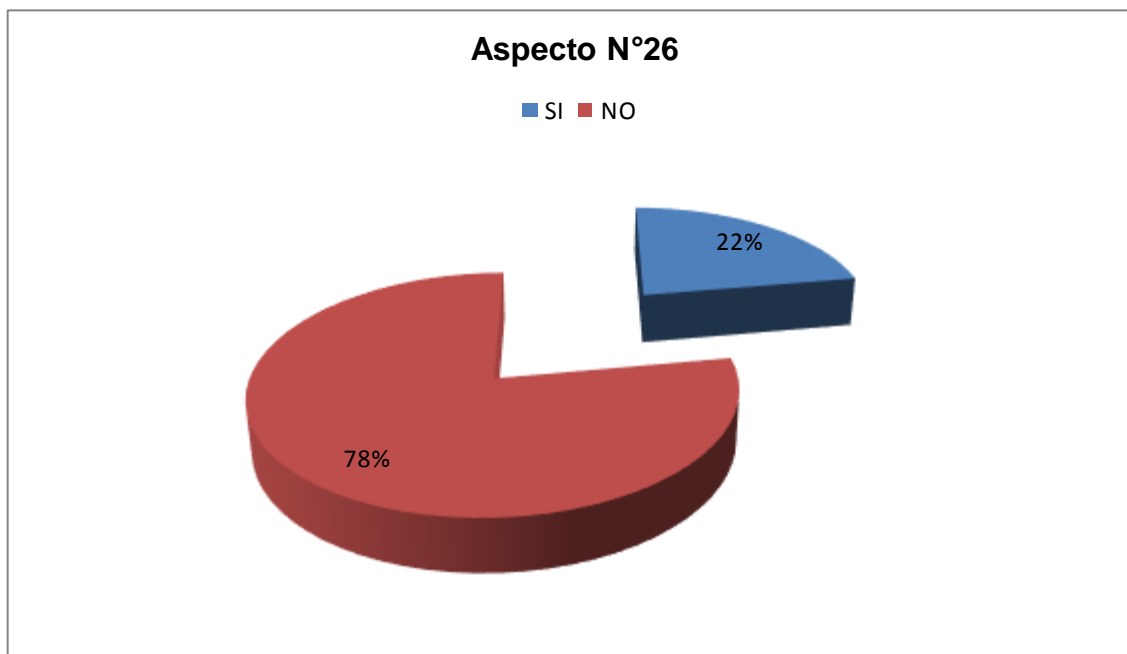
**Analisis:**

De acuerdo al gráfico, un 11% del total de las observaciones, corresponden a la categoría "SI", donde en 1 de 9 clases, se realizan actividades y se relaciona la imaginación y la empatía histórica con los diversos hechos del pasado.

Un gran porcentaje, correspondiente a 89%, equivalente a 6 de 9 observaciones, abarca la categoría "NO", lo cual expresa que los docentes en ningún momento relacionan la imaginación y la empatía histórica con los hechos del pasado.

**26. Reflexiona acerca de situaciones históricas hipotéticas que desarrollen el Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



Fuente: Elaboración propia.

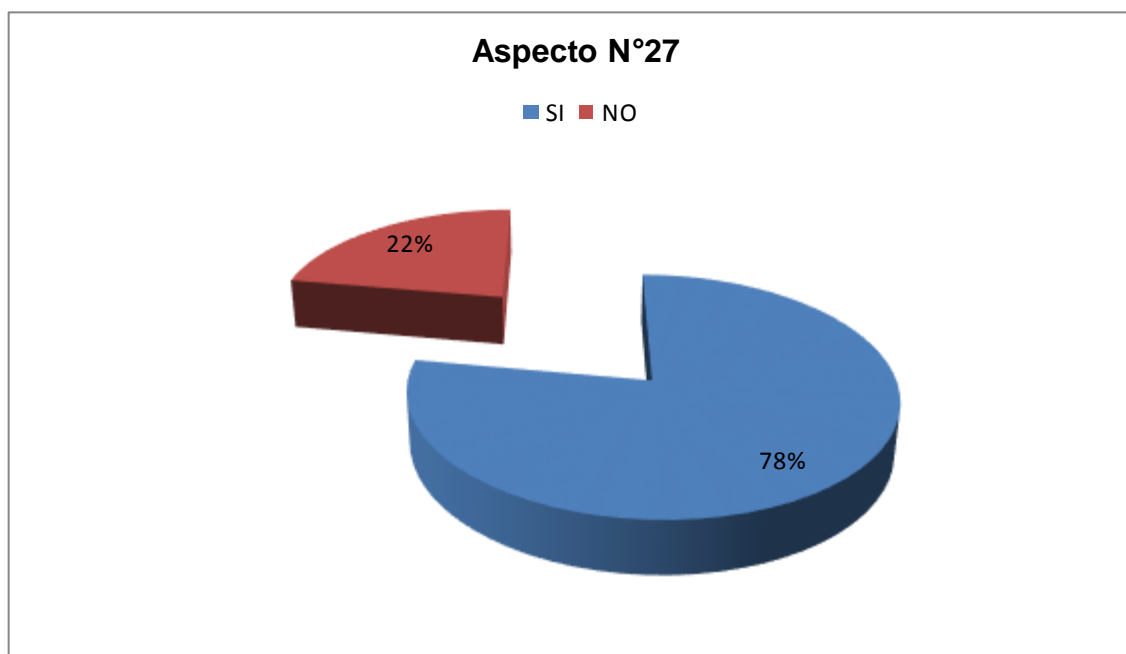
**Análisis:**

De acuerdo al gráfico, existe una gran prevalencia de la categoría “NO” con un 78%, que representa más de la mitad de las clases observadas, correspondiente a 7 de 9 clases donde el docente no posee el tiempo de reflexionar acerca de situaciones hipotéticas que permitan desarrollar el Pensamiento Histórico.

Un 22%, respecto a la categoría “SI”, relativo a 2 de las 9 clases, se desarrolla la reflexión en relación a situaciones hipotéticas, lo que abarca un porcentaje pequeño si el proceso de reflexión en fomento del Pensamiento Histórico es necesario e importante.

**27.- Realiza preguntas que fomenten su curiosidad en pro del desarrollo del Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 7  | 2  |



**Fuente:** Elaboración propia.

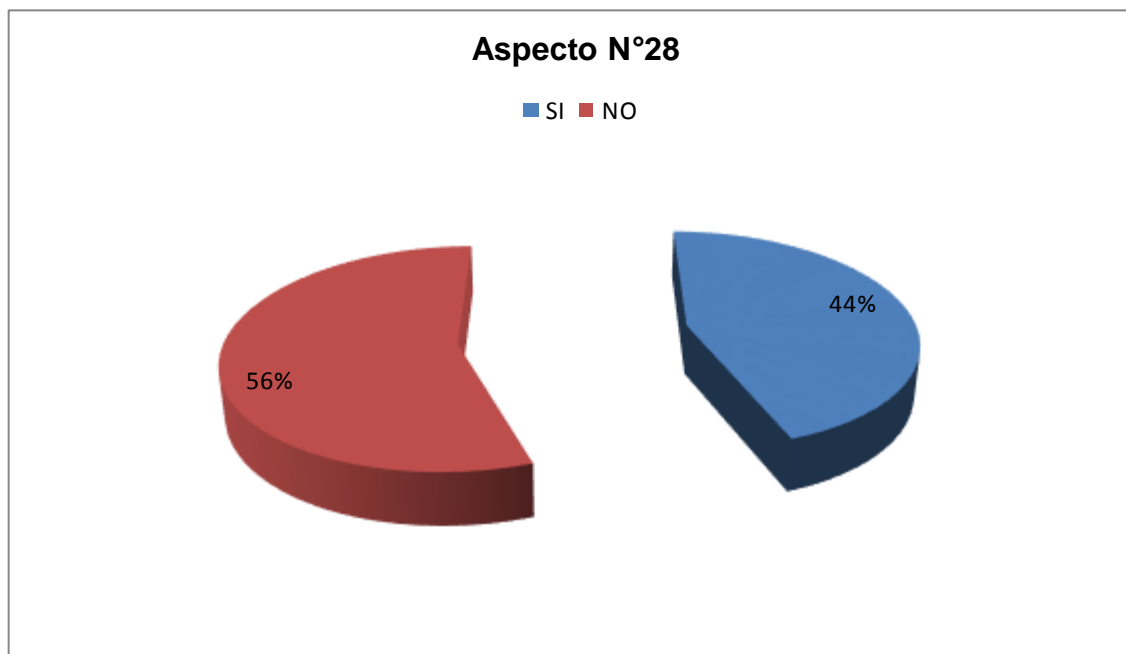
**Análisis:**

Según el gráfico, un 78% correspondiente al 100% del total; es decir, 7 de las 9 clases, abarca a la categoría “SI” lo que permite que los estudiantes puedan a partir de las diversas preguntas realizadas por el docente, interesarse e investigar para resolver sus curiosidades.

Asimismo, un 22%, correspondiente a la categoría “NO” en 2 de las 9 clases, donde el docente no realiza diversas preguntas que incentiven la curiosidad en sus estudiantes, dejando de lado por lo tanto, el fomento del Pensamiento Histórico.

**28.- Interactúa de manera positiva con sus pares para lograr compartir experiencias que fomenten el Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 4  | 5  |



Fuente: Elaboración propia.

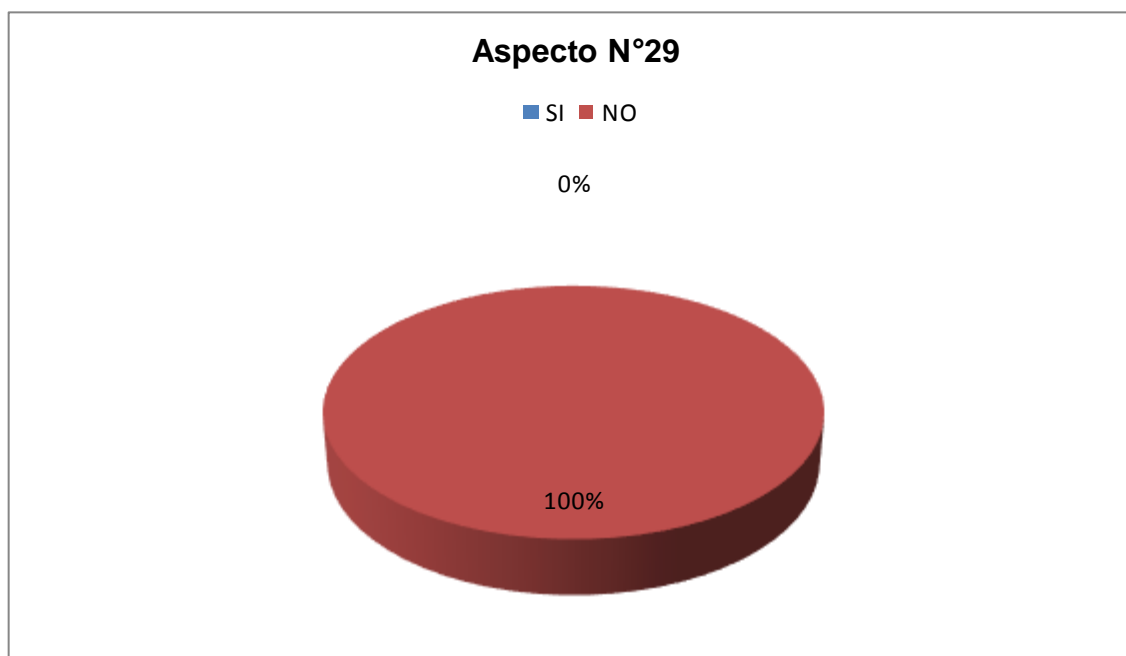
**Análisis:**

A partir del presente gráfico, se observa un porcentaje equivalente entre las categorías “NO” y “SI” con diferencias de más de un 10 % entre ambos; es decir, un 56% correspondiente a la categoría “NO”, 5 del total; esto es, que no logran la totalidad del indicador, puesto que no se observa la utilización de recursos didácticos adecuados a la disciplina y contenido específico en pro del Pensamiento Histórico.

Con un 44%, equivalente a la categoría “SI”, 4 clases de un total de 9, los docentes utilizaron recursos apropiados para potenciar el Pensamiento Histórico en los estudiantes acordes a la disciplina.

**29.- Aplica las habilidades adquiridas, a través de actividades que fomenten el Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 0  | 9  |



**Fuente:** Elaboración propia.

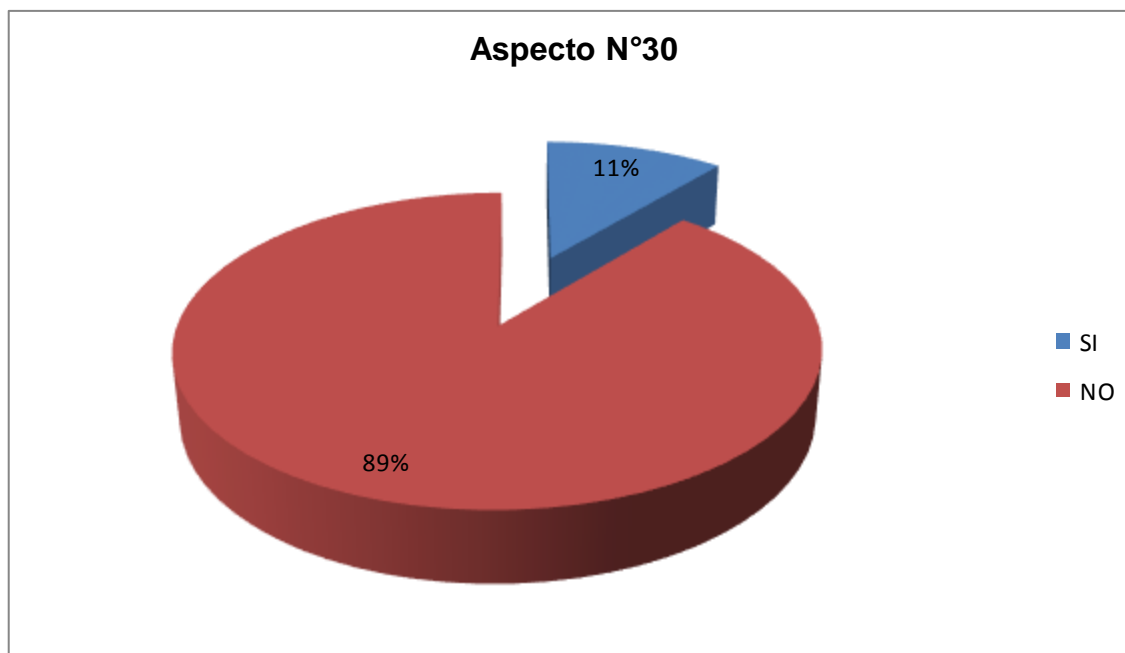
**Análisis:**

De acuerdo al resultado arrojado a partir del presente gráfico, se observa una prevalencia a la categoría “NO”, con un 100% del total; es decir, en todas las clases observadas los docentes no aplican las diversas habilidades adquiridas en las actividades que estos programan para fomentar el Pensamiento Histórico.

Asimismo, éste 100% de desaprobación se debe a un escaso conocimiento tanto de dichas habilidades para el Pensamiento Histórico, como de actividades acordes para poder fomentarlas.

### 30. Interpreta las fuentes del pasado y genera narrativas históricas.

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



Fuente: Elaboración propia.

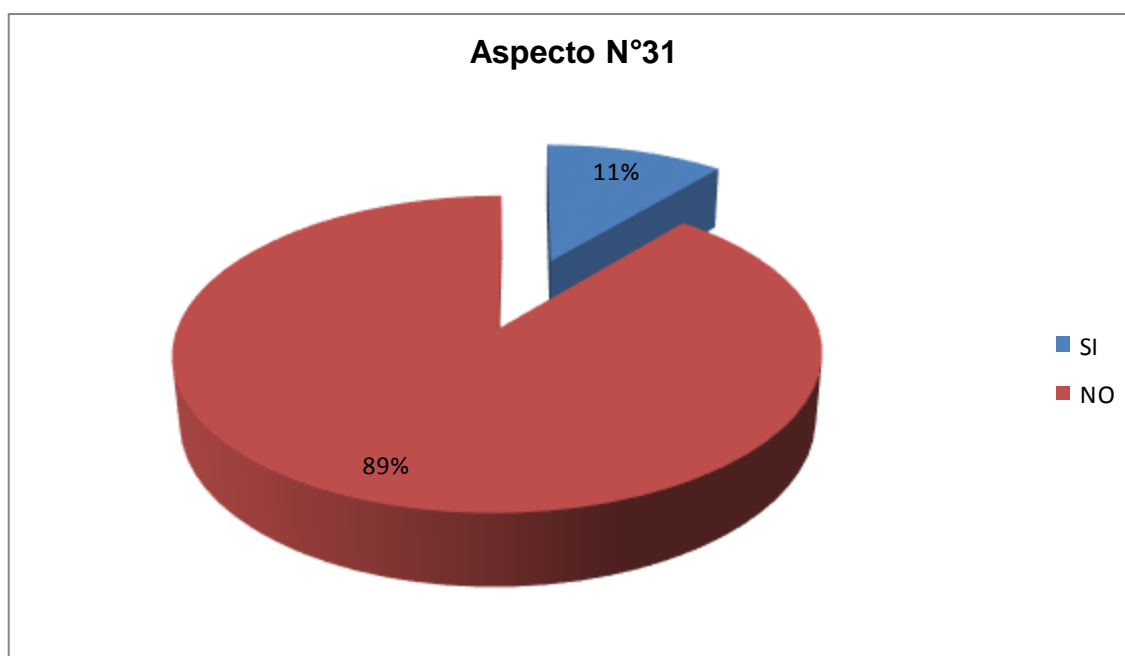
#### Analisis:

De un total de 9 observaciones de aula, equivalentes a un 100%; sólo un 11%( 1 clase) correspondiente a la categoría del "SI", corrobora que los docentes realizan actividades donde los estudiantes puedan leer e interpretar fuentes del pasado correspondientes al contenido que se está enseñando.

Por otro lado, un alto porcentaje de las observaciones correspondientes a la categoría "NO", demuestran un 89%, que los docente no presentan actividades que permitan leer e interpretar fuentes; lo que a la vez no genera narrativas históricas que los estudiantes puedan potenciar durante el desarrollo de las clases en pro de su desarrollo histórico a futuro.

**31. Trabaja con fuentes y pruebas históricas para evidenciar los distintos hechos del pasado.**

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



**Fuente:** Elaboración propia.

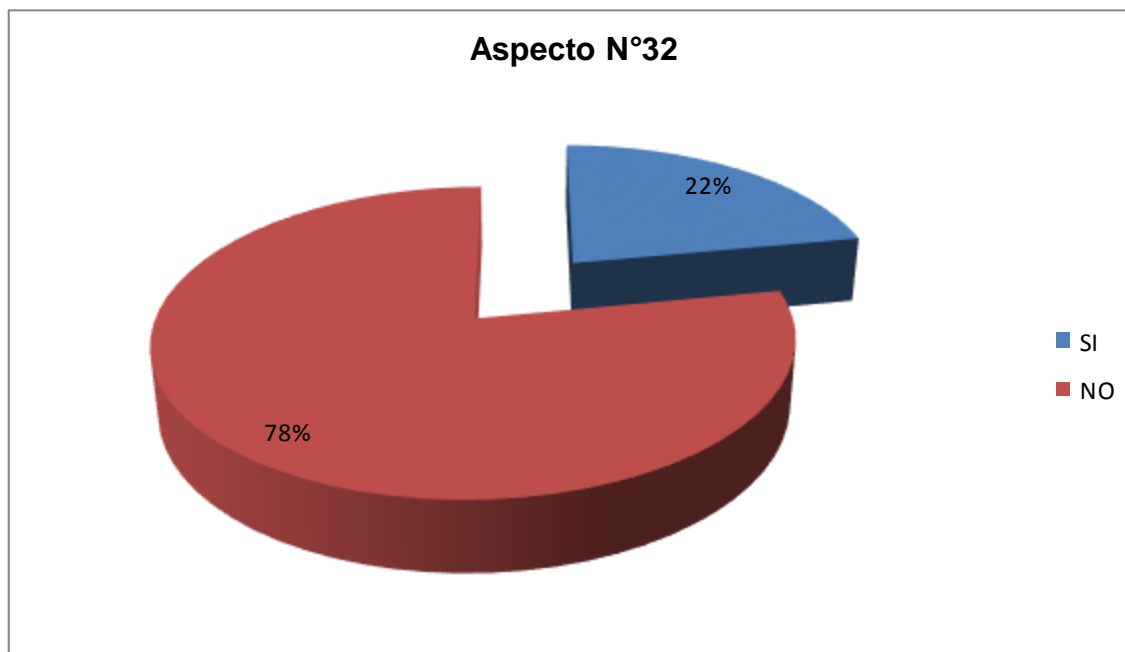
**Analisis:**

De acuerdo a un 100% de las observaciones realizadas, solo 11% correspondiente a la categoría "SI", con 1 clase observada, demuestra que el docente en sus clases sí trabaja con fuentes y pruebas históricas para enseñar y relacionar los hechos del pasado con los del presente.

En complemento al 11% anterior, un 89%, equivalente a 8 de las 9 observaciones de clase abarcan la categoría "NO", lo cual expresa que los docentes en su mayoría no se preocupan de trabajar con diversas fuentes que permitan al estudiante conocer e interrelacionar los acontecimientos históricos.

**32. Comprende la historia como una sucesión de acontecimientos y no como hechos inconexos y aislados.**

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



Fuente: Elaboración propia.

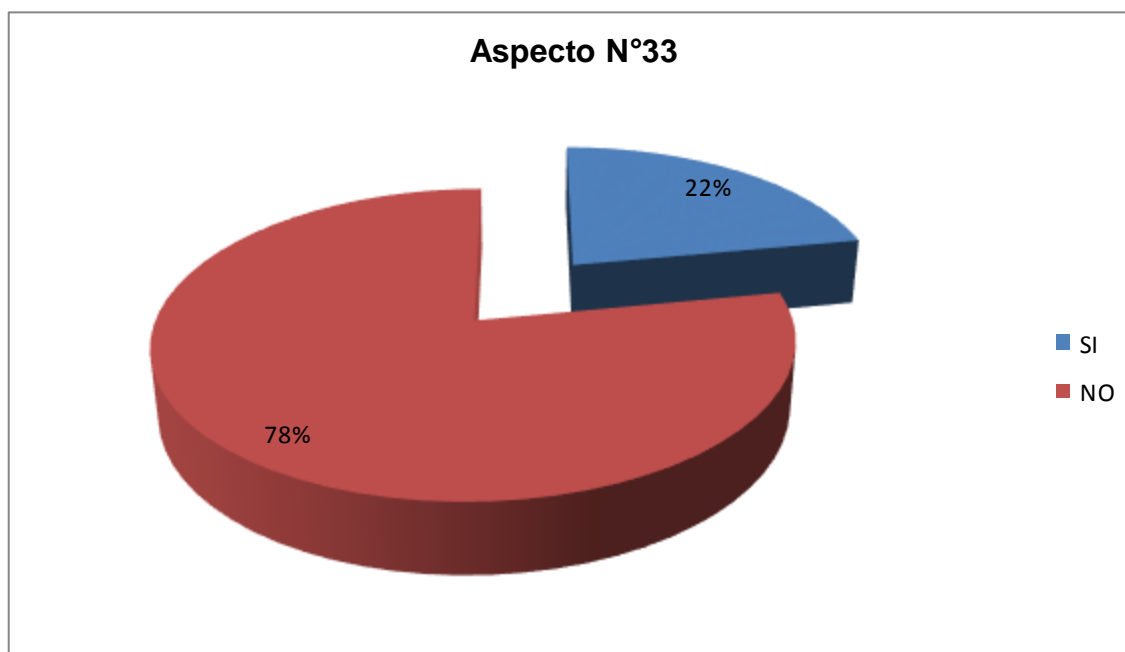
**Analisis:**

De acuerdo a las 9 observaciones de aula, equivalentes al 100%, un 78% correspondiente a la categoría del "NO" (7 clases) demuestra que los docentes no realizan actividades ni ambientan sus clases para que los estudiantes puedan comprender la historia como una sucesión de acontecimientos, sino que, por el contrario, estos terminan por considerar a la historia como una serie de hechos aislados e inconexos

Con un menor porcentaje, correspondiente a un 22% y a la categoría "SI" (2 clases), demuestra que los estudiantes sí relacionan los hechos históricos, comprendiendo la Historia como una sucesión de acontecimientos interrelacionados entre sí, que buscan conectar la actualidad con el pasado.

### 33. Razona sobre la adquisición de los conceptos «sustantivos» de la historia como hechos causales.

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



Fuente: Elaboración propia.

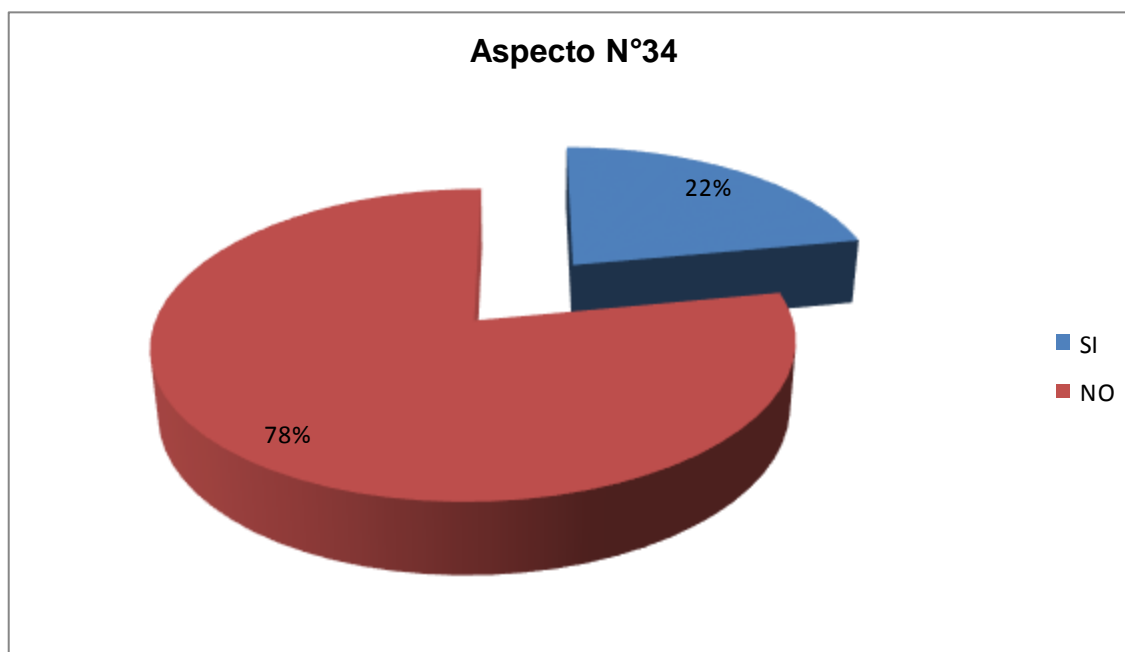
#### **Analisis:**

De acuerdo a los resultados recogidos de las 9 observaciones realizadas, existe un mayor porcentaje, correspondiente al 78%, relativo a 7 de las 9 clases, lo que abarca la categoría "NO", donde a los estudiantes no se les permite razonar en base a conceptos claves de la Historia como hechos casuales.

Con un porcentaje escaso, relativo al 22% de la categoría "Sí" (2 clases) demuestra que los estudiantes sí razonan acerca de los conceptos históricos y los consideran como hechos causales, viendo a la historia como algo interrelacionado a través del tiempo.

**34. Utiliza diversos criterios de evaluación, que se enfocan en el desarrollo de habilidades para el Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 2  | 7  |



Fuente: Elaboración propia.

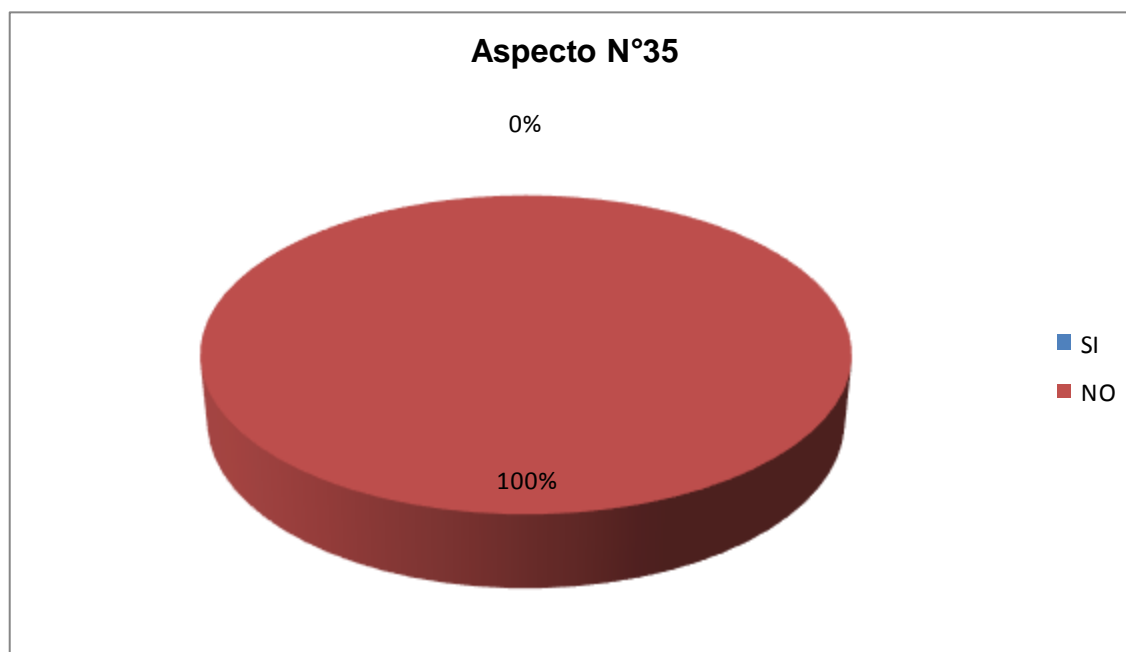
**Análisis:**

De acuerdo a los resultados arrojados por el gráfico, sólo un 22% corresponden a la categoría "Sí", demuestra que de un total de 9 clases observados solo 2 demostró la utilización de criterios de evaluación apropiados al fomento del pensamiento histórico.

Por otro lado, un 78% correspondiente a la categoría "NO" (7 de 9) clases observadas, especifica que los docentes utilizan un bajo porcentaje de fuentes, lo cual no permite comprender la historia desde los acontecimientos de hechos directos con fragmentos reales en los tiempos históricos.

**35.- Aplica diversas estrategias didácticas de evaluación, que permitan desarrollar el Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 0  | 9  |



**Fuente:** Elaboración propia.

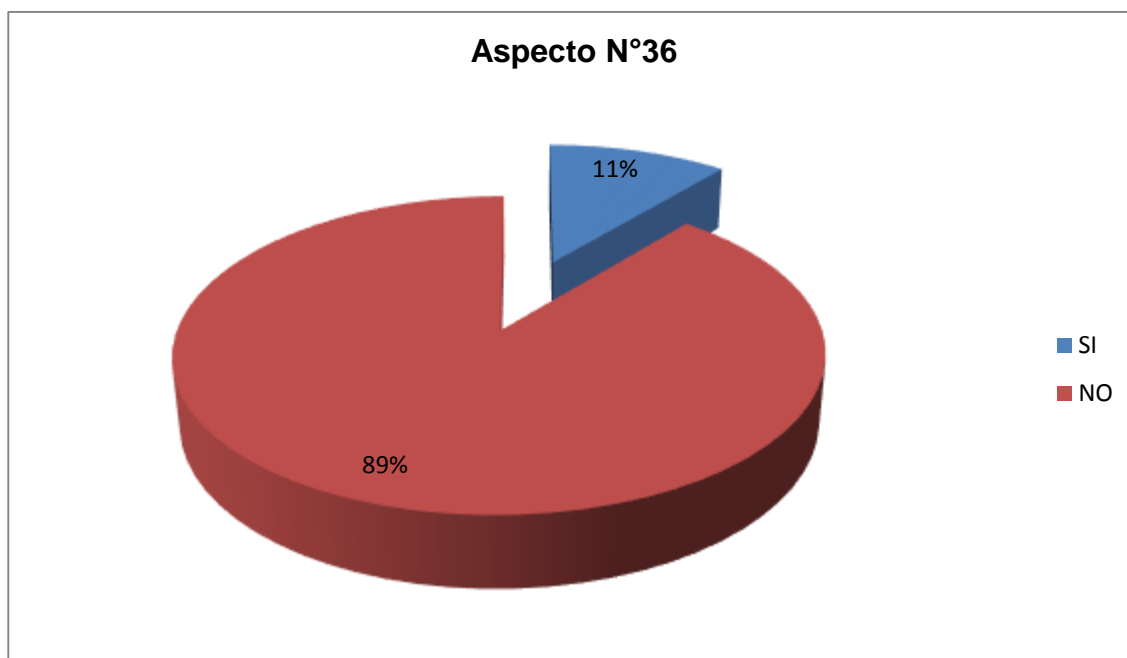
### **Análisis:**

De acuerdo al presente gráfico y los resultados que este arroja; se estima que de un total de 9 observaciones correspondientes al 100%, una totalidad de las observaciones demuestra la prevalencia de la categoría "NO" .

Esto quiere decir, que los docentes no aplican, en ninguna de sus clases, estrategias de evaluación que permitan fomentar el Pensamiento Histórico a cabalidad, por lo tanto, los estudiante no logran potenciar en profundidad este pensamiento y tampoco el docente lo fomenta de la manera adecuada.

**36.- Utiliza una variedad de recursos didácticos evaluativos que permitan apreciar la adquisición del Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



**Fuente:** Elaboración propia.

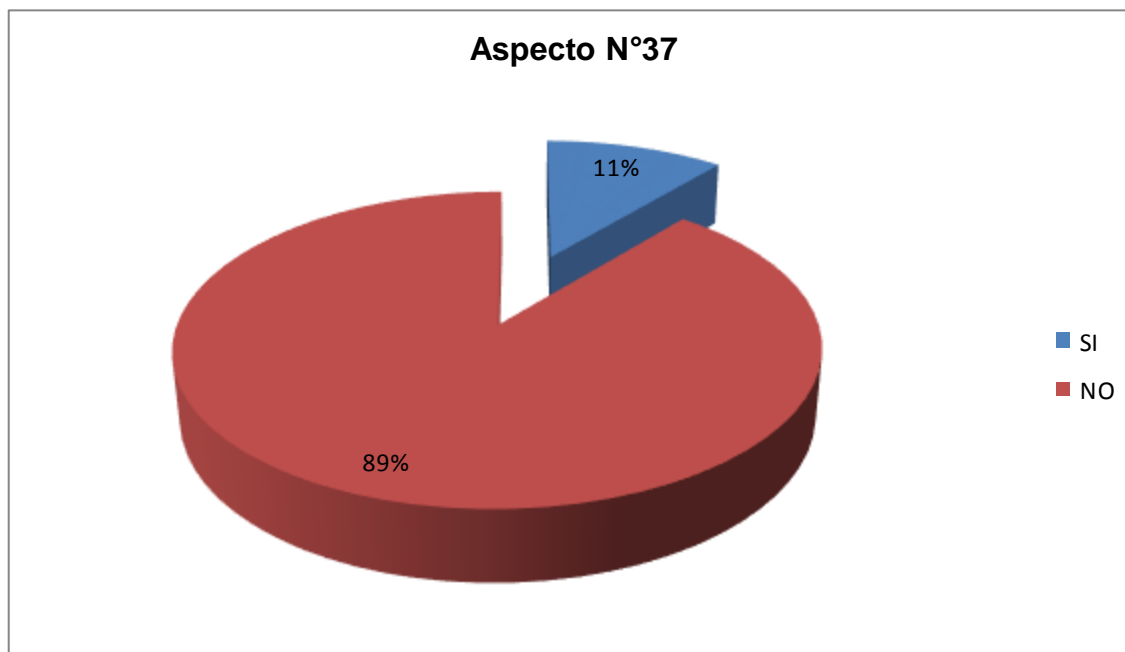
**Analisis:**

De un total de 9 observaciones de aula equivalentes a un 100%, sólo un 11% categoría “SI”; es decir, 1 clase de las observadas demuestra que los docentes si utilizan una diversidad de recursos didácticos evaluativos; elementos, medios e instrumentos que permitan adquirir de forma óptima el pensamiento histórico.

Por otro lado, con un alto porcentaje de la categoría “NO” sobresale con un 89%, (8 de 9) clases observadas, lo que responde a la falta, de los recursos evaluativos que demuestren si realmente se logra la adquisición del Pensamiento Histórico, lo que dificulta el proceso del estudiante.

**37.- Utiliza estrategias de retroalimentación y cierre que permitan observar la adquisición paulatina del Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



Fuente: Elaboración propia.

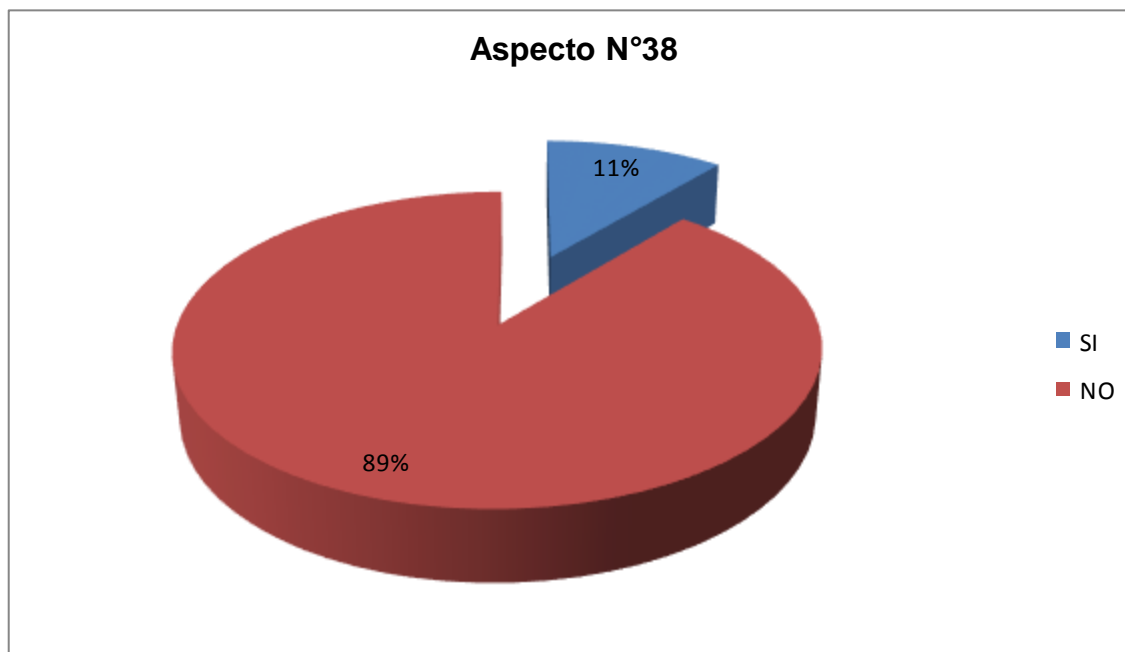
**Analisis:**

De acuerdo a un universo del 100% sólo 1 clase observada se encuentra considerada dentro de la categoría del "SÍ" con un 11%; por lo tanto, la utilización de estrategias de retroalimentación y cierre permiten observar la adquisición paulatina del contenido en base al pensamiento histórico.

Por otro lado, con un alto porcentaje del 89%, (8 de 9) clases, se encuentra la categoría "NO", lo que alude a que dicho aspecto no se observa, por lo tanto los estudiantes, por un lado, no reciben retroalimentación y por otra parte el docente no tiene una idea de cuánto aprendieron sus estudiantes.

**38.- Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación del Pensamiento Histórico.**

| SI | NO |
|----|----|
| 1  | 8  |



Fuente: Elaboración propia.

**Análisis:**

De un total de 9 observaciones de aula equivalentes a un 100%, sólo un 11% de la categoría del “SI” (1 clase) demuestra que los docentes si evalúan el proceso, tanto de comprensión como de apropiación del Pensamiento Histórico.

Por otro lado, y con un alto porcentaje, un 89% correspondiente a la categoría “NO” (8 clases) destaca la falta de evaluación de los procesos de aprendizajes de los estudiantes en base a la apropiación del pensamiento histórico; es decir, los docentes solo enfocan sus análisis en los resultados finales y no así en potenciar desde los procesos la capacidad de pensar históricamente.

#### **4.2.1. ANÁLISIS GENERAL**

A partir de los gráficos arrojados de acuerdo a cada aspecto observado en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto a la Unidad N°3, se quiere llevar a cabo una perspectiva general de los resultados, con el fin de obtener una imagen más amplia y clara.

La pauta de observación de aula utilizada para examinar los distintos aspectos que en ella se encuentran, se divide en dos categorías, los cuales corresponden a “SÍ”, donde el aspecto se observa en su totalidad y “NO”, donde el aspecto no se observa en su mayoría en las clases.

Dichas categorías, se encuentran dentro de un total de 38 aspectos a considerar, respecto a un 100%, donde por un lado, un 16%, equivalente a 6 de 38 aspectos correspondientes a la categoría “SÍ”, que observan y se cumplen en totalidad dentro de las clases.

Pese a ello, existe una minoría y un escaso desarrollo de los aspectos en cuestión, por lo que el docente se remite a potenciar el Pensamiento Histórico desde una estructura de clase basada en los tiempos correspondientes; puesto que eso implica considerar la coherencia entre actividades impartidas y los tiempos para cada aprendizaje, también es importante potenciar la curiosidad y el constante cuestionamiento en pro de un aprendizaje de la Historia basado en la comprensión, explicación y construcción de la narración de hechos históricos.

Aunque estos aspectos son importantes, no desarrollan ni tampoco abarcan todo lo que es el Pensamiento Histórico, puesto que éste conlleva diversos ámbitos a considerar para potenciarlo de manera adecuada y no quedarse con aquellas estrategias o recursos tradicionales o pequeñas “pinceladas” que intenten vislumbrar su enseñanza. Porque, en sí, el docente se preocupa de aspectos más generales al momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y en especial del Pensamiento Histórico.

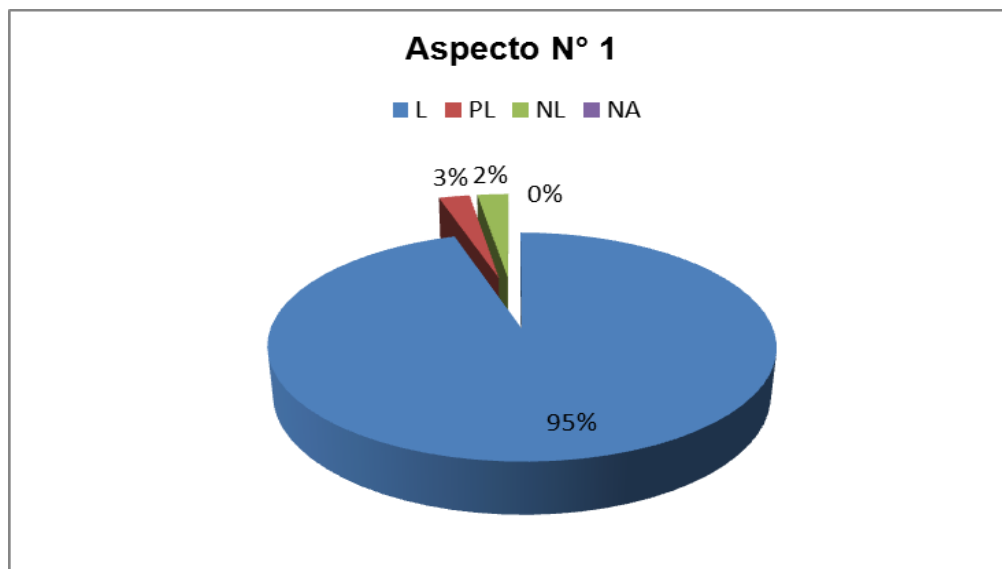
Por otra parte, un 84% equivalente a 32 de los 38 aspectos relativos a la categoría “NO”, demuestra que casi la mayoría los estudiantes no desarrollan el Pensamiento Histórico y no tienen una imagen clara acerca de lo que están aprendiendo puesto que, en primera instancia no se da a conocer un objetivo de clases y el docente no domina en totalidad los contenidos que imparte, al mismo tiempo que muchas veces las estrategias, recursos y aspectos evaluativos no son congruentes a los contenidos y características de los estudiantes; lo cual es necesario, porque estos requieren que sean acordes a su contexto y capacidades para una mayor significatividad, lo que podría lograrse compartiendo experiencias con otros docentes o teniendo un modelo de enseñanza específico y dirigido para poder promover el Pensamiento Histórico.

Los aspectos concernientes al Pensamiento Histórico casi no se consideran siendo unos pequeños rasgos observables, pero tampoco de manera adecuada ni completa, puesto que aspectos como las fuentes históricas, las situaciones hipotéticas y problemáticas, y las diversas actividades que deberían dirigirse a desarrollar y fomentar la reflexión, el análisis, la interpretación, la conciencia histórica, la noción temporal-espacial, la imaginación, la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico no se presentan, lo que repercute en que el estudiante no pueda llevar a cabo las habilidades y competencias que de estas se desprenden y considerando a la Historia como un contenido parcelado de hechos inconexos y sin relación con su presente.

### 4.3. ANÁLISIS PAUTA DE OBSERVACIÓN DE PLANIFICACIÓN

1.- Los objetivos de aprendizaje tienen relación con los contenidos a desarrollar durante las clases.

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 39 | 1  | 1  | 0  |



Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

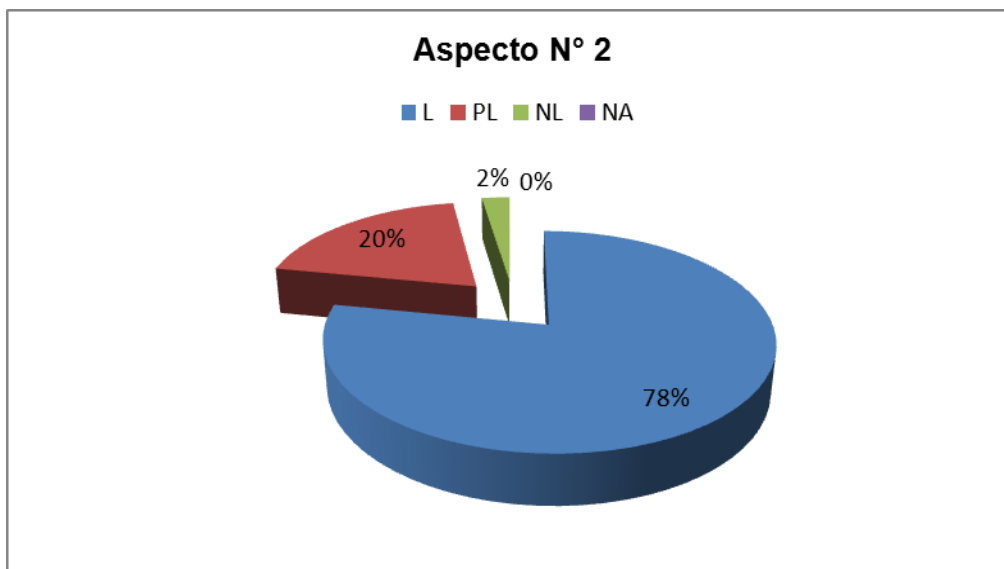
De acuerdo al presente gráfico, se observa que un 95%, equivalente a 39 planificaciones de un total de 41 se encuentran inmersas en la categoría logrado (L)", donde se observa en totalidad la relación existente entre los objetivos de aprendizaje y los contenidos a desarrollar durante la clase.

Asimismo, un 3%, correspondiente a la categoría "Por lograr (PL)" y un 2% respecto al "No logrado (NL)", equivalente a 1 de 17 planificaciones cada uno; por lo tanto, dicho aspecto muestra una de las clases a desarrollar no presenta congruencia; y, por otro lado, en las otras no alcanza los niveles adecuados a la categoría.

De esta manera la categoría "No aplica" corresponde a un 0%.

## 2.- Las estrategias didácticas utilizadas permiten desarrollar el Pensamiento Histórico.

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 32 | 8  | 1  | 0  |



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis:

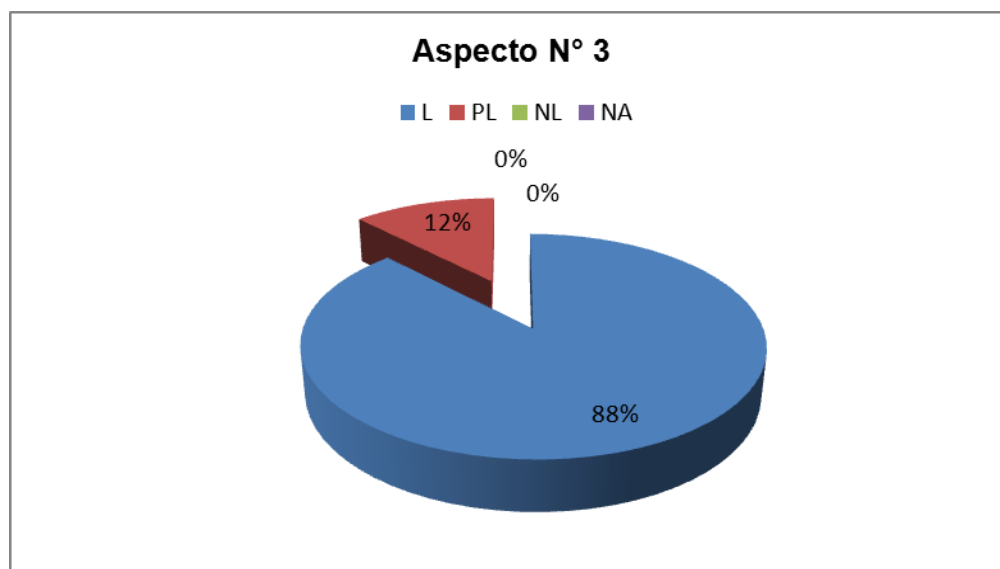
Según el gráfico, existe un 78% equivalente a 32 de un total de 41 planificaciones de ambos docentes, que se encuentra dentro de la categoría “Logrado (L)”; y, que da a conocer las estrategias utilizadas por el docente para potenciar el Pensamiento Histórico. Algunas son: Líneas de tiempo, análisis de fuentes históricas, imágenes, documentales, PPT y texto escolar.

También existe un 20%, correspondiente a 8 de 41 planificaciones, que considera la categoría “Por lograr (PL)”; y, un 2%, respectivo a 1 del total, relativo a la categoría “No logrado (NL)”, que pese a ser un porcentaje bajo, también repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera la categoría “No aplica” corresponde a un 0%.

### 3.- Existe coherencia entre las estrategias didácticas utilizadas y los contenidos de la disciplina.

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 36 | 5  | 0  | 0  |



Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

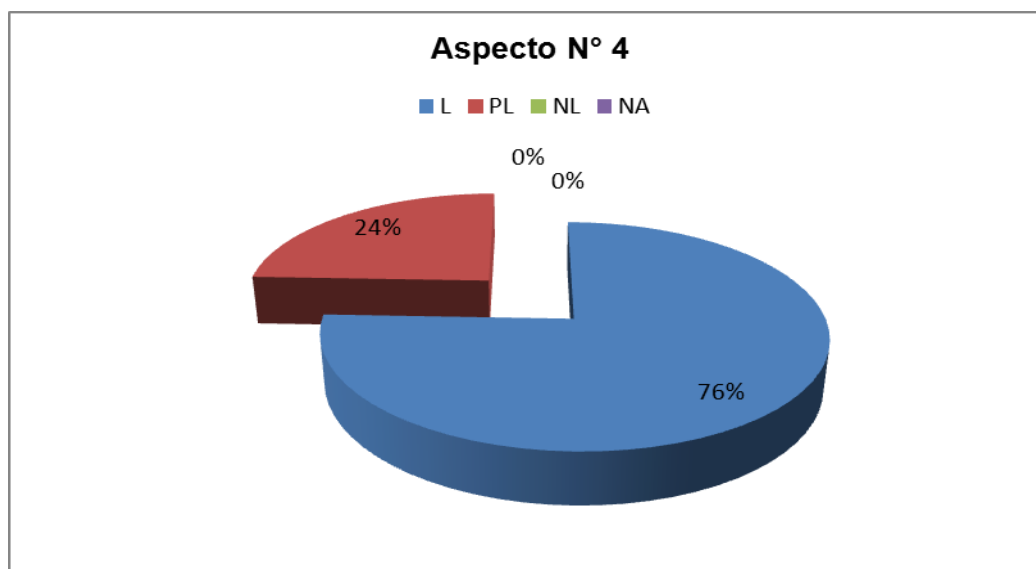
En relación a los datos extraídos del gráfico, existe un 88% correspondiente a 36 de 41 planificaciones del general de ambos docentes, respectivo a la categoría “Logrado (L)”, el cual considera que existe más de la mitad de las planificaciones con una coherencia entre las estrategias utilizadas y los contenidos considerados de la disciplina de historia.

También, un 12%, que equivale a un 5 del total de planificaciones, se encuentra dentro del categoría “Por lograr (PL)”, que considera sólo algunos aspectos relativos a la congruencia entre las actividades y los contenidos, lo que repercute en que los estudiantes no puedan aplicar lo que saben.

De esta manera se consideran las categorías “No logrado” y “No aplica” correspondientes a un 0%.

**4.- Las estrategias didácticas se orientan hacia la comprensión la historia como una sucesión de acontecimientos y no como hechos aislados.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 31 | 10 | 0  | 0  |



**Fuente:** Elaboración propia.

#### **Análisis:**

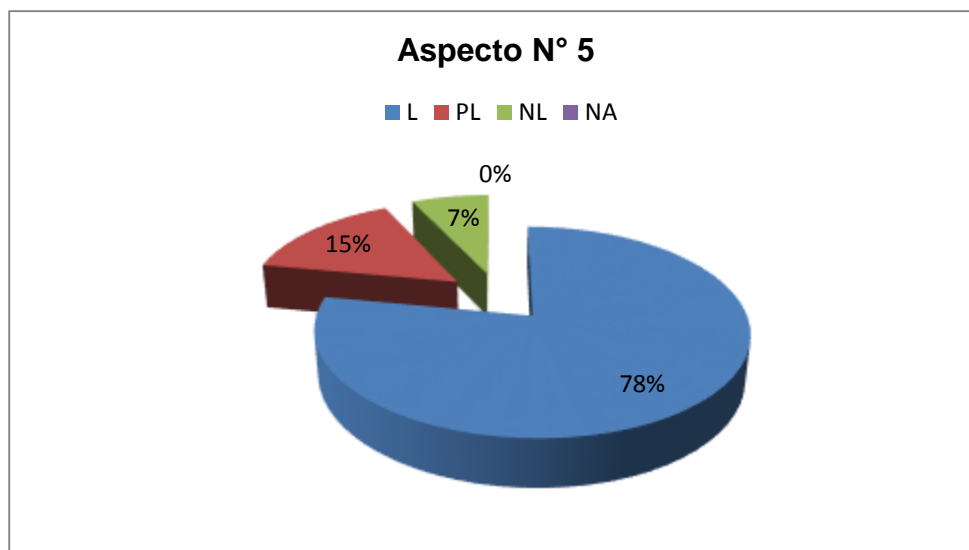
A partir del presente gráfico, existe un 76%, correspondiente a 31 de un total de 41 planificaciones, que se encuentran en la categoría “Logrado (L)”, puesto que el docente para poder orientar la comprensión de la Historia, utiliza diversas estrategias como líneas de tiempo y preguntas que pretendan generar conexión entre los distintos contenidos.

Un 24% que equivale a 10 del total de las planificaciones observadas, correspondiente a la categoría “Por lograr (PL)”, puesto que aún el docente privilegia las clases expositivas y el uso del texto escolar, carente de innovación con nuevas estrategias.

De esta manera se consideran las categorías “No logrado” y “No aplica” correspondientes a un 0%.

**5.- Las estrategias didácticas de enseñanza permiten desarrollar lazos de pertenencia y conciencia histórica en los estudiantes.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 32 | 6  | 3  | 0  |



**Fuente:** Elaboración propia.

**Análisis:**

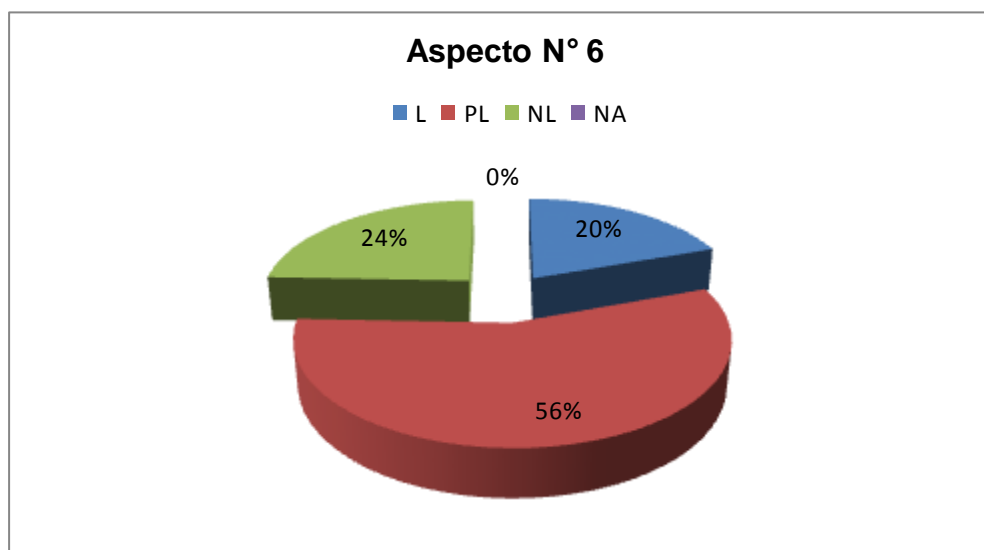
El gráfico, indica que existe un 78%, que equivale a 32 de un total de 41 planificaciones revisadas, respecto a la categoría “Logrado (L)”, el cual alude a desarrollar por medio de las estrategias didácticas de enseñanza, lazos de pertenencia y conciencia histórica, la que es llevada a cabo a través de la observación de imágenes y el análisis de conceptos que permiten a los estudiantes contextualizar el pasado para llevarlo al presente; y, así propiciar la reflexión.

Existe un 15% (6 planificaciones) respecto a la categoría “Por lograr (PL)”, donde el aspecto no se cumple en totalidad, debido a que el docente se remite a utilizar guías de aprendizaje y preguntas guiadas. También, hay un 7%, (3 planificaciones), que aluden a la categoría “No logrado (NL)”.

De esta manera la categoría “No aplica” corresponde a un 0%.

**6.- Se utilizan estrategias de retroalimentación, que engloben lo aprendido respecto al Pensamiento Histórico.**

| L | PL | NL | NA |
|---|----|----|----|
| 8 | 23 | 10 | 0  |



Fuente: Elaboración propia.

### **Análisis:**

El gráfico señala que sólo un 20%, equivalente a 8 de 41 planificaciones, corresponde a la categoría de “Logrado (L)”; que hace alusión a las estrategias de retroalimentación a partir de imágenes y fuentes históricas.

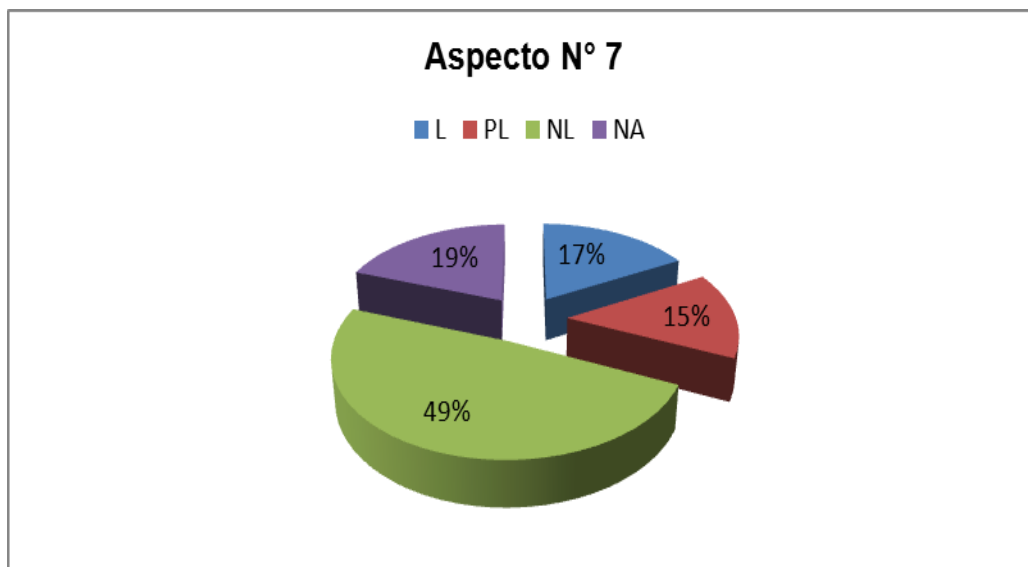
La categoría “Por lograr (PL)”, con un 56%, (23 planificaciones), que abarca preguntas de inicio de clase repetitivas y no llevan a que el estudiante reflexione y realice críticas constructivas.

También, existe un 24%, ubicado en la categoría “No logrado (NL)”, (10 planificaciones), debido a que muchas veces no se logra comprender con claridad cómo se concluyen sus clases, no dando en su mayoría, espacios para aclarar dudas de acuerdo a los contenidos vistos en clases.

De esta manera la categoría “No aplica” corresponde a un 0%.

7.- Se presentan situaciones hipotéticas que permiten al estudiante reflexionar sobre distintos contenidos históricos.

| L | PL | NL | NA |
|---|----|----|----|
| 7 | 6  | 20 | 8  |



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis:

Del gráfico se observa que un 17%, (7 de 41 planificaciones), se ubican en la categoría “Logrado (L)”, puesto que se presentan situaciones hipotéticas que permiten al estudiante la reflexión.

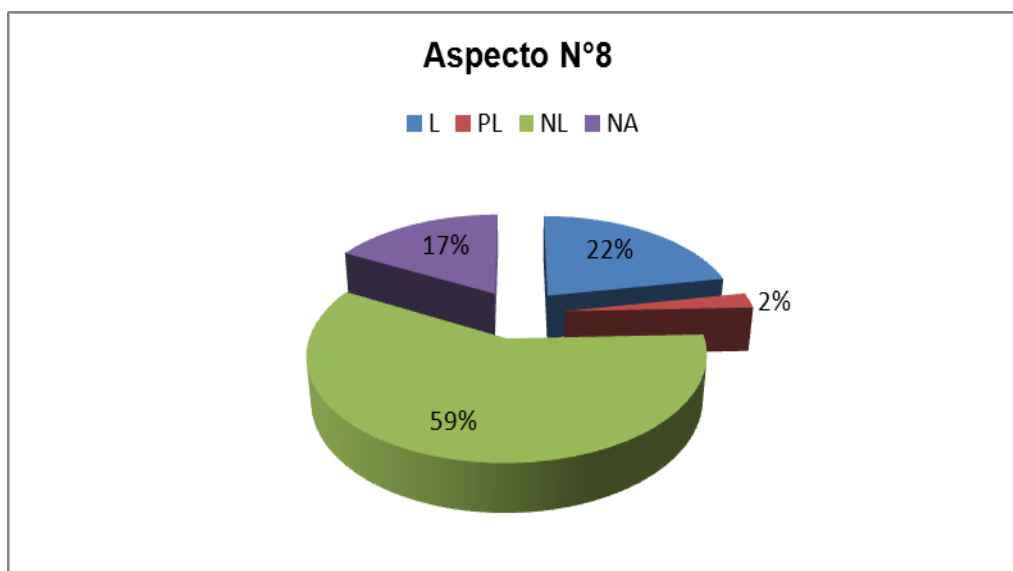
También existe un 15%, (6 clases), correspondiente a la categoría “Por lograr (PL)”, presentando documentales históricos para generar reflexiones.

Un 49% (20 planificaciones), corresponden a la categoría “No Logrado (NL)”, que abarca la mayoría de las clases.

Por último, un 19%, respectivo a 8 de 41 planificaciones, correspondientes al aspecto de “No aplica (NA)”.

**8.- Se desarrolla la imaginación, la reflexión y la creatividad histórica, por medio de las estrategias y actividades presentadas.**

| L | PL | NL | NA |
|---|----|----|----|
| 9 | 1  | 24 | 7  |



**Fuente:** Elaboración propia.

### **Análisis:**

De acuerdo al gráfico, un 22%, correspondiente a 9 de 41 planificaciones, abarcan la categoría de “Logrado (L)”, revelando que las actividades implementadas se relacionan con la imaginación, por medio de ilustraciones históricas.

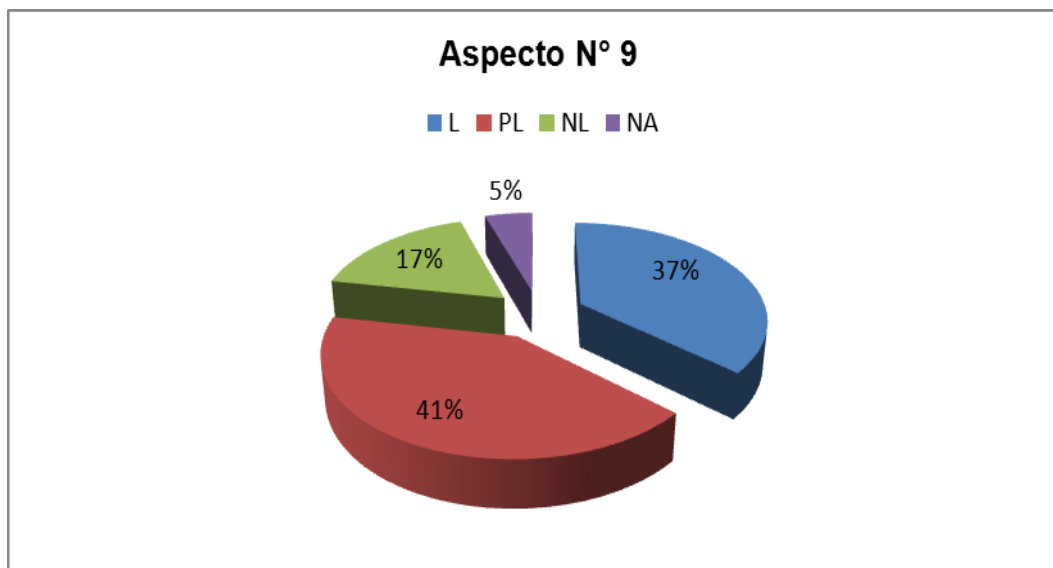
También, un 2%, equivalente a 1 de las planificaciones, refleja la categoría “Por lograr (PL)”, donde el docente realiza actividades que generen el desarrollo de dichas competencias y habilidades.

Además, existe una categoría “No aplica (NA)”, con un 17%, es decir un 7 de las 41 planificaciones, debido a que el docente sólo se remite a exponer contenido.

Respecto a la categoría de “No Logrado (NL)”, el porcentaje mayor es de un 59%, correspondiente a 24 de 41 planificaciones, donde no se presenta en las prácticas habituales para el aprendizaje.

**9.- Las actividades de aprendizaje son variadas y se encuentran orientadas hacia el desarrollo del Pensamiento Histórico.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 15 | 17 | 7  | 2  |



**Fuente:** Elaboración propia.

**Análisis:**

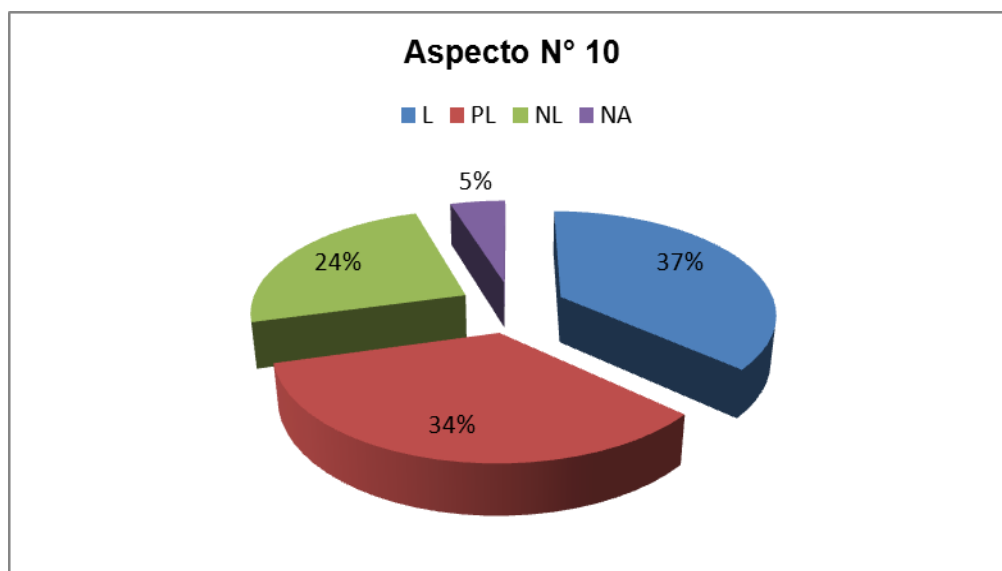
El gráfico arroja que existe un 37% equivalente a 15 planificaciones de un total de 41, que se encuentran en la categoría “Logrado (L)”, puesto que se hace uso de actividades variadas y apropiadas al Pensamiento Histórico, como por ejemplo: debates, investigaciones, creación de líneas de tiempo etc.

La categoría “Por lograr (PL)”, equivale a un 41%; es decir, a 17 de 41 planificaciones, donde se desarrolla el Pensamiento Histórico por medio de la observación y de actividades de exploración e imaginación, sin embargo repite actividades sin hacer cambios de acuerdo a la evolución de los contenidos. También, existe un 17%, respectivo a 7 de 41 planificaciones, que abarca la categoría “No logrado (NL)”.

Y un 5% correspondiente a la categoría de “No aplica (NA)”, que abarca sólo 2 planificaciones, donde no se observa el desarrollo de Pensamiento Histórico.

**10.- Se utilizan diversos recursos didácticos, que permiten los aprendizajes y el desarrollo del Pensamiento Histórico.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 15 | 14 | 10 | 2  |



Fuente: Elaboración propia.

**Análisis:**

Según el gráfico, existe un 37%, equivalente a 15 de 41 planificaciones que abarca la categoría “Logrado (L)”, donde se señala que se utilizan recursos didácticos, como el texto escolar, vídeos e imágenes.

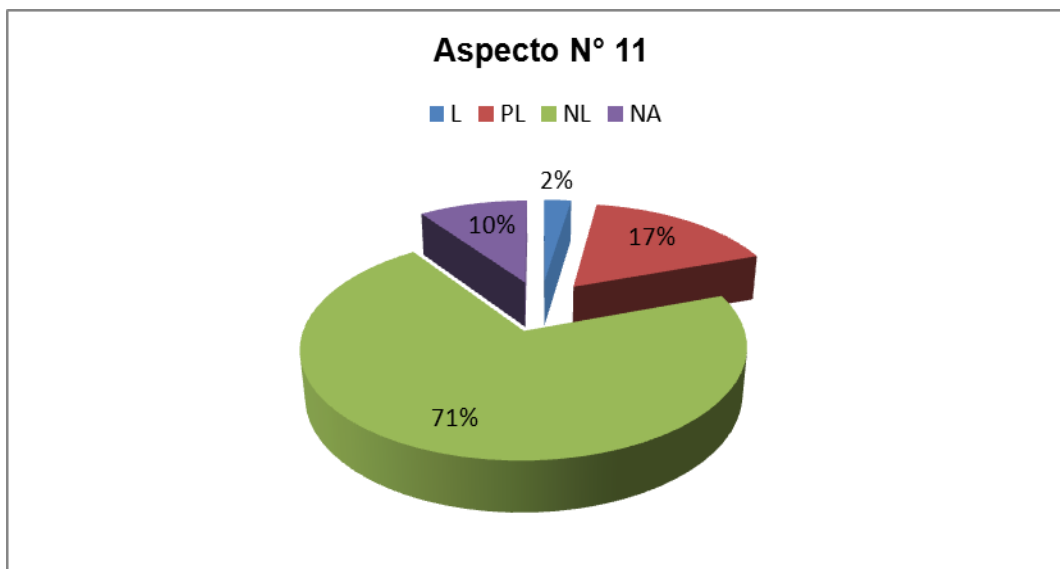
Seguido de este, existe un 34%, correspondiente a la categoría “Por lograr (PL)”, que considera 14 de 41 planificaciones.

También existe un 24%, alusivo la categoría de “No logrado (NL)”, equivalente a 10 de 41 planificaciones, donde no se observan con claridad el tipo de recurso que se pretende utilizar para lograr llevar a cabo las actividades pedagógicas.

Además, hay un 5%, correspondiente a la categoría “No aplica (NA)”, que abarca 2 de 41 planificaciones; las cuales se basan en la escritura y lectura de sucesos históricos, carentes de lo didáctico, debido a que su uso repetitivo de recursos.

**11.- Se presentan situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para desarrollar el Pensamiento Histórico en los estudiantes.**

| L | PL | NL | NA |
|---|----|----|----|
| 1 | 7  | 29 | 4  |



Fuente: Elaboración propia.

### **Análisis:**

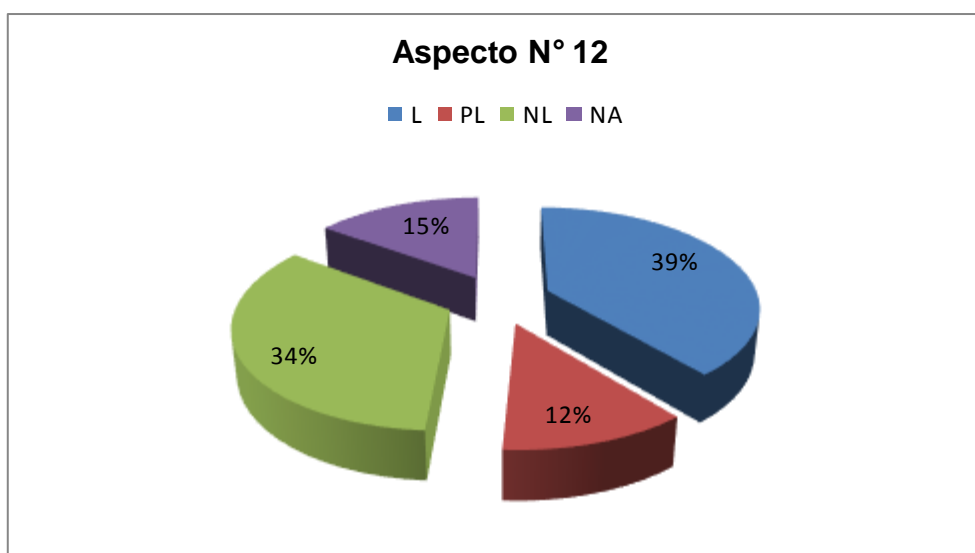
El gráfico muestra que sólo un 2% (1 planificación), corresponde a la categoría “Logrado (L)”, donde se observa que existen algunas situaciones desafiantes y apropiadas para propiciar la capacidad de Pensamiento Histórico.

También existe un 17%, correspondiente a la categoría “Por lograr (PL)”, que abarca 7 de 41 planificaciones, donde se presentan actividades no desafiantes. Además, un 10%, equivalente a un 4 de 41 planificaciones, las cuales corresponden a la categoría “No aplica (NA)”.

El mayor porcentaje corresponde a la categoría “No logrado (NL)”, que abarca un 71%, respecto de 29 de 41 planificaciones. Por lo tanto, se puede dar cuenta que el docente no logra desarrollar actividades desafiantes, sino que más bien repetitivas.

12.- Se promueve el trabajo con fuentes y pruebas históricas, ya sean primarias o secundarias.

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 16 | 5  | 14 | 6  |



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis:

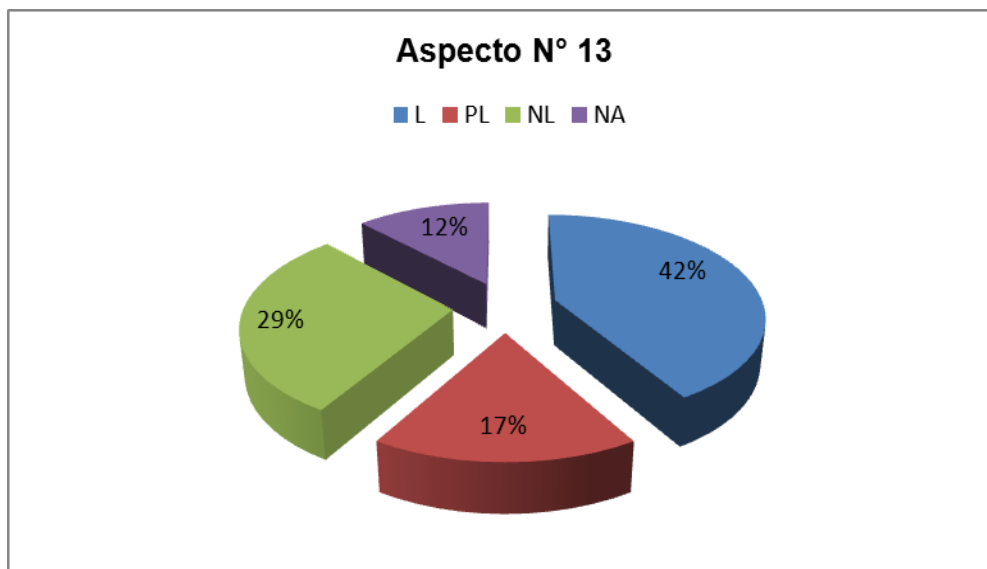
A partir del gráfico, existe un 39% correspondiente a la categoría “Logrado (L)” que abarca 16 de 41 planificaciones, donde se da a conocer que se utiliza el trabajo con fuentes históricas primarias y secundarias, así como también el uso de documentales o imágenes que permitan dar a conocer un contenido histórico.

También, existe un 12%, equivalente a 5 de 41 planificaciones, que abarca la categoría “Por lograr (PL)”; y, un 34% correspondiente a la categoría “No logrado (NL)”, que abarca 14 planificaciones, lo que demuestra que el docente desconoce variadas estrategias para llevar a cabo las fuentes históricas; o, por el contrario no sabe cómo aplicarlas.

Completando el 100%, la categoría “No aplica (NA)”, sólo alcanza un 15%, equivalente a 6 de 41 planificaciones.

**13.- Se utilizan fuentes históricas que permiten la reflexión y análisis de variados aspectos históricos.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 17 | 7  | 12 | 5  |



**Fuente:** Elaboración propia.

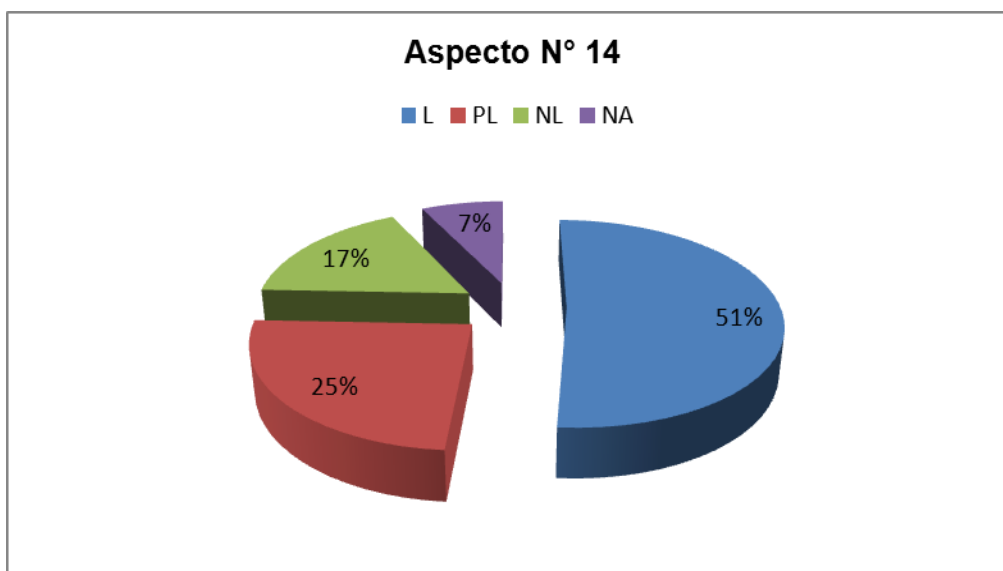
### **Análisis:**

Del presente gráfico, se observa que existe un 42%, equivalente a 17 de 41 planificaciones, relativo a la categoría "Logrado (L)", que da a conocer la utilización de fuentes para la reflexión y el análisis de variados aspectos históricos. También existe un 29%; es decir, a 7 de 41 planificaciones, que abarca la categoría "Por lograr (PL)", que considera actividades de análisis que se realizan por medio de la lectura de fuentes que se incluyen en el texto escolar. También, existe un 17%, proporcionado por 12 planificaciones, corresponde a la categoría de "No logrado (NL)"; esto significa que no existe el uso de fuentes que promueven la reflexión y el análisis, puesto que se centra en lo conductista y tradicional.

Existe un porcentaje restante, correspondiente a un 12%, que abarca 5 planificaciones, que concierna a las categorías "No aplica (NA)".

#### 14.- Las habilidades presentes y desarrolladas en las estrategias fomentan el Pensamiento Histórico.

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 21 | 10 | 7  | 3  |



Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

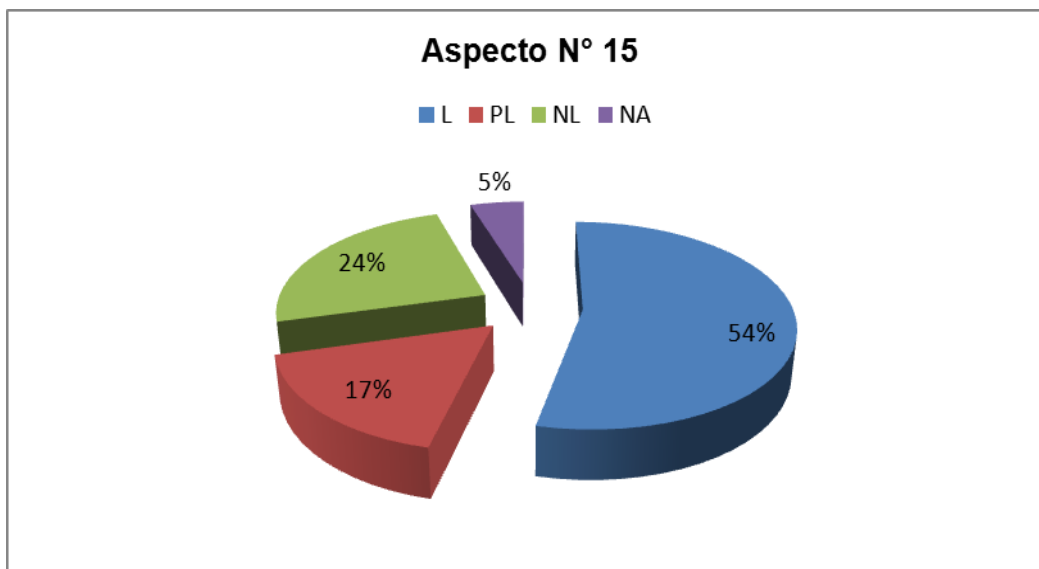
De acuerdo al gráfico, éste refleja un alto porcentaje de “Logrado (L)” con un total de 51%; o sea, 21 de 41 planificaciones. Esto quiere decir, que en la mayoría de las clases planificadas se observa que el docente pretende implementar estrategias para el Pensamiento Histórico y fomentar diversas habilidades como: inferir, analizar, reflexionar y comparar.

También, existe un 25%, equivalente a 10 de las 41 planificaciones, que abarcan la categoría “Por lograr (PL)”.

Seguido de esto, existe un 17% correspondiente a la categoría “No logrado (NL)”, que abarca 7 planificaciones, demuestran que los docentes desarrollan estrategias que fomenten el Pensamiento Histórico. Por otro lado un 7 % (3 planificaciones) están dentro de la categoría “No aplica (NA)”.

**15.- Se desarrollan habilidades que permitan al estudiante explicar el presente a través de la comprensión del pasado.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 22 | 7  | 10 | 2  |



**Fuente:** Elaboración propia.

### **Análisis:**

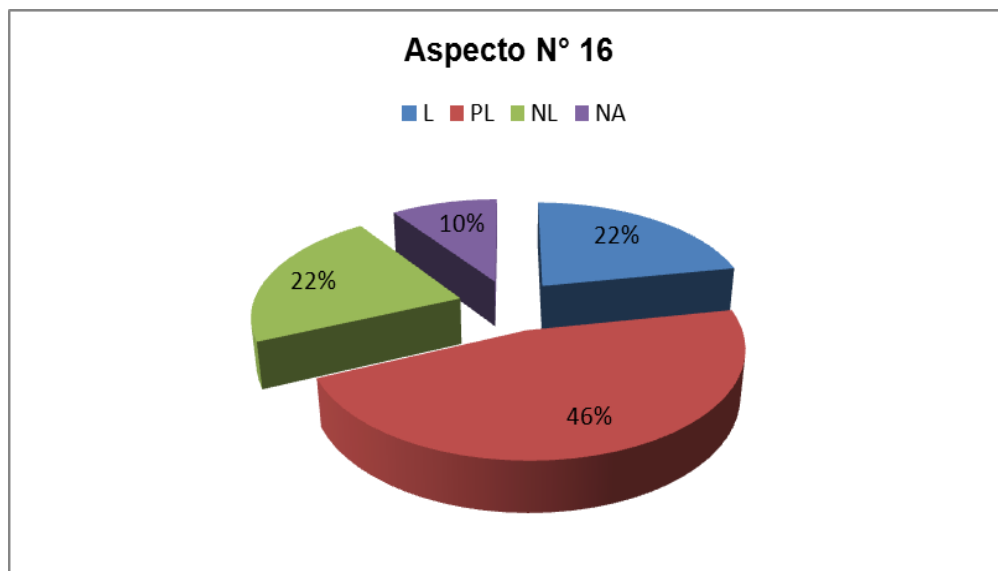
En el presente gráfico se observa que un 54%, equivalente a 22 de las 41 planificaciones, corresponden a la categoría “Logrado (L)”, en donde se permite que los estudiantes desarrollen habilidades que les ayuden a explicar el presente a través de la comprensión del pasado. Esto lo hace por medio del diálogo y las explicaciones realizadas constantes acerca de los diversos hechos históricos.

Un 24%, lo ocupa la categoría “No logrado (NL)”, que corresponde a 10 planificaciones, en las que no se implementa otras actividades, ni tampoco desarrolla nuevas estrategias y recursos para poder fomentar dichas habilidades.

Además, existe un 17%, equivalente a 7 planificaciones, que abarca la categoría “Por lograr (PL)”; y, un 5% correspondiente a 2 planificaciones, que tienen relación con la categoría “No aplica (NA)”.

**16.- Se aplican las habilidades adquiridas por los estudiantes, a través de variadas actividades que desarrollen el Pensamiento Histórico.**

| L | PL | NL | NA |
|---|----|----|----|
| 9 | 19 | 9  | 4  |



**Fuente:** Elaboración propia.

### **Análisis:**

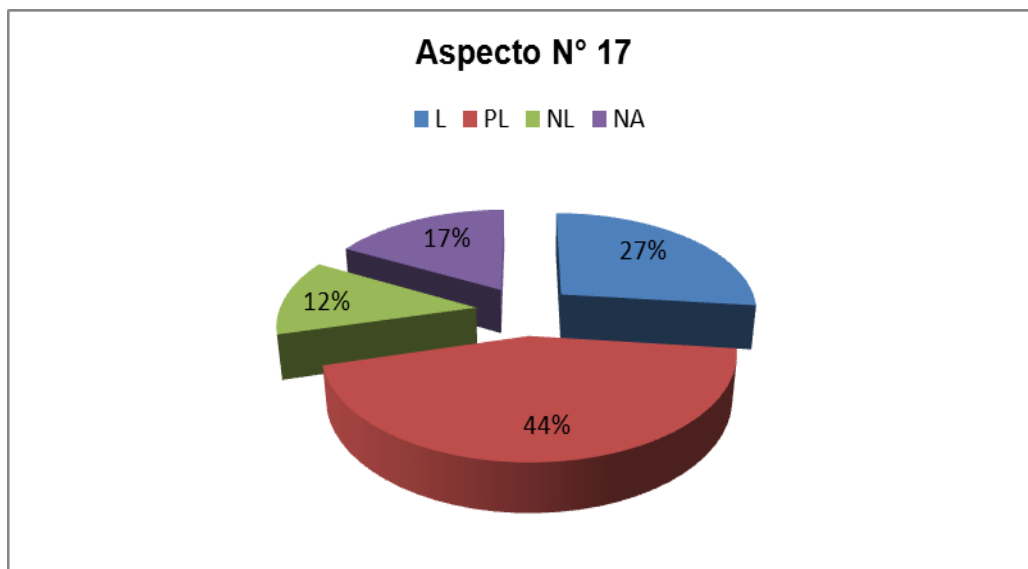
En el presente gráfico, se visualiza un 46%, equivalente a 19 de las 41 planificaciones, que abarcan la categoría “Por lograr (PL)”, donde el docente aplica ciertas habilidades, puesto que, se deduce que existe implementación de habilidades, pero no actividades variadas, sino más bien repetitivas.

También, existe un 22% respecto a 9 de las 41 planificaciones, dentro de la categoría “Logrado (L) y “No logrado (NL); donde ambos porcentajes encierran habilidades dirigidas mayormente hacia la explicación, más que en la aplicación de éstas hacia los estudiantes.

El porcentaje menor corresponde a un 10%, que abarca 4 planificaciones, correspondientes a la categoría de “No aplica (NA)”; esto debido a que se carece de la aplicación de habilidades por medio de actividades para Pensamiento Histórico.

**17.- Se fomenta el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico, por medio de las estrategias y actividades desarrolladas.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 11 | 18 | 5  | 7  |



**Fuente:** Elaboración propia.

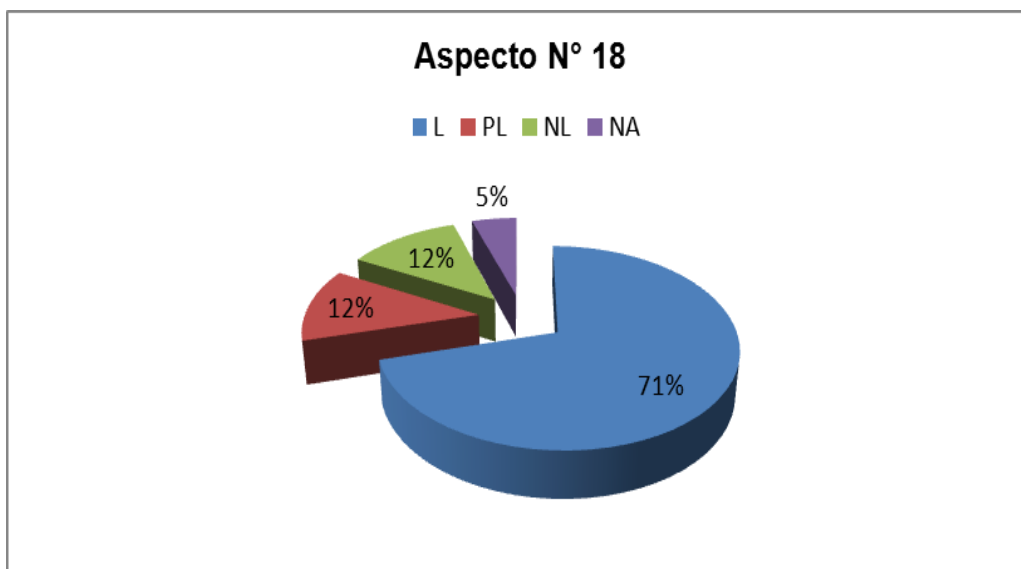
### **Análisis:**

De acuerdo al gráfico, se destaca un alto porcentaje de la categoría “Por Lograr (PL), con un 44%, o sea, 18 de las 41 planificaciones. Estos resultados se deben a que existe la implementación complementaria entre la argumentación en base al análisis de documentos estudiados que se especifican en algunas de las clases y de estrategias apropiadas para el óptimo desarrollo del Pensamiento Histórico.

Seguido, la categoría de “Logrado (L)” posee un 27% correspondiente a 11 planificaciones, donde existe el fomento al pensamiento crítico-creativo por medio de estrategias y actividades. También se observa un 12% correspondiente a la categoría “No logrado (NL)” que abarca 5 planificaciones, dando cuenta que no existen estrategias para el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Asimismo, existe un 17% equivalente a la categoría “No aplica (NA)”, 7 de 41 planificaciones donde no se da cuenta de ninguna actividad que promueva la capacidad histórica.

**18.- Se desarrolla por medio de las actividades, un tipo de aprendizaje de la Historia basado en la comprensión, explicación y construcción de la narración de hechos históricos.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 29 | 5  | 5  | 2  |



Fuente: Elaboración propia.

### **Análisis:**

Respecto al gráfico, existe un 71%, equivalente a 29 de las 41 planificaciones correspondientes a la categoría de “Logrado (L)”;

es decir, más de la mitad de las planificaciones se destaca la construcción de narraciones históricas, conduciendo a un tipo de aprendizaje basado en la comprensión y explicación.

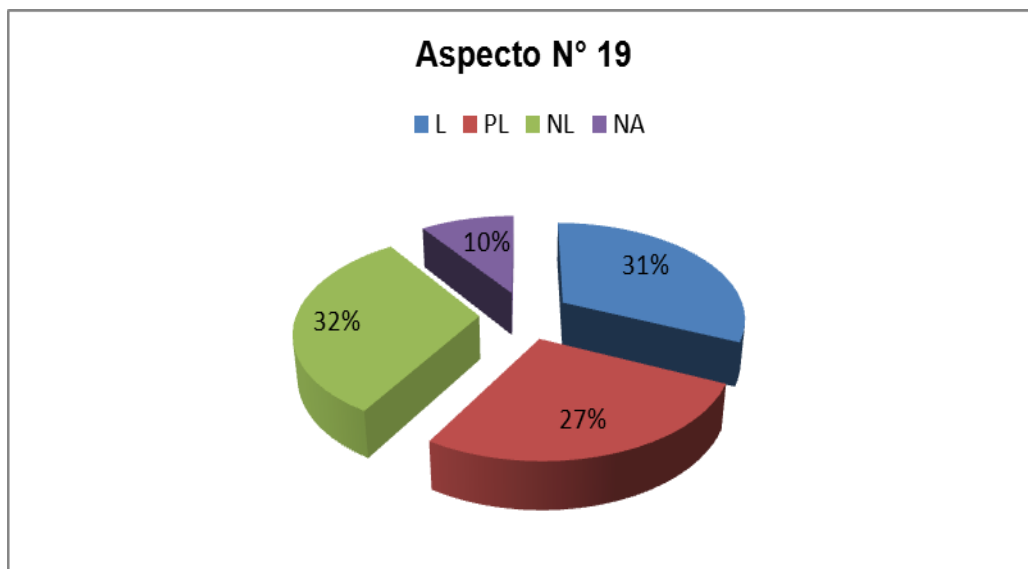
También existe un 12%, equivalente a 5 planificaciones, que corresponden a la categoría “Por lograr (PL)” y “No logrado (NL)”, donde por un lado, se observan rasgos del aspecto; y por otra parte, éste no se observa, debido a que no implementa las herramientas necesarias para las actividades innovadoras, descuidando los aportes de nuevas estrategias a la enseñanza de la disciplina.

Y finalmente, un 5% relativo a la categoría de “No aplica (NA)”;

es decir, 2 de 41 planificaciones.

**19.- Se utilizan diversos tipos de evaluación, que abarcan la diversidad de habilidades que desarrolla el Pensamiento Histórico.**

| L  | PL | NL | NA |
|----|----|----|----|
| 13 | 11 | 13 | 4  |



**Fuente:** Elaboración propia.

### **Análisis:**

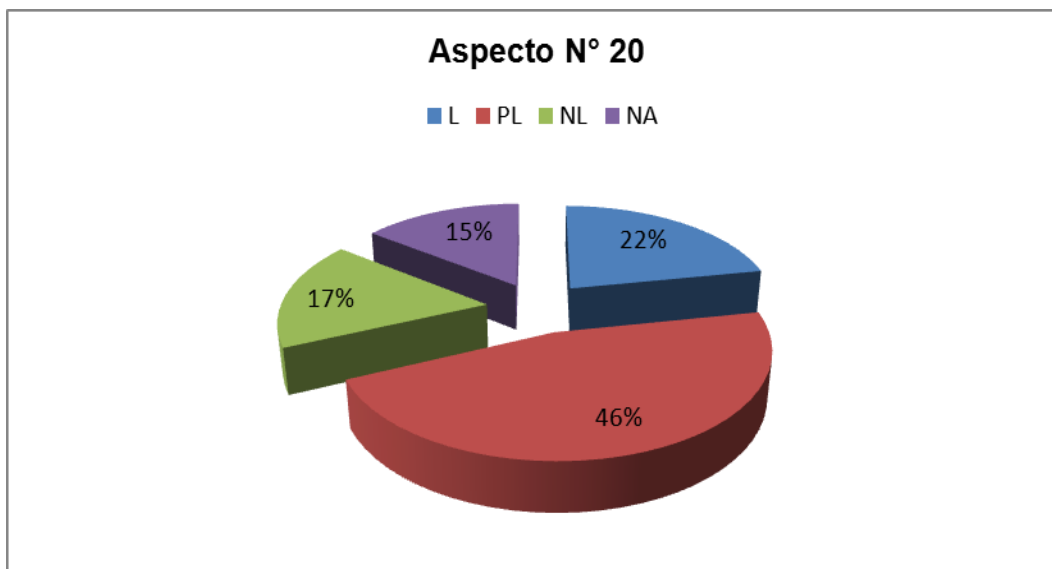
De acuerdo al gráfico, existe un 31% y 32%, equivalente a 13 de las 41 planificaciones donde se destaca la categoría de “Logrado (L) y “No logrado (NL)”, donde se demuestra por una parte la capacidad de integración de los docentes en las evaluaciones; y, por otra, la falta de profundización del docente en la forma de evaluar los conocimientos, con el fin de que estos puedan ser comprendidos.

También, existe un 27% que corresponde a 11 planificaciones, que abarca la categoría “Por lograr (PL)”, desarrollando actividades para el pensamiento por medio de análisis de gráficos e imágenes; y la temporalidad a través de líneas de tiempo y cuadros comparativos.

Seguido a este, se tiene un 10%, relativo a 4 planificaciones, que abarcan la categoría de “No aplica (NA)”.

**20.- Se aplican diversas estrategias didácticas de evaluación, que permitan desarrollar el Pensamiento Histórico.**

| L | PL | NL | NA |
|---|----|----|----|
| 9 | 19 | 7  | 6  |



**Fuente:** Elaboración propia.

### **Análisis:**

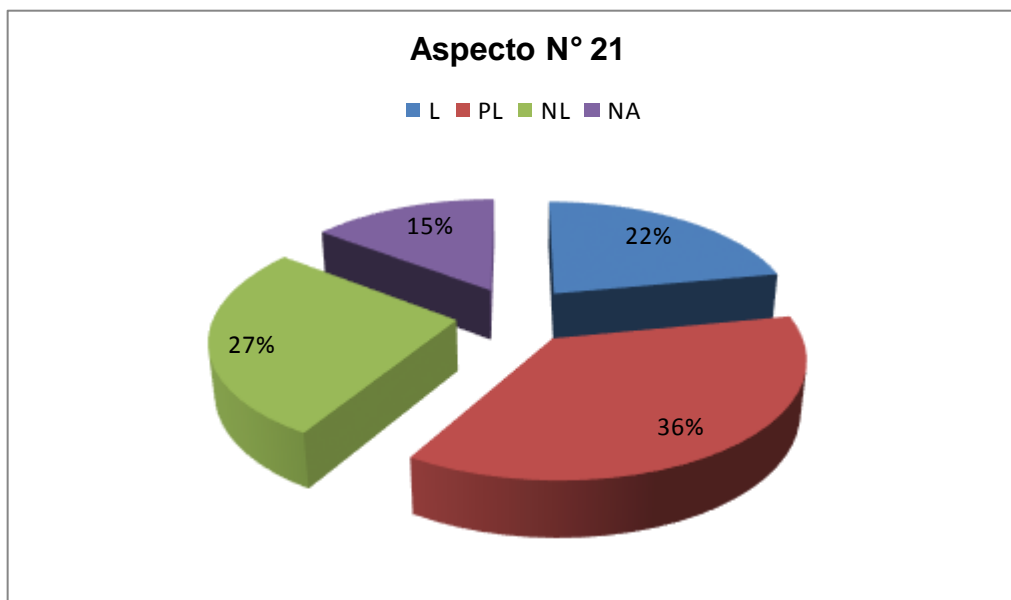
Según el gráfico, la categoría “Por lograr (PL)”, con un 46% del total planificado, que abarca 19 planificaciones, donde se observan (aunque no en totalidad) estrategias evaluativas que permiten desarrollar el Pensamiento Histórico.

Seguido a esto; respecto a la categoría “Logrado (L)”, existen 9 planificaciones correspondientes a un 22%, donde se desarrollan estrategias evaluativas, las cuales especialmente son repetitivas, sin intención de ser renovadas.

También, existe un 17% equivalente a 7 planificaciones que abarcan la categoría de “No logrado (NL)”, donde no se observan estrategias que faciliten las competencias históricas para así desarrollar la capacidad del pensamiento histórico. Y, un 15%; es decir 6 planificaciones que abarcan la categoría de “No aplica (NA)”, ignorando la implementación de estrategias evaluativas.

21.- Se utilizan diversos recursos didácticos evaluativos que permitan apreciar la adquisición del Pensamiento Histórico.

| L | PL | NL | NA |
|---|----|----|----|
| 9 | 15 | 11 | 6  |



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis:

Según el gráfico, la categoría “Por lograr (PL)” abarca un 36%, correspondiente a 15 de 41 planificaciones, las cuales hacen alusión a la implementación de recursos didácticos como ilustraciones, que están en apoyo de los contenidos.

Asimismo, existe un 27%, relativo a la categoría “No logrado (NL)”, de 11 planificaciones el cual manifiesta la falta de implementación de recursos didácticos apropiados con la disciplina que permita el desarrollo del Pensamiento Histórico. También hay un 15%, correspondiente a la categoría “No aplica (NA)”, que abarca 6 de 41 planificaciones observadas.

Sin embargo, existe un 22%, equivalente a 9 de las 41 planificaciones, donde se señala la utilización de recursos didácticos evaluativos correspondiente a la categoría “Logrado (L)”.

### 4.3.1. ANÁLISIS GENERAL

De acuerdo al análisis de los gráficos, se presenta desde una panorámica general las prácticas que el docente llevó a cabo en la unidad observada, se puede destacar que las categorías clasificadas corresponden a Logrado (L), Por lograr (PL), No logrado (NL), y No aplica (NA), dentro de un total de 21 aspectos correspondientes a un 100%, se obtiene que 9 de estas son equivalente a un 42%, que responden a lo requerido en cada aspecto, esto es que cumple con relacionar los objetivos de aprendizaje con los contenidos a desarrollar. Asimismo las estrategias didácticas utilizadas son congruentes y se orientan hacia la comprensión de la historia como una sucesión de acontecimientos y no como hechos aislados para desarrollar lazos de pertenencia y conciencia histórica en los estudiantes.

También, habilidades que permitan que el estudiante explique el presente a través de la comprensión del pasado, en actividades para el aprendizaje del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales basada en la comprensión y explicación oral de la narración de acontecimientos históricos que promuevan el trabajo con fuentes y pruebas históricas, ya sean primarias o secundarias y el uso de recursos didácticos que permiten el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Ejemplo de ello son las estrategias y recursos como líneas de tiempo, análisis de fuentes históricas, imágenes y documentales, que suscitan la habilidad de temporalidad, creatividad, de reflexión y crítica.

Se destacan el uso de recursos como: texto escolar para lectura de fuentes histórica, videos por medio del proyector data, y láminas para las ilustraciones.

Por otro lado, existe un 38% igual a 8 que corresponde a la categoría Por lograr (PL), en donde posibilita la obtención de varias actividades de aprendizaje, las cuales desarrollen habilidades a partir de estrategias como: análisis de fuentes históricas, que accedan promover la reflexión; en la aplicación para el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Sin embargo, la retroalimentación se da, por medio de la repetición de las preguntas realizadas al inicio de cada clase sin generar ningún tipo de reflexión o crítica en ellas.

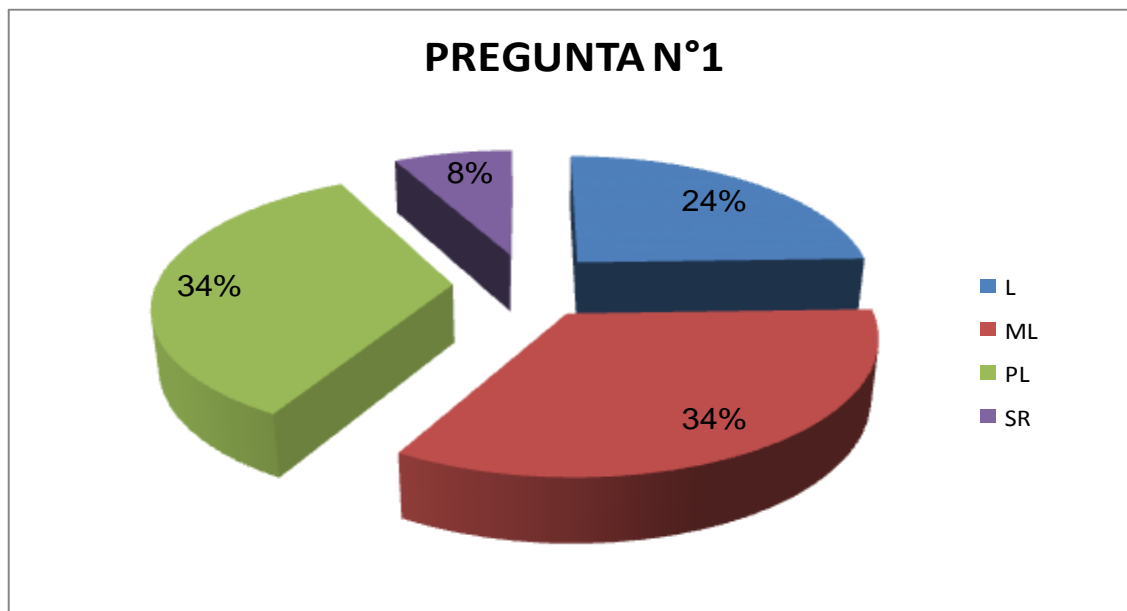
En el ámbito evaluativo demuestra estrategias didácticas que abarcan habilidades, a través de recursos que aprecian la adquisición en el desarrollo del Pensamiento Histórico, a partir de análisis de gráficos e imágenes, escritura de línea de tiempo, cuadro comparativo, sin embargo no se especifica su proceso.

Por otra parte, un 10% correspondiente a 2 aspectos, las cuales corresponden a No logrado (NL), alcanzando en su mayoría la imaginación, la reflexión y la creatividad histórica, por medio de las estrategias y actividades desafiantes para desarrollar el Pensamiento Histórico, puesto que se basa en la monotonía de las actividad en el inicio desarrollo y cierre en estrategias de preguntas guiadas y trabajo con el libro escolar.

Por último, un 10% correspondiente a 2 aspectos, correspondiente a la categoría No aplica "NA", en las que no se presentan situaciones hipotéticas para la reflexión y el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico, por medio de las estrategias y actividades desarrolladas, debido a que a través de la mayoría de las clases se generan preguntas que enfatizan respuestas memorísticas a la disciplina, y no contiene una profundización en análisis histórico que fomente el Pensamiento Crítico durante el proceso.

#### 4.4 ANÁLISIS PRUEBA DIAGNOSTICO

1. Observa la imagen. De acuerdo a ésta, que relevancia tiene para la sociedad la convención de los derechos de los niños. Explica.



Fuente: Elaboración propia.

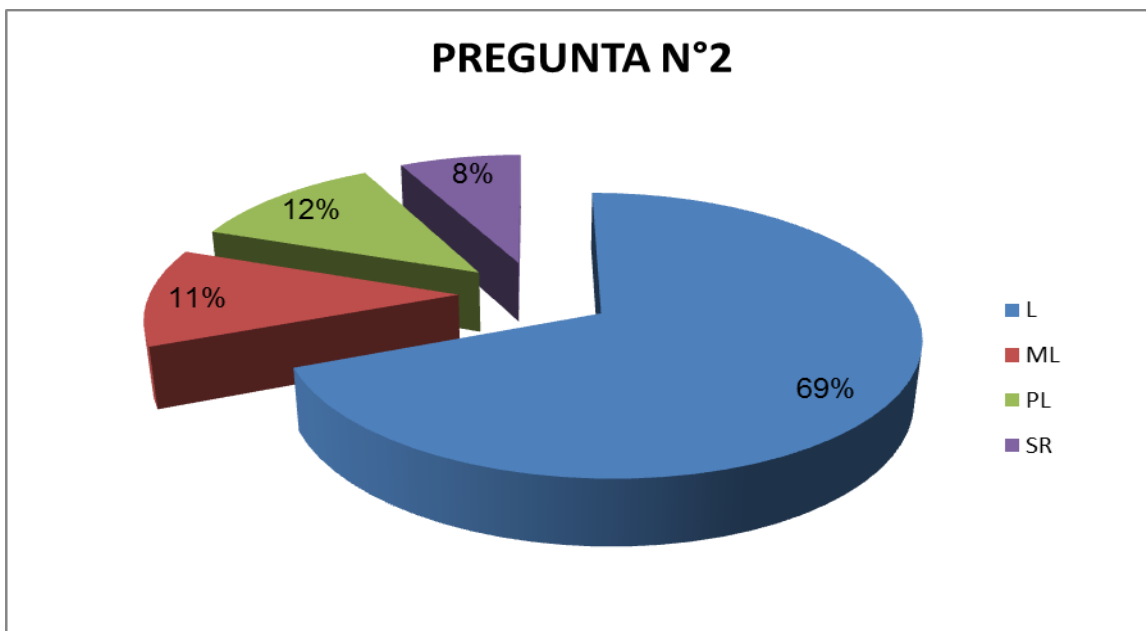
#### Análisis:

De acuerdo a los resultados arrojados a partir del presenta gráfico, se constata que la primera pregunta alude a la competencia de "**Conciencia temporal-histórica**", la cual permite al estudiante observar el conjunto de cambios que se han producido en la sociedad.

En este caso se hace alusión a la convención de los derechos de los niños (que antes no existía); donde sólo un 24% de un total de 100% corresponde a la categoría Logrado (L); es decir, menos de la mitad de los estudiantes lograron la competencia propuesta.

También, se observa una equivalencia entre las categorías de "Medianamente logrado" (ML) y "Por lograr" (PL) con un 34%. Y por último, un 8% correspondiente a la categoría "Sin respuesta" (SR).

2. Si fueras Pedro de Valdivia ¿Qué decisión tomarías frente a las dificultades planteadas en la carta? ¿Te arriesgarías a conquistar Chile? ¿Por qué?



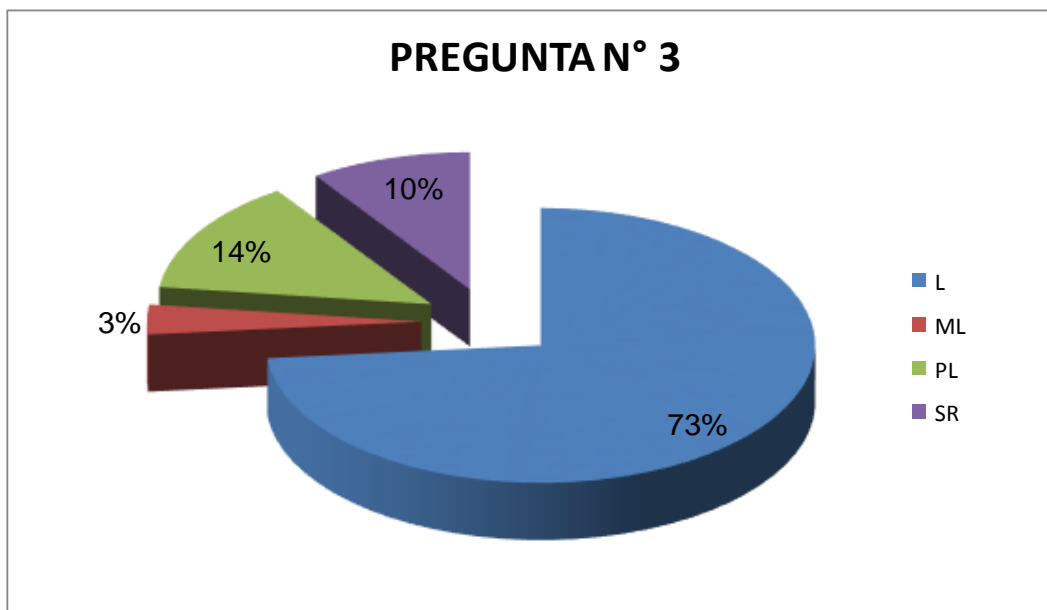
Fuente: Elaboración propia.

### Análisis:

Frente a los resultados arrojados en el gráfico, se puede observar que un 69% de un total de 100%, los estudiantes lograron desarrollar la competencia de **“Interpretación histórica”**; relativo a un análisis con bases en fuentes históricas. Esto quiere decir, que más de la mitad se encuentra dentro de la categoría “Logrado” (L).

De igual manera, se puede extraer un rango equilibrado entre la categoría de “Medianamente logrado” (ML) con un 11% y la categoría “Por lograr”, con un 12%. Esto quiere decir, que los estudiantes no lograron de forma satisfactoria la pregunta hipotética que se presenta en base a la comprensión de una fuente histórica. Finalmente, un 8% correspondiente a la categoría “Sin respuesta” (SR) no se desarrolló la pregunta número 2.

3. Durante el proceso de Independencia se produjeron diversos conflictos armados entre los participantes. ¿Cuál es tu opinión respecto al uso de la violencia?



Fuente: Elaboración propia.

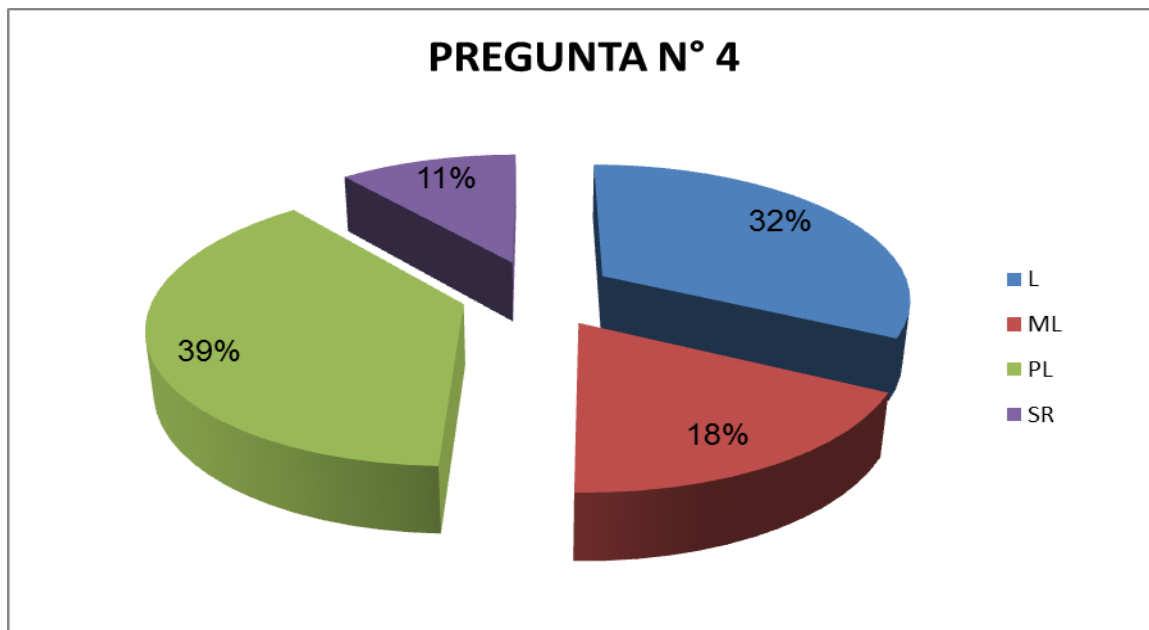
#### Análisis:

De acuerdo a los datos presentados en el gráfico anterior, es posible observar que en lo que respecta a la pregunta número tres, asociada a la competencia de **“Empatía histórica”**; en primer lugar, se debe realizar un juicio moral; y, en segundo lugar se debe utilizar el pensamiento crítico para fundamentar su postura. Frente a esto, un 73% corresponde a la categoría “Logrado” (L), es decir, los estudiantes logran desarrollar esta competencia para dar respuesta a la interrogante.

También, de un total de 100%, un 14% corresponde a la categoría “Por lograr” (PL) y un 10% respecto a “Sin respuesta” (SR), lo cual esclarece que los estudiantes no logran concretar una opinión empática frente a un hecho histórico.

Sólo un 3% de los estudiantes abarcó la categoría “Medianamente logrado” (ML).

4. La participación de los criollos a comienzos de 1810 se destaca por conformación de un cabildo abierto y la consolidación de la primera junta de gobierno ¿Qué importancia tiene para los criollos de la época la conformar de estas instituciones?



Fuente: Elaboración propia.

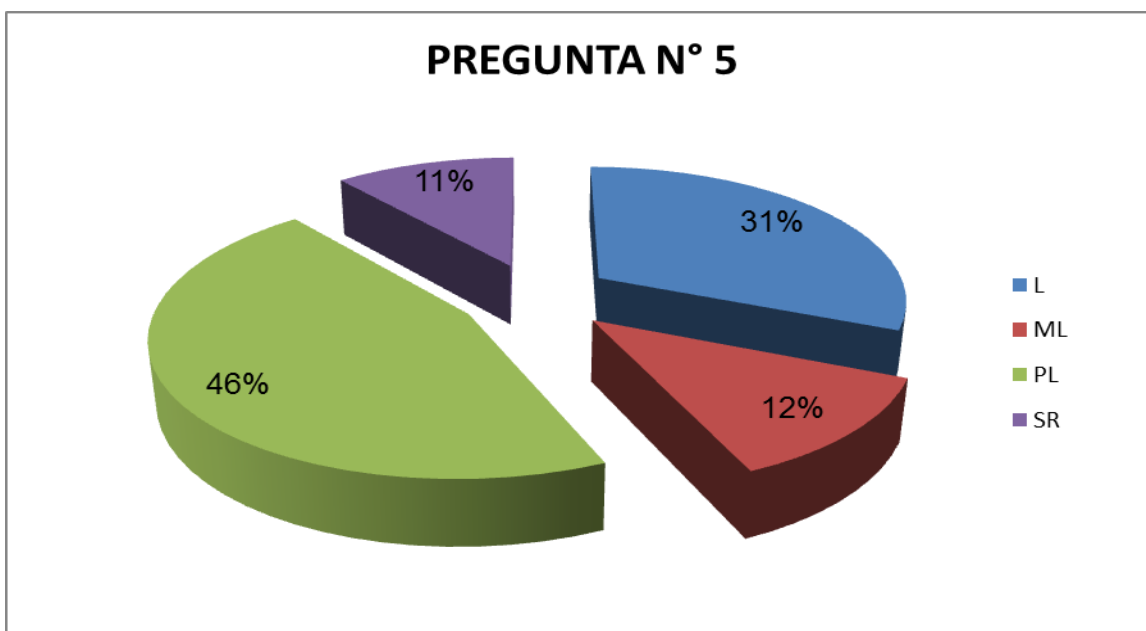
#### Análisis:

De un universo de dos establecimientos y gracias a los datos arrojados por el siguiente gráfico, se establece que la categoría Logrado (L) sólo alcanza un 32% en relación al desarrollo la competencia de **“Interpretación histórica”**, lo que se explica por la lectura e interpretación de fuentes históricas.

Dentro de este 100%, un 18% corresponde a la categoría “Medianamente logrado” (ML), lo cual especifica que dicha capacidad no se desarrolla en su totalidad por falta de conocimiento histórico.

Asimismo, un 39% correspondiente a la categoría “Por lograr” (PL) demuestra que aún existen falencias en los estudiantes. Y además un 11% correspondiente a la categoría “Sin respuesta” (SR), donde no hubo respuesta de los estudiantes.

5. ¿Cuál crees es el valor que tiene la Independencia para nuestro país?  
Reflexiona.



Fuente: Elaboración propia.

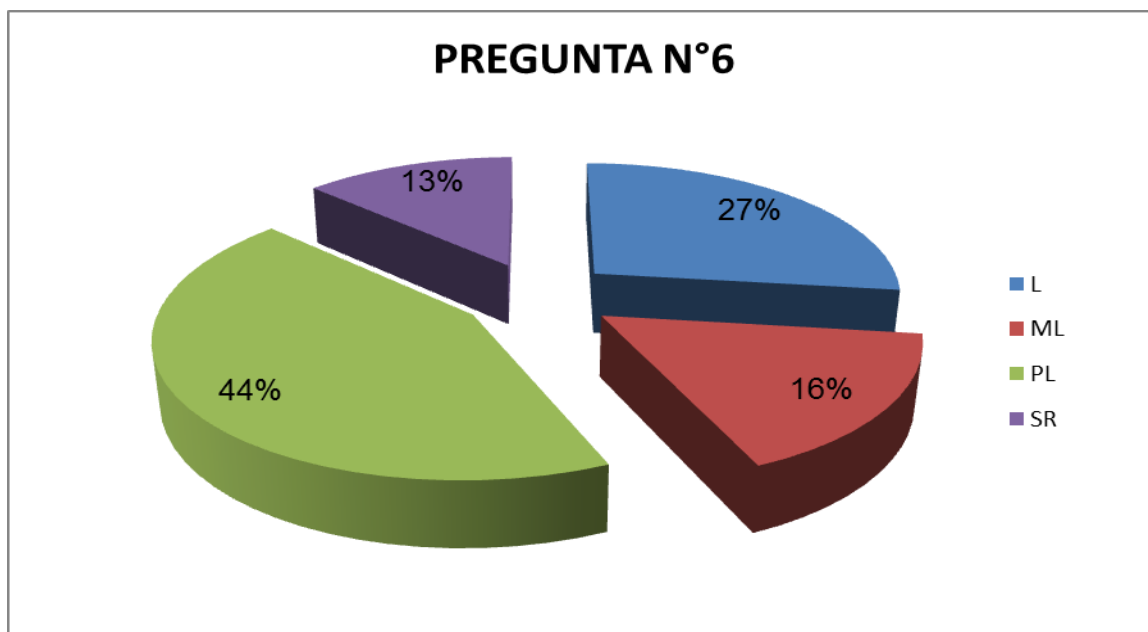
**Análisis:**

De acuerdo a los datos arrojados por el gráfico anterior, es posible observar que sólo un 31% correspondiente a la categoría “Logrado” (L) desarrollaron la competencia de **“Empatía histórica”**, la cual se explica a través de la reflexión y crítica que deben realizar los sujetos sobre el valor de la Independencia para nuestro país.

El gráfico muestra la existencia de un porcentaje mayor, correspondiente al 46%, que abarca la categoría “Por lograr” (PL), donde no se concretó en totalidad dicha competencia.

También, se observa un 12%, que corresponde a la categoría “Medianamente logrado” (ML), que demuestra que algunos estudiantes les falta bastante potenciar esta competencia; y, un 11% que radica en aquellos sujetos que dejaron la interrogante sin responder.

6. Imagina que el proceso de Independencia no se hubiese producido en nuestro país y que nos mantuviéramos bajo el dominio español. ¿Cómo sería nuestro país? Reflexiona.



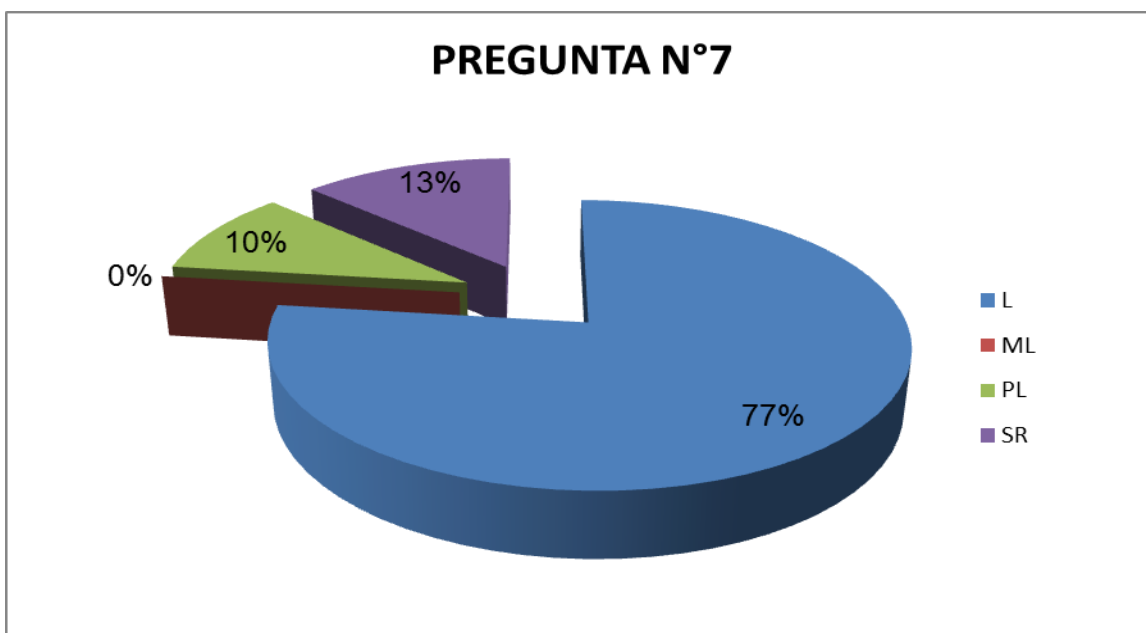
Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

De acuerdo a los datos, es posible observar que sólo un 27% correspondiente a la categoría “Logrado” (L), demuestra que los estudiantes desarrollan la competencia de “**Representación histórica**”, la que se da a conocer al momento de invitar al sujeto a imaginar sobre una situación; en este caso, sobre la interrogante acerca de “cómo sería nuestro país si aún estuviéramos bajo el dominio español”. Esto da cuenta que menos de la mitad de los estudiantes tiene concientizada dicha competencia para ser aplicada. Un 16 % corresponde a la categoría “Medianamente logrado” (ML) y un 44% a la categoría “Por lograr”, siendo el porcentaje mayor, donde se observa que dicha competencia le falta mucho por ser asimilada en totalidad.

Del mismo modo 13%, a la categoría “Sin respuesta” (SR), donde los estudiantes dejaron en blanco la pregunta.

7. Explica y ejemplifica según una situación cotidiana lo que representa para ti esta imagen.



Fuente: Elaboración propia.

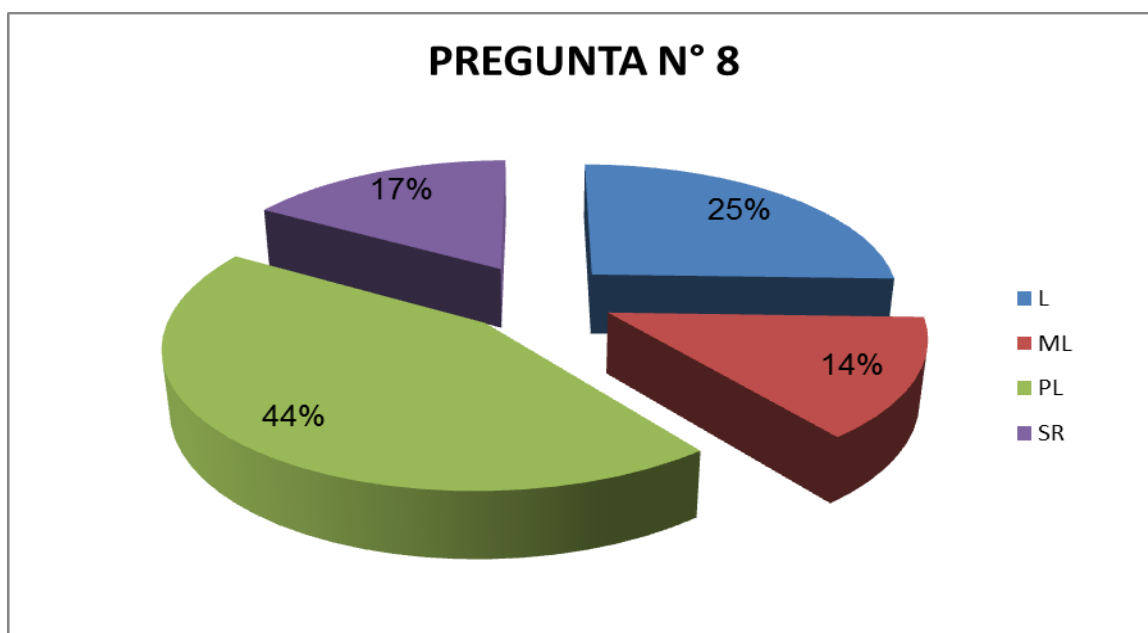
#### Análisis:

De acuerdo a los datos presentados en el gráfico, es posible observar que de un total del 100% de los estudiantes, un 77% corresponde a la categoría “Logrado” (L) el cual demuestra que más de la mitad de los sujetos, logró desarrollar la competencia de “**Conciencia temporal-histórica**”, la cual permite al estudiante poder ubicarse en el tiempo y llevar lo que sabe a situaciones actuales.

Existe un 0%, correspondiente a la categoría “Medianamente logrado” (ML) de los estudiantes y un 10% relativo a la categoría “Por lograr” (PL), donde no se desarrolló esta competencia a la hora de responder; esto quiere decir, que falta concretar la conexión histórica del presente con la historia pasada.

Asimismo, hay un 13% que abarca la categoría “Sin respuesta” (SR), que considera a aquellos estudiantes que no respondieron.

**8. Según tu opinión ¿Qué beneficio genera para nuestro país la participación de todos sus ciudadanos?**

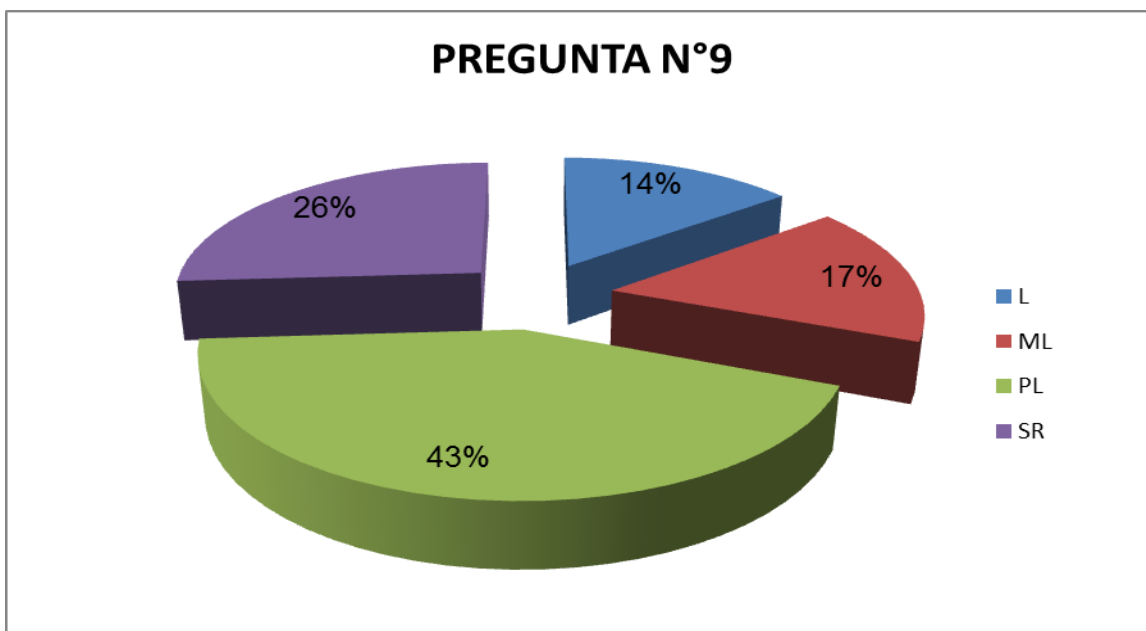


Fuente: Elaboración propia.

**Análisis:**

Según el análisis del presente gráfico obtenido de un universo de dos establecimientos, se logra concretar según sus porcentajes que sólo un 25% correspondiente a la categoría “Logrado” (L) demuestra que los estudiantes concretan en sus respuestas una competencia de **“Empatía histórica”**, puesto que según la pregunta el estudiante debe utilizar el pensamiento crítico y establecer un juicio moral acerca de la interrogante. En complemento al porcentaje anterior con un 44% correspondiente a la categoría “Por lograr” (PL) y un 14% relativo a la categoría “Medianamente logrado” (ML), la cual dicha competencia de empatía historia no está desarrollada en su totalidad y eso se observa al momento en que el sujeto no logra responder de acuerdo a su posición frente a una situación hipotética establecida en el diagnóstico. Un 17% que abarca la categoría “Sin respuesta” (SR), los estudiantes no respondieron a la pregunta planteada.

9. De acuerdo a la observación de ambos mapas ¿Qué importancia económica tiene para Chile en la actualidad la adquisición territorial de la zona norte?



Fuente: Elaboración propia.

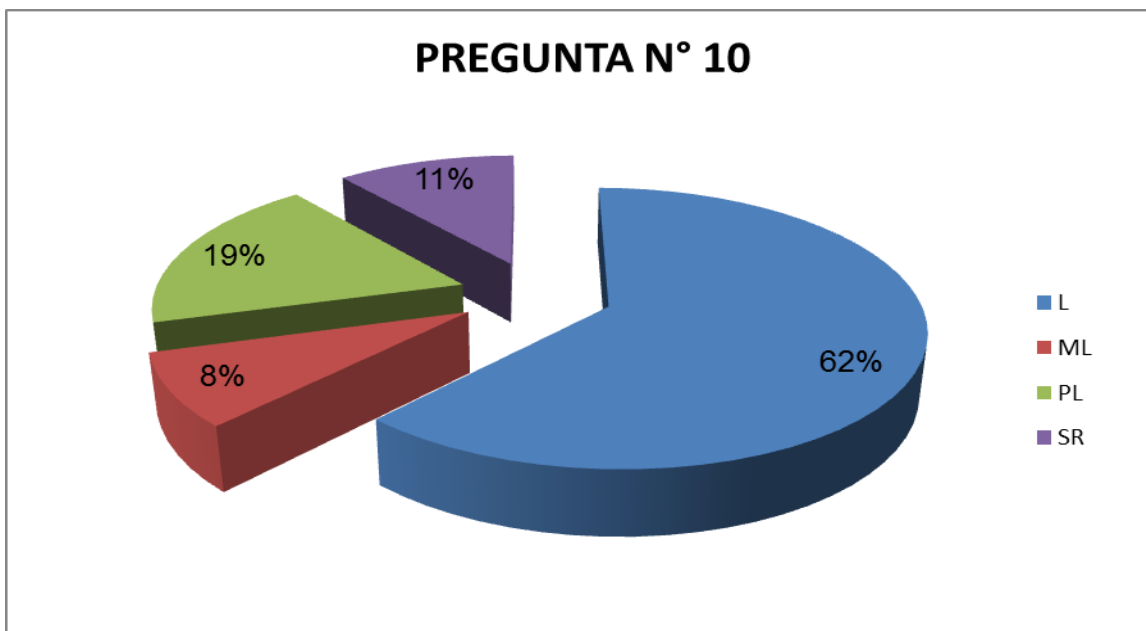
#### Análisis:

De acuerdo a los datos arrojados, se observa que sólo un 14% correspondiente a la categoría “Logrado” (L) demuestra que los estudiantes desarrollaron la competencia de **“Representación histórica”**, puesto que aquí se debe pensar en el cambio y proceso que ocurrió para posteriormente establecer el impacto que tiene dicho acontecimiento dentro de nuestra vida diaria.

En complemento al porcentaje anterior, con un 17% correspondiente a la categoría de “Medianamente logrado” (ML), se observa que los sujetos aún no son capaces de comprender la importancia de hechos históricos en la actualidad.

El porcentaje mayor lo abarca la categoría “Por lograr”, con un 43%, que demuestra la falencia de desarrollar competencias en base a la representación histórica. Un 26%, el cual no deja de ser, corresponde a la categoría “Sin respuesta” (SR) el cual indica que el estudiante no respondió la pregunta.

10. ¿Por qué crees que es importante para un país poseer una bandera?  
Reflexiona.



Fuente: Elaboración propia.

**Análisis:**

El presente gráfico muestra que en un 62% correspondiente a la categoría “Logrado” (L) es decir más de la mitad de los estudiantes desarrollan la competencia de **“Empatía histórica”**, puesto que el sujeto debe utilizar el pensamiento crítico y establecer un juicio moral acerca de la interrogante.

También existe un 19% correspondiente a la categoría “Por lograr” (PL) y un 8% que abarca la categoría “Medianamente logrado”; lo cual esclarece que en esta fase los estudiantes presentan dificultades para lograr empatizar frente a una situación hipotética que los lleve a reflexionar.

Sólo un 11% corresponde a la categoría “Sin respuesta (SR), que comprende a los estudiantes que no respondieron dicha interrogante.

#### 4.4.1. ANÁLISIS GENERAL SOBRE COMPETENCIAS PARA GENERAR LA CAPACIDAD DE PENSAMIENTO HISTORICO.

La suma de los porcentajes obtenidos a partir de las 10 preguntas que se otorga a la categoría de Logrado (L) entre las 4 competencias históricas, corresponden a 872, equivalente a un total de 100% de un universo de dos establecimientos.

En primer lugar, entre las 4 preguntas que abarca la competencia de ***Empatía Histórica***, existen 384, que equivalen a un 44%, correspondiente a la categoría de Logrado.

En segundo lugar, entre las 2 preguntas que abarca la competencia de ***Conciencia temporal-histórica***, existen 202, correspondientes a un 23,2%, que hacen alusión a la categoría de logrado.

En tercer lugar, entre las 2 preguntas que abarca la competencia de ***Interpretación Histórica***, existen 203, equivalente a un 23,3%, que corresponde a la categoría de Logrado.

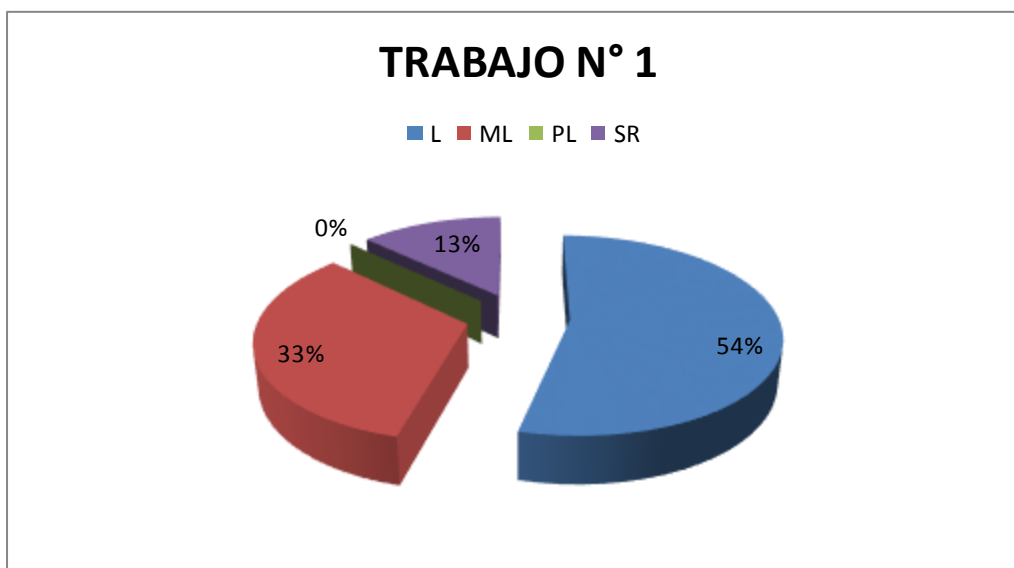
Por último, respecto a las 2 preguntas que abarca la competencia de ***Representación Histórica***, existen 83, correspondientes a un 9,5%, que hacen alusión a la categoría Logrado.

En conclusión; y, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede señalar respecto a la competencia de ***Empatía Histórica*** presente en la prueba de diagnóstico; que, con un número de 4 preguntas, existe un porcentaje de logro que corresponde a un 44%.

Asimismo, considerando las competencias de ***Conciencia temporal histórica***, ***Interpretación Histórica*** y ***Representación Histórica*** presentes en la evaluación con 2 preguntas cada una de ellas, se puede desprender referente a los resultados, un mayor logro en la competencia de Interpretación Histórica, la que alcanza un valor correspondiente a 23,3%, sobre la Conciencia Histórica con un 23,2%; y, la de Representación Histórica con un 9,5% del valor total.

## 4.5 ANÁLISIS EVALUACIÓN DE PROCESO: TRABAJOS

- CUADRO COMPARATIVO



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis:

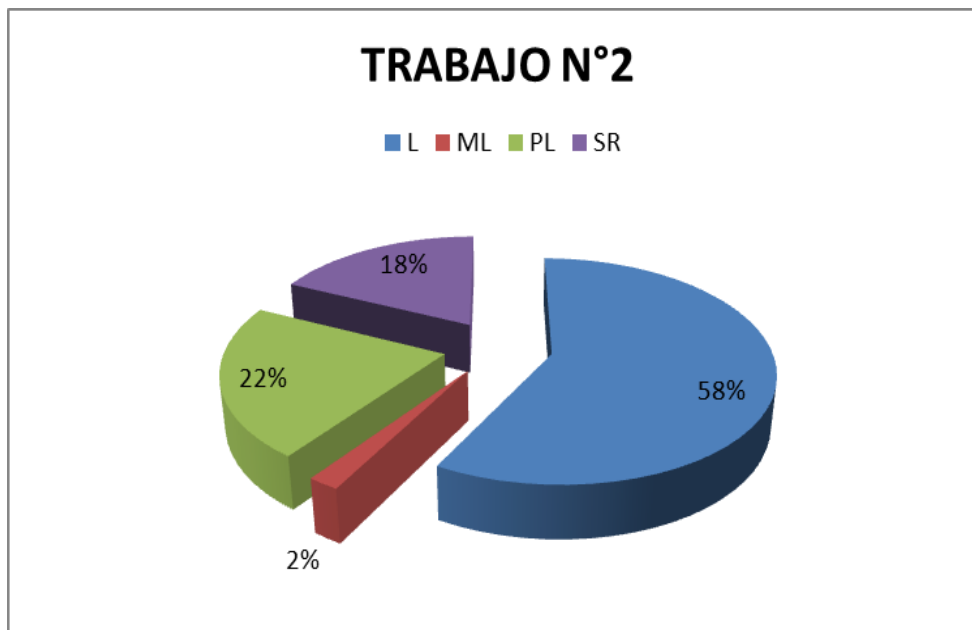
De acuerdo a los resultados obtenidos a partir del gráfico anterior, los porcentajes consideran cuatro categorías, con una prevalencia de la categoría “Logrado” (L) que alcanza un 54% del porcentaje total; es decir, un poco más de la mitad donde los estudiantes lograron relacionar imágenes de situaciones pasadas con el presente.

También, existe un 33% asignado a la categoría de “Medianamente logrado” (ML) y un 13% correspondiente a “Sin respuesta” (SR), los cuales hacen ver que aún faltan estudiantes que logren desarrollar en profundidad lo que se pide.

Respecto al trabajo realizado por los sujetos, éste se centró en relacionar imágenes con aspectos sociales, económicos y políticos propios del contenido estudiado en clases.

Del mismo modo la categoría “Por lograr” (PL), equivale a un 0%.

- **TESTIMONIOS**



**Fuente:** Elaboración propia.

**Análisis:**

De acuerdo a los resultados obtenidos del gráfico anterior, los porcentajes consideran cuatro categorías, con una notoria prevalencia de la categoría “Logrado” (L); correspondiente a un 58% del porcentaje total; es decir, más de la mitad de los estudiantes cumplió con el propósito del trabajo.

También, existe un 22%, el cual es asignado al “Por lograr” (PL), seguido de un 18% correspondiente al “Sin respuesta” (SR); y, por último, en un menor valor, un 2% correspondiente a la categoría “Medianamente logrado”.

Pese a que las tres últimas categorías anteriores no alcanzan la mitad, igual es un porcentaje considerable si se entiende que toda esa cantidad de estudiantes no respondió de manera adecuada o simplemente no lo hizo.

En relación al trabajo realizado por los estudiantes, éste se centró en recolectar testimonios respecto al Golpe de Estado de 1973 en sus familias, con el fin de poder conocer las experiencias vividas por ellas durante este periodo.

#### **4.5.1 ANÁLISIS GENERAL**

Respecto al análisis correspondiente a la evaluación de proceso, ésta se llevó a cabo considerando dos trabajos a desarrollar por los estudiantes. El primero, relativo a un cuadro comparativo y el segundo respecto a testimonios.

En lo que se refiere al cuadro comparativo realizado por los estudiantes; éste tenía como finalidad relacionar imágenes con diferentes aspectos, ya fueran, sociales, económicos y políticos de acuerdo al contenido abordado durante la clase.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se observa una prevalencia de la categoría “Logrado”, (L); la cual alcanza el 54% de logro, seguido por un 33% que corresponde a la categoría de “Medianamente logrado”; y, por último, un 13%, equivalente a la categoría “Sin respuesta”. Asimismo la categoría “Por lograr” (PL); alcanza un 0% del porcentaje total.

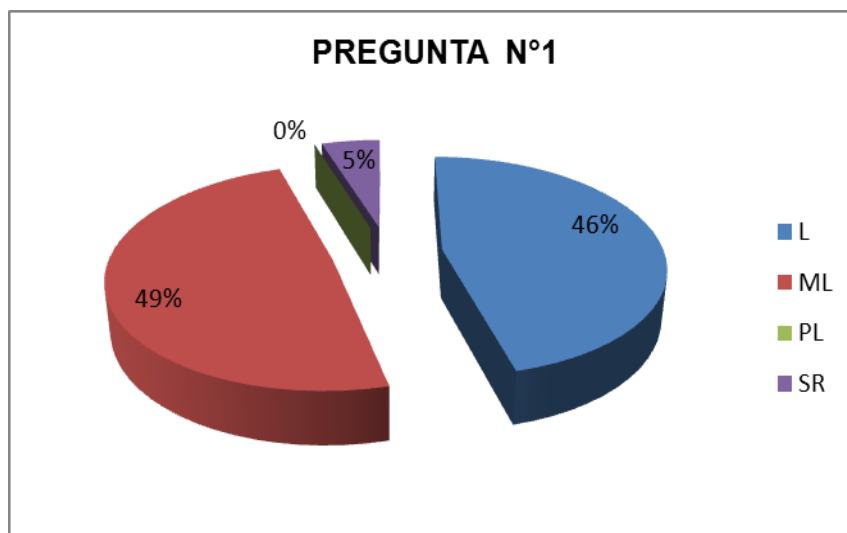
En relación al trabajo de los testimonios; estos tenían como propósito, recolectar vivencias y experiencias relativas al Golpe de Estado acontecido en 1973, permitiendo conocer cómo vivieron las familias durante ese período.

Por otra parte, los resultados obtenidos, al igual que el caso anterior, se observa una prevalencia de la categoría “Logrado” (L); alcanzando un porcentaje de 58%. Seguido de este, se encuentra un 22%, correspondiente a la categoría de “Por lograr” (PL); también, un 18% que alude a la categoría “Sin respuesta”; y un menor valor de sólo 2%, que abarca la categoría “Medianamente logrado”.

En conclusión; y, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede señalar que en ambas ocasiones, más de las mitad de los estudiantes, lograron alcanzar los fines de dichos trabajos, con porcentajes que superaban el 50% del total. Lo que se presenta como un gran logro en lo que supone la intervención de la Unidad Didáctica centrada en fomentar el desarrollo del Pensamiento Histórico en los estudiantes de ambas escuelas.

### 4.3. ANALISIS EVALUACIÓN DE SALIDA

1. De acuerdo a la fuente descrita, ¿Consideras tu que las condiciones laborales de los obreros son apropiadas? ¿Crees que es importante que exista un organismo que proteja a los trabajadores? Explica.



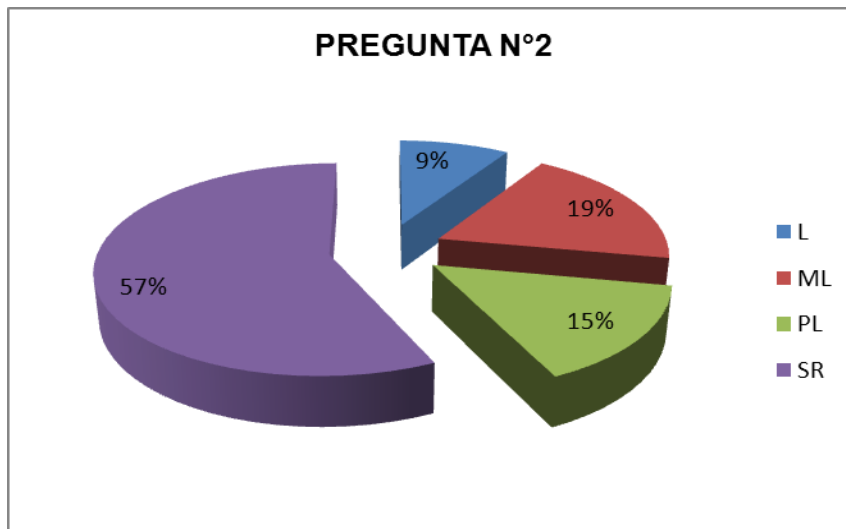
Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

De acuerdo a los datos entregados por el gráfico anterior respecto al rendimiento en la evaluación de salida de ambos colegios; de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías, donde prevalece un 49% correspondiente a la categoría “Medianamente logrado”; (ML); sobre un 46% de la categoría “Logrado” (L) y, por último, un 5%, equivalente a “Sin respuesta” (SN).

Pese a que existe un porcentaje de logro, éste no alcanza la mitad de los estudiantes, por lo que, en sí, la pregunta no se encuentra aprendida en totalidad. En lo que se refiere a la pregunta número uno; y, a las competencias de formación del Pensamiento Histórico, esta hace alusión principalmente a la “**Interpretación Histórica**”, asociada al análisis de fuentes históricas respecto al tema del Salitre y el trabajo de los obreros, a partir de lo cual, los estudiantes dieron a conocer su explicación.

2. Tras la Guerra del Pacífico de 1833, el salitre se convirtió en el recurso más importante de la economía nacional chilena. ¿Cómo se relaciona la producción salitrera del siglo XIX con la producción actual de cobre? Explica.



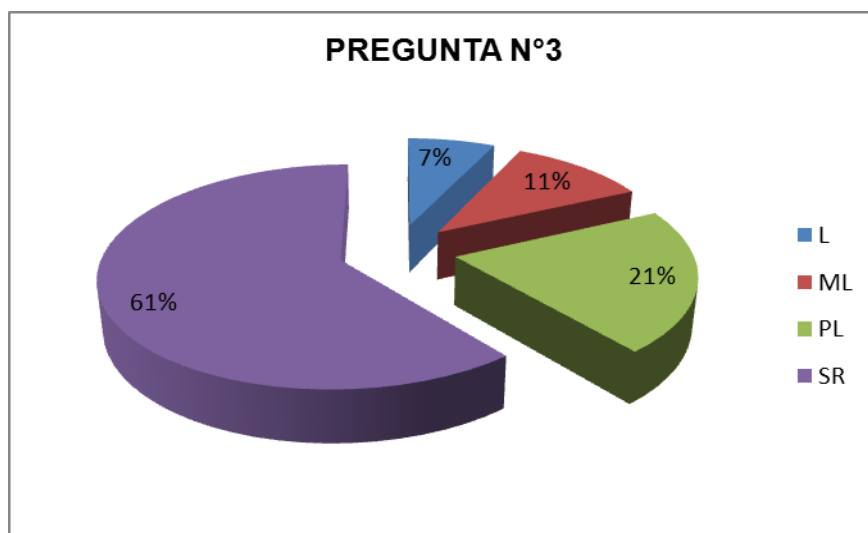
Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

De acuerdo a los datos entregados por el gráfico, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías, donde existe una notoria prevalencia en uno de ellos, el cual se asocia a la categoría “Sin respuesta”, (SN) que abarca un 57% del porcentaje total, lo cual supera el 19%, correspondiente a la categoría “Medianamente logrado”(ML) y a la categoría “Por lograr”, (PL) con un 15%. La categoría “Logrado” (L) sólo posee un 9%, lo que da a conocer que la competencia en dicha pregunta no es satisfactoria, por lo tanto, los estudiantes aún no tiene del todo asimilada dicha competencia.

En lo que se refiere a la pregunta número dos y a las competencias de formación de Pensamiento Histórico, esta hace alusión principalmente a la **“Conciencia temporal – histórica”**, asociada a cambios y continuidades en lo que respecta al pasado y al presente; debido a que los estudiantes entregaron una explicación entre la producción salitrera estudiada al inicio de la unidad didáctica y la producción actual de Cobre que forma parte de la economía actual de Chile.

3. Durante el boom del salitre, ¿Qué quiere decir la expresión “miles de campesinos son atraídos por el oro blanco”? Explica.



Fuente: Elaboración propia.

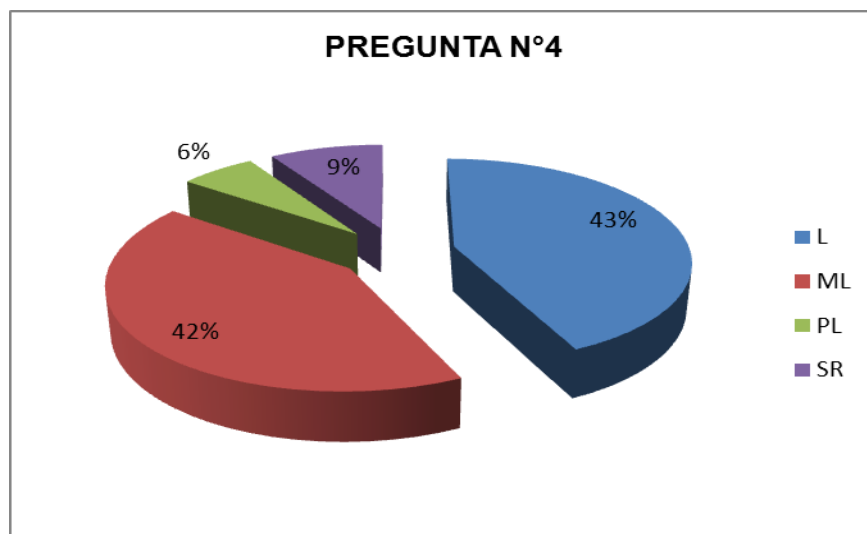
**Análisis:**

De acuerdo al gráfico anterior, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías, con una concentración en lo que se refiere a la categoría “Sin respuesta” (SN) el cual alcanza un 61% del porcentaje total, y la categoría “Por lograr” (PL) con un 21%, por sobre la categoría “Medianamente logrado” (ML) con un 11%.

También es importante destacar que la categoría de “Logrado” (L); sólo alcanza un 7%; es decir, sólo 3 sujetos lograron este nivel respecto a la competencia dada.

En lo que se refiere a la pregunta número tres y a las competencias de formación de Pensamiento Histórico, esta hace alusión principalmente a la “**Representación de la Historia**”, donde los estudiantes debían realizar una construcción de los acontecimientos, asociando hechos históricos, personajes y escenarios estudiados durante la unidad a través de la frase señalada.

4. La participación actual de las mujeres ha cambiado a lo largo del tiempo dentro de los ámbitos políticos, sociales y económicos. Un ejemplo de esto es la presidenta Michelle Bachelet. ¿Qué diferencia existe entre la mujer actual y la del siglo XIX? ¿Qué pasaría si la mujer se hubiese mantenido con el mismo contexto del siglo XIX? Explica.



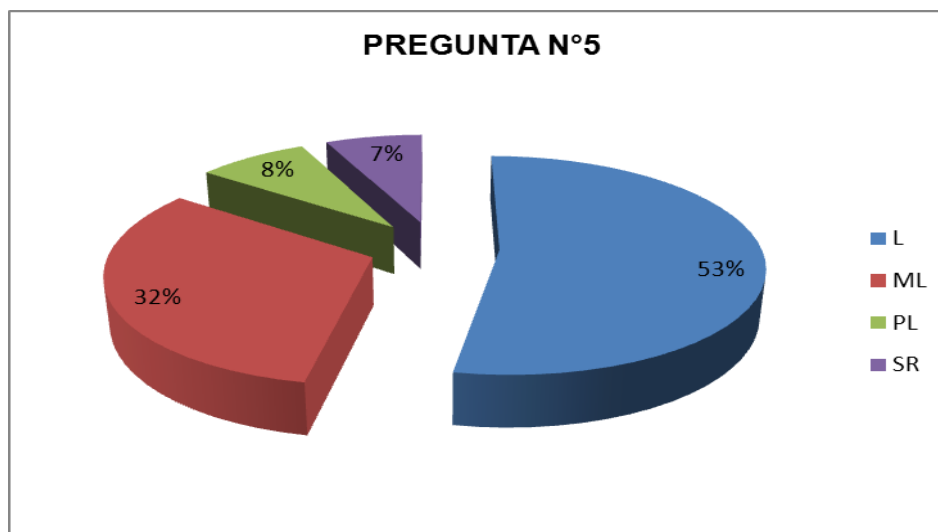
Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

De acuerdo a los datos entregados por el gráfico anterior, de un total de 47 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías, con notoria prevalencia en dos de ellos. Estas categorías son “Medianamente logrado” (ML); con un 43%, junto con la categoría “Logrado” (L); con un 42% del porcentaje total, la cual se encuentra sobre el 9% las categorías “Sin respuesta” (SN) con un 9% y “Por lograr” (PL) con un 6% del porcentaje total.

En lo que se refiere a las competencias que esta pregunta incluye, hace alusión principalmente a la “**Conciencia temporal – histórica**”, lo cual se explica a través de la relación que los sujetos debían establecer respecto a los cambios asociados al rol de la mujer, destacando en la actualidad a Michelle Bachelet y su rol dentro de la política de nuestro país.

5. De acuerdo a la época del régimen militar y la definición anterior, ¿crees que los derechos humanos fueron respetados? Argumenta y da un ejemplo.



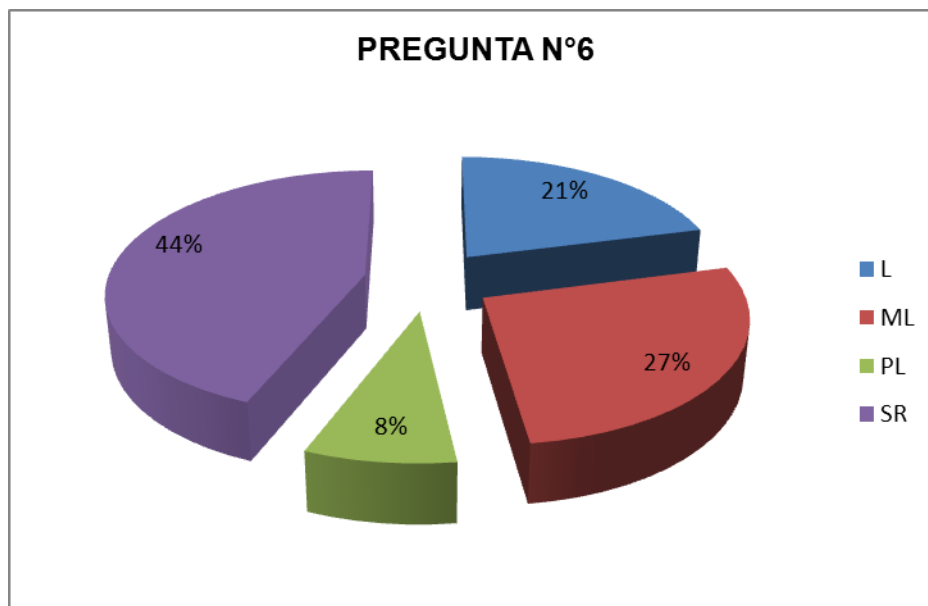
Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

De acuerdo al gráfico anterior, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías, con una notoria prevalencia en dos de ellas; correspondiente a la categoría “Logrado” ( L); con un 53%, seguida por la categoría “Medianamente logrado” (ML); con un 32%, lo cual se encuentra sobre los valores de las categorías “Por lograr” (PL); con un 8% y “Sin respuesta”(SN); con un 7% del porcentaje total.

En lo que se refiere a la pregunta número cinco y a la competencia que incluye, esta hace alusión principalmente a la “**Empatía Histórica**”, puesto que, si bien existe una fuente que debía ser leída e interpretada por los estudiantes, se destaca el juicio moral de cada uno de ellos ante la interrogante presente.

6. De acuerdo a lo estudiado el Estado cumple ciertos roles, siendo uno de ellos el empresario. ¿Qué diferencias o similitudes podemos observar entre el siglo XIX y la actualidad?



Fuente: Elaboración propia.

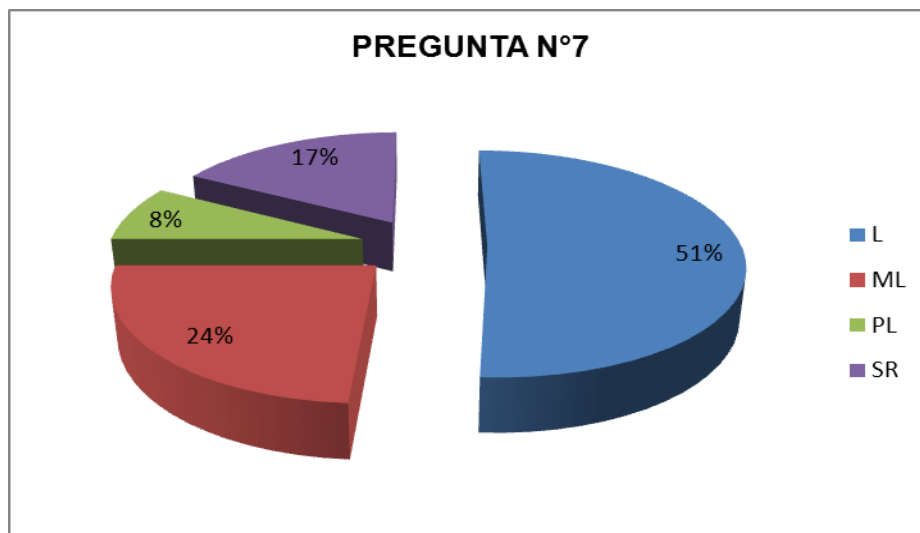
#### Análisis:

A partir de los datos entregados por el gráfico, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro que se dividen en cada una de las cuatro categorías presentes, existe una notoria prevalencia en uno de ellos, el cual corresponde a la categoría "Sin respuesta" (SN); con un 44% del porcentaje total; es decir, más de la cuarta parte de los sujetos no dieron respuesta a esta interrogante, no cumpliendo con la competencia presente.

Lo anterior supera el 27% de la categoría "Medianamente logrado" (ML); seguido de un 21% de la categoría "Logrado" (L) y, por último, con tan sólo un 8%, de la categoría "Por lograr" (PL).

En lo que se refiere a esta pregunta y a la competencia que engloba, esta hace alusión principalmente a la "**Conciencia temporal – histórica**", puesto que, a través de la interrogante, los sujetos debían identificar tanto las diferencias como las similitudes entre el rol del Estado en el siglo XIX y la actualidad.

**7. Si reflexionamos sobre el retorno a la democracia, ¿Qué hubiese pasado en Chile si este hecho no se hubiese concretado? Explica.**



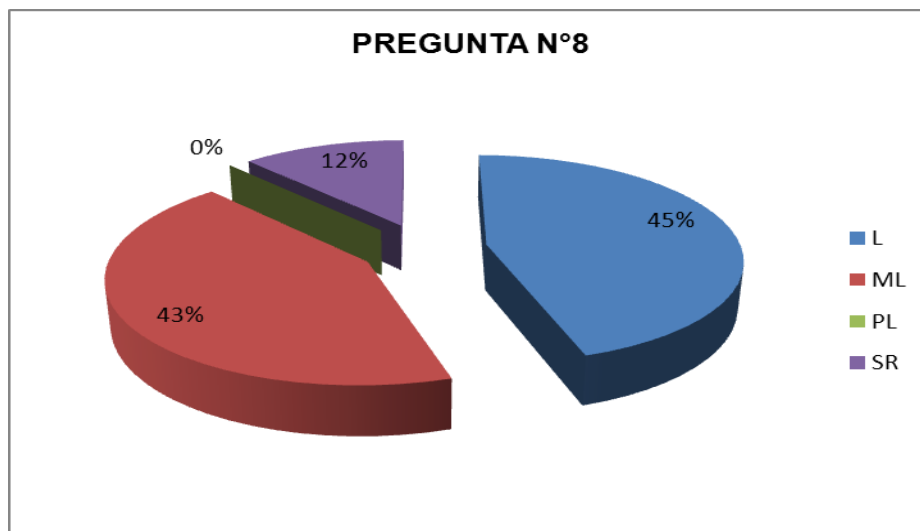
Fuente: Elaboración propia.

**Análisis:**

De acuerdo al gráfico, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías presentes, con una notoria prevalencia en una de ellas, la que corresponde a la categoría “Logrado” (L) con un 51% del porcentaje total; es decir, un poco más de la mitad de los sujetos alcanzó este nivel. Seguido a esta categoría se encuentra “Medianamente logrado” (ML) con un 24%, y un 17% correspondiente a la categoría “Sin respuesta”, (SN) lo cual se encuentra sobre el 8% relativo a la categoría “Por lograr” (PL).

En lo que se refiere a la pregunta número siete y a la competencia correspondiente, esta hace alusión principalmente a la “**Empatía histórica**”, lo cual se explica a través del uso de la imaginación por parte de los estudiantes para dar respuesta a esta interrogante; debido a que debían imaginar qué hubiese pasado si la democracia no hubiese retornado a nuestro país.

8. El Golpe de Estado de 1973 y la Dictadura que luego se instaló para regir el país durante 17 años es uno de los acontecimientos más importantes de la historia de Chile del siglo XX. ¿Qué impacto presenta este hecho en las familias chilenas?



Fuente: Elaboración propia.

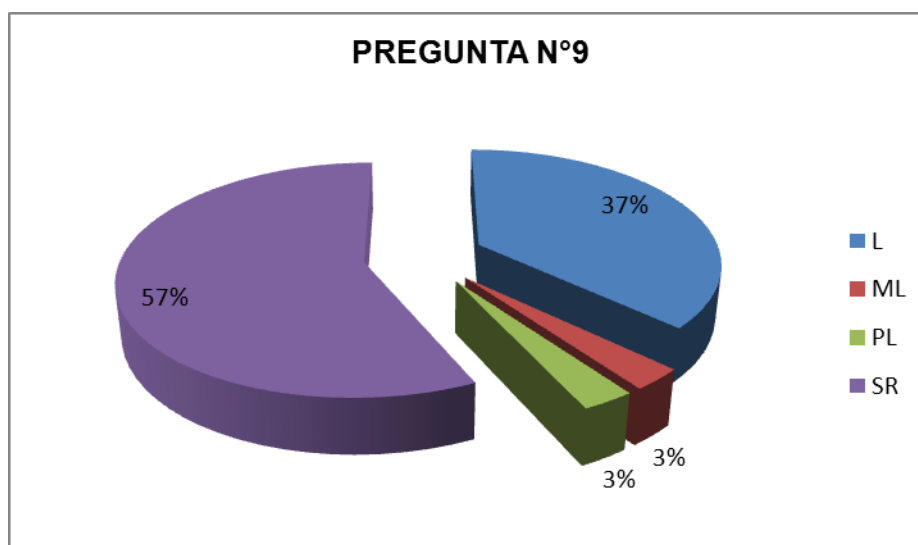
#### Análisis:

De acuerdo a los datos entregados por el gráfico anterior, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías presentes de un total de 42 estudiantes, con una prevalencia de la categoría "Logrado", (L) que alcanza un 45% del porcentaje total. Pese a ello, abarca menos de la mitad de los estudiantes, por lo que la pregunta no fue respondida de manera satisfactoria.

También existe un 43% relativo a la categoría "Medianamente logrado" (ML) y un 12% que corresponde a la categoría de "Sin respuesta" (SN).

En lo que se refiere a la pregunta número ocho y la competencia, esta hace alusión principalmente a la "Empatía histórica", puesto que los estudiantes deben imaginar y hacerse una idea de lo que ellos piensan acerca del impacto que tuvo el Golpe de Estado de 1973 en las familias Chilenas.

9. El Golpe de Estado de 1973 marco un “antes” y un “después” en la historia de Chile. ¿Qué beneficios o problemas sociales se generaron para el país dicha situación? Argumenta.



Fuente: Elaboración propia.

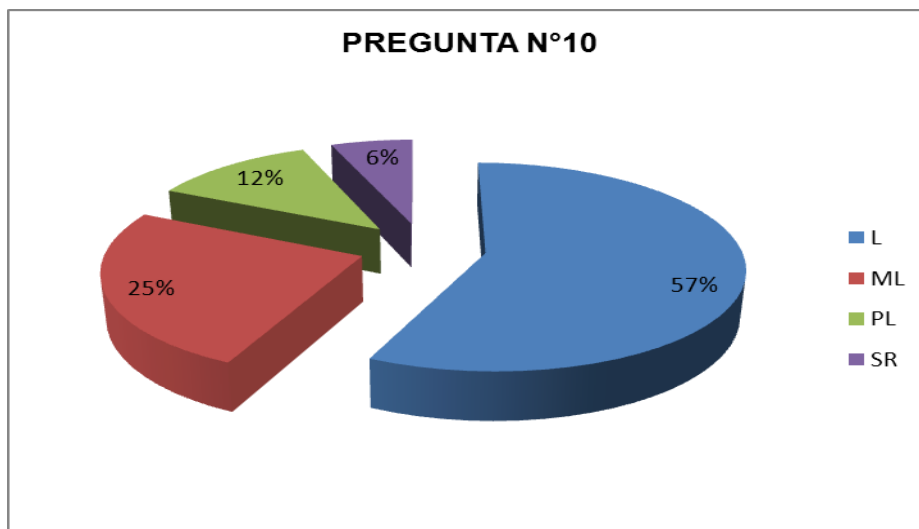
#### Análisis:

De acuerdo al presente gráfico, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías presentes, de un total de 42 estudiantes, con una prevalencia de la categoría “Sin respuesta” (SN) que alcanza un 57% del porcentaje total; es decir, más de la mitad de los sujetos no dio respuesta a la interrogante, por lo que la categoría que abarca no se encuentra aprendida.

Seguido de dicho porcentaje, se tiene un 37% que corresponde a la categoría “Logrado” (L) y un 3% equivalente a las categorías “Medianamente logrado” (ML) y “Por lograr” (PL).

En lo que se refiere a la pregunta número nueve y a la competencia que se incluye, esta hace alusión principalmente a la “**Conciencia temporal – histórica**”, lo que se explica por la orientación de la interrogante hacia los conceptos de antes y después respecto al Golpe de Estado de 1973.

**10. El crecimiento de la población urbana produjo diversos cambios sociales y económicos. ¿Qué semejanzas puedes observar entre los conventillos del siglo XIX y las poblaciones vulnerables de la actualidad?**



Fuente: Elaboración propia.

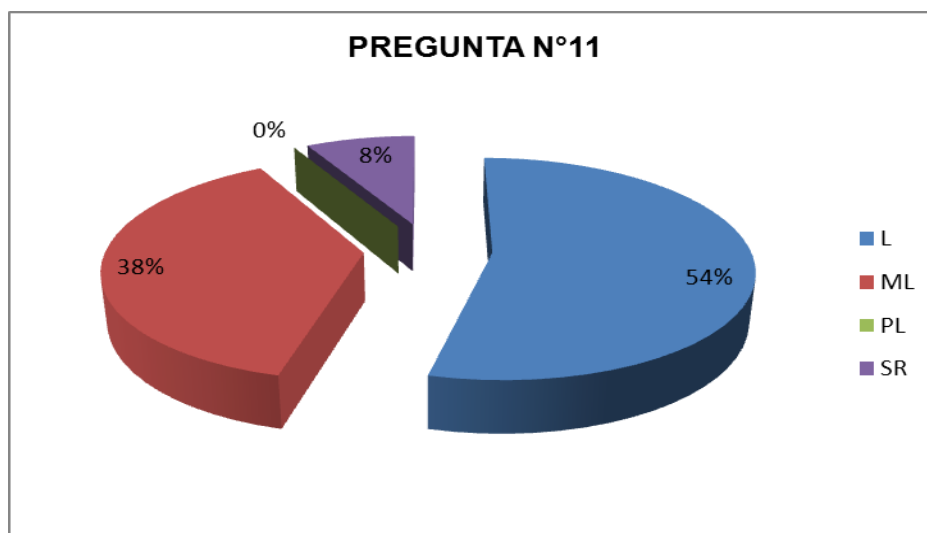
**Análisis:**

De acuerdo al gráfico anterior, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se dividen en cuatro categorías presentes, donde prevalece un 57%, correspondiente a la categoría “Logrado” (L) es decir, más de la mitad de los estudiantes alcanzó la competencia presente; lo cual se encuentra sobre el 25% para la categoría de “Medianamente logrado” (ML) y sobre un 12% relativo a la categoría “Por lograr” (PL).

En lo que respecta a la categoría “Sin respuesta” (SN) éste cuenta con un porcentaje de 6%, lo que se explica que sólo 2 sujetos no dieron respuesta a esta interrogante.

En la pregunta diez, a partir de la competencia de formación, esta hace alusión principalmente a la “**Conciencia temporal – histórica**”, lo cual se explica a través de la relación que debían establecer entre los conventillos del siglo XIX y las poblaciones vulnerables de la actualidad en nuestro país.

11. Durante el siglo XIX la Educación se transformó en un tema de interés para el Estado, quien dicta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1860 permitiendo así un mayor acceso igualitario a la Educación. ¿Qué importancia tienen las cifras de acuerdo a la evolución de la Educación?



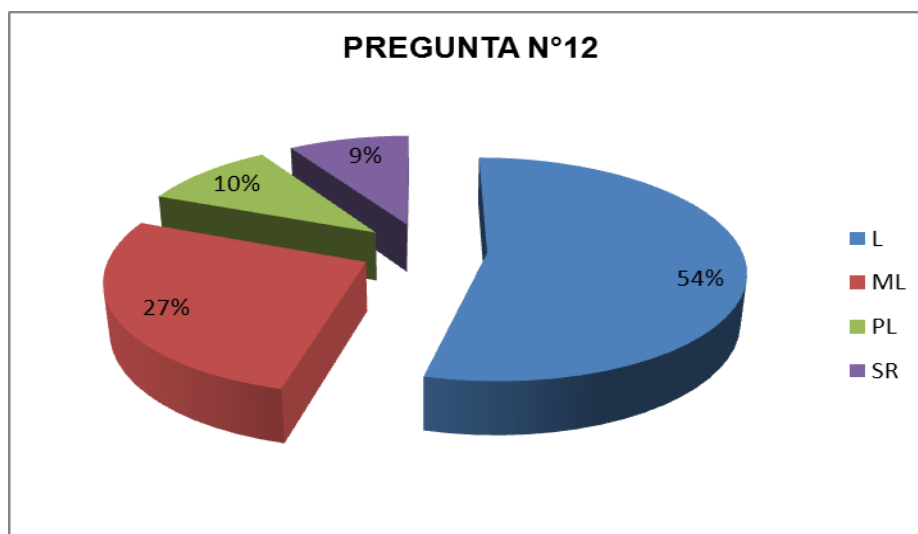
Fuente: Elaboración propia.

#### Análisis:

De acuerdo a los datos del presente gráfico, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se concentran en cuatro categorías, donde existe primordialmente un mayor porcentaje en la categoría “Logrado” (L) con un 54%; existe un 38% asociado a la categoría “Medianamente logrado” (ML) y, por debajo de los porcentajes anteriores, un 8% correspondiente a la categoría de “Sin respuesta” (SR).

Respecto a la pregunta número once y a la competencia que abarca, hace alusión principalmente a la “**Empatía histórica**”, puesto, que si bien, se centra en la lectura e interpretación de un gráfico, la pregunta principal se orienta hacia la realización de un juicio moral por parte de los estudiantes, donde debe además utilizar su pensamiento crítico para dar una respuesta satisfactoria a partir de la evolución de la Educación.

## 12. ¿Consideras importante los cambios ocurridos en relación al acceso a la Educación? ¿Por qué?



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis:

De acuerdo al presente gráfico, de un total de 42 estudiantes, se puede observar que los niveles de logro se concentran en cuatro categorías con un notable porcentaje asociado a la categoría “Logrado” (L) con un 54%, lo que representa más de la mitad de los estudiantes.

También, bajo el porcentaje anterior, se encuentra la categoría “Medianamente logrado” (ML) con un 27%, seguido de la categoría “Por lograr” (PL) con un 10% y “Sin respuesta” (SN) con tan sólo un 9% del porcentaje total.

En lo que se refiere a la pregunta número doce y la competencia de formación de Pensamiento Histórico, hace mención a la **”Empatía histórica”**, se centra en la lectura e interpretación de un gráfico, donde la pregunta principal se orienta hacia la realización de un juicio moral por parte de los estudiantes, en la cual, el estudiante debe utilizar su pensamiento crítico para dar respuesta a los cambios ocurridos en relación al acceso a la Educación.

#### 4.6.1 ANÁLISIS GENERAL SOBRE COMPETENCIAS PARA GENERAR LA CAPACIDAD DE PENSAMIENTO HISTÓRICO.

La suma de los porcentajes obtenidos a partir de las 12 preguntas que se le otorga a la categoría de “Logrado” (L) entre las 4 competencias que en conjunto generan la capacidad de Pensamiento Histórico, corresponde a 950, equivalente a un total de 100%.

En primer lugar, entre las 5 preguntas que abarca la competencia de ***Empatía Histórica***, existen 512, equivalente a un 54%, que corresponde a la categoría “Logrado” (L).

En segundo lugar, entre las 5 preguntas que abarca la competencia de ***Conciencia temporal-histórica***, existen 333, correspondientes a un 35%, que alude a la categoría logrado.

En tercer lugar, la pregunta que abarca la competencia de ***Interpretación Histórica***, existen 92, que corresponden a un 10%, equivalente a la categoría logrado.

Por último, respecto a la pregunta que abarca la competencia de ***Representación Histórica***, existen 13, correspondiente a un 1%, que abarca a la categoría logrado.

En conclusión; y, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede señalar respecto a las dos primeras competencias: ***Empatía Histórica y Conciencia temporal histórica*** con un número de 5 preguntas cada una, que existe un mayor porcentaje de logro para la primera de ellas; es decir, para la competencia de Empatía Histórica; puesto que, alcanzó un valor de 54%, lo cual supera el 35% obtenido en la segunda de las competencias.

Asimismo, considerando las competencias de ***Interpretación Histórica y Representación Histórica*** presentes en la evaluación con 1 pregunta cada una de ellas, se puede desprender referente a los resultados, un mayor logro (pese a

ser un porcentaje menor) a la competencia de Representación Histórica, la que alcanza un valor de 9% sobre el 1% de la otra competencia mencionada.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES.**

#### **5.1. Conclusiones**

##### **5.1.1. Conclusión objetivo N°1**

De acuerdo a la investigación y en relación con los resultados que se obtienen, a partir del objetivo número 1, que corresponde a "identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los recursos didácticos empleados para el desarrollo del Pensamiento Histórico"; y, su correlación con la pregunta investigativa respecto a "que estrategias didácticas se visualizan en el aula para desarrollar y potenciar el Pensamiento Histórico"; se puede señalar entre las observación de clases y planificaciones dentro de las diversas estrategias didácticas implementadas por los docentes, un 12% correspondiente a 1 de un total de 8 aspectos observables, equivalentes al 100%, donde se logra efectuar estrategias en concreto en el aula.

Sin embargo, existe un 79% que abarca 11 de 14 aspectos a observar, equivalentes a un 100%, lo cual demuestra que los docentes las incorporan en la planificación, donde se destacan: objetivo o propósitos de aprendizaje, línea de tiempo, fuentes audiovisuales y escrita, documentos visual gráfico (ppt.), método de preguntas, lectura guiada, explicación expositiva, guías de aprendizaje, cuadro comparativo, ilustraciones, y debates.

Por lo tanto, en un universo general, existe un 55% de un 100%, que alcanzan estrategias didácticas en estudiantes de 6to año básico, donde predominan en primer lugar los objetivos que establecen condiciones que generan expectativas apropiadas; en segundo lugar, preguntas iniciales que se indican en organizadores previos; en tercer lugar, las guías de aprendizaje, documentos visuales escritos (ppt), cuadro comparativo y línea de tiempo de orden cronológico, se presentan como organizadores gráficos; en cuarto lugar, las formaciones retóricas de un discurso, como explicación expositiva, debates y lectura guiada que corresponden

a los organizadores textuales; y, por último, las ilustraciones que se presentan como representaciones visuales.

Bajo esta perspectiva, se puede concluir que los docentes emplean estrategias que permiten la comprensión de contenido histórico; sin embargo, reinciden en estrategias didácticas monótonas y reiteradas que confunden a los estudiantes al momento de incluir innovadoras prácticas durante el proceso, puesto que están acostumbrados a esquemas que los encuadran en métodos de enseñanza tradicionales, lo que produce un desorden al instante de aprender diversos sucesos históricos y mostrar interés por hechos pasados como tema de discusión ligados a la sociedad, por ser sujetos pasivos de la realidad actual.

Entre los recursos didácticos existe un 50% equivalente a 1 de un total de 2, observaciones de aula correspondiente a un 100% del material concreto y un 50% correspondiente a 1 aspecto observable, que logra proyectar en la planificación.

Es decir, que de un universo general, el 50% emplea recursos didácticos que permitan desarrollar del Pensamiento Histórico, los que engloban el uso de: texto escolar, proyector data, línea de tiempo, documental, hoja de trabajo, cuaderno, y lápiz.

Es por ello, que disponer de líneas de tiempo, les permite a los estudiantes, acceder a ampliar la noción del tiempo histórico, entre el pasado y el presente. Asimismo presentar el análisis de imágenes por medio de fotografías y el cine documental, posibilita una visión más amplia acerca de la vida en épocas pasadas. Y, por último, enfatizar en la utilización de los medios audiovisuales, que incentivan la vista y el oído y permiten una imagen mental más clara de los hechos históricos ocurridos.

### **5.1.2. Conclusión objetivo N°2**

De acuerdo al contexto investigativo y la interrelación entre el objetivo de aprendizaje número 2, respecto a “Identificar las habilidades y/o competencias

que desarrollan los docentes en los estudiantes de 6° año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación al Pensamiento Histórico”; y, su correlación con la pregunta investigativa si “los docentes desarrollan habilidades y/o competencias que potencien el Pensamiento Histórico en los estudiantes de 6° año básico”; se puede concluir que las habilidades que los sujetos desarrollan para poder concretar la capacidad del Pensamiento Histórico, se enmarca de acuerdo a un 50% de un total de 100%, en relación a los instrumentos y técnicas analizadas durante la investigación; esto quiere decir, que aún se mantienen aspectos tradicionales y monótonos de una historia de antaño.

Por un lado, y desde lo que el docente desarrolla tanto en sus planificaciones como en sus prácticas en aula, se puede inferir de acuerdo al análisis general de las observaciones de planificaciones y de clases, que ambos docentes desde las planificaciones sí desarrollan habilidades en pro del Pensamiento Histórico; puesto que un 67% de un total de 100% de los análisis de dichas pautas demuestran que los docentes integran de manera óptima las habilidades apropiadas al pensamiento. De esta manera, los estudiantes logran explicar el presente a través de la comprensión del pasado, basado en la comprensión y explicación oral de la narración de acontecimientos históricos que promuevan el trabajo con fuentes y pruebas históricas; además, el docente también desarrolla competencias como la conciencia temporal- histórica y la empatía histórica, que permiten potenciar la capacidad de Pensamiento Histórico.

Por otro lado; y, de acuerdo a la observación de aula de los docentes; se puede esclarecer que sólo un 44% de un total del 100% de lo observado, concreta que la utilización práctica y directa de dichas habilidades y competencias que se pretenden con el Pensamiento Histórico no se dan en su totalidad en las prácticas, como lo son en la especificaciones de las planificaciones.

Esto se debe que las prácticas docentes no se engloban de acuerdo a las consideraciones de las planificaciones, sino más bien, los docentes recaen en prácticas tradicionales y memorísticas de una historia pasada.

Por tanto, se puede concluir de acuerdo a los análisis de planificaciones y observaciones de aulas, que los docentes sí desarrollan competencias y habilidades para potenciar la capacidad del Pensamiento Histórico desde la consideración de sus planificaciones, pero no así desde lo que se concreta en el aula. Esto quiere decir, que la didáctica utilizada por ambos profesores se enmarca desde la constante utilización de fuentes y líneas de tiempo, sin considerar en concreto las habilidades que con estas se desarrollan, puesto que la utilización de los mismos recursos no siempre desarrolla las habilidades apropiadas al contenido. Por ende, no basta con utilizar fuentes históricas, situaciones hipotéticas y problemáticas para desarrollar y fomentar la reflexión, el análisis, la interpretación, la conciencia histórica, la noción temporal-espacial, la imaginación, la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico; sino también cómo adecuarla al contenido, a los estudiantes y sobre todo a las habilidades que como docentes se quieren desarrollar en los educandos.

#### **5.1.4. Conclusión objetivo N° 3**

De acuerdo al objetivo de aprendizaje número 3 de investigación, y su especificación sobre “implementar una unidad didáctica a partir del modelo de enseñanza constructivista, que permita desarrollar el Pensamiento Histórico en estudiantes de 6° año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, y su correlación con la pregunta investigativa en base a “qué modelo de enseñanza se suscriben los docentes para potenciar el Pensamiento Histórico en los estudiantes de 6° año básico”, podemos referirnos a que dentro del desarrollo de las observaciones de clases y planificaciones realizadas por los docentes en relación a la pregunta investigativa, se puede constatar que estos no logran concretar de acuerdo a lo analizado en sus planificaciones competencias y habilidades en función del pensamiento histórico; puesto que sus clases se observan bajo un modelo de enseñanza tradicional.

De acuerdo a lo anterior, el propósito de diseñar e implementar una unidad didáctica bajo un modelo constructivista, busca reivindicar las prácticas

tradicionales de los docentes y fomentar el pensamiento en su totalidad. Por ende, y de acuerdo a los análisis que engloban el desarrollo de una unidad, se especifica 3 instrumentos evaluativos de corte cuantitativo como lo son: evaluación diagnóstica, evaluaciones de proceso y evaluación de salida.

Desde un primer punto, y bajo un universo de 42 estudiantes, la evaluación diagnóstica demostró según los análisis realizados y la tabulación de los resultados que un total del 57% de un total de 100% de los estudiantes lograron desarrollar las habilidades y competencias establecidas en la prueba de diagnóstico a fin de fomentar el Pensamiento Histórico.

Por otro lado, y dentro de los parámetros que se utilizaron inmersos en la evaluación de proceso, se consideró un promedio igual o superior a 5,5 en base a la categoría Logrado. De un total de 42 estudiantes, un 60% de un total de 100% lograron cumplir con los trabajos asignados en la unidad en base a estrategias apropiadas al pensamiento histórico para estudiantes de 6° año básico.

Como tercera y última evaluación dentro de la unidad, se considera una evaluación de salida, la cual permite conocer e identificar qué grado de logro poseen los estudiantes frente a la aplicación del contenido bajo estrategias propias de la disciplina y del pensamiento histórico. De acuerdo a los resultados analizados del total de los estudiantes de ambas escuelas, un 45% de un total de 100% lograron cumplir con el propósito de la unidad implementada, mientras que un 55% no lograron plasmar lo establecido en la aplicación de la prueba.

En términos generales, y de acuerdo a los análisis de los resultados, se logra constatar que los estudiantes en primera instancia si poseen ciertas competencias del pensamiento histórico, de igual forma en las evaluaciones de proceso desarrollada con los estudiantes. Por otro lado, se contraponen a los resultados anteriores, la evaluación de salida; la cual demostró que los estudiantes no lograron potenciar el pensamiento histórico en su totalidad; de esto se puede inferir que las diversas limitaciones en horas para abordar la unidad que requiere de tiempo y trabajo específico con estrategias propias de la disciplina y de la

capacidad afecta directamente los aprendizajes de los estudiantes. Por ende, se reafirma, de acuerdo a las preguntas investigativas y la fundamentación de un modelo de enseñanza constructivista para poder desarrollar el Pensamiento Histórico en estudiantes de 6º año, puesto que éste permite que los educandos puedan crear su propio aprendizaje, integrando activamente a la enseñanza de la historia la reflexión, la crítica, la argumentación, la ubicación espacial temporal, y el contraste en los pequeños historiadores.

#### **5.1.5. Conclusión objetivo general**

El objetivo general constituye el enunciado global sobre el resultado final que se pretende alcanzar; es decir, precisa la finalidad y orientación de la investigación, en cuanto a sus expectativas y propósitos más amplios, los cuales en este caso, se encuentran dirigidos hacia el Pensamiento Histórico.

Dicho objetivo consiste en “Analizar por medio de las planificaciones, aspectos pedagógicos que utilizan los docentes para potenciar el Pensamiento Histórico en estudiantes de 6º año básico en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en dos establecimientos de la provincia de Concepción”.

Ante esto, los objetivos específicos se enfocan en el diseño la unidad didáctica y en las actividades, estrategias, recursos, habilidades y competencias utilizadas por los docentes de los establecimientos, con el fin de poseer una base concisa acerca de la realidad educativa dónde posteriormente se implementará la unidad; teniendo una idea general acerca del contexto en cuestión, que posibilitará la generación e introducción de diversos elementos que promuevan un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

En sí, el tema central de la investigación radica en el Pensamiento Histórico, específicamente en la asignatura de Historia el cual es un asunto que tiene gran relevancia, pero que escasamente se lleva a cabo de la manera adecuada.

A partir de la información recopilada y analizada, se concluye que la problemática muchas veces radica en que los docentes sólo se quedan con la palabra Pensamiento Histórico; sin embargo, existe una gran brecha que termina finalmente perdiéndose, al momento en que se piensa que dicho pensamiento está siendo llevado a cabo cuando no lo es.

Por tanto, los docentes planifican utilizando actividades, estrategias y recursos que fomenten habilidades y competencias relativas a este pensamiento, pero al momento de llevar a cabo la clase, lo estipulado de manera escrita, no es desarrollado; ya sea, porque lo que se utiliza no es acorde a lo que se quiere; o, porque las prácticas del educador no se encuentran realmente enfocadas al desarrollo, debido a una falta de conocimiento y práctica.

También, lo arrojado desde la presente investigación, permite observar que aún se conservan prácticas tradicionales de enseñanza, lo que da a conocer las distintas maneras en que los docentes desarrollan sus clases, en las cuales predomina la exposición y los contenidos memorísticos, sin darle la oportunidad al estudiante de construir su conocimiento, ni tampoco, de utilizar lo aprendido en su vida diaria.

Es por ello, que el desarrollo del Pensamiento Histórico es un proceso constante y gradual que comienza cuando el sujeto recién se inicia con actividades relacionadas con el tiempo y el espacio en base a su propia vida, para finalmente alcanzar los temas históricos que competen un alto grado de abstracción y relaciones entre todos los contenidos que se van aprendiendo.

Puesto que el pensamiento, no es un contenido de la Historia que debe ser enseñado como un aspecto que no se conoce, sino, por el contrario, potenciado como capacidad que es, por medio de diversas actividades que lo incluyan y que permitan desarrollar habilidades y competencias que se desprenden de él; y, de esta manera, ayuden al sujeto a ir adquiriendo los contenidos de forma más fácil y clara.

## 5.2. LIMITACIONES

A lo largo de la investigación, ésta se vió envuelta en distintas situaciones, ya sean provechosas como también limitantes a la hora de llevarla a cabo, lo cual en cierta medida impidió un trabajo del todo expedito, pero que aun así arrojó resultados positivos.

Como primer punto se considera, la búsqueda y revisión bibliografía pertinente al tema, de acuerdo a los autores especializados y las distintas investigaciones, que los cuales son escasos debido a los pocos estudios realizados respecto al Pensamiento Histórico.

Es por ello, que para recabar mayor información, aparte de consultar en la biblioteca del campus San Andrés de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, y de manera online, algunos artículos de buscadores como Scielo, Redalyc y Dialnet; también se visitó la biblioteca de la Universidad de Concepción y la biblioteca Municipal de Concepción.

Una segunda limitación, tuvo relación al momento de aplicar la pauta de observación de clases para recabar información en base a distintos aspectos que concernían en general a las prácticas del docente.

Esto, cabe destacar, que se manifestó en reiteradas ocasiones tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 2.

Por un lado, respecto a la primera escuela, ésta situación se presentó los días lunes, puesto que, en el establecimiento se realizaba un acto cívico cada mañana, que reducía el tiempo de trabajo por aproximadamente 30 minutos. Por otra parte, en relación a la segunda escuela, en esta sólo pudieron ser observadas 8 de 11 clases en total; es decir, más de la mitad de éstas no pudieron ser examinadas a través de la pauta establecida, debido a diversas interrupciones, inconvenientes y cambios de actividades programadas por la Dirección del establecimiento y/o docente.

Un tercer aspecto limitante, es al momento de implementar la unidad didáctica que tenía cabida en nuestra investigación para llevar a cabo el desarrollo del Pensamiento Histórico; puesto que se requería un curso en específico que era 6° año básico, debido a que en este nivel, los estudiantes presentan una base concreta respecto al Pensamiento Histórico, puesto que poseen tanto habilidades y competencias adquiridas logrando así potenciarlo de una manera más acabada.

Sin embargo, conseguir que en los centros de práctica fueran destinados estos cursos, tanto en establecimientos de dependencia particular subvencionado y municipal, fue una tarea difícil, debido a la disponibilidad de los cursos y la carga horaria que estaba destinada para los días lunes y martes respecto a la asignatura de Historia.

Después de solucionada la dificultad mencionada anteriormente, surgió otra problemática respecto a la unidad didáctica en cuestión; específicamente al tiempo que se daría para su implementación, puesto que en un inicio ésta constaba 16 clases; es decir, 32 horas pedagógicas, de acuerdo a lo establecido en el Plan de Estudio; pero, cerca del periodo de intervención, debió ser disminuida a la mitad, quedando reducida a un equivalente de 8 clases; es decir, 16 horas pedagógicas, lo cual provocó diversos inconvenientes a la hora de utilizar estrategias y recursos óptimos, así como también, implementar diversas actividades y trabajos de investigación para el desarrollo del Pensamiento Histórico; y, de esta manera, abordar la gran cantidad de contenido que poseía de la unidad.

Es por ello, que para suplir la falta de horas y concluir la unidad didáctica en el tiempo que el establecimiento estipuló, se debió aparte de implementar la unidad didáctica en horario de práctica pedagógica (pero sólo 1 día en el horario de la asignatura), también se tuvo que destinar otro día para seguir con ella y así finalizarla en el tiempo requerido.

Una cuarta limitante, surge cuando se quiere tanto elaborar como posteriormente desarrollar la unidad didáctica y las actividades que esta conlleva. Esto hace alusión a los estudiantes integrados en las aulas, para quienes muchas veces

deben realizarse algunas adecuaciones curriculares para un mayor y óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pese a tener consideradas las adecuaciones y darlas a conocer a los docentes de educación diferencial, la respuesta fue negativa, debido a que no se prestó ayuda, ni tampoco se validó las ideas que se tenían, porque en cada establecimiento se planteó que los estudiantes eran todos considerados por igual, sin distinción alguna.

La quinta limitante se expresa sólo en la Escuela 2, respecto al docente B, la cual ocurre durante el desarrollo de la unidad didáctica, que se llevó a cabo entre el 9 de Noviembre hasta el 4 de Diciembre del 2015, donde en distintas ocasiones el estudiante en práctica encargado de implementar dicha unidad, era interrumpido por el docente guía (Docente B), quién hacía constante intervenciones las cuales se transformaron en un elemento distractor, sobre todo para los estudiantes, quienes “perdían el hilo” de los contenidos; y, además, no se alcanzaba a realizar el cierre de la clase, debido al largo tiempo que muchas veces duraban estas intervenciones.

La sexta y última de las limitantes, tiene relación, con las calificaciones en ambos establecimientos; las cuales, sobre todo al momento de colocar las notas finales (evaluación de salida), debieron ser modificadas, puesto que no debían existir calificaciones con notas inferior a 4.0; si se daba la situación, se realizaban cambios para que ningún estudiante tenga un promedio insuficiente.

### **5.3. PROYECCIONES**

Tras el desarrollo de la Investigación y considerando cada una de sus características, se presentan algunos aspectos que permiten su proyección y continúa investigación.

El primero de ellos que se observa mayormente y a simple vista, radica en las prácticas tradicionales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,

la cual suele relacionarse a una didáctica apoyada en las prácticas convencionales asociadas a la pasividad del alumnado y la exposición de los contenidos. Sin embargo; y, considerando el tema que rige la presente investigación; el Pensamiento Histórico y su desarrollo a través del uso de estrategias y sus diversos recursos, están orientadas hacia el cambio y una mayor efectividad como también un carácter cautivador para los estudiantes.

Junto con lo anterior y considerando un segundo aspecto que es necesario tomar en cuenta, es la parcelación de los contenidos propios de esta asignatura que limitan el aprendizaje del estudiando tan sólo a una sucesión de hechos que no logran relacionarse entre sí, lo cual fue considerado un tema que sin duda debe seguir siendo objeto de estudio, con una fuerte orientación hacia un cambio que genere un nuevo panorama en nuestras aulas y en la actitud de cada uno de los estudiantes, generando beneficios no sólo a nivel individual sino también a toda una sociedad.

Un tercer aspecto, tiene relación con la formación de estudiantes que sean críticos y reflexivos, siendo agentes sociales y activos dentro de la sociedad; quienes sean capaces de hacerse parte de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello, todo lo que abarca el aprender y hacer un uso óptimo de esta información para su vida diaria y su quehacer cotidiano, en constante trabajo con la autonomía y el poder de decisión.

Seguido del anterior un cuarto aspecto, que juega un rol fundamental hoy en día, es el interés por la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los estudiantes que son parte de nuestras aulas, quienes no se muestran interesados por aprender y conocer, sino más bien presentan una actitud pasiva frente al aprendizaje y no se hacen parte activa de este proceso, lo cual es un aspecto que considera nuestra investigación a través de la búsqueda y el uso de estrategias apropiadas.

Hoy en día, los jóvenes se presentan como un reto para los docentes que imparten la disciplina debido a los nuevos pensamientos y la influencia de la

televisión u otros medios de comunicación los cuales son parte de la cotidianidad de los estudiantes, lo que fuerza al docente a cambiar sus prácticas e intentar despertar el interés en los contenidos presentados.

Junto a la influencia de la televisión mencionada anteriormente se puede destacar el uso de la tics y el acceso mayoritario de la población estudiantil que deja al docente en un desnivel respecto a cómo enseñar y generar interés en sus estudiantes.

Asimismo, un quinto y último aspecto, es la posibilidad de profundizar en el quehacer de la Historia como una capacidad y con ello considerar cada una de las características que de ella se desprenden.

El Pensamiento Histórico es parte de este ámbito, considerado básicamente como una capacidad asociada a los alumnos que les permite ***pensar históricamente***, a través, de una serie de habilidades cognitiva, reflexivas y de interpretación.

Por ende, el cómo enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales es una tarea que requiere de constante investigación, puesto que, lograr dejar de lado prácticas tradicionales, donde la rutina en la enseñanza se transforma en una actitud pasiva frente al aprendizaje. Por un lado, la falta de capacitación e interés por mejorar las prácticas se debe a la falta de perfeccionamiento y de conocimiento sobre estrategias didácticas que permitan concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

De acuerdo a este último punto, y destacando su relevancia en el proceso investigativo; las estrategias didácticas conforman uno de los pilares fundamentales de la investigación puesto que enmarca como los estudiantes aprenderán la disciplina y, en el caso específico de la investigación, potenciar el pensamiento histórico como parte del crecimiento reflexivo, crítico, argumentativo, entre otros de los estudiantes.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. (p. 47).
- Benejam, P. (1999). *El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. (Pp. 15-26).
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas, en Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis – ICE de la UAB.
- Benejam, Pilar. La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado [en línea]. *Debates*. Vol. 13. N°1. 2002. [fecha de consulta el 13 de Noviembre 2015]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500431> (p. 91-95).
- Benejam, P. y Pagés, J. (2004). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori. (P. 204-205).
- Benejam, P. (1999). La formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las ciencias sociales [en línea]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 34. 1999. [fecha de consulta el 26 de Noviembre 2015]. Disponible: pp. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118016> (Pp. 219-229).
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel (32-39).
- Bolívar, Antonio. ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política Educativa, Escuela y Aula [en línea]. *Educação & Sociedade*, Vol. 26. N°92. 2005. [fecha de

consulta el 13 de Noviembre 2015]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714008> (Pp. 859-889).

- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aprendizaje Visor. (p. 104).
- Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1997). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor. (Pp. 23-215).
- Carretero, M. (2005). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (p. 68).
- Carretero, Mario. y Montanero, Mario. Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*. [En línea]. Vol. 20. N° 2. 2008. [fecha de consulta el 12 de Octubre 2015]. Disponible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf) (Pp.134-139).
- Chevallard, Y (1991). *La Trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique. (p. 45).
- Dewey, J. (1967). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada. (p.25).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL/Interamericana editores, S.A. de C.V. (141-142).
- Díaz-Barriga, Frida. Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato [en línea]. *Perfiles educativos*. [en línea]. Vol. 20. N°82. 1998. [fecha de consulta el 8 de Octubre 2015]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204> (Pp. 5-8).

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22. Ed). Consultado el 1 de Mayo del 2015 en <http://www.rae.es/rae.html>
- Domínguez, M. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Donovan, M. y Bransford, J. (2005). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, DC: The National Academies Press. (Pp. 19-20).
- Éthier Marc-André, Demers, Stéphanie. y Lefrançois, David. Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990 [en línea]. *Enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. 9. 2010. [fecha de consulta el 2 de Octubre 2015]. Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ethier.pdf> (p. 62).
- Fernández, José y Elortegui, Nicolás. Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar [en línea]. *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 14. N°3. 1996. [fecha de consulta el 21 de Septiembre 2015]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/56871/93433> (p.332).
- Gómez, Cosme; Ortuño, Jorge y Molina, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Florianópolis: Revista Tempo e Argumento*. Vol. 6.N°11. 2014. [fecha de consulta el 10 de Diciembre 2015]. Disponible en: <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjzKuoxeHJAhVlvZAKHUbJD5gQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.udesc.br%2Findex.php%2Ftempo%2Farticle%2Fdownload%2F2175180306112014005%2F3052&usq=AFQjCNEhd8PsfyOYiFtpO77Fj8tTTItt8w&bvm=bv.110151844.d.Y2l> (p. 7).

- Hernández, Stefany. El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. [en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 5. N°2. 2008. [fecha de consulta el 12 de Noviembre 2015]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf> (p. 2).
- Huamán, H. (2005, p.15). Manual de técnicas de investigación. Conceptos y aplicaciones. Lima, Perú: IPLADEES S.A.C.
- Ibañez, Carlos. Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa [en línea]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12. N°32. 2007. [fecha de consulta el 10 de Noviembre 2015]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003220> (p. 435-456).
- Marshall, C. Y Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage. (P.79).
- MINEDUC (2012). Planes y Programas para 6° básico, Historia, Geografía y Ciencias. Sociales. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile.
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A. (p. 11).
- Pagés, Joan. La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado [en línea]. *Signos, Teoría y práctica de la educación*. N°13. 1994. [fecha de consulta el 26 de octubre 2015]. Disponible en: <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf> (Pp. 38-51).
- Pagés, J. y Santisteban, A. (1999). *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. Sevilla: Díada. (Pp. 187-207).

- Pagés, Joan. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía [en línea]. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. N° 7. 2009. [fecha de consulta el 10 de Octubre 2015]. Disponible en: [http://pagines.uab.cat/joan\\_pages/sites/pagines.uab.cat/joan\\_pages/files/2009\\_Pages\\_Rese%C3%B1as\\_7.pdf](http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Rese%C3%B1as_7.pdf) (p. 3-14).
- Pagés, Joan y Santisteban Antoni. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria [en línea]. *Cadernos Cedes*. Vol. 30. N° 82. 2010. [fecha de consulta el 10 de Septiembre 2015]. Disponible en: <http://historia1imagen.cl/2011/12/21/la-ensenanza-y-el-aprendizaje-del-tiempo-historico-en-la-educacion-primaria-joan-pages/> (p. 281-306).
- Patiño, Luceli. Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. Contribution of the history and culture focus in teaching [en línea]. *Educación y Educadores*. Vol. 10. N°1. 2007. [fecha de consulta el 30 de Octubre de 2015]. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942007000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100005) (p. 58).
- Perales, F. y Cañal, P. (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. España:Editorial Marfil. (p.3).
- Pitluk, L. (2008). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. (p.23).
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia? En Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. (Pp. 18-68).
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, Ma., Carretero, M., Millares, P. y Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Cuauhtémoc. (Pp. 18-125).

- Prieto, José; Gómez, Cosme y Millares, Pedro. El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato [en línea]. *Revista Clío*. N°39. 2013. [fecha de consulta el 8 de Diciembre 2015]. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf> (p. 2).
- Robert, Bain. (2002). *Como aprenden los estudiantes Historia en el aula de clases*. La National Academies Press: Estados Unidos (Pág. 3-11).
- Robles, Mariel. La comprensión de textos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico [en línea]. *Diacronías*. N°11. 2014. [fecha de consulta el 28 de Septiembre 2015]. Disponible en: [http://www.palabradeclio.com.mx/src\\_pdf/revista/Diacronia11.pdf](http://www.palabradeclio.com.mx/src_pdf/revista/Diacronia11.pdf) (p. 17).
- Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. (p.2-344).
- Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. (p.10).
- Sánchez-Enciso, J. (2008). *El aula como espacio comunitario*. Barcelona: Editorial GRAÓ. (p. 169).
- Salazar, J. (2006): *Narrar y aprender historia*, México: UNAM. (p. 12).
- Salinas, P., Vallejo, P. y Vásquez, M. (2014). *Estrategias docentes gestoras de un buen clima de aula: estudio descriptivo de casos en tres escuelas de la región metropolitana, nivel segundo básico de las comunas de la Florida, Colina y San Bernardo*. (Tesis Licenciatura). Universidad academia de humanismo cristiano. Santiago. (p. 35).
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill. (p.28-176).

- Santisteban, Antoni. Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. [en línea] *Historiar*. N°1. 1999. [fecha de consulta el 20 de octubre 2015]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201399> (Pp. 141-150).
- Santisteban, Antoni. La formación de competencias de pensamiento histórico [en línea]. *Clío & Asociados*. N°14. 2010. [fecha de consulta el 17 de Noviembre 2015]. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf) (p. 34-51).
- Santisteban, A.; González, N. y Pagés, J. (2002). Una Investigación sobre la formación del Pensamiento Histórico. GREDICS (presidencia). XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Simposio o conferencia llevada a cabo en el congreso de metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales. GREDICS. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Barcelona. (Pp. 13-33).
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave, evaluar para aprender*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L

