

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LICENCIADOS UNIVERSITARIOS**



**“LA ENSEÑANZA DE FORMACIÓN DE NUEVAS ORGANIZACIONES
OBRERAS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA
DEL LICEO LA ASUNCIÓN DE TALCAHUANO. UN PROYECTO DE
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y EVALUATIVA PARA EL SUBSECTOR DE
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES”**

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de
Licenciado en Educación

PROFESOR GUÍA: SRA. IRSA CISTERNAS F.
ESTUDIANTE: YULYANA CAZOR

CONCEPCIÓN, ABRIL DE 2016

AGRADECIMIENTOS

Agradezco y dedico afectuosamente estas páginas a los maestros y compañeros con los que inicié y finalicé este proyecto, en especial a la docente encargada de guiar este proceso, el que contiene parte de su tiempo y dedicación. Igualmente, dedico estas líneas a toda la comunidad educativa del Liceo La Asunción, específicamente a los estudiantes que permitieron se concretara la presente intervención. Sin ellos y sin la dedicación de los diversos actores participantes, esta tarea no habría podido ser posible.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	v
Introducción	1
Capítulo I.....	3
1. Justificación de la Investigación	3
1.1. Contexto y deficiencias inscritas en la educación formal.....	3
1.2. Características y deficiencias existentes en el escenario educativo de la investigación: Segundo Medio D, Liceo La Asunción.	8
2. Pregunta de investigación	11
3. Objeto de Estudio.....	12
4. Objetivos	12
4.1. Objetivo General.....	12
4.2. Objetivos Específicos	12
5. Hipótesis.....	13
Capítulo II	14
1. La disciplina de la educación en el tiempo	14
2. Antecedentes de la Escuela Crítica en Pedagogía.....	27
3. Aprendizaje Cooperativo	34
3.1. En qué consiste el Aprendizaje Cooperativo	37
Capítulo III.....	44
1. Explicaciones metodológicas.....	44
2. Diseño de la investigación	45
2.1. Descripción Enfoque de investigación	45
2.2. Aplicación Investigación Acción a propuesta didáctica	47
3. Alcance de la investigación.....	50
4. Instrumentos de recolección de datos	50
5. Escenario	51
6. Participantes	52
6.1. Descripción y características de grupo curso seleccionado:.....	52
Capítulo IV	58
1. Diseño de la propuesta didáctica y evaluativa: Modelo Cooperativo de Spencer Kagan	58

1.1	Explicación teórica: En qué consiste el modelo cooperativo de Spencer Kagan	60
1.2	Explicación y aplicación didáctica del modelo cooperativo de Spencer Kagan: Co-op Co-op.....	63
2.	Planificaciones de clases y actividades de aprendizaje.....	67
3.	Resultados obtenidos.....	90
3.1.	Trabajo Escrito.....	90
3.2.	Exposición Oral	98
3.3.	Observación de la dinámica de comportamiento	107
3.4.	Autoevaluación y Coevaluación	114
Capítulo V	123
1.	Conclusiones de la investigación	123
2.	Limitaciones de la investigación	127
3.	Proyecciones de la investigación	130
Bibliografía	132
Anexos	146

Resumen

El presente proyecto surge con la iniciativa de idear una propuesta didáctica que logre niveles óptimos de aprendizaje a partir del aprendizaje cooperativo y la comprensión de la realidad social de nuestro país. Para tal cometido, decidimos crear una estrategia de intervención que abordó la “Formación de nuevas organizaciones obreras”, correspondiente al tercer apéndice de la Unidad “Los Movimientos Sociales en Chile” materia que está destinada a estudiantes de 2° año Medio de todo el país y para el cual consideramos 10 horas pedagógicas distribuidas en cinco clases. Lo anterior, siempre ajustado a los Planes y Programas designados por el MINEDUC.

Con el fin de que los estudiantes logren comprender la realidad social existente, el proyecto de intervención consistirá en el diseño de una estrategia didáctica y evaluativa, que tenga como objetivo la comparación del contexto actual con el escenario socio-político de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX mediante el trabajo cooperativo. Dicha intervención, realizada en el establecimiento educacional Liceo La Asunción de la ciudad de Talcahuano.

Introducción

En la actualidad, nos encontramos frente a una serie de problemas en el sistema escolar chileno, donde la manera de llevar a cabo los contenidos constituye una de sus causantes. La reproducción de contenido de manera rígida y memorística ha originado un tipo de enseñanza monótona, generando el desinterés por parte de los estudiantes.

Por esto, la propuesta del presente proyecto educativo tiene que ver con elaborar una estrategia didáctica y evaluativa que estimule el trabajo cooperativo y se vincule con el contexto político y social del país, relacionando pasado y presente como forma de lograr comprender el porqué de los procesos actuales. Sin dicha analogía, la enseñanza, más aún en lo que se refiere a la asignatura de Historia y Geografía carece de significado para los estudiantes. Para lograr aquello, el presente trabajo posee diferentes etapas, las cuales se plasmarán en las siguientes páginas.

En un primer apartado, se presentan los aspectos teóricos de la investigación, iniciando con el planteamiento y justificación del tema. Luego, se presentan los objetivos e hipótesis.

En un segundo apartado, se explicará el sustento teórico que delinearán las principales directrices del proyecto llevado a cabo, tales como teorías y autores. Los diversos autores en los cuales nos basaremos, además de engrosar el estado bibliográfico, marcarán los enfoques teóricos de la estrategia a implementar. Dentro de éstos, cabe destacar los aportes de Kagan, Dewey, Ausubel, Johnson, Slavin, Freire, Giroux, entre

otros, quienes por sus teorías sociales y de aprendizaje cuentan con un espacio importante en esta labor.

En un tercer capítulo, se establece el marco metodológico a seguir relacionado con el diseño y alcance de la investigación, donde se describirán además los instrumentos de recolección de datos, escenario y participantes.

En el cuarto capítulo, se describe la propuesta didáctica utilizada y el análisis de los resultados de la intervención. En este apartado, se detalla todo aquello empleado durante la intervención, tales como contenidos trabajados, actividades de aprendizaje y evaluaciones aplicadas.

En las conclusiones, se expondrán las consideraciones finales, junto a las limitaciones y proyecciones de la intervención. Finalmente, se presentan los anexos, donde se integra toda la información aplicada durante la intervención, tales como actividades de aprendizaje, pautas de evaluación, etc.

En síntesis, lo expuesto a continuación, es la creación y desarrollo de un proyecto de intervención didáctica y evaluativa que trabaja específicamente el tercer apéndice de la Unidad “Los Movimientos Sociales en Chile”, denominado “Formación de nuevas organizaciones obreras” en estudiantes de segundo año medio. Tarea realizada con seriedad y bajo exhaustivos métodos científicos, tanto en la revisión bibliográfica como en el diseño de la estrategia y elaboración de las conclusiones respectivas.

Capítulo I

Planteamientos Teóricos de la Investigación

1. Justificación de la Investigación

1.1. Contexto y deficiencias inscritas en la educación formal

En Chile, el sistema educativo formal posee una serie de complicaciones, explicadas en gran medida por la manera de abordar los contenidos, la excesiva cantidad de educandos, los sistemas de evaluación que promueven principalmente un resultado terminal y en muchos casos, la ausencia de un trabajo de tipo interactivo que permita la cooperación y solidaridad entre estudiantes. Lo anterior, interfiere en el desarrollo óptimo de los aprendizajes.

En cuanto al modo de abordar los contenidos, la rapidez de las transformaciones en el mundo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, muchas veces desgasta y contradice el trabajo docente, ya que debe encontrar el modo de ir a la par de dichos acontecimientos. Jurjo Torres (2006) describe este nuevo contexto de la siguiente manera:

“El mundo glamuroso de la publicidad, de la cultura de consumo y ocio que producen las grandes multinacionales destinadas al entretenimiento y a transportarnos a mundos de fantasía y de ensueño, no es nada raro que contradiga el mundo de valores que las instituciones escolares y el profesorado, así como los padres y madres consideran más importantes”.

Lo anterior, obstaculiza el desarrollo de un aprendizaje significativo que involucre los conocimientos previos de los estudiantes, junto con su acontecer cotidiano, ya que en un mundo inserto en un constante bombardeo mediático, resulta complejo insertar a los educandos en la comprensión y análisis de los procesos educativos. Además, a medida que los estudiantes avanzan en su proceso escolar, las materias se tornan más formales y academicistas, donde se genera una desvinculación entre la actividad habitual del alumno y los contenidos ofrecidos (Carretero, 2005)

“El interés por los aprendizajes suele decrecer según se avanza en el sistema educativo, en especial, por aquellas asignaturas o temas que, siendo más abstractos, se trabajan en las aulas mediante estrategias y metodologías que los vuelven completamente irreales, incomprensibles y sin funcionalidad ninguna desde la perspectiva del alumnado” (Torres, 2006).

Sin embargo, es necesario dejar en claro que los intentos emanados desde el MINEDUC son auspiciosos, ya que intentan promover una educación enmarcada en los lineamientos constructivistas, donde:

“(…) se considera la enseñanza como un proceso que debe guiar la evolución de los preconceptos de los alumnos y alumnas, para lograr un aprendizaje significativo”. Lo cual da a entender que, “(…) se deben presentar situaciones concretas, reales y simples, donde los estudiantes estructuren, interrelacionen y/o sintetizen las ideas adquiridas en los pasos anteriores a dicha didáctica. Para ello, el docente debe guiar este proceso, pero el ajuste lo debe hacer el estudiante” (Montero Méndez, Santelices Ariztía, & Martínez Iturriaga, 2009).

Además, se afirma que: *“Para que el aprendizaje sea significativo, deben realizarse actividades que permitan a los estudiantes aplicar el conocimiento adquirido a situaciones concretas y cotidianas, para que de esta forma, comprendan la utilidad de los nuevos aprendizajes”* (Educación, 2011).

Pero al observar la realidad concreta, ésta dista de la teoría, en cuanto:

“Se observa una especie de memorismo nominalista, exigiendo al estudiante que se esfuerce en recordar nombres, fechas, fórmulas, conceptos, teorías, dejando de

lado la comprensión, análisis, juicio crítico, aplicabilidad, inferencias y conexiones con otros conocimientos ya aprendidos” (Torres, 2006).

Asimismo, en cuanto a la enseñanza de la historia, ésta no sólo conlleva acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado, sino también requiere la habilidad de valorar críticamente las fuentes de información primarias y secundarias, donde una cantidad considerable de estudiantes manifiestan dificultad para comprender la naturaleza interpretativa y subjetiva de la historia.

“Este sesgo proviene, en parte, de limitaciones cognitivas de los adolescentes, pero también de los métodos de enseñanza y del lenguaje utilizado en los propios libros de texto. Es constatable que los libros de texto no suelen exponer dudas o interpretaciones divergentes sobre un mismo fenómeno histórico, sino que tienden a presentar los contenidos de forma cerrada y con tratamiento de certeza” (Carretero & Montanero, 2008).

Por ello, es que enseñar a razonar y pensar críticamente resulta sumamente complejo en el sistema educativo formal chileno, considerando que en lo que respecta principalmente a la educación pública y subvencionada, las aulas constituyen un espacio saturado de educandos, donde por tiempo, diversidad y motivación, no permiten el alcance de un nivel horizontal de logros. Además, la situación del profesorado se ve deteriorada por una falta de tiempo para trabajos de planificación, investigación, capacitación y bajos sueldos. Todos los factores mencionados, imposibilitan la transformación que la sociedad actual requiere, dejando de lado la realidad concreta de los educandos.¹

¹Para una revisión más exhaustiva respecto al tema, consultar los siguientes estudios: Torres, J. (2005). *El Currículum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata. Torres, J. (2005). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Madrid: Ediciones Morata. Torres, J. (2006). *La Desmotivación del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata. Torres, J. (2007). *Educación en Tiempo de Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata. Sacristán, G. J. (2010). *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum*. Madrid: Ediciones Morata. Fullan, M. (2002). *Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación*. Madrid: Edición Barcelona.

A las deficiencias señaladas, es posible añadir la actual brecha económica, la cual se ha visto plenamente reflejada en el sistema educativo chileno, donde:

“Aquellos estudiantes más favorecidos social, económica y culturalmente, mayores son sus posibilidades de rodearse de entornos escolares más enriquecidos, con mejores instalaciones, mayor cantidad de recursos didácticos, mejores actividades extraescolares, mejor profesorado, mayor motivación y expectativas más elevadas hacia el alumnado. Un sistema educativo semejante, es una clara muestra de una sociedad injusta y de instituciones escolares en las que las injusticias educativas y curriculares son la norma” (Torres, 2006).

En lo referente a la evaluación, ésta constituye el principal medio a través del cual se mide la calidad de la educación. El MINEDUC propone, al igual que en la didáctica, un método constructivista de evaluación, el cual se rige en el marco de la autenticidad, planteando lo siguiente:

“(…) el educador, conjuntamente con los estudiantes, deben evaluar el proceso de aprendizaje con una actitud analítica y reflexiva para detectar posibles dificultades y avances en función de las decisiones a tomar”.

Igualmente: *“se hace necesaria la utilización de prácticas de evaluación que propicien procesos de aprendizaje y orientación atractivos mediante la selección de contenidos y actividades interesantes y sustanciosas. Entre las prácticas evaluativas a tomar en cuenta se encuentran: Elaborar y aplicar evaluaciones iniciales, fomentar la co-evaluación, proponer situaciones problemáticas o plantear interrogantes y delimitar los criterios de ejecución de los proyectos”* (Educación, 2011).

Lamentablemente, las afirmaciones planteadas muchas veces no se cumplen, ya que el tipo de evaluación constructivista expuesta por el MINEDUC requiere de tiempo, dedicación y fase previa de adaptación, aspectos que se hallan en desventaja con la realidad del sistema escolar chileno, donde la falta de tiempo es un agravante fundamental. Además, las macro evaluaciones como el SIMCE y PSU, que en teoría plantean el desarrollo de capacidades cognitivas de un nivel profundo, como la reflexión,

interpretación y análisis, finalmente se concretan a través de preguntas de selección única, alejándose del nuevo paradigma del conocimiento. Por ejemplo, Contreras, Corbalán y Redondo (2007), luego de un detallado estudio sobre la PSU, llegan a la conclusión de que este sistema de evaluación, actúa como un instrumento de legitimación de las desigualdades sociales, ya que:

“Esta prueba de selección ordena a los estudiantes que la rinden de acuerdo a los conocimientos y habilidades que debieran haber adquirido en los dos primeros años de la enseñanza media, por estar definidos como mínimos obligatorios. Ideológicamente, la PSU es presentada como una medición objetiva, válida y confiable del mérito personal, un ordenamiento legítimo de la capacidad y el esfuerzo de los jóvenes. El hecho de que sus condicionantes principales son de orden socioeconómico, de formación básica y de contexto académico, y que la distribución de sus puntajes coincide estrictamente con la distribución del ingreso, no forma parte de este discurso” (Contreras & Corbalán, 2007).

Por otro lado, una de las falencias insertas en el sistema educativo formal, es la falta de trabajo en equipo, donde se continúa propiciando la individualidad, homogeneidad y pasividad. Esto, a pesar de las tentativas propuestas por el MINEDUC y por las diversas corrientes pedagógicas, donde la falta de tiempo y excesiva cantidad de educandos, dificultan un trabajo cooperativo en el cual tanto profesionales como estudiantes sean capaces de colaborar entre sí.

“El énfasis recae en factores cognitivos de aprendizaje, dejando de lado la dimensión afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción se concibe como un factor negativo. Compañero entorpece proceso de aprendizaje y la necesidad de apoyo social y búsqueda de ayuda se asocia a inmadurez e incompetencia” (Qué - Por qué - Para qué - Cómo. Aprendizaje Cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula, 2012).

Tal como lo plantea la cita anterior, en las aulas tradicionales, la interacción entre estudiantes es considerada como un impedimento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, es que el aprendizaje cooperativo se presenta como un

método óptimo de enseñanza, ya que es posible establecer entre los educandos habilidades sociales que fomentan el desarrollo intelectual entre pares mediante una interdependencia positiva, generándose:

“El aumento de los esfuerzos hacia el logro de las relaciones interpersonales positivas y de la salud emocional. El desarrollo por parte de los estudiantes de una marcada responsabilidad individual y grupal. El fomento de una interacción interpersonal que apunta hacia la promoción del aprendizaje de todos los alumnos. La democratización de las oportunidades de éxito. El desarrollo de destrezas sociales” (Qué - Por qué - Para qué - Cómo. Aprendizaje Cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula, 2012).

El trabajo cooperativo designa no sólo la agrupación de estudiantes, sino que hace referencia a la realización junto a otras personas de una tarea, trabajo o proyecto en común, en colaboración, ayudando y recibiendo ayuda de manera recíproca. Asimismo, tiende hacia una motivación intrínseca, basada en la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y las competencias individuales mediante el beneficio a los otros, mientras que el aprendizaje competitivo tiende a llevar a una motivación extrínseca, basada exclusivamente en ganar y beneficiarse a expensas de los otros (Quinquers, 2004).

1.2. Características y deficiencias existentes en el escenario educativo de la investigación: Segundo Medio D, Liceo La Asunción.

El grupo curso seleccionado para aplicar la propuesta didáctica se caracteriza por un elevado grado de motivación al momento de participar durante el desarrollo de las clases de Historia y Geografía. Esta característica resultó sumamente beneficiosa al momento de aplicar los contenidos, ya que la atención de los estudiantes fue positiva en todo momento. Pero si bien, la atención y participación de los estudiantes fue ventajosa,

el desorden y los excesivos niveles de conversación resultaron complejos de manejar, ya que la desobediencia hacia las disposiciones señaladas por el docente fueron constantemente ignoradas.

Otra problemática inserta en el segundo medio D es el problema de autoestima reflejado mayormente en las mujeres, donde un número importante sufren de desprestigio escolar, generándose por este motivo rivalidades y enfrentamientos que en ocasiones han llegado a grados de violencia verbal e incluso física.

Ante tal situación, se sustenta la propuesta didáctica basada en un aprendizaje de tipo cooperativo, con el fin de aprovechar la participación y motivación de los estudiantes hacia la promoción de un espíritu colaborativo, aspecto que se halla prácticamente inexistente en el curso seleccionado. Dicho de otro modo, mediante el aprendizaje cooperativo, potenciar e incrementar las habilidades sociales existentes en el grupo curso y a la vez, mejorar la autoestima académica, la cual se encuentra en directa relación con la motivación escolar y el clima de convivencia escolar, ya que en interacción con los demás se desarrolla el autoconcepto y mediante la interdependencia social, se genera un factor propiciador de un adecuado desarrollo del mismo, favoreciendo un comportamiento prosocial (Poveda, 2007).

Por otro lado, puede que no exista una relación entre autoestima y rendimiento académico, pero la autoestima tiene que ver con la felicidad del alumno y al potenciarla, se fortalece el ajuste social con compañeros, profesores y padres, lo que repercutirá en las realizaciones escolares.

Asimismo, fomentando la participación e interacción del grupo curso mediante una estructura de aprendizaje en equipo, es posible concientizar una óptima formación ciudadana y equidad de género, la cual incidirá no sólo en los hábitos de vida escolar, sino en la vida futura personal y laboral de cada educando.

Ahora bien, el trabajo cooperativo requiere de una serie de características, tales como la estructuración rigurosa de los objetivos, los cuales se logran mediante la colaboración y participación de todos los miembros de un equipo. La utilización compartida de habilidades cognitivas y recursos para la realización de tareas. Establecimiento de una distribución interdependiente de los roles y del conocimiento. Uso de una evaluación final interdependiente. La existencia de grupos heterogéneos, donde cada miembro tiene clara su responsabilidad dentro del equipo y estudiantes son quienes se encargan de la distribución de roles y responsabilidades dentro del grupo. Asimismo, las actividades se adecúan a objetivos programados para cada alumno en función de sus posibilidades. Y lo más importante, cada grupo posee su grado de autonomía.

Estas características, fundamentalmente las dos últimas señaladas, se vieron perjudicadas por los sistemas de aprendizaje y evaluación tradicional predominantes en la tradición y cultura educativa del docente a cargo y de la institución educativa, tales como: Las creencias y formación ciudadana tradicional del profesor, el modo de organización escolar vigente, los modelos rígidos de horario, la utilización del libro de texto de estudio como casi único medio de consulta por parte del alumno, la propia cultura escolar que alumnos han ido adquiriendo a lo largo de su historia académica. Esto se vio plenamente evidenciado en el momento de presentar la metodología de aprendizaje a utilizar, donde

los alumnos no asimilaron y se sintieron ajenos, ya que tienen arraigada la costumbre a trabajar de manera individual.

Asimismo, el grado de dominio de técnicas cooperativas es muy débil, ya que esto requiere de una fase previa de adaptación, lo cual implica tiempo y flexibilidad. Además, las técnicas de aprendizaje cooperativo se deben enseñar intencionalmente como un contenido más, aspecto que resultó complejo. Estos factores entorpecieron la correcta aplicación del sistema de aprendizaje, pero se presentaron como un desafío a enfrentar.

Ante tal panorama, surge nuestra propuesta educativa, centrada en insertar a los estudiantes del segundo año medio D del Liceo La Asunción de Talcahuano, en una metodología de aprendizaje cooperativo, mediante la aplicación del apartado número tres, denominado “Formación de Nuevas Organizaciones Obreras”, correspondiente a la Unidad 9: Los Movimientos Sociales en Chile.

2. Pregunta de investigación

¿Cuál es el real impacto que tienen las estrategias cooperativas en la mejora de habilidades sociales a partir de un contenido específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de Segundo año medio?

3. Objeto de Estudio

La aplicación del aprendizaje cooperativo en estudiantes de segundo año medio del Liceo La Asunción de Talcahuano.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Elaborar una estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo en estudiantes de segundo año medio del Liceo La Asunción de Talcahuano y su impacto en la mejora e incremento de habilidades sociales a partir de un contenido específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de Segundo medio.

4.2. Objetivos Específicos

1.- Observar la dinámica de comportamiento de grupo curso durante la aplicación de la estrategia didáctica de aprendizaje cooperativo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

2.- Reflexionar sobre los efectos o resultados de la estrategia didáctica.

5. Hipótesis

Utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo durante la aplicación de los contenidos de “Formación de nuevas organizaciones obreras”, es probable una mejora en las habilidades sociales y una enseñanza significativa mayor en el logro de los aprendizajes en estudiantes de Segundo año de enseñanza media del Liceo La Asunción de Talcahuano.

Capítulo II

Marco teórico

1. La disciplina de la educación en el tiempo

El siglo XXI, nos ha mostrado con claridad un cambio profundo en todas las esferas del quehacer humano, la educación por cierto no ha escapado a este proceso ¿qué ha cambiado? Ha cambiado la forma de enseñar, ha cambiado la forma de aprender. Hoy debemos procurar el desarrollo de habilidades y el principio del aprendizaje autónomo, olvidarnos del contenido, olvidarnos de la instrucción. Hoy la educación plantea el desafío de generar un proceso de aprendizaje continuo del desarrollo de herramientas, para ampliar de manera individual los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, se transforma en un desafío para quien emprende la carrera de educar, el comprender de manera profunda los mecanismos por los cuales un estudiante con el andamiaje y apoyo del docente logra desarrollar una nueva habilidad, teniendo claro cómo lo hizo y en qué momento lo puede utilizar para resolver un nuevo desafío. Se instalan así conceptos como competencias, habilidades, metacognición, zonas de desarrollo próximo y otros que ya han dejado atrás ese pasado añejo de la transmisión de datos y la instrucción memorística.

En otro sentido, la educación de las asignaturas se ha hecho cada día más específica, de ahí nos preguntamos cómo se logra la conciencia histórica, de qué manera

se desarrollan compromisos sociales, también nos preocupamos de elementos accesorios, como las actitudes y los valores.

Pero hoy nuestro interés es saber cómo en un alumno de segundo año medio se desarrollan la conciencia espacial y a la vez, cómo se logra expresar en contenidos de aprendizaje, en estrategias de trabajo y en la gestión del conocimiento.

Algunos autores nos dan pistas, por ejemplo, Prats nos habla de los fines y objetivos de la enseñanza de la geografía y nos plantea una metodología basada en el aprendizaje del espacio geográfico. Al respecto, nos plantea las siguientes ideas principales. Según Prats (2011), en el texto *Didáctica de la Geografía y la Historia*, nos indica que:

“Para organizar las actividades de aula, lo que supone el trabajo cotidiano con el alumnado, los profesores necesitan disponer de un conocimiento teórico sobre la metodología didáctica, pero también deben dominar un conjunto de técnicas específicas para utilizar los recursos materiales que se emplean en la enseñanza de la geografía.

Es importante que el alumno conozca que el punto es lo que nos permite localizar los fenómenos, aun cuando éstos sean pequeños, mientras que las líneas nos permiten diferenciar superficies, que se pueden medir, dado que el mapa es una representación geométrica”.

A partir de estas ideas, podemos desarrollar un elemento central que nos guiará en nuestra investigación. Ésta es la idea de la conciencia de la ubicación que debe tener el ser humano en el espacio, la lateralidad corporal, la ubicación de los puntos cardinales y cómo referenciar a partir de elementos significativos de localización, una esquina, un símbolo, una altitud, un monumento. Todas ellas nos permitirá que el estudiante pueda reconocer conceptos tan claves como el norte, el sur, el lago del oeste, el pasado y así sucesivamente,

hasta alcanzar una conciencia geográfica que le permita una plena conciencia de su ubicuidad y de las relaciones positivas que se pueden establecer con el espacio.

Principios de Piaget al aprendizaje

Como resultado de sus primeras investigaciones biológicas, Piaget concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas o funciones invariantes. La primera, es hacia la organización: la combinación, ordenamiento, recombinación y reacomodo de conductas y pensamientos que siguen de manera coherente. Y la segunda tendencia, es hacia la adaptación: el ajuste al ambiente.

Principio de Organización

Las personas nacen con la tendencia de organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas o sistemas para comprender y relacionarse con el mundo. Las estructuras simples se combinan y coordinan continuamente para perfeccionarse y con ello ser más eficaces. Por ejemplo, los niños muy pequeños pueden mirar un objeto, asirlo cuando está al alcance de sus manos, pero no coordinan ambas acciones al mismo tiempo. Sin embargo, al desarrollarse pueden organizar estas dos estructuras conductuales en una estructura coordinada de nivel superior de observar, alcanzar y asimilar al objeto. Por supuesto, también puede continuar usando esas estructuras por separado. Piaget denominó a estas estructuras esquemas y en su teoría constituyen los bloques básicos de construcción del pensamiento, sistemas organizados de acciones que nos permiten hacer representaciones mentales. Es decir, pensar en los objetos y acontecimientos de nuestro

mundo. Los esquemas son mínimos y específicos, como el esquema de "beber con una pajilla" o el de "reconocer una rosa" o bien amplios y más generales, como el esquema de beber o el de clasificar las plantas. En la medida en que se organizan los procesos de pensamiento y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta se hace más compleja y se adapta mejor al ambiente.

Principio de Adaptación:

Además de la tendencia a organizar sus estructuras psicológicas, los individuos por herencia son capaces de adaptarse a su ambiente. En la adaptación participan dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación.

La asimilación:

Es el proceso por el cual cada nuevo dato de la experiencia se incorpora a "esquemas mentales" que no existen en el niño. Es decir, el niño aplica ideas y hábitos antiguos a objetos nuevos. Esto tiene lugar cuando la gente utiliza los esquemas que posee para dar sentido a los acontecimientos del mundo; incluye el intento de comprender algo nuevo y de ajustarlo a lo que ya se conoce. En ocasiones podemos distorsionar la nueva información en la tentativa de ajustarla a lo que conocemos. Es el caso de muchos niños que al ver un zorrillo le llaman "gatito" en un intento por educar la nueva experiencia al esquema que poseen para la identificación de animales.

Acomodación:

Es el proceso de transformaciones de los propios esquemas en función de los cambios del medio. Los nuevos datos de la experiencia, que se incorporan en los esquemas lo modifican adaptándolos a los nuevos aspectos de la realidad. Los niños muestran acomodación cuando agregan el esquema para reconocer los zorrillos a los sistemas que ya poseen para identificar animales.

Para adaptarse a ambientes de complejidad creciente, las personas utilizan los esquemas que poseen, siempre que funcionen (asimilación), y modifica y aumenta sus esquemas cuando se requiere algo nuevo (acomodación). De hecho, la mayor parte del tiempo se requiere ambos procedimientos. Incluso el uso de un patrón establecido como beber por una pajilla puede requerir cierta acomodación si la forma o el tamaño de la misma difiere del tipo conocido. Cada vez que se agregan nuevas experiencias a un esquema, éste crece y se modifica, por lo que la asimilación implica cierta acomodación.

Principio de Equilibración:

De acuerdo con Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación puede observarse como una especie de acto complejo de ponderación en su teoría, donde los cambios en el pensamiento tienen lugar mediante el proceso de equilibrio: en la búsqueda de balance, Piaget suponía que para alcanzarlo, la gente pone a prueba de continuo lo adecuado de sus procesos de pensamiento.

En síntesis, el proceso de equilibrio funciona de la siguiente manera: Existe equilibrio si al aplicar un esquema en particular a un acontecimiento o a una situación, el

esquema funciona, pero si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio y nos sentimos incómodos.

La incomodidad nos motiva a buscar una solución mediante la asimilación y la acomodación, con lo que nuestro pensamiento cambia y avanza. Para equilibrar nuestros esquemas de comprensión del mundo y los datos que éste proporciona, asimilamos continuamente nueva información mediante nuestros esquemas y acomodamos el pensamiento siempre que los intentos desafortunados de asimilación produzcan un desequilibrio.

Teoría del aprendizaje constructivista

Para que se produzca aprendizaje, esta teoría implica que el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el propio sujeto, quien aprende a través de la acción. Esto significa que el aprendizaje no es aquello que simplemente se pueda transmitir. Esto puede realizarse en base a unos contenidos, un método y unos objetivos que son los que marcarán el proceso de enseñanza. La idea central es que el aprendizaje humano se construye, que la mente de las personas elabore nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores. El aprendizaje de los estudiantes debe ser activo, deben participar en actividades en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica.

El constructivismo difiere con otros puntos de vista, en los que el aprendizaje se forja a través del paso de información entre personas (maestro-alumno), donde lo importante no es construir, sino recibir. En el constructivismo, el aprendizaje es activo, no

pasivo, donde los alumnos construyen conocimientos por sí mismos. Cada uno individualmente construye significados a medida que va aprendiendo.

Tres son los representantes de esta teoría del aprendizaje centrada sobre todo en la persona en sí y en sus experiencias previas, las cuales conllevan a nuevas construcciones mentales. Cada uno de ellos expresa la construcción del conocimiento dependiendo si el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1955); si lo realiza con otros (Vygotsky, 1978) o si es significativo para el sujeto (Ausubel, 1983).

Rol del Docente en el constructivismo:

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al estudiante, donde aquel es quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación, logrando la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Así, se observa cómo en los niveles preescolares se les da a conocer a los niños diferentes conocimientos a partir de la experiencia, en actividades como sembrar plantas, hacer figuras con bloques, entre otros. Ya en niveles más elevados, por ejemplo en la educación superior, los proyectos, aprendizajes basados en problemas reales, simuladores y prácticas situadas, hacen que el estudiante pueda contextualizar de manera palpable lo que se vio en la teoría y sobre todo, su utilidad.

Rol del estudiante en el constructivismo:

Es éste el nuevo papel del estudiante, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que proporcionará una infinidad de herramientas significativas, las cuales se pondrán a prueba en el devenir de su propia vida.

Aunque es importante aclarar que el docente no pierde su rol de autoridad dentro del aula, su papel siempre será de orientador del conocimiento, buscando la empatía constante con el estudiante, y en el caso de la evaluación, el Paradigma Constructivista ofrece mayores alternativas, que van mucho más allá de un examen escrito. La evaluación se va haciendo sobre la marcha y suele ser un proceso natural centrado en el proceso, no en objetivos terminales.

Aprendizaje significativo

El Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto.

Para Ausubel, el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. No-arbitrariedad y sustantividad son las características básicas del aprendizaje significativo.

No-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz, o sea, la relación no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva, sino con conocimientos específicamente relevantes a los que Ausubel llama subsumidores. El conocimiento previo sirve de matriz “ideacional” y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos “se anclan” en conocimientos específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. Nuevas ideas, conceptos, proposiciones, pueden aprenderse significativamente (y retenerse) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, específicamente relevantes e inclusivos, estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como puntos de “anclaje” a los primeros.

Sustantividad significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas. El mismo concepto o la misma proposición pueden expresarse de diferentes maneras a través de distintos signos o grupos de signos, equivalentes en términos de significados. Así, un aprendizaje significativo no puede depender del uso exclusivo de determinados signos en particular. La esencia del proceso de aprendizaje significativo está, por lo tanto, en la relación no arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del sujeto, esto es, con algún concepto o proposición que ya le es significativo y adecuado para interactuar con la nueva información. De esta interacción emergen, para el aprendiz, los significados de los materiales potencialmente significativos (o sea, suficientemente no arbitrarios y

relacionables de manera no-arbitraria y sustantiva a su estructura cognitiva). En esta interacción es, también, en la que el conocimiento previo se modifica por la adquisición de nuevos significados.

Queda entonces claro, que en la perspectiva ausbeliana, el conocimiento previo (la estructura cognitiva del aprendiz) es la variable crucial para el aprendizaje significativo. Cuando el material de aprendizaje es relacionable con la estructura cognitiva solamente de manera arbitraria y literal que no da como resultado la adquisición de significados para el sujeto, el aprendizaje se denomina mecánico o automático. La diferencia clave entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico está en la capacidad de relación con la estructura cognitiva: no arbitraria y sustantiva versus arbitraria y literal. No se trata, pues, de una dicotomía, sino de un continuo en el cual éstas ocupan los extremos. El aprendizaje significativo más básico es el aprendizaje del significado de símbolos individuales (típicamente palabras) o aprendizaje de lo que ellas representan. Ausubel denomina aprendizaje representacional a este aprendizaje significativo. El aprendizaje de conceptos, o aprendizaje conceptual, es un caso especial, y muy importante, de aprendizaje representacional, pues los conceptos también se representan por símbolos individuales. Sin embargo, en este caso son representaciones genéricas o categoriales. Es preciso distinguir entre aprender lo que significa la palabra-concepto, o sea, aprender qué concepto está representado por una palabra dada y aprender el significado del concepto.

Enfoque del Método Significativo

Desde una perspectiva cognitiva, en los propósitos del aprendizaje, no sólo se consideran los contenidos específicos sobre determinado tema, sino también la consideración de las técnicas o estrategias que mejorarán el aprendizaje de tales contenidos. Las decisiones profesionales del docente respecto a la práctica de la enseñanza, inciden de un modo directo sobre el ambiente de aprendizaje que se crea en el aula y están centradas, tanto en las intenciones educativas, como en la selección y organización de los contenidos, la concepción subyacente de aprendizaje y el tiempo disponible.

El enfoque cognitivo supone que los objetivos de una secuencia de enseñanza, se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otra parte, las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran en vinculación directa con un contenido específico.

En síntesis, son tres etapas en el proceso de enseñanza. La primera pretende preparar al alumno a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje. La segunda, consiste en activar los conocimientos previos al presentar los contenidos y finalmente, estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida.

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basado en los procesos internos del alumno y no solo en sus respuestas externas. Con la intención de promover la asimilación de los saberes, el profesor utiliza organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los

conocimientos previos y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo significativa, con lo cual, sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos, propician una mejor comprensión.

En síntesis, la teoría del aprendizaje significativo supone poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza. Entre las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo, debe destacarse:

- Significatividad lógica: se refiere a la estructura interna del contenido.
- Significatividad psicológica: se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo al individuo que aprende y depende de sus representaciones anteriores.
- Motivación: Debe existir además una disposición subjetiva para el aprendizaje en el estudiante. Existen tres tipos de necesidades: poder, afiliación y logro. La intensidad de cada una de ellas, varía de acuerdo a las personas y genera diversos estados motivacionales que deben ser tenidos en cuenta.

Tipos de aprendizajes significativos según Ausubel

Aprendizaje de Representaciones:

El individuo atribuye significado a símbolos (verbales o escritos) mediante la asociación de éstos con sus referentes objetivos. Ésta es la forma más elemental de aprendizaje y de ella van a depender los otros dos tipos.

Aprendizaje de Conceptos:

Es, en cierto modo, también un aprendizaje de representaciones, con la diferencia fundamental que ya no se trata de la simple asociación símbolo-objeto, sino símbolo- atributos genéricos. Es decir, en este tipo de aprendizaje, el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes a los objetos que les hace pertenecer a una cierta clase. Ausubel define los "conceptos" como: *“Objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado”* (Ausubel, 2000).

Principio de La Asimilación:

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente, lo cual origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada. Esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación. Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual “la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente. Al respecto, Ausubel recalca: Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada”.

“Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial a la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” “(...) El aprendizaje significativo basado en la recepción presupone principalmente la

adquisición de nuevos conocimientos a partir del material de aprendizaje presentado” (Ausubel, 2000).

De este modo, Ausubel comprende uno de los pilares importantes dentro de la búsqueda de un aprendizaje profundo, que tenga como base la retención y comprensión del conocimiento y no una mera memorización transitoria.

2. Antecedentes de la Escuela Crítica en Pedagogía

En la actual sociedad industrial avanzada, elementos como la globalización, el auge de la industria cultural, los avances tecnológicos, junto a la formación de capital humano, han dado forma a un postmodernismo catalogado como *sociedad del conocimiento*, contexto que requiere desafíos a considerar desde la perspectiva de la construcción del conocimiento (Mella, 2003).

Como respuesta a esta realidad señalada, han empezado a surgir con fuerza demandas y transformaciones sociales que tienen su origen en las problemáticas sociales originadas en gran medida por las falencias en el ámbito educativo. Esta situación, posee una base teórica que enfatiza en la necesidad de generar una transformación y un cambio social (Illich, 1985; McLaren, 2005). De esta manera, es como adquiere importancia para nuestro proyecto educativo, la Teoría Crítica, la cual remonta sus orígenes a la Escuela de Frankfurt, cuando en 1937 el alemán Max Horkheimer publica su ensayo denominado: “Teoría tradicional y teoría crítica”. Este mismo autor, junto a otros investigadores –entre los que destaca T. Adorno, E. Fromm y H. Marcuse- fundan la Escuela de Frankfurt, que ligada a las teorías de Hegel, Marx y Freud, centraron la discusión y reflexión en las teorías

que consolidaban el *statu quo*, para más tarde realizar investigaciones interdisciplinarias bajo este mismo alero crítico.

Ahora bien, sin interiorizar más a fondo en los cimientos de dicha escuela intelectual, lo relevante es precisar la importancia de la teoría crítica para el ámbito pedagógico, donde Theodor Adorno reflexiona entorno a este tema, afirmando que “(...) *la educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica*” (Adorno, 1973, p.82).

Jurgen Habermas, uno de los mayores representantes de la Escuela de Frankfurt, a través de la *Teoría de la Acción Comunicativa* (Habermas, 1987), expone una visión menos utilitarista y más procedimental en torno a la hegemónica racionalidad instrumental. Dicha racionalidad es entendida como la gran mediadora de las relaciones sociales donde específicamente en el ámbito educativo, surge la necesidad imperiosa de engendrar una teoría crítica que termine con los vicios y paradojas de la modernidad, diferenciándose tres tipos de conocimientos e intereses: el técnico, el interpretativo, también denominado hermenéutico y el crítico. A través de aquellos, las personas son vistas como factores claves y activos de producción de significados e interpretaciones intencionales para dar cabida al mundo y a la sociedad que les rodea.

Arturo Barraza Macías en su artículo *Habermas y la Educación* (2003) expone tres dimensiones fundamentales para analizar y poder llevar a cabo la mejora del sistema educativo mediante la Teoría de la Acción Comunicativa. Para ello, esencial como primer punto a considerar es el ideario del educador, sus implicancias pedagógicas y sus aplicaciones en la educación. Junto a ello, la necesaria democratización de la educación

superior, la cual debe politizarse. Es decir, la politización de la ciencia y la resolución de problemas a través de la interacción lingüística.

Por otra parte, *La Teoría Crítica y Educación* de Andrés Ángel Sáenz del Castillo (1999-2011), plasma una variedad de criterios metodológicos para generar en la escuela una teoría crítica a través de la acción comunicativa habermasiana. Aquellos, sintetizados en el método hermenéutico y empírico, donde los hechos son considerados como portavoces de experiencias. Y el método crítico-ideológico, basado en la autorreflexión, en el debate y en la discusión.

En síntesis, la teoría habermasiana, propone una reflexión científica, induciendo a consecuencias prácticas, fuera del mero campo de la teoría. Para poder llevar a cabo todo ello, menester es aplicar todo esto a la vida social de manera consciente. De esta forma, se podrá hacer frente al campo teórico transmitido en las escuelas, los cuales se han constituido en saberes técnicos sin mayor relación en la praxis.

Este pensamiento nacido desde la filosofía ha desembocado en la educación gracias al trabajo de docentes como Paulo Freire (1921-1997), uno de los más influyentes profesores y teóricos de la educación. Éste es un importante referente en cuanto a su exitoso proyecto educativo orientado en un principio a la alfabetización. En sus obras, Freire señala sobre la importancia de realizar una enseñanza significativa para los educandos, del proyecto ético y humanizador. En la práctica, ésta consistía en hacer constantes alusiones a elementos y características directamente relacionadas con el entorno de los estudiantes, lo que fue experimentado en un primer momento con trabajadores de caña de azúcar, enseñándoles a leer en tan sólo cuarenta y cinco días. Así

se aseguraba que los educandos se apropiaran del conocimiento entregado, haciéndolo parte de ellos. En palabras de Freire:

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea (Freire, 1994).

El método utilizado por Freire obtuvo grandes reconocimientos y seguidores en materia de enseñanza, marcando el presagio de una importante corriente en torno a los enunciados del profesor brasileño que teorizó sobre la importancia de la *coorporificación de las palabras* (Freire, 1997) llegando acertadamente a la conclusión de que a las palabras que les falta la corporeidad del ejemplo, poco o casi nada valen.

Basándose en el paradigma crítico, Freire vislumbra la serie de problemas concentrados en el sistema formal de educación, culpando principalmente de esto a la tecnocracia, optando por una reestructuración educacional, estableciéndola como práctica de la libertad y no como un mero adoctrinamiento de opresores a oprimidos (Freire, 1969).

Uno de los puntos importantes que Freire presagió, consistió en la excesiva neutralidad que existía en la educación. Para este autor, la educación es una acción ideológica y por lo mismo, existe una imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, frente a lo cual tenemos el derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política, en otras palabras, una asociación entre teoría y praxis debe hacerse presente en la tarea diaria del educador (Freire, 1969).

De este modo, para Freire el papel del educador no se puede reducir a un mero transmisor de conocimientos. Por el contrario, la docencia necesita de un rigor metódico, en donde exista investigación, sentido crítico, reflexión, curiosidad, respeto al educando

y sobre todo, ética. La enseñanza por tanto, exige respeto a la autonomía del educando, al igual que alegría y esperanza de un posible cambio (Freire, 1997).

El salto que da Freire en la relación entre educadores y educandos es notable, ya que su teoría renueva la antigua concepción de una enseñanza basada en la transmisión de conocimiento y acondicionamiento, en donde el estudiante es un ser pasivo y receptor, y en ningún caso es un ser activo y constructor de su aprendizaje. El cambio presente en la teoría del profesor Freire, se basa en el respeto por la libertad y la autonomía de todos los sujetos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, respetando la estructura cognitiva y los aprendizajes previos de los estudiantes, con el fin de formar un diálogo constante y constructivo que logre la asunción de la identidad cultural y de por sí, formar una convicción y participación por el cambio.²

Otro de los profesores destacados dentro de la teoría educacional es Henry Giroux (1943-), quién se cimienta como un férreo intelectual crítico y uno de los mayores exponentes de la pedagogía crítica en Estados Unidos. En base a ello, ha elaborado una serie de obras fundamentadas en la teoría de la Reproducción Cultural, la cual posee su mayor expresión en la reproducción social y cultural llevada a cabo por las ideologías dominantes en las escuelas.

²Para una profundidad acerca de la importancia de la construcción del conocimiento y la necesidad de cambio educacional y ético, ver: Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XIX Editores.

Algunas de sus obras emblemáticas, tales como *Cultura Política y Práctica Educativa* (Giroux, 2001), las cuales son consideradas trascendentales a aplicar como forma de superar las falencias del actual sistema educativo.

En *Teoría y Resistencia en Educación* (Giroux, 1992), -quizá la obra más importante de este autor- basándose en la *Teoría Crítica*, resalta como ejes centrales la importancia del contexto cultural, la aparición de la nociva industria cultural y el currículum oculto. Partiendo de estas premisas, el autor crea su *teoría de la resistencia*, basada en la importancia de crear conciencia crítica en los educandos y convirtiendo el proceso educativo en la real herramienta contra las problemáticas que se viven en la actualidad, a lo cual el docente debe evocar todas sus prácticas, con la mayor seriedad y compromiso posible. Con el tiempo y a partir de aquello, desglosa una serie de elementos que entregan realce a la *Teoría de la Reproducción Social* (Giroux, 2010), simbolizada y representada por la tan consagrada reproducción social y cultural inscritas en las escuelas a través de los procesos de socialización que tienen lugar en ella. Acorde a ello, se deriva la directa relación entre conocimiento, poder y economía. Es decir, se ha generado una relación dialéctica entre la dinámica del Estado, la economía y la ideología, coligándolo con el concepto de educación ciudadana (Giroux, 1993). Ante el auge de dicha ideología instrumental, el autor expone como alternativa la *Teoría de la Resistencia*, en donde la sociedad debe tomar el control de dichas problemáticas, concientizando y liberando toda carga ideológica e intelectual, para posibilitar el desarrollo de nuevas críticas. Aquellos, se transforman en los principales motores para poder superar los mecanismos de dominación ejercidos por las

instituciones y fuerzas sociopolíticas y económicas, haciendo usufructo en este caso, de las escuelas para legitimarse (Giroux, 1993, 1999).

Otra obra de importancia, es *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía* (Giroux, 1993), ya que es en esta obra donde Giroux expone las políticas de enseñanza impuestas al interior de las aulas de clases. Todo ello, comprendido como una sucesión que parte desde la educación recibida por los docentes, entendida dicha enseñanza como parte de un proceso de *Reproducción Cultural* impuesto desde la cúspide. Ante ello, se llega a un cuestionamiento y análisis del papel de la democracia y de la ética, el concepto de aquellos y sus redefiniciones a través de la historia y según el contexto coyuntural del cual sean testigos, junto a la gran brecha existente entre la teoría y la praxis.

El legado de la teoría crítica a partir de los autores mencionados, juntos a los estudios de Joaquín Prats (1999), Claudia Korol (2008), Rafael Valls (2008)³, entre otros, se incluyen como parte complementaria del proyecto presentado, como un modo de observar la realidad educativa con ojo crítico.

³ Para mayor conocimiento de los postulados de estos autores ver: Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Madrid: Editorial Graó. Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura, Dirección general de ordenación, renovación y centros. Korol, C. (2006). *Jugar y jugarse: Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Asociación Madres de la Plaza de Mayo. Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular: Pañuelos en rebeldía*. Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Libros del Zorzal. Valls, R. (2011). *La didáctica de la historia y la geografía como reflexión para la educación actual*. Perspectiva histórica. En: Prats, J. (Coord.) *Geografía e Historia, Complementos de formación disciplinar*. Editorial Graó.

3. Aprendizaje Cooperativo

Ahora bien, en cuanto al aprendizaje cooperativo, sus orígenes se remontan a los años 20', a partir de las investigaciones socio psicológicas (Slavin, 1999), donde John Dewey (1859-1952), pedagogo y psicólogo estadounidense, el mayor representante de la pedagogía progresista en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX, planteó la importancia de la cooperación como modelo activo de enseñanza. Dewey afirma que el individuo al estar en contacto con el medio ambiente y la sociedad, lo observa y se comporta de acuerdo al medio. Es decir, al notar el sentido de las acciones de los demás y de su propio estado, se encuentra socialmente dirigido. Ya no piensa en sí mismo, sino que en conjunto, donde un espíritu socializado genera el poder de comprender las cosas en la forma del uso a que se aplican en situaciones conjuntas o compartidas, conllevando a consecuencias de interés común (Dewey, 2002).

“Para la escuela, estas cosas significan estar dotadas de los instrumentos de una actividad cooperativa o conjunta” (Dewey, 2002).

Según Dewey, la escuela tiende a eliminar el sentido social de participación en una actividad de responsabilidad y valores comunes, anteponiendo un aprendizaje intelectual aislado (Dewey, 2002). En contraparte, el ambiente social es tan importante, ya que provoca que la persona refiera su modo de actuar a lo que otros están haciendo y adaptarse a ello. Esto dirige su acción a un resultado común y entrega una inteligencia común a los copartícipes, pues todo significa la misma cosa, aun cuando estén realizando actos diferentes (Dewey, 2002).

Por ello, es que Dewey afirma que las escuelas requieren para su plena eficacia más oportunidades para las actividades conjuntas y cooperativas, de modo de poder adquirir un sentido social de sus propios poderes y deberes (Dewey, 2002).

Pero fue en la década de los 70' cuando las indagaciones logran salir de la teoría para integrarse a la práctica, donde diversos investigadores comenzaron a desarrollar distintos métodos de aprendizaje cooperativo en el contexto escolar. David Johnson (1940-), uno de los mayores representantes que ha contribuido a la implementación de la cooperación en el ámbito escolar, describe y justifica el aprendizaje cooperativo por sobre el aprendizaje basado en la competencia:

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. En el aprendizaje cooperativo, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, en el aprendizaje cooperativo el docente puede organizar cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios” (Johnson & Johnson, 1999).

John Elliott, en su obra *Investigación Acción en Educación*, afirma que la actividad en el aula debe ser el diálogo en vez de instrucción, deben protegerse las divergencias de los puntos de vista, donde los alumnos gocen de la libertad para expresar y desarrollar sus ideas, plantear problemas e investigar, comprobar sus ideas frente a pruebas pertinentes y

discutir con los demás. A partir de estas premisas, es que el autor expone la denominada cultura de la tarea, donde estipula que la idea de organización en esta cultura consiste en que un grupo o equipo deben ejecutar un proyecto o la resolución de un problema, compartiendo las responsabilidades y trabajando constantemente frente a nuevos desafíos, aunque cada tarea difiere de la otra. De esta manera, es posible generar entusiasmo, calidez y fraternidad, ya que la tarea en cuestión está edificada en torno a grupos cooperativos de compañeros sin un exceso de jerarquía. Existen planes más que procedimientos y revisiones de procesos más que evaluaciones (Elliott, 1990).

Elliott, además expone el modelo crítico como manera de provocar los procesos de pensamiento del alumno a través de preguntas, promoviendo una forma de diálogo reflexivo entre ellos. En este modelo, la evaluación y la comprensión de la enseñanza no son actividades separadas, donde el profesor es el encargado de fomentar el aprendizaje a través del diálogo crítico.

“La enseñanza para la comprensión supone proporcionar oportunidades a los alumnos para que participen en el diálogo, tanto con los profesores como con sus compañeros” (Elliott, 1990).

Ahora bien, inmiscuyéndonos en el objetivo del proyecto, éste radica en la aplicación de una estrategia innovadora que logre romper con los actuales medios de enseñanza formal centrada en los objetivos y no en el proceso. Por ello, es que nuestra propuesta se enmarca dentro de los fundamentos de la teoría constructivista, donde fundamental, será potenciar el aprendizaje cooperativo y significativo.

3.1. En qué consiste el Aprendizaje Cooperativo

La estrategia seleccionada, lleva por nombre Co-op (Cooperación entre ellos). Pero antes de insertarnos en la descripción de la estrategia propiamente tal, señalaremos en qué consiste el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, donde se utiliza una estructura de actividad que asegura al máximo la participación igualitaria para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de participar y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos (Pliego Prenda, 2011). Para lograr esta participación igualitaria, las tareas se estructuran a partir de un proceso de división del trabajo, donde los participantes se ayudan mutuamente en actividades dirigidas a lograr metas individuales que contribuirán en un beneficio grupal.

El doctor Spencer Kagan, uno de los investigadores que más ha aportado para el desarrollo de este método educativo, indica que el aprendizaje cooperativo debe cumplir cuatro principios: Interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea. Sin dichos elementos, no es posible hablar de aprendizaje cooperativo, sino de trabajo en grupos (Kagan, Spencer Kagan "Breve presentación de las Estructuras Kagan", 2009)

El primero de los principios, la interdependencia positiva, existe en el momento en que se generan vínculos con los compañeros del grupo. Estos vínculos son extremadamente importantes, ya que sin ellos no es posible lograr el aprendizaje total del grupo. Cada uno de los integrantes se complementa durante todo el proceso de enseñanza

aprendizaje, proporcionándose ayuda mutua. Esto quiere decir que el esfuerzo de cada integrante, además de generar beneficio individual, igualmente beneficiará al grupo total, donde el compromiso no es solo propio, sino con todo el equipo de trabajo. Esto incidirá en que todos los integrantes del equipo se ocupen por el rendimiento de todos los miembros, detonando en la obtención de un mismo objetivo. Y esto se logra:

“Cuando todos los miembros del equipo tienen alguna responsabilidad y alguna tarea asignada según sus capacidades, aptitudes o habilidades” (Pliego Prenda, 2011).

Dicho de otro modo:

“Las actividades se estructuran de manera que estudiantes se necesiten los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes” (Trujillo Sáez, 2002).

La responsabilidad individual, tiene que ver con la valoración y el aporte personal. Resulta indispensable la contribución de cada integrante al trabajo grupal, lo que radica directamente en la valoración que cada individuo tiene dentro de un mismo grupo, lo cual incide de manera positiva en la autoestima y seguridad de los estudiantes. Para asegurar que cada individuo genere un aporte dentro del grupo, es necesario evaluar el esfuerzo personal. Esta evaluación puede aplicarse de diversas maneras, ya sea mediante la supervisión constante del docente para cerciorar que el aporte de cada miembro sea responsable del resultado final. También mediante la asignación y/o adquisición de tareas individuales a cada estudiante, que al final del proceso, integrarán una parte del todo. Estas tareas pueden ser variadas, ya sea informes, exposiciones, representaciones, etc. Y a la vez, las temáticas a abordar por cada integrante, pueden ser seleccionadas por los mismos estudiantes en común acuerdo por parte del grupo y docente. Otra manera, consiste en la

coevaluación grupal, donde cada estudiante influye de manera determinante en la evaluación de sus compañeros.

Finalmente, la participación igualitaria e interacción simultánea. Ambas tienen que ver con la colaboración y reciprocidad total del grupo. Así se permite la posibilidad de ayudar y asistir a los demás. Cada individuo tiene un rol importante y las reflexiones, discusiones y traspaso de conocimiento se realizan de manera simultánea. De esta manera, todos se retroalimentan (Johnson, 1999). Para que estos elementos se lleven a cabo, debe existir una estructura en cada una de las actividades que aseguren la participación de todos los miembros del equipo.

Además de aquellos cuatro pilares, para que se cumpla un óptimo aprendizaje cooperativo, es necesario primeramente, que docente transmita con antelación los objetivos esperados, para que estudiantes estén en conocimiento de dichos objetivos y se apropien de ellos.

En lo posible, los grupos deben ser heterogéneos, en cuanto a rendimiento, habilidades y etnia. Debe existir una igualdad de oportunidades y un liderazgo compartido. Ayuda mutua, donde exista la responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo. Y finalmente, la interacción social debe ser estimulante, donde el aprendizaje sea significativo, favoreciendo la interacción visual y verbal entre cada miembro del equipo que facilite la comunicación (Díaz Aguado, 2002).

En cuanto al rol del docente, aquel es el encargado de guiar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, designando tareas individuales y entregando instrucciones o pautas para la realización de cada actividad. Además, se encarga de agrupar a los alumnos.

Controla efectividad del proceso y evalúa logros de estudiantes respecto a la forma en la cual colaboraron.

En síntesis, el aprendizaje cooperativo fortalece las destrezas sociales, favoreciendo el desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad. En contextos interétnicos y estudiantes con necesidades especiales, el trabajo heterogéneo con igualdad de oportunidades y cooperación en la realización de los mismos objetivos, da lugar a la tolerancia y a la integración de todos los alumnos.

Incrementa la responsabilidad que se entrega a los alumnos en su propio aprendizaje, incidiendo en una mayor seguridad, tolerancia, justicia, respeto mutuo, cohesión grupal y pensamiento reflexivo. Además, resulta crucial en contextos de violencia escolar, previniendo conflictos.

Otro tipo de ventaja tiene que ver con la generación de expectativas, las cuales suelen ser más elevadas durante un proceso de aprendizaje conjunto y cooperativo. Genera que estudiantes se comprometan unos a otros para el logro de objetivos comunes, despertando la curiosidad y resolución de conflictos en la búsqueda de acuerdos globales.

Diversos estudios psicoeducativos, indican que el trabajo cooperativo permite se pongan en marcha procesos interpsicológicos de construcción del conocimiento que favorecen la significatividad del aprendizaje y la atribución de sentido al mismo y que difícilmente se producen en la interacción profesor-alumno (Coll & Mauri, 2006). Además, aumenta la autoestima, la empatía y el grado de responsabilidad, mejorando el ambiente del aula y el desarrollo de un nivel de pensamiento más elevado (Slavin, 1999).

Ahora bien, desde el plano evaluativo, los requerimientos y complejidades del mundo actual plantean la necesidad de una valoración más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual sea capaz de otorgar más importancia al trabajo autónoma de los educandos con la necesaria incorporación de metodologías de aprendizaje activo. Por ello, dentro del presente proyecto educativo, la evaluación constituye uno de los focos centrales, donde el objetivo es generar una apreciación del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado los métodos de enseñanza tradicionales para dar paso a la utilización de una evaluación auténtica.

La evaluación auténtica proviene de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967 en oposición a la evaluación sumativa. En general, la evaluación formativa tiene como objetivo conducir el aprendizaje de los estudiantes en el marco de una pedagogía diferenciada a través de métodos que respondan a las necesidades particulares, constituyendo un medio eficiente para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Mónica Vallejo y Jesús molina afirman que:

“La evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, teniendo en consideración que con ello no sólo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social” (Vallejo, 2002).

Asimismo, según Mabel Condemarín y Alejandra Medina, la evaluación auténtica consta de una serie de principios, señalados a continuación:

- -Está orientada a mejorar la calidad de los aprendizajes.
- -Constituye una parte integral de la enseñanza.
- -Evalúa competencias dentro de contextos significativos.
- -Se realiza a partir de situaciones problemáticas.
- -Se centra en la fortaleza de los estudiantes.
- -Constituye un proceso colaborativo.
- -Diferencia evaluación de calificación.
- -Constituye un proceso multidimensional.
- -Utiliza el error como una instancia de aprendizaje.

Ahora bien, el modelo de aprendizaje cooperativo y significativo, en conjunto con una evaluación auténtica, constituyen la base a aplicar en nuestra propuesta didáctica mediante la enseñanza de la subunidad “Formación de nuevas organizaciones obreras”. Para ello, los antecedentes descritos, recopilan el modo en que se llevará a cabo la intervención durante cinco clases de dos horas pedagógicas cada una. Por supuesto, se enfatizará en concretar los cuatro pilares que integran un aprendizaje cooperativo: Interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea.

Asimismo, los conocimientos previos de los estudiantes serán esenciales al momento de enseñar los contenidos y así poder lograr una constante analogía entre el presente y el pasado.

En cuanto al modo evaluativo, éste se incorporará dentro de los márgenes de una evaluación auténtica, donde fundamental será la observación de todo el proceso de

enseñanza y aprendizaje y la autoevaluación y coevaluación del trabajo grupal e individual de cada alumno.

Según Slavin, la evaluación durante el proceso cooperativo debe incluir una evaluación grupal, la cual esté basada en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo. Y para evitar una difusión de la responsabilidad individual, es necesario evaluar el trabajo grupal para que cada alumno pueda identificar dentro de él su propia contribución (Slavin, 1999).

Capítulo III

Marco Metodológico

1. Explicaciones metodológicas

El presente proyecto de intervención fue aplicado al Segundo Año D del Liceo La Asunción, perteneciente a la comuna de Talcahuano. Su realización fue posible gracias a que dicho Establecimiento autorizó la intervención en aula. La docente encargada del subsector Historia y Comprensión del Medio Social, avaló el proyecto y entregó todo el apoyo para su realización.

Cabe destacar que el Establecimiento contaba con los recursos didácticos necesarios para poder llevar a cabo una correcta intervención, entendiendo aquello como la disponibilidad de recursos materiales e implementación de tecnologías de información y comunicación (TIC)⁴.

Este proyecto estaba originalmente diseñado para ser llevado a la práctica entre los meses de octubre y diciembre, correspondientes al segundo semestre del año académico 2011. Pero debido a las movilizaciones estudiantiles de dicho año, el proyecto fue posible aplicarlo en su totalidad entre diciembre (2011) y enero del año 2012. La intervención fue

⁴En relación a los recursos que se utilizarán en esta estrategia didáctica, el establecimiento cuenta con salas de computación, biblioteca, videoteca, salas de proyección, proyectores, computadores portátiles y material cartográfico.

temporalmente posible gracias a que las actividades curriculares sobre la “Formación de nuevas organizaciones obreras” correspondientes a la Unidad 9: “Los Movimientos Sociales en Chile”, estaban previstas dentro del periodo correspondiente a la Práctica Profesional que la Universidad Católica de la Santísima Concepción designó como estudiante del Plan de Formación Pedagógica para Licenciados. De modo que tanto los horarios como los recursos estuvieron a favor y disposición al momento de llevar a la práctica la estrategia elaborada.

2. Diseño de la investigación

2.1. Descripción Enfoque de investigación

El enfoque de este trabajo se enmarca en la Investigación Acción, específicamente en la investigación acción Técnica. La Investigación Acción es una estrategia de investigación social basada en el principio de que son los agentes aquellos que actúan, no las instituciones (Elliott, 1990). Aplicando esta metodología al contexto educativo, supone entender la enseñanza como un proceso de investigación y de continua búsqueda. Conlleva comprender el oficio docente como un proceso de reflexión y análisis de su propia práctica con el objetivo de introducir mejoras progresivas. Para lograr estas mejoras progresivas, es necesario buscar e idear estrategias de acción para comprender una realidad concreta. Es decir, proponer una intervención que mejore las condiciones ya sea de una comunidad escolar, de un grupo curso o de una determinada población. Para ello,

resulta fundamental la participación y el diálogo de los actores sociales en la transformación de sus prácticas.

Stenhouse y Elliott fueron quienes primero promovieron y aplicaron a fines de los 70' los principios de la Investigación-Acción al ámbito educativo. Stenhouse propuso generar procesos de indagación y observación al interior del aula para favorecer aprendizajes más acordes a las distintas realidades educativas (Rojas, 2012).

Elliott por su parte, entregó protagonismo al saber cotidiano de los maestros como objeto de observación y análisis las cuales deben ser comprendidas a partir de metodologías que propicien la reflexión. Asimismo, define la I-A como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción. Estas acciones, se enmarcan en modificar un contexto luego de haber logrado una comprensión profunda de los problemas involucrados en el ámbito educativo (Elliott, 1993).

Para lograr aquello, Elliott afirma la necesidad de elaborar un plan de acción, poner en práctica dicho plan y finalmente, evaluarlo.

Por otro lado, Kemmis define a la Investigación Acción como un proceso colaborativo, participativo, simétrico, comunicativo e igualitario. Para ello, propone dos ejes de intervención. Uno estratégico, el cual involucra acción y reflexión y otro organizativo, integrado por planificación y observación. En síntesis, el proceso de Investigación-Acción se constituye por cuatro fases: Planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis, 1989).

Antonio Latorre indica que la enseñanza es una actividad investigadora. Asimismo, la investigación es una actividad autorreflexiva realizada por el docente con el

objetivo de mejorar la práctica educativa (Latorre, 2007). El docente es el encargado de regular el trabajo didáctico, evaluar el proceso y los resultados mediante la aplicación de cuatro fases: Planificación, acción, observación y reflexión.

Ahora bien, dentro de la Investigación Acción, existen tres tipos: La Investigación Acción Técnica, Práctica y Crítica emancipadora. El tipo de I-A que se empleará en el presente estudio, es la Técnica, la cual tiene como propósito diseñar y aplicar un plan de intervención que sea eficaz en la resolución o mejora de una problemática determinada. Se diferencia de la I-A práctica y crítica porque su objetivo es generar un cambio y un aporte en las prácticas sociales y/o educativas, pero no transformar de manera radical los contextos. Asimismo, el rol del investigador es el de experto responsable y se relaciona en todo momento con los participantes del proceso, es decir, los estudiantes.

2.2. Aplicación Investigación Acción a propuesta didáctica

Las fases de la propuesta didáctica según el enfoque metodológico utilizado se sintetizan en cuatro etapas, las cuales se describirán a continuación:

Primera fase de Planificación: Diseño de la propuesta didáctica, la cual involucra el desarrollo de la estrategia didáctica y evaluativa, basada en el trabajo cooperativo y significativo, junto con planificación de clases. Segunda fase de Acción: Consiste en el desarrollo de clases y aplicación de la estrategia didáctica y evaluativa. Tercera y cuarta fase de Observación y Evaluación: Incluye resultados obtenidos en las principales actividades de aprendizaje aplicadas durante la intervención, tales como trabajo

individual, exposiciones individuales y grupales, autoevaluación y coevaluación de aportes individuales y grupales.

Primero, se evaluó trabajo escrito, el cual fue desarrollado de manera individual por cada estudiante. Segundo, mediante observación, se evaluó desempeño de exposición grupal. Tercero, mediante observación, se evaluó la dinámica de interacción cooperativa manifestada por estudiantes durante todo el desarrollo de la intervención didáctica. Cuarto, cada estudiante participó de un proceso de autoevaluación y coevaluación a partir de las contribuciones grupales e individuales que abarcó la dinámica de trabajo cooperativo clase a clase, trabajo escrito y exposiciones grupales.

Todo lo anterior, mediante criterios evaluativos que dieran cuenta de un adecuado aprendizaje significativo y cooperativo: interdependencia positiva, interacción simultánea, responsabilidad individual, participación igualitaria y analogía entre pasado y presente.

Es necesario dejar en claro, que el objetivo de la intervención no es la resolución de un problema o la transformación radical del medio educativo, tal como lo manifiesta la teoría de la Investigación Acción. Más bien, el enfoque del presente proyecto, está centrado en adecuar un contexto de enseñanza para que estudiantes logren un aprendizaje cooperativo en el transcurso de cinco clases, donde se vislumbrará su aplicabilidad y efectividad.

Si bien, la Investigación Acción apunta a lograr una modificación en el campo intervenido, los resultados de la intervención no manifestaron un cambio efectivo dentro del aula, sino que más bien, se centró en generar un aporte que permitiera a los estudiantes

aplicar en su vida adulta y futura las ventajas y beneficios del trabajo cooperativo, los cuales consisten fundamentalmente, en el desarrollo y fortaleza de destrezas sociales, favoreciendo la interacción social, una actitud positiva hacia la diversidad, tolerancia, integración, seguridad, justicia, respeto, ayuda mutua, solidaridad, cohesión social, pensamiento reflexivo, empatía y grado de responsabilidad individual, mejorando el ambiente del aula.

Cada uno de los pilares que constituyen un aprendizaje cooperativo, tales como responsabilidad individual, interdependencia positiva, participación igualitaria e interacción simultánea, manifiestan dichas ventajas. En el caso de la Responsabilidad Individual, ésta incide en la valoración que cada individuo tiene dentro de un mismo grupo, repercutiendo de manera positiva en autoestima y seguridad de los estudiantes.

La Interdependencia Positiva redundante en la solidaridad, ya que el beneficio individual se relaciona directamente con el progreso total del grupo. Además, se genera una ayuda mutua y un vínculo más fraterno y directo con compañeros. La Participación Igualitaria e Interacción Simultánea, inciden en que cada estudiante logre un rol importante dentro de un mismo grupo y fortalezcan sus destrezas sociales y vínculos interpersonales.

La inexperiencia en el rol de investigadores y educadores constituye un desafío para lograr llevar a la práctica en un futuro, planes de acción de niveles más elevados, los cuales involucren una transformación radical en el campo intervenido.

3. Alcance de la investigación

La presente investigación constituye un proyecto de tipo descriptivo, ya que se describe la aplicación de una estrategia didáctica en base al comportamiento y rendimiento del grupo curso. Cuando nos referimos a rendimiento, éste tiene que ver con los criterios seleccionados mediante una escala de apreciación para evaluar y analizar el comportamiento de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia.

4. Instrumentos de recolección de datos

Las fuentes de información se relacionan con datos entregados pos establecimiento para constatar rendimiento de estudiantes. Para el caso de los datos socioeconómicos, se aplicó cuestionario orientado a los apoderados del grupo curso. Para identificar, evaluar y analizar el comportamiento de estudiantes durante la intervención didáctica, se aplicaron escalas de apreciación en base a la observación del grupo curso. Asimismo, alumnos respondieron a autoevaluaciones y coevaluaciones a partir de escalas de apreciación que consideraron tanto el desempeño individual como el trabajo en equipo durante actividades de aprendizaje, trabajo escrito y exposiciones grupales.

5. Escenario

El Liceo La Asunción es un colegio particular subvencionado que comprende una enseñanza desde pre-kínder a cuarto año medio. El establecimiento está ubicado en sector Las Higueras de la comuna de Talcahuano y posee una modalidad horaria de jornada completa que va desde las 8:00 A.M. hasta las 16:00 P.M.

Es fundado por iniciativa de la Congregación de los Padres de Maryknoll el año 1954 bajo el nombre de Liceo N° 14. Originalmente en este establecimiento se educó a los hijos de los trabajadores de la recientemente inaugurada Compañía de Aceros del Pacífico de Talcahuano, pero años más tarde se amplió a toda la población. El principal gestor de este proyecto educativo fue el padre Vicente Cowan, quien dirigió el establecimiento hasta diciembre de 1959. En 1964 salieron de estas aulas los primeros ocho alumnos egresados.

En 1984 la Congregación entregó el establecimiento al Arzobispado de la Santísima Concepción, que a fines del mismo año lega la Dirección al Sacerdote Diocesano Luis Figueroa Vinet (1984-2001), quien implementa en el establecimiento laboratorios de computación e inglés, además de impulsar la marcha de la Jornada Escolar Completa (1998). A partir del año 2003, se convirtió en Fundación Educacional “La Asunción”, siendo uno de los colegios católicos más grandes de Chile. Desde 2004 hasta el 2008, el Rector de la institución fue el profesor Gastón Molina Serrano, quien implementó una nueva estructura organizacional en el colegio con el fin de lograr mejores

resultados y una cultura centrada en la calidad de las relaciones entre todos los actores del quehacer educativo.

6. Participantes

6.1. Descripción y características de grupo curso seleccionado:

El grupo seleccionado para llevar a cabo la aplicación de la estrategia didáctica fue el Segundo año D de enseñanza media. Todos los estudiantes son nacidos en Chile, sin existir presencia directa de otras etnias y los niveles de asistencia del año son de un 93%. Este curso específicamente cuenta con un universo total de 43 alumnos inscritos, entre los cuales no se presentan casos de estudiantes con necesidades educativas especiales. 22 de estos alumnos son mujeres (51,8%), mientras que 21 son hombres (48,2%).

En general, el grupo curso manifestó un elevado grado de participación y motivación durante el desarrollo de las clases de Historia y Geografía, demostrado en las reiteradas preguntas e intervenciones por parte de los estudiantes. Además, el nivel de conocimiento de los estudiantes es bueno, ya que manejan información relacionada con la comprensión del medio social y actual.

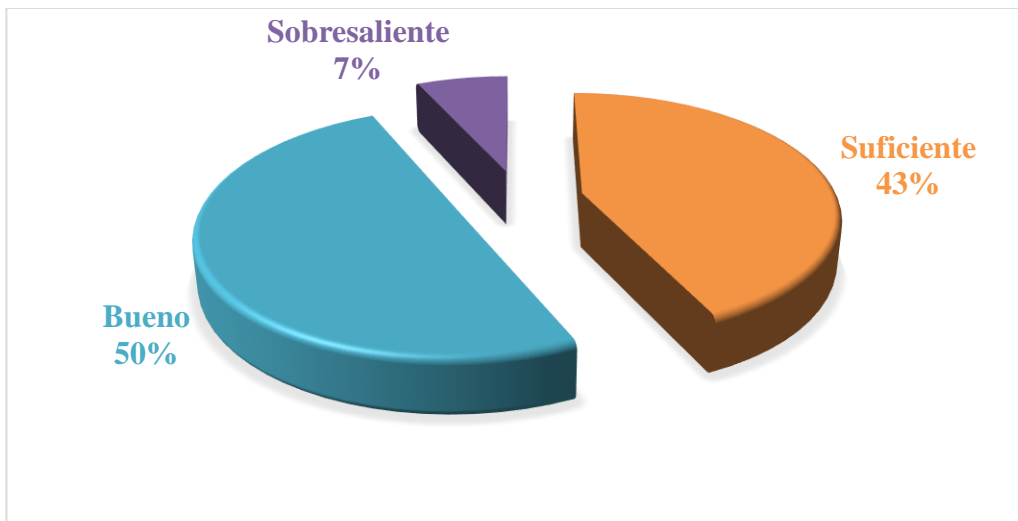
En relación a la conducta, el grupo curso se caracteriza por ser conversador, presentándose una desobediencia considerable en reiteradas ocasiones, lo que repercutía en el orden y estructura designada para cada clase.

A continuación, mediante gráficos se presentan algunos datos cuantitativos correspondientes al rendimiento y datos socioeconómicos de los estudiantes. Para este

cometido el total de estudiantes que se registró fue de 44, correspondiente a la matrícula inicial de ese año, los cuales fueron medidos bajo las categorías de: insuficiente, suficiente, buena y sobresaliente.

Gráfico N° 1: Promedio de Historia y Ciencias Sociales. Segundo D. Liceo

La Asunción. 2011 (Primer Semestre)

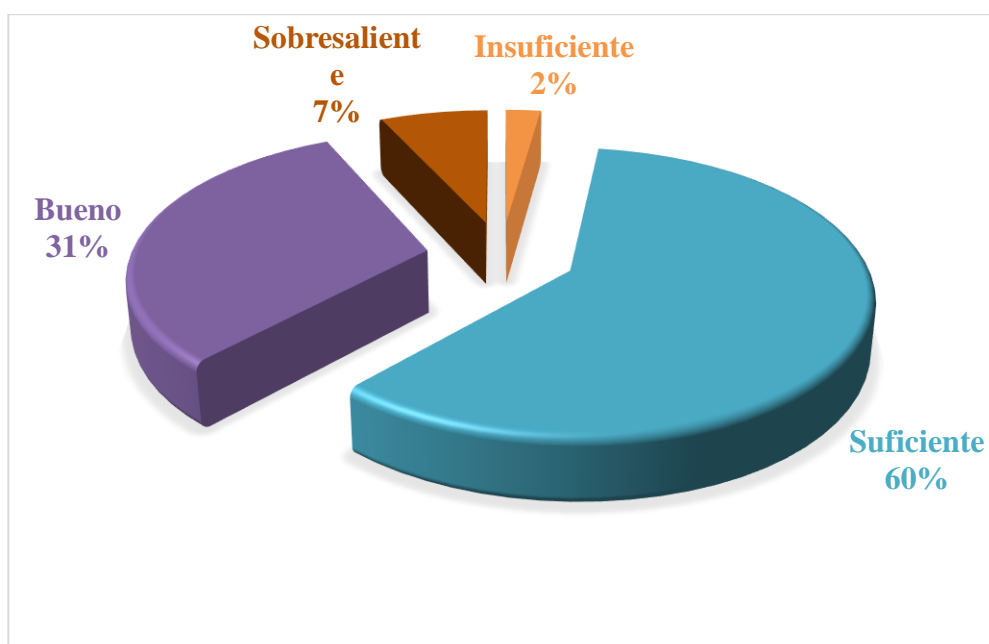


Fuente: Elaboración propia en base a datos brindados por el establecimiento.

A continuación, se grafica el porcentaje de los promedios generales que lograron los estudiantes durante el primer semestre del año 2011. Al igual que en el caso anterior, medimos un total de 44 alumnos, correspondientes a la totalidad del grupo curso. Las categorías utilizadas en esta medición fueron: insuficiente, suficiente, buena y sobresaliente.

Gráfico N° 2: Promedio General. Segundo D. Liceo La Asunción. 2011

(Primer semestre)

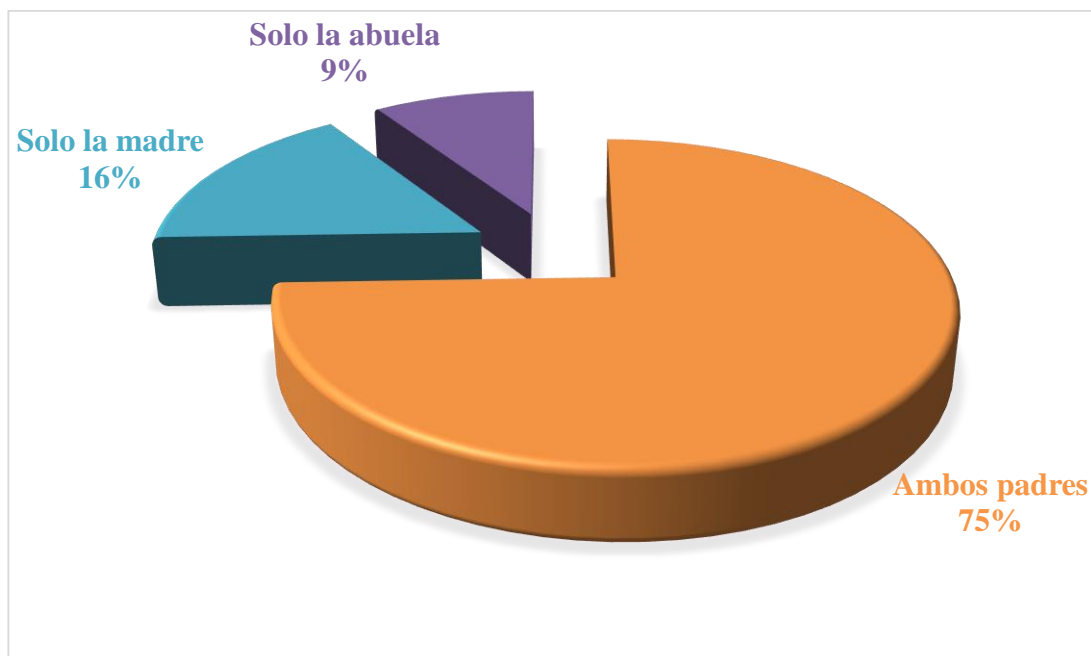


Fuente: Elaboración propia en base a datos brindados por el establecimiento.

En cuanto a la composición familiar del grupo curso, esta es relativamente estable, ya que la totalidad de los alumnos vive con al menos un familiar consanguíneo. La mayoría de los estudiantes vive con ambos padres, específicamente 32 de ellos, 7 vive sólo con la madre, y con la abuela viven 4 del total de los estudiantes. En general coincide que los escolares que no viven con los padres biológicos, en este caso con la abuela, tienen mayores problemas de conducta y más bajo rendimiento, a diferencia del resto que posee

un nivel relativamente bueno en este último aspecto, pues pese a que las notas muchas veces son bajas, el nivel de conocimiento no lo es tanto.

Gráfico N° 3: Composición familiar en relación con él o los adultos a cargo



Fuente: Elaboración propia en base a datos brindados por el establecimiento.

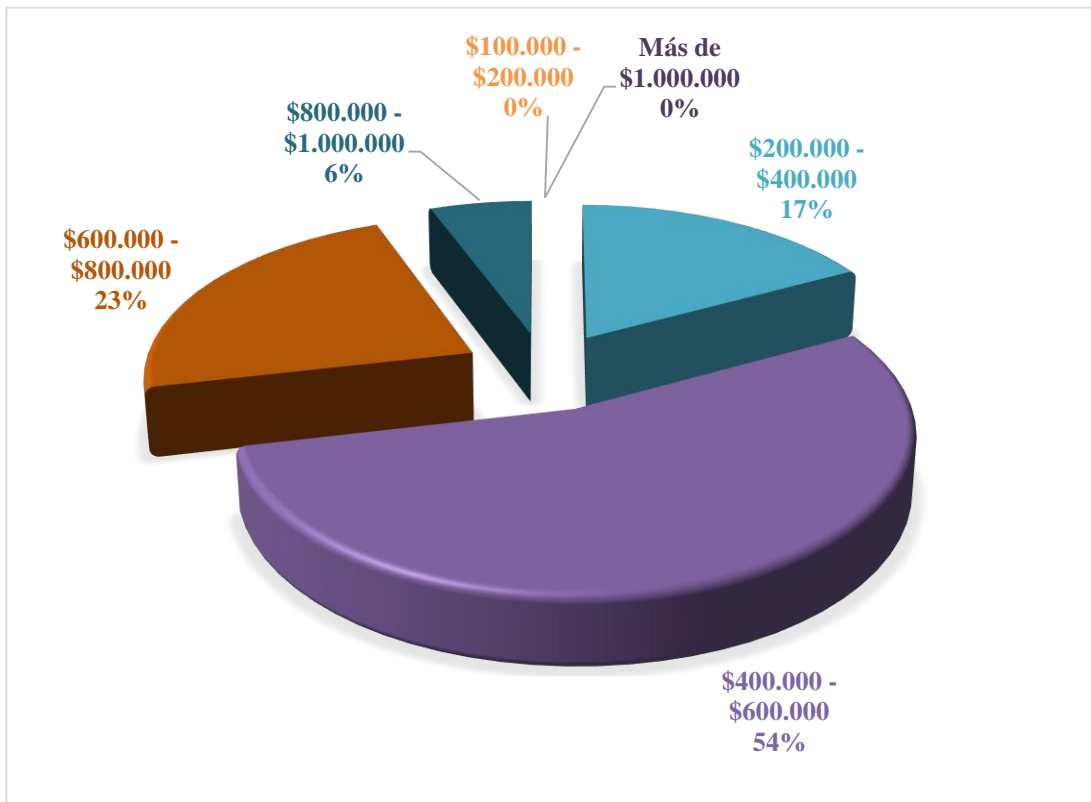
También quisimos indagar en la situación económica de los estudiantes, para lo cual se realizó una breve encuesta escrita en la que los apoderados de manera anónima, debían anotar la cantidad de integrantes pertenecientes al grupo familiar y marcar dentro de qué rango se encontraba el ingreso mensual total del hogar. El fin de esta encuesta

anónima era calcular a grandes rasgos el promedio de dinero que se invierte en los alumnos, esto a partir de la división del ingreso mensual por la cantidad de integrantes de cada familia. De acuerdo a los 36 apoderados que respondieron a la solicitud, la encuesta arrojó los siguientes resultados:

En síntesis, un 52,7% de los estudiantes dispone aproximadamente de \$125.000 mensuales y dentro de este presupuesto debe considerarse la alimentación del alumno, vestimenta y en general todas las necesidades materiales que presenta cada uno de estos jóvenes. Un 18,6% cuenta con un ingreso familiar que bordea los \$700.000, en donde se dispone a grandes rasgos con un monto aprox. de \$170.000 por alumno; el 16,6% cuenta con un promedio de ingresos familiar de \$300.000 mensuales, obteniendo alrededor de “100.000 por persona; mientras que solo el 5.5% de los estudiantes dispone aprox. de \$225.000 al mes para sus gastos y necesidades diarias⁵.

⁵Ver en anexos cuestionario enviado a padres y apoderados.

Gráfico N° 4: Ingresos por hogar y número de habitantes por grupo familiar



Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados vía encuesta.

Capítulo IV

Propuesta Didáctica y Resultados Obtenidos

1. Diseño de la propuesta didáctica y evaluativa: Modelo Cooperativo de Spencer Kagan

La Estrategia de intervención educativa que mostraremos a continuación, radica en promover un aprendizaje de tipo cooperativo y significativo a partir de la enseñanza de “Formación de nuevas organizaciones obreras”, sub contenido correspondiente a la Unidad Número 9: “Los Movimientos Sociales en Chile”, durante cinco clases de dos horas pedagógicas cada una.

Respetando los tres momentos claves de una clase, cada una de nuestras intervenciones inicia con una activación de conocimientos previos. Estos conocimientos, además de contener información académica, hacen referencia a la situación actual y real del país y de la sociedad en el mundo y la forma en que cada estudiante forma parte de aquello. Es decir, de qué manera los estudiantes viven el presente, comprenden el pasado y su propia realidad.

El primer momento de la clase se activará con preguntas intercaladas, mediante lo cual será posible extraer información vital por parte de cada uno de los estudiantes para posteriormente entregar curso al desarrollo de las clases.

El segundo momento de la clase (el desarrollo) consiste en el diseño y transmisión de una temática global por parte del docente a los estudiantes. A partir de aquello, los estudiantes dan paso a las actividades de aprendizaje basada en una estructura cooperativa, buscando la información a través de distintas fuentes, tanto en el aula como fuera de ella. Luego, reunidos en grupos, los estudiantes interactúan y comparten la información estudiada, fortaleciendo las habilidades interpersonales, la ayuda mutua, el diálogo, la comprensión y la cooperación en equipo.

Finalmente, el cierre de la clase se consideró un espacio de repaso, reflexión y de respuesta a las interrogantes y dudas. Todo esto, con el objetivo de que cada educando lograra relacionar los conocimientos adquiridos con el pasado y la realidad nacional actual.

Por lo tanto, se llega a la conclusión de que el modelo didáctico a seguir para la enseñanza de la “Formación de nuevas organizaciones obreras”, debe ser la “Cooperación entre ellos” o más conocido como Co-op Co-op. Este modelo fue desarrollado por Spencer Kagan a través de una investigación realizada durante más de diez años. Co-op Co-op es una mezcla de varios modelos, donde su implementación se resume básicamente en una serie de etapas. Las etapas se explicarán en un apartado posterior, pero lo esencial es comprender que el objetivo de este método es que todos enseñan a todos en varias combinaciones.

1.1 Explicación teórica: En qué consiste el modelo cooperativo de Spencer

Kagan

El aprendizaje cooperativo de Spencer Kagan se basa en la aplicación de estructuras de aprendizaje, las cuales son estrategias de instrucción que tienen que ver con ordenar la clase de tal forma, que cada estudiante logre generar una interacción a partir de turnos, del respeto y ayuda mutua con sus pares. Con esto, se incentiva a los alumnos a hablar por turnos, garantizando igualdad de participación (Kagan, 2003).

“Una estructura es una secuencia de pasos, libre de contenido, diseñada para estructurar la interacción de los alumnos entre ellos y/o con el currículum” (Kagan, Spencer Kagan "Breve presentación de las Estructuras Kagan", 2009).

Estudiantes piensan antes de hablar, se tornan más conscientes mientras más dominan la conversación. Se genera más igualdad de oportunidades y participación y se centran más intensamente en persona que habla. Las estructuras de Kagan son aplicables a cualquier contenido. La clave es configurar la interacción de los alumnos de manera rigurosa y planificada, donde una lección eficaz es una serie de actividades secuenciadas cuidadosamente para lograr un objetivo educativo importante (Kagan, Breve Historia de las Estructuras Kagan, 2003). Son múltiples las estructuras de Kagan, donde un ejemplo básico, es denominado Round Table. Esta estructura consiste en rotar una hoja de papel alrededor de la mesa del equipo, donde cada persona por turnos, añade una respuesta o idea.

Otro ejemplo basado en las estructuras de Kagan tiene que ver con dividir las funciones de utilidad, donde diferentes estructuras poseen diferentes funciones. A este

modelo se le denomina Cabezas Numeradas: Cada estudiante tiene un número y todos los alumnos del equipo juntan sus cabezas para generar la mejor respuesta posible. Asimismo, se van generando estructuras donde cada alumno tiene su turno para hablar y responder preguntas señaladas por docente. Esto permite trabajar juntos para aprender juntos y a la vez, impartir los contenidos vía estructuras de aprendizaje. De esta manera, es posible:

“Generar pensamiento de alto nivel, dominar contenidos que exigen un alto consenso, ayudar a alumnos a compartir información o crear vínculos entre el equipo y el aula” (Kagan, Breve Historia de las Estructuras Kagan, 2003).

El aprendizaje cooperativo de Spencer Kagan posee cuatro principios básicos: Interdependencia positiva, responsabilidad individual, igualdad de participación, interacción simultánea.

La Interdependencia positiva y la responsabilidad individual son comunes en prácticamente todos los enfoques de aprendizaje cooperativo, pero la Igualdad de Participación y la Interacción Simultánea son exclusivos del enfoque de Spencer Kagan. Esto requiere que componentes del equipo interactúen, se motiven entre sí, se ayuden mutuamente y se sientan valorados y respetados. Asimismo, todos deben participar por igual. Es decir, que siempre tengan algún miembro del equipo con quien interactuar.

Estos cuatro principios, permiten promover un trabajo en equipo de manera simultánea, donde cada alumno es responsable de su contribución individual. Miembros del equipo trabajan para conseguir un objetivo común. De esta manera, todos los integrantes se necesitan y unen sus esfuerzos para llegar al objetivo. A esto se le denomina interdependencia positiva entre los participantes.

Mediante estos principios, es posible mejorar la calidad de las interacciones dentro del grupo curso, propiciando que el clima del aula se torne más positivo. Se fomentan las habilidades sociales y competencias comunicativas, constituyendo un modo de educar en valores tales como la solidaridad, cooperación, convivencia, diálogo y respeto hacia la diferencia (Secundaria. Aprendizaje Cooperativo, 2015). Para el caso concreto de la estrategia aplicada, cada actividad de aprendizaje se estructuró para que cada miembro, por turnos, aportara y trabajara una idea, garantizando una mayor igualdad de participación. Para ello, se utilizaron una serie de condiciones que acompañaron la estructura cooperativa y significativa:

- Información presentada al grupo curso con estructura lógica y coherente.
- Presentación de material de manera clara y organizada mediante secuencia lógica y coherente.
- Activación conocimientos previos de alumnos.
- Selección y adecuación de nueva información para ser relacionada con ideas previas.
- Agrupamientos heterogéneos entre 5 y 6 miembros.
- Establecimiento de objetivos o metas grupales (Interdependencia de metas). Esto, a través de tareas, recursos y funciones.
- Para alcanzar éxito común fue necesario el esfuerzo de cada uno de los miembros del equipo.
- Cada miembro tuvo una contribución personal para lograr el objetivo conjunto, determinado por sus recursos, habilidades y funciones. Esto derivó en la valoración de la diversidad.

-División del trabajo en tareas distintas pero complementarias y a la vez, realización conjunta de actividades.

Estas etapas constituyeron un requisito fundamental para generar un aprendizaje cooperativo exitoso, las cuales se intentaron reflejar en las actividades de aprendizaje efectuadas en las clases de la intervención. Su descripción se relata en el desarrollo de cada clase mediante la aplicación de Co-op Co-op.

1.2 Explicación y aplicación didáctica del modelo cooperativo de Spencer

Kagan: Co-op Co-op

Al inicio de cada clase, fue indispensable generar un ambiente que estimulara la curiosidad, la discusión y el interés por las temáticas a tratar. En el caso particular del proyecto, la manera de generar la atención de los estudiantes fue mediante la constante analogía con la realidad actual.

En la primera etapa, docente fue el encargado de seleccionar y formar los grupos de manera heterogénea de 5 ó 6 integrantes. La primera clase, se dedicó para desarrollar la confianza entre los grupos para poder obtener un proceso fructífero durante la aplicación de Co-op Co-op.

Una segunda etapa fue la selección del tema general de cada equipo. Docente entregó la variedad de temáticas a abordar durante la Unidad y estudiantes discutieron la selección del tema para llegar a un acuerdo grupal. Este punto fue esencial, ya que todos los integrantes debían estar de acuerdo.

Una tercera etapa, fue la elección de un “minitema” o tema individual. Es decir, cada integrante de un grupo, eligió un subtema del contenido general. Los mini temas podían repetirse, ante lo cual, los integrantes compartieron información, fuentes y referencias, pero la diferencia estriba en que cada individuo aportó de manera única al esfuerzo conjunto. Para lograr que cada minitema fuera trabajado y se generara el deseado aporte grupal, resultó indispensable evaluar a cada integrante. Los métodos de evaluación fueron múltiples: Coevaluación, autoevaluación, observación directa. Estos medios evaluativos constituyen una parte fundamental de Co-op Co-op.

Una cuarta etapa se relacionó con la preparación del minitema. Aquí cada estudiante trabajó individualmente en la elaboración del tema particular, poniendo especial énfasis en que dicho trabajo resultara coherente al momento de unir cada uno de los temas.

La quinta etapa fue la presentación de los mini temas, donde en teoría, cada alumno debía presentar su tema particular a cada uno de sus compañeros de equipo. Esta fase es fundamental, ya que absolutamente todos los estudiantes deben presentar sus reflexiones, hallazgos y/o análisis a sus compañeros.

La sexta etapa es la presentación de los equipos, donde es la misma clase la cual evaluó las respectivas exposiciones. A continuación, integrantes de cada equipo evaluaron los aportes individuales. Finalmente, docente fue el encargado de evaluar la presentación del minitema.

Es necesario precisar que para cada actividad y etapa de aprendizaje descrita, se fomentó la responsabilidad individual y el principio de simultaneidad, esto mediante la

observación y guía minuciosa por parte de docente, quien durante cada actividad, se dedicó a efectuar preguntas a cada alumno, quienes respondieron de manera oral y escrita. El principio de simultaneidad se logró mediante la participación activa, donde los alumnos compartieron información, enseñándose unos a otros. Además, se efectuó un seguimiento minucioso de la interacción de los alumnos en el grupo, con el objetivo de igualar el nivel de participación.

Para llevar a cabo lo descrito, fue necesario que docente asumiera un rol activo en establecer y mediar turnos y silencio en las interacciones grupales. De esta manera, fue posible generar una estructura de trabajo cooperativo. Junto a ello, docente fue encargado de seleccionar al azar a cada estudiante para que presentara sus avances y aportes individuales al equipo. Finalmente, fomentar la autoevaluación y coevaluación individual y grupal.

En cuanto a la evaluación, las actividades de aprendizaje consistieron en la utilización y estudio de fuentes primarias y secundarias y la comparación con el mundo real, insertando a los estudiantes en los problemas sociales y actuales.

Para su desarrollo, a los estudiantes se les comunicó con antelación la metodología didáctica y evaluativa a utilizar, informando con claridad las expectativas de la aplicación del proyecto. Junto a ello, los espacios de reflexión en torno a lo aprendido fueron fundamentales para generar consciencia en los estudiantes respecto a sus avances y debilidades. Esto se logró mediante la autoevaluación y coevaluación del trabajo individual y grupal.

En síntesis, la observación de la dinámica de comportamiento durante el trabajo cooperativo a partir de sus cuatro principios (Interdependencia positiva, interacción simultánea, responsabilidad individual y participación igualitaria), la autoevaluación y coevaluación, constituyeron los tres pilares evaluativos durante la intervención didáctica.

Resulta imprescindible finalizar este apartado, dejando en claro que el rol de investigadores es limitado definido por la falta de experiencia en el ámbito educativo. Si bien, el enfoque de la presente investigación es la Investigación Acción Técnica, es preciso clarificar que no fue posible percibir un cambio notorio durante el proceso de aplicación de la estrategia didáctica, ya que este tipo de propuesta requiere de tiempo, pero el objetivo fue lograr que estudiantes aprendieran herramientas y habilidades sociales de cooperación y ayuda mutua, las cuales serán esenciales para poder relacionarse en su vida futura y laboral.

2. Planificaciones de clases y actividades de aprendizaje

Planificación de Unidad: Formación de nuevas organizaciones obreras

Profesor (a)	Lorena Arce Orellana	N° de horas	10
Asignatura	Historia, geografía y ciencias sociales		
APRENDIZAJES ESPERADOS			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades. ✓ Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades. ✓ Explicar las condiciones laborales de los obreros de las ciudades y del salitre 			
Objetivo(s) fundamentales		Indicadores de logro	
<p>Objetivo Fundamental Vertical:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Confrontar diferentes interpretaciones historiográficas y comprender que éstas ponderan de distinta forma los factores que explicarían los procesos históricos. 2. Contextualizar procesos históricos chilenos en el marco de la historia americana y occidental. <p>Objetivo Fundamental Transversal Intencionado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión y aceptación de la diversidad etaria, cultural, socio-económica, de género, condición física, opinión u otras. 2. Desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce los aspectos distintivos de las manifestaciones populares, huelgas y organizaciones obreras y, de las medidas adoptadas por las autoridades. 2. Reconoce y explica las condiciones laborales de los obreros de las ciudades y del salitre 	
Recursos			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Power Point ➤ Texto del estudiante ➤ Material preparado por docente 			
Evaluación			

Formativa.

Planificación clase N° 1

Clase N°1		N° de horas 2			
Asignatura	Historia, geografía y ciencias sociales	Curso	II Medio D	Fecha	28/12
Aprendizajes Esperados		Indicadores de logro			
Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades.		1.- Reconoce los aspectos distintivos de las manifestaciones populares, huelgas y organizaciones obreras 2.- Identificar las medidas adoptadas por las autoridades para enfrentar las manifestaciones obreras			
Actividades de Aprendizaje					
Inicio: Estudiantes activan conocimientos previos a través de preguntas intercaladas. Posteriormente, observan el objetivo de la clase.					
Desarrollo: Antes de dar inicio a los contenidos, se da a conocer a los estudiantes la metodología didáctica y evaluativa a utilizar en el presente curso, denominada trabajo cooperativo. A continuación, docente describe principales características de organización obrera, realizando una contextualización histórica sobre el origen de las primeras sociedades obreras, tales como las sociedades de artesanos, las cuales dan origen a las Sociedades de Socorros Mutuos y posteriormente, a las Mancomunales y Sociedades de Resistencia. Se aborda el aprendizaje de estas primeras sociedades obreras a través de la entrega de fuentes primarias que expresan la organización de estas entidades. Finalmente, reunidos en grupos, alumnos aprenden a distinguir y diferenciar cada tipo de organización obrera mediante actividad de aprendizaje preparada por docente.					
Cierre: Se lleva a cabo una síntesis general de la clase y una reflexión grupal, con el objetivo de que estudiantes aprendan a distinguir los tipos de movimientos organizativos originados desde mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX y que asimismo, comprendan que dichas organizaciones, constituyen el antecedente directo de las organizaciones laborales en el presente, tales como los sindicatos.					
Recursos					
<ul style="list-style-type: none">➤ Power Point.➤ Texto del Estudiante					
Evaluación					
Formativa.					

Desarrollo Clase N°1

Dimos inicio a esta primera clase con una activación de conocimientos previos, donde esencial fue establecer una relación entre la “cuestión social” y la formación de organizaciones obreras. Fundamental fue que los estudiantes reconocieran que el surgimiento de entidades organizativas fue una consecuencia de las condiciones cada vez más adversas que estaba adquiriendo la “cuestión social” en Chile.

En esta primera etapa de la clase, la activación de conocimientos previos se efectuó mediante la acción de preguntas por parte de docente a estudiantes. Para optimizar el tiempo, se improvisaron grupos en los mismos espacios donde se hallaba ubicado cada estudiante, donde docente consultó sobre la relación entre cuestión social y organizaciones obreras. Por tiempo, no se logró captar el conocimiento de todos los alumnos, pero sí de una parte importante del grupo curso quienes coincidieron en opinar que las problemáticas sociales de aquella época, denominadas en su conjunto “cuestión social”, detonaron en la organización de trabajadores para mejorar sus condiciones de vida. A continuación, se presentó el objetivo de la clase: Reconocer formación de organizaciones obreras y su relación con la actualidad.

Antes de dar inicio a los contenidos formales, se insertó a los estudiantes en el conocimiento de la metodología didáctica y evaluativa a emplear durante el desarrollo de la presente sub unidad.

Se explicó la estrategia didáctica a utilizar, denominada "Co-op Co-op" (Cooperación entre ellos), donde estudiantes trabajaron de manera cooperativa en grupos de cinco a seis integrantes. Para ello, cada grupo estudió y desarrolló tres temáticas generales relacionadas con los contenidos de la Unidad Pedagógica: 1) Manifestaciones Obreras, 2) Organizaciones Obreras y 3) Condiciones Obreras. Estas temáticas fueron divididas de la siguiente manera: Tres grupos trabajaron el tema número 1. Otros tres grupos trabajaron el tema número 2 y los dos grupos restantes trabajaron el tema número 3. A la vez, cada estudiante desarrolló de manera individual un "minitema", el cual consistió en la entrega de un trabajo escrito relacionado con la temática general abordada. Pero ambas etapas, selección temas grupales y desarrollo temas individuales fueron planificadas para la segunda clase. Se enfatizó en que la elaboración del "minitema" al final del proceso, debía unirse de manera coherente con el trabajo total del equipo. Además, de manera consensuada, se informaron y establecieron los métodos evaluativos, los cuales incluirían la autoevaluación, coevaluación, observaciones respecto al trabajo grupal e individual durante las clases, junto con la entrega de un informe y exposición oral que involucrara y sintetizara los contenidos desarrollados por los propios estudiantes.

Se introdujo a los estudiantes en la comprensión de lo que es el trabajo cooperativo y su importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus ventajas y desventajas y la manera en que se abordaría este tipo de metodología. En síntesis, se manifestaron las características que conllevaría esta experiencia educativa, junto a las expectativas y objetivos esperados para el grupo curso.

La respuesta del grupo curso ante la presentación de la metodología didáctica y evaluativa fue sorprendentemente buena. Costó lograr el silencio, pero una vez efectuado, se logró captar la atención del curso. Si bien a muchos no les pareció la idea de trabajar de manera cooperativa, los sistemas de evaluación generaron una mayor expectativa, mostrándose en general interesados en participar. La negatividad a involucrarse en un trabajo en equipo tiene que ver con la falta de espíritu colaborativo presente en el curso.

A continuación, se procedió a entregar una reseña general de cada tema, para que estudiantes adquirieran algún tipo de conocimiento. Para ello, se informó de manera enfática, que debían indagar en sus hogares para el correcto desarrollo del trabajo grupal e individual.

Una vez expuestos los temas, se dio paso a la formación de grupos. Como el grupo curso es numeroso e impar (43 estudiantes), resultó un tanto complejo constituir a los equipos de acuerdo a las características que requiere este modelo de enseñanza y a la negativa de una cantidad no menor de estudiantes de reunirse con compañeros a los que no frecuentaban normalmente. A pesar de los inconvenientes, se organizaron ocho grupos. Cinco grupos integrados por cinco estudiantes y tres por seis. Esta primera etapa de formación de equipos, constituyó la primera limitante, ya que afloró la falta de espíritu colaborativo.

Esta primera clase se utilizó como introducción al método didáctico y se dedicó especial énfasis en generar un contexto propicio que estimulara las habilidades sociales y la confianza (aunque las experiencias con las sub unidades anteriores; “Transformaciones sociales de fin de siglo” y la “cuestión social”, ya habían preparado el terreno).

Por ello, es que en la presente clase, no se dio inicio al método didáctico propiamente tal, sino que simplemente se estimuló a los grupos para que trabajaran en equipos a partir de la actividad de aprendizaje seleccionada, lo que no resultó sencillo desde el primero momento, ya que la falta de solidaridad y de interacción primó en muchos estudiantes. Además, aquellos alumnos más tímidos se vieron perturbados por aquellos más imponentes.

De esta manera, dimos apertura a la clase formal, donde los estudiantes se insertaron en el conocimiento de las organizaciones obreras de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. A partir de aquello y de la utilización de material audiovisual, se recreó el surgimiento de las primeras expresiones organizativas en Chile, como consecuencia de los estragos que desde finales del siglo XIX estaba originando la “cuestión social”. Para ello, resultó indispensable realizar una reseña histórica sobre sus orígenes, los cuales se remontan a la época colonial con los primeros gremios de artesanos. Luego de estas primeras expresiones, nos transportamos a mediados del siglo XIX con la formación de la Sociedad de la Igualdad, la que impulsará la creación de futuras sociedades de socorros mutuos, mancomunales y sociedades de resistencia.

Más allá de entregar un conocimiento teórico de la existencia y creación de los movimientos organizativos, la finalidad de la clase fue establecer el motivo de su creación, reconocer sus aspectos distintivos junto con la actitud adoptada por las autoridades y establecer una relación con el presente. De esta manera, se pudo entregar una reseña de la formación de organizaciones obreras para que estudiantes manejaran las nociones básicas y así procedieran a la construcción del conocimiento a partir de sus propios medios.

Así, es como se da inicio a la actividad de aprendizaje, donde a cada grupo se le hace entrega de pequeños extractos de fuentes primarias y secundarias, relacionadas con el origen de las organizaciones obreras. Cuatro fueron los textos entregados a cada equipo, cada uno con cuatro preguntas, dos para responder en clase y otras dos para que las analizaran en clase y/o según el tiempo alcanzado, averiguar en sus hogares para discutir las en la clase siguiente.

La actividad consistió en entregar quince minutos para que estudiantes se dividieran los textos, los leyeran y respondieran de manera individual y escrita a una de las interrogantes. Luego, docente seleccionó al azar a un estudiante por equipo para que leyera su respuesta frente a todos sus compañeros. Por factor tiempo, no se pudo interrogar a todos los estudiantes, pero sí se logró captar el correcto trabajo individual de cada estudiante.

Esta etapa fue compleja, ya que costó lograr el silencio para que cada estudiante se concentrara en su actividad. Asimismo, la falta de comprensión lectora fue un factor crucial, donde a muchos estudiantes les costó lograr la concentración necesaria para comprender lo que leían. Además, la falta de compenetración y confianza entre los grupos perjudicó el correcto proceso de la estructura cooperativa diseñada. La respuesta, fue estimular en todo momento la interacción simultánea, la participación igualitaria, el diálogo, la difusión de ideas y conocimiento entre los integrantes de cada equipo. Resultó complejo, pero el ambiente se fue gestando de a poco, logrando que muchos estudiantes captaran la esencia de los textos y relacionaran la materia con la actualidad social. La gran mayoría relacionó cada suceso relatado, reconociendo una similitud con noticias vistas en

la TV, con relatos de familiares, amigos, entre otros. Como bien sabemos, el 2011 fue un año marcado por las demandas estudiantiles, manifestaciones que marcaron un hito en nuestro acontecer nacional. Por lo mismo, para los estudiantes resultó interesante y simple comparar y reconocer de manera significativa que los problemas que aquejaban a la nación a inicios del siglo pasado, igualmente están ocurriendo en la actualidad. Doce estudiantes dieron a conocer en público sus experiencias con la manifestación estudiantil, relacionándolo con el malestar social de inicios del siglo XX.

Finalmente, se finalizó la clase mediante un torbellino de ideas, ante lo cual se intentó generar un ambiente de reflexión y de analogía con la realidad actual. La recepción de los estudiantes fue positiva en cuanto a reconocer dicha analogía, donde gran parte del curso nuevamente opinó, pero lograr una reflexión grupal fue imposible, ya que todos los estudiantes opinaban a la vez. A muchos les costó entrelazar un diálogo, ya que la falta de vocabulario y de respeto por la opinión del otro perjudicó cualquier intento de reflexión.

Planificación clase N° 2:

Clase N°2		N° de horas 2	
Asignatura	Historia, geografía y ciencias sociales	Curso	II Medio D
		Fecha	02/01/2012
Aprendizajes Esperados		Indicadores de logro	
Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades.		1.- Reconoce los aspectos distintivos de las manifestaciones populares, huelgas y organizaciones obreras 2.- Identificar las medidas adoptadas por las autoridades para enfrentar las manifestaciones obreras	
Actividad de aprendizaje			
<p>Inicio: Estudiantes activan conocimientos previos mediante resumen esquemático de contenidos vistos en clase anterior. Posteriormente, observan el objetivo de la clase.</p> <p>Desarrollo: Estudiantes observan exposición apoyada en una presentación en power point donde se sintetizan las principales manifestaciones de protesta popular, atribuyendo sus principales características y consecuencias. A continuación, se procede a introducir a estudiantes en la estrategia didáctica, donde reunidos en grupos y mediante el trabajo cooperativo, seleccionan temas grupales y temas individuales. Luego, de manera particular cada estudiante responde a actividad de aprendizaje preparada por docente, donde fundamental fue efectuar una analogía con la realidad actual de los movimientos sociales en Chile.</p> <p>Cierre: Se lleva a cabo un torbellino de ideas sobre los contenidos vistos en clase y una reflexión grupal, donde se sintetizan y evalúan las características de las manifestaciones obreras señaladas y las consecuencias que dichos actos conllevaron hasta el día de hoy.</p>			
Recursos			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Power Point ➤ Texto del estudiante 			
Evaluación			
Formativa.			

Desarrollo Clase N° 2

Se procede a la activación de conocimientos previos a través de preguntas intercaladas. Las preguntas intercaladas se efectuaron a partir de la síntesis de la actividad de aprendizaje llevada a cabo en la clase anterior. Docente solicitó a estudiantes se reunieran en grupos de aprendizaje cooperativo y al azar seleccionó a un estudiante de cada equipo para que resumiera las preguntas y textos trabajados. Principalmente, se apeló a que logran efectuar una analogía entre las mutuales y los sindicatos. Se consultó por experiencias familiares en sindicatos y por qué motivo número de trabajadores sindicalizados es tan bajo en la actualidad. Por factor tiempo, no fue posible extender mayormente el análisis de las interrogantes, pero todos los estudiantes lograron comprender la relación entre mutual y sindicato. Luego se presenta el objetivo de la clase: Reconocer los principales movimientos de protesta popular y las medidas adoptadas por las autoridades.

Antes de introducir a los estudiantes en el contenido previsto para la presente clase, se exponen en power point los temas que se tratarán y que deberá seleccionar cada grupo. Se genera una conmoción generalizada, donde se producen discusiones e intercambios de opinión por la selección del tema, aspecto que atrajo consecuencias positivas, ya que se logró el dinamismo esperado entre los grupos. Tres grupos eligieron Organizaciones Obreras. Otros tres grupos eligieron Manifestaciones obreras y los dos grupos restantes seleccionaron Condiciones Obreras. En general, no resultó complejo que los grupos coordinaran sus inclinaciones para la selección del tema, ya que la gran mayoría del curso

indagó ya sea en internet, en el texto de clases, con sus familias, amigos, entre otros, sobre los contenidos a tratar, resultándoles interesante la posibilidad de seleccionar ellos mismos el tema, sin la imposición por parte del docente.

A continuación, a través de exposición en power point, se dio paso a la explicación del surgimiento de las primeras y más importantes rebeliones populares, donde resalta la denominada gran Huelga General en el norte salitrero, iniciada por trabajadores portuarios de Iquique el 2 de julio de 1890. Ésta, considerada la primera gran huelga de la historia de Chile, se extendió por todo el puerto de Iquique, gran parte de la pampa salitrera, llegando incluso hasta Santiago y Valparaíso. Además, se mencionan dos masacres obreras que tuvieron lugar a principios de febrero de 1891 en Tarapacá, la masacre de Huara y Oficina Ramírez.

Luego, se menciona el surgimiento de algunas de las más connotadas huelgas que tuvieron lugar a principio del siglo XX, tales como la Huelga de la carne de 1905 en Santiago, la huelga de los trabajadores portuarios de Valparaíso en 1903 y finalmente, la matanza de la Escuela Santa María de Iquique el 21 de diciembre de 1907.

Se explicó la naturaleza y relación de estos acontecimientos con el surgimiento organizativo obrero. Que ambos tipos de manifestación respondieron a un objetivo: demandar mejoras laborales. Asimismo, se expone la actitud represiva que adoptaron las autoridades, manifestadas primero, en la primera gran huelga de 1890 y fundamentalmente, en la matanza de la Escuela Santa María. Se utilizaron videos y fuentes para recrear dichos acontecimientos, generando una profunda sensibilidad en los estudiantes.

Una vez ya introducidos en los conocimientos generales y reunidos en grupos, se da paso a la introducción de los denominados “Minitemas”, donde cada estudiante trabajó un tema particular de manera individual y escrita. Esto se realizó a partir de una guía de aprendizaje elaborada por el docente, la cual constaba de seis temáticas a desarrollar, dentro de las cuales, las preguntas 4, 5 y 6 constituyeron parte esencial del aporte particular de cada estudiante. Las indicaciones del trabajo escrito se detallan en la fase de observación, evaluación y resultados finales.

Estas temáticas consistieron en investigaciones efectuadas por los mismos estudiantes que lógicamente tuvieran relación con los contenidos vistos en clases y con la realidad actual. Para la realización de dichas temáticas, se hizo entrega de material de apoyo, tales como fuentes primarias y secundarias. Por ejemplo, para el caso de las “Manifestaciones Obreras”, algunos de los textos utilizados fueron los siguientes:

-Texto de Peter Deshazo, el cual realiza una recopilación de las principales huelgas originadas en Santiago durante la primera década del siglo XX.

-Lectura de fuentes que relatan la huelga de 1890 en Iquique.

-Lectura de fuentes que relatan los acontecimientos de Huará y Oficina Ramírez a inicios de febrero de 1891.

- Lectura de fuentes que relatan la Matanza de la Escuela Santa María de Iquique.

- Libro *La Sangre y La Esperanza de Nicomedes Guzmán*, el cual en su primer capítulo, relata una huelga de trabajadores ferroviarios en Santiago. Si bien, su narrativa no constituye un relato absolutamente fidedigno, aun así toma como escenario la realidad nacional que reinaba en el Chile del 1920.

-Texto de Julio César Jobet que relata las principales huelgas durante la primera década del siglo XX.

Para el caso de las “Organizaciones Obreras”, la mayoría de los textos estudiados tenían relación con los vistos en la clase anterior. Y para el tema “Condiciones Obreras”, igualmente se hizo entrega de textos, pero la información más detallada se concedió en la clase siguiente.

Para esta clase, se programó una actividad de aprendizaje igualmente relacionada con temas individuales a realizar y exponer por cada estudiante. A cada equipo se le hizo entrega de fuentes primarias y secundarias relacionadas con las huelgas obreras más relevantes. Por factor tiempo, no se solicitó a estudiantes leyeran los textos, pero sí se procedió a estructurar la actividad de aprendizaje para asegurar el trabajo individual y la correcta comprensión. La estructura consistió en una serie de pasos:

Primer paso: A partir de las imágenes, videos y lecturas mostrados sobre manifestaciones obreras, se solicitó a cada alumno que pensara y escribiera al menos una pregunta y/o duda sobre el tema.

Segundo paso: Por turnos, se solicitó expresaran dichas interrogantes al grupo en voz alta.

Tercer paso: Cada estudiante entregó una sugerencia.

Cuarto paso: Finalmente, equipo llegó a un consenso anotando una respuesta común.

Es necesario clarificar que el proceso descrito estuvo guiado por el docente en todo momento. La falta de tiempo generó dificultad, pero aun así se logró adecuar el aprendizaje de los estudiantes mediante una estructura cooperativa guiada.

En general, es posible admitir que esta clase resultó ser mejor que la anterior, en cuanto se logró captar una mayor atención de los estudiantes y su disposición a trabajar en equipo fue más positiva. La elección del tema general no tuvo mayores inconvenientes, pero lamentablemente los tiempos resultaron ser extremadamente ajustados, donde no fue posible concretar de manera exitosa la actividad de aprendizaje planificada. Sin embargo, durante esta etapa se logró fortalecer la interacción grupal, generándose mayor complicidad, vínculo y participación de manera más simultánea entre los miembros de los equipos. Una mayor cantidad de estudiantes opinó y cooperó con el desarrollo del tema global, resultando interesante observar la dinámica y complementación que primó en los grupos. A partir de dicha dinámica, se incentivó la reflexión y la opinión, donde muchos estudiantes reconocieron un nexo entre la actitud adoptada por las autoridades durante los movimientos huelguísticos del siglo pasado y la actitud del gobierno y fuerzas especiales durante las marchas estudiantiles. Más de algún estudiante opinó sobre dicha temática, entregando experiencias personales y de conocidos. Otros estudiantes opinaron sobre los problemas que aquejaban a sus familias en sus lugares de trabajo. Uno en particular, contó que su papá era el director del sindicato de su empresa y que gracias a este tipo de organización, trabajadores tenían derecho a un respaldo laboral. Se mostró asombrado, ya que ignoraba los orígenes de este tipo de organización. Otros estudiantes, como fue el caso de uno en particular, manifestó su visión en contra de los movimientos sociales, donde según su parecer, no ayudaban en nada, sólo entorpecían a quienes sí querían trabajar y estudiar. Dio el ejemplo de los paros en los colegios, universidades y que cuando los trabajadores se movilizaban, quedaban exentos de remuneración. Inmediatamente, se

presentaron opiniones en contra del argumento expresado por el compañero. Muchos refutaron su argumento, entregando opiniones diversas. Así fue posible corroborar la visión del grupo curso, quienes en su mayoría demostraron simpatía por los movimientos sociales y por la organización de los trabajadores, mientras que otros dieron a conocer su desagrado.

Independiente de las visiones en contra y/o a favor, la clase se desarrolló en un clima de respeto y cordialidad, donde muchos expresaron sus opiniones, comparando en todo momento con vivencias personales, noticias y/o relatos escuchados por familiares y terceros.

En cuanto a los pormenores, éstos se relacionan principalmente con la falta de comprensión lectora y vocabulario de los estudiantes. Falencias que predominaron en el grupo curso y que entorpecieron el desarrollo 100% eficaz de la actividad. Muchos estudiantes leen sin comprender, ante lo cual se debió mantener especial cuidado para solucionar de la manera más óptima las dudas de cada estudiante. Además, los tiempos estimados para el desarrollo de cada etapa y momento de la clase se vieron perjudicados por la descoordinación y falta de orden de los estudiantes al momento de seleccionar los temas y adecuarse a los turnos consignados para cada etapa de la estructura de la actividad de aprendizaje planificada. Ante esta situación, la clase final se consideró como fecha máxima de entrega.

La clase llega a su término con una reflexión y síntesis general de los contenidos vistos en clase, a partir de preguntas efectuadas a cada uno de los estudiantes. De esta manera, se pudo corroborar su aprendizaje, logrando distinguir los diferentes tipos de

manifestación popular; huelgas y organizaciones obreras y la relación de éstos con la actualidad. Estudiantes lograron comprender que este tipo de organizaciones obreras, constituyen el antecedente directo de las organizaciones laborales actuales, tales como los sindicatos. Y que sin este tipo de organización, los trabajadores no habrían podido conseguir una mejora en sus condiciones de vida y trabajo.

Planificación clase N° 3:

Clase N°3			N° de horas 2		
Asignatura	Historia, geografía y ciencias sociales	Curso	II Medio D	Fecha	04/01/2012
Aprendizajes Esperados			Indicadores de logro		
Explicar las condiciones laborales de los obreros de las ciudades y del salitre.			1. Reconoce y explica las condiciones laborales de los obreros de las ciudades y del salitre. 2. Identificar las características de la vivienda obrera		
Actividades de aprendizaje					
Inicio: Estudiantes llevan a cabo activación de conocimientos previos mediante lluvia de ideas y observan el objetivo de la clase. Desarrollo: Mediante exposición en power point, estudiantes observan imágenes y fuentes de la época, las cuales relatan las condiciones laborales y de vida de los trabajadores urbanos y salitreros. Luego, estudiantes proceden a la realización de una actividad grupal, la cual consiste en una presentación individual a partir de temas particulares trabajados por cada estudiante. Cierre: Docente da paso al cierre de la clase generando un ambiente de reflexión. Asimismo, por medio de preguntas, es posible corroborar una efectiva comprensión de los contenidos vistos.					
Recursos					
Power Point. Texto del estudiante. Material preparado por docente.					
Evaluación					
Formativa					

Desarrollo Clase N° 3

La clase se inicia con una activación de conocimientos previos mediante preguntas intercaladas sobre los distintos tipos de manifestaciones populares, reconociendo sus relaciones y diferencias. A continuación, se presenta el objetivo de la clase: Reconocer y explicar las condiciones laborales de los obreros de las ciudades y del salitre.

Para esta clase, se consideró la presentación de los mini temas, donde se procede a entregar indicaciones generales. Dentro de las indicaciones, se señala que la coevaluación y autoevaluación tendrán una incidencia importante dentro del proceso evaluativo general, sobre todo en la evaluación de las contribuciones individuales y en la presentación grupal.

Pero antes de dar inicio a la presentación de los temas particulares, a grandes rasgos se exponen las condiciones de vida y trabajo de la población obrera de la ciudad y del salitre. Las características de las labores desempeñadas, la excesiva jornada de trabajo, la que generalmente ascendía a las 16 horas diarias. La violencia e inseguridad en sus lugares de trabajo. El pago en fichas y no en valor real de los trabajadores salitreros y de las minas de carbón de Lota y Coronel. Los bajos salarios, el hacinamiento y deterioro de sus viviendas, entre otras. Para lograr una mayor identificación con el tema, se dieron a conocer imágenes y videos donde se plasmó la situación de los trabajadores de la época, generando una gran sensibilidad en los estudiantes, quienes se mostraron asombrados por las condiciones de vida y de trabajo.

Una vez entregados los conocimientos generales de las condiciones de vida de los trabajadores del salitre y de la ciudad, se procede a dar inicio a la actividad de aprendizaje, la cual consistió en la presentación de los temas individuales. Lamentablemente, debido a la falta de tiempo, las presentaciones individuales no se pudieron llevar a cabo de acuerdo a lo originalmente planificado. No todos los estudiantes alcanzaron a exponer, por lo cual se procedió a interrogar a los estudiantes para verificar sus conocimientos, donde además,

cada alumno escribió su respuesta. Para cada interrogante, lo esencial fue que manifestaran un aspecto de la realidad actual que se relacionara con el tema central.

El cierre de la clase fue escaso debido a los tiempos, donde se intentó potenciar la reflexión. Una gran cantidad de estudiantes reconoció la increíble semejanza entre los temas abordados con los hechos del presente, donde la tónica del momento fueron las demandas estudiantiles. Se generaron reflexiones y transmisión de opiniones, las cuales en su mayoría manifestaron una reprobación hacia las condiciones de vida de los trabajadores y a la actitud adoptada por las autoridades cuando éstos se organizaron para exigir mejores condiciones. Igualmente, reconocieron que el legado de los movimientos sociales de inicios del siglo XX fue crucial para el presente, comprendiendo que sin dicho legado, no existiría legislación laboral ni sindicatos que protegieran y ampararan a los trabajadores.

A su vez, con estas apreciaciones, se dio paso a la creación de un ambiente que potenció las habilidades orales de los estudiantes para las exposiciones finales.

Planificación clase N° 4:

Clase N°4			N° de horas 2		
Asignatura	Historia, geografía y ciencias sociales	Curso	II Medio D	Fecha	09/01/2012
Aprendizajes Esperados			Indicadores de logro		
Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades. Explicar las condiciones laborales de los obreros de las ciudades y del salitre.			1. Expresan de manera verbal y con apoyo de recursos digitales su opinión sobre las condiciones obreras en las salitreras. 2. Articulan respuestas coherentes en base a los conocimientos adquiridos aportando una visión personal		
Actividades de aprendizaje					
Inicio: Los estudiantes escuchan indicaciones y pautas a seguir durante la exposición oral.					
Desarrollo: Se da inicio a presentaciones grupales.					
Cierre: Docente procede a interrogar de manera individual a los estudiantes. Tras cada pregunta, solicita una respectiva comparación con el presente.					
Recursos					
➤ Material audiovisual preparado por el estudiante.					
Evaluación					
Formativa.					

Desarrollo Clase N° 4

Para esta clase, se consideró la entrega del trabajo escrito y la realización de las exposiciones orales. Cada exposición no debía exceder los 10 minutos. Docente entregó las indicaciones pertinentes antes de dar inicio a actividad de evaluación. Reiteró que cada exposición debía contar con una introducción, en la cual se presentara el tema. Un desarrollo, en el cual se abordara el tema de manera general cumpliendo con lo señalado para cada tema. Y una conclusión, en la cual se manifestaran las reflexiones finales del grupo.

Cada exposición, si bien mostró diferencias en cuanto al manejo escénico y la fluidez verbal de cada estudiante, todos (con algunas excepciones), al momento de responder a las interrogantes, expresaron un conocimiento del tema y lograron transmitir el objetivo planteado inicialmente, el cual fue generar una relación con la realidad actual y manifestar el hallazgo tras la investigación realizada. Todos los grupos hallaron noticias fidedignas que se enmarcaban y poseían directa relación con los sucesos transcurridos hace un siglo atrás.

Ahora bien, resultó complejo hacer coincidir los tiempos, por lo cual no todos los grupos alcanzaron a exponer, quedando cuatro pendientes. Ante dicha situación, nos vimos en la necesidad de solicitar una clase más, el día miércoles 11 de enero para poder finalizar con las exhibiciones.

Planificación clase N° 5:

Clase N°5			N° de horas 2		
Asignatura	Historia, geografía y ciencias sociales	Curso	II Medio D	Fecha	11/01/2012
Aprendizajes Esperados			Indicadores de logro		
Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades. Explicar las condiciones laborales de los obreros de las ciudades y del salitre.			3. Articulan respuestas coherentes en base a los conocimientos adquiridos aportando una visión personal		
Actividades de Aprendizaje					
Inicio: Los estudiantes escuchan indicaciones y pautas a seguir durante la exposición oral.					
Desarrollo: Se da inicio a presentaciones grupales.					
Cierre: Docente procede a interrogar de manera individual a los estudiantes. Tras cada pregunta, solicita una respectiva comparación con el presente.					
Recursos					
➤ Material audiovisual preparado por el estudiante.					
Evaluación					
Formativa.					

Desarrollo Clase N° 5

Como ya se manifestó, el tiempo de la clase anterior no fue suficiente para finalizar con exposiciones orales, por lo cual, fue necesario utilizar una clase más: el día miércoles 11 de enero de 2012.

El inicio de la clase se empleó para efectuar una síntesis rápida sobre las exposiciones de la clase anterior e inmediatamente se solicitó al primer iniciaran con su disertación. Cuatro fueron los grupos pendientes, quienes, al igual que los grupos anteriores, manifestaron un conocimiento del tema y entregaron una noticia que logró establecer una analogía con la actualidad. La clase llegó a su término con los tiempos bastante acotados, pero se logró el objetivo inicialmente planteado. Es decir, lograr una compenetración y trabajo en equipo entre cada uno de los miembros, junto a los esperados aprendizajes significativos.

Antes de finalizar con la intervención, se le entregó nuestros agradecimientos al grupo curso, al establecimiento educativo y fundamentalmente, a la profesora Lorena Arce, ya que sin vuestra colaboración, habría sido imposible concretar el presente proyecto educativo.

3. Resultados obtenidos

3.1. Trabajo Escrito

El trabajo escrito consistió en el desarrollo de un informe individual relacionado con la temática general abordada. Tres fueron las grandes temáticas desarrolladas: Manifestaciones obreras, organizaciones obreras, condiciones obreras.

El trabajo fue solicitado se desarrollara a mano, no en computadora, ya que de esta manera, se pudo evaluar la ortografía y redacción de cada educando. Además, la extensión no debía exceder las dos páginas, lo cual resultó sencillo para que estudiantes realizaran el trabajo desde sus hogares. A continuación, para cada tema se señalan las indicaciones requeridas.

Según lo visto en clases y lo investigado, responder a las siguientes interrogantes:

Manifestaciones obreras

- 1.- ¿Qué entendiste por manifestación obrera y cuáles fueron los principales motivos que impulsaron a los trabajadores a manifestarse?
- 2.- Señalar los principales movimientos obreros investigados y vistos en clases.
- 3.- ¿Cuáles fueron las consecuencias que originaron este tipo de manifestaciones populares?
- 4.- Buscar en un medio de comunicación, una noticia actual que tenga relación con algún tipo de manifestación obrera de inicios del siglo XX. Se debe citar párrafo de noticia, junto a su respectiva fuente (nombre, fecha, autor del medio utilizado).

5.- Investigar sobre una manifestación obrera en particular y citar una fuente que tenga relación. En la cita se debe plasmar el autor, libro, artículo o revista y la página. Si es un artículo extraído de internet, copiar enlace.

6.- ¿De qué manera crees que se relacionan las tres temáticas vistas en clases: Condiciones de vida y laborales obreras, Manifestaciones obreras y Organizaciones Obreras? Fundamentar respuesta.

Organizaciones Obreras

1.- ¿Qué fueron las organizaciones obreras y por qué motivo los trabajadores deciden organizarse?

2.- ¿Cuáles fueron las consecuencias que originó la organización de los trabajadores hasta el día de hoy?

3.- Mencionar las características y principales diferencias entre cada tipo de organización obrera.

4.- Buscar en un medio de comunicación, una noticia actual que tenga relación con la sociabilidad obrera de finales del siglo XIX e inicios del XX. Se debe citar párrafo de noticia, junto a su respectiva fuente (nombre, fecha, autor del medio utilizado).

5.- Investigar sobre el origen de una sociabilidad obrera en particular y citar una fuente que tenga relación con el surgimiento y/o formación de alguna entidad organizativa. En la cita se debe plasmar el autor, libro, artículo o revista y la página. Si es un artículo extraído de internet, copiar enlace.

6.- ¿De qué manera crees que se relacionan las tres temáticas vistas en clases: Condiciones de vida y laborales obreras, Manifestaciones obreras y Organizaciones Obreras? Fundamentar respuesta.

Condiciones obreras

1.- Indicar características y principales diferencias entre trabajadores urbanos y del salitre.

2.- Indicar cuáles han sido, según tu parecer, los cambios más notorios en las condiciones laborales actuales y de vida del trabajador respecto a las existentes en el pasado.

3.- ¿Cuáles crees que fueron los principales medios que impulsaron los cambios en las condiciones obreras? Enumerar al menos dos y fundamentar.

4.- Relacionar las condiciones de vida de los trabajadores de dicho tiempo, con una noticia actual. Se debe citar párrafo de noticia, junto a su respectiva fuente (nombre, fecha, autor del medio utilizado).

5.- Investigar un caso particular sobre las condiciones de vida y/o laborales de los trabajadores urbanos o salitreros o de Lota y Coronel del siglo pasado y citar una fuente que tenga relación. En la cita se debe plasmar el autor, libro, artículo o revista y la página. Si es un artículo extraído de internet, copiar enlace.

6.- ¿De qué manera crees que se relacionan las tres temáticas vistas en clases: Condiciones de vida y laborales obreras, Manifestaciones obreras y Organizaciones Obreras? Fundamentar respuesta.

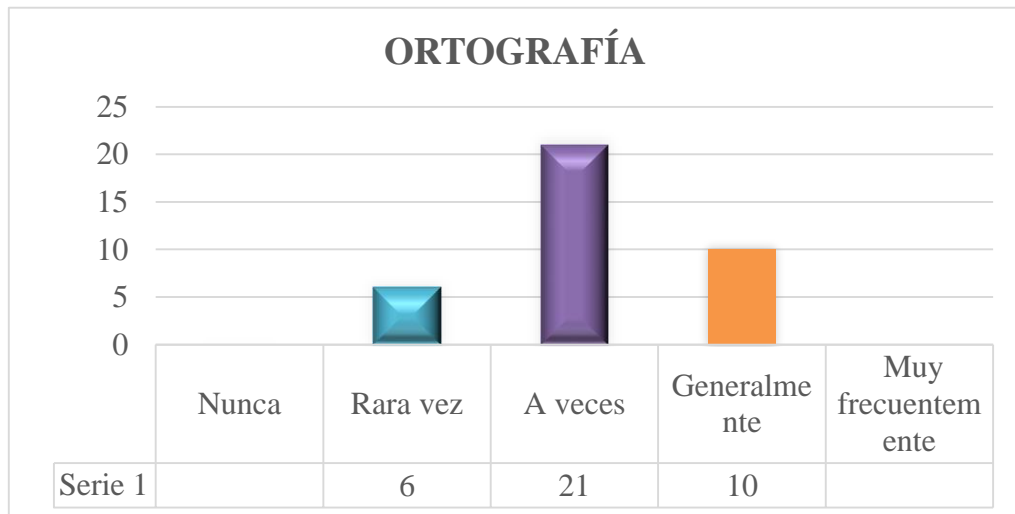
Lo señalado, corresponde al lineamiento general para el trabajo escrito. Cada integrante, eligió dos de las primeras 3 preguntas. Las preguntas 4, 5 y 6 se desarrollaron

sin derecho a elección, ya que constituyeron parte esencial del descubrimiento y aporte individual de cada alumno para el trabajo grupal. Y para su presentación, estudiantes expusieron a compañeros de grupo sus hallazgos de noticia y de investigación. Asimismo, cada una de las preguntas, constituyen en su totalidad los aspectos señalados para la exposición grupal. De los 43 estudiantes, 37 entregaron el trabajo, por lo cual, no se pudo evaluar a la totalidad del grupo curso, pero aun así, se logró una apreciación fidedigna.

Resultados evaluación de trabajo escrito

En base a una pauta de evaluación diseñada, se graficaron cada uno de los criterios utilizados para la evaluación del trabajo escrito, lo que permitió demostrar la tendencia general del grupo curso. Tras cada gráfico, se detallan los resultados arrojados.

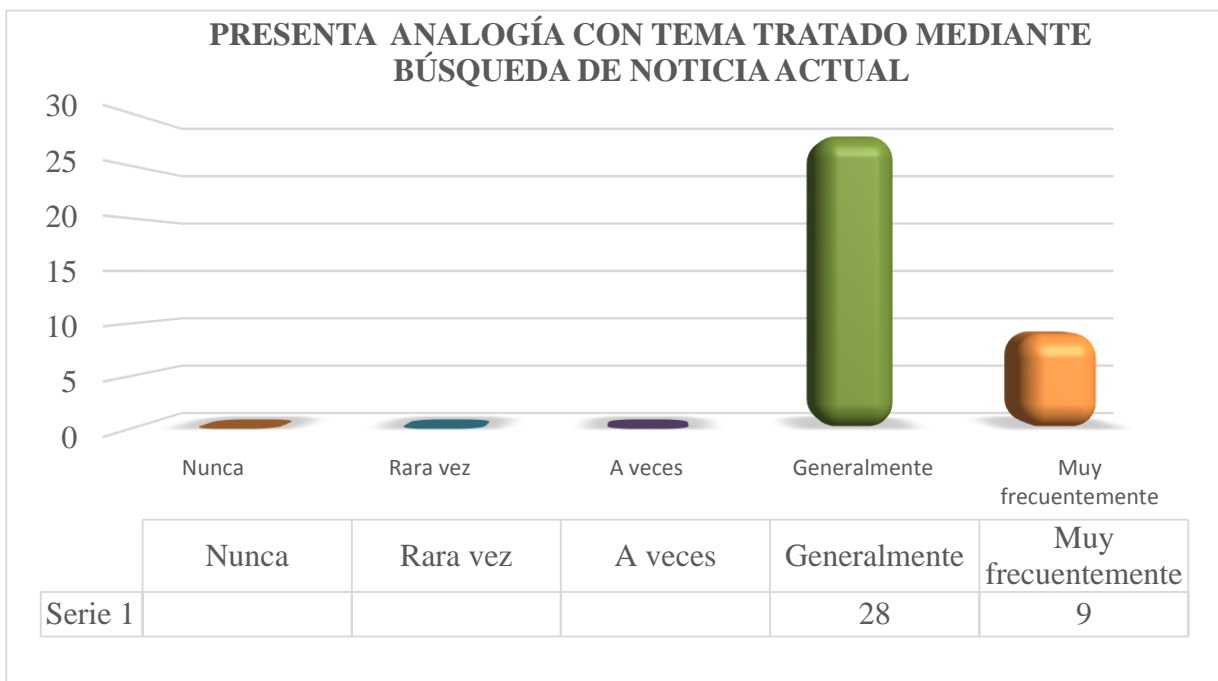
Gráfico N° 5



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Los resultados arrojaron que un 16,21 % (6) de los estudiantes, rara vez demostró una adecuada ortografía. Un 56,7% (21) a veces cumplió con niveles de ortografía básicos. Y un 27,02% (10) cumplió en la mayoría de los casos con una ortografía generalmente admisible. Es preciso señalar que la evaluación aplicada para este criterio no fue 100% rigurosa, ya que los estudiantes poseen problemas de base, lo que ha detonado en vacíos gramaticales con los cuales resultó complejo lidiar durante la aplicación de una unidad. Por ello, decidimos ignorar ciertos aspectos para dar cabida a una evaluación más general.

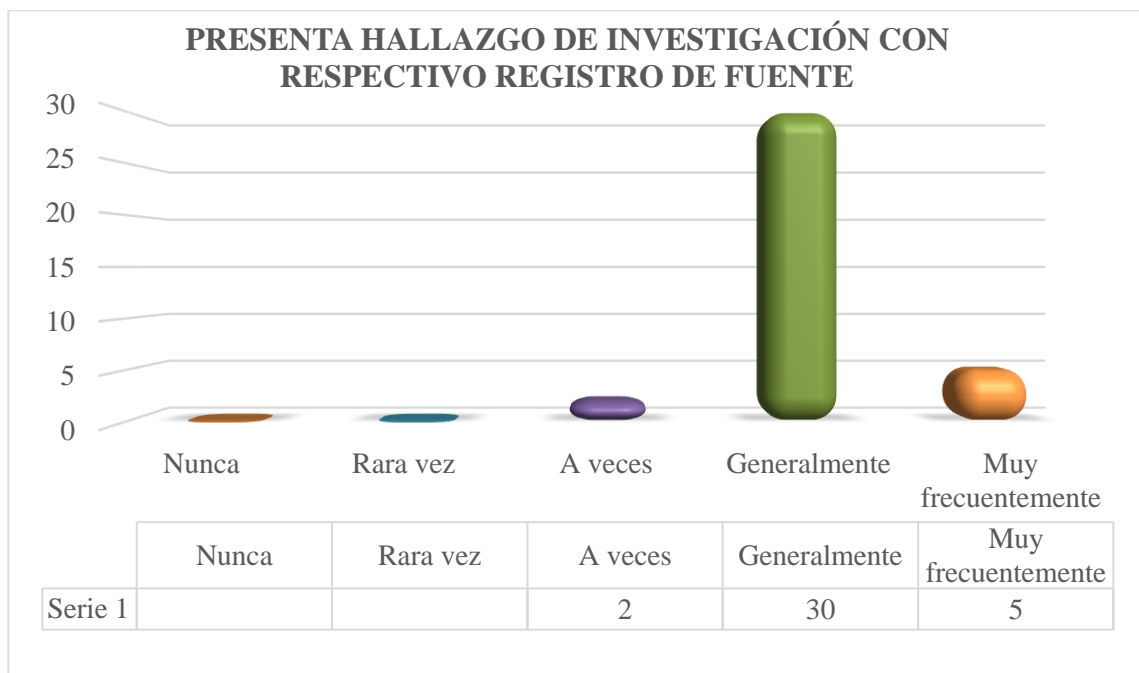
Gráfico N° 6



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

En este punto, es posible afirmar que se cumplió con creces el objetivo de insertar a los estudiantes en la comprensión de la historia de manera significativa a través de la comparación con el presente. En cierta medida, resultó sencillo, ya que durante dicho año los estudiantes protagonizaron la agitación social con los movimientos estudiantiles, el paro de los trabajadores portuarios, entre otros. Por estos motivos, un 75,6 % (28) cumplió de manera general con la realización de la analogía, pero con algunas fallas, principalmente en cuanto al registro de la fuente de manera completa. Y un 24,4 % (9) manifestó de manera eficiente la analogía con el presente, presentando correctamente el registro de fuente.

Gráfico N° 7

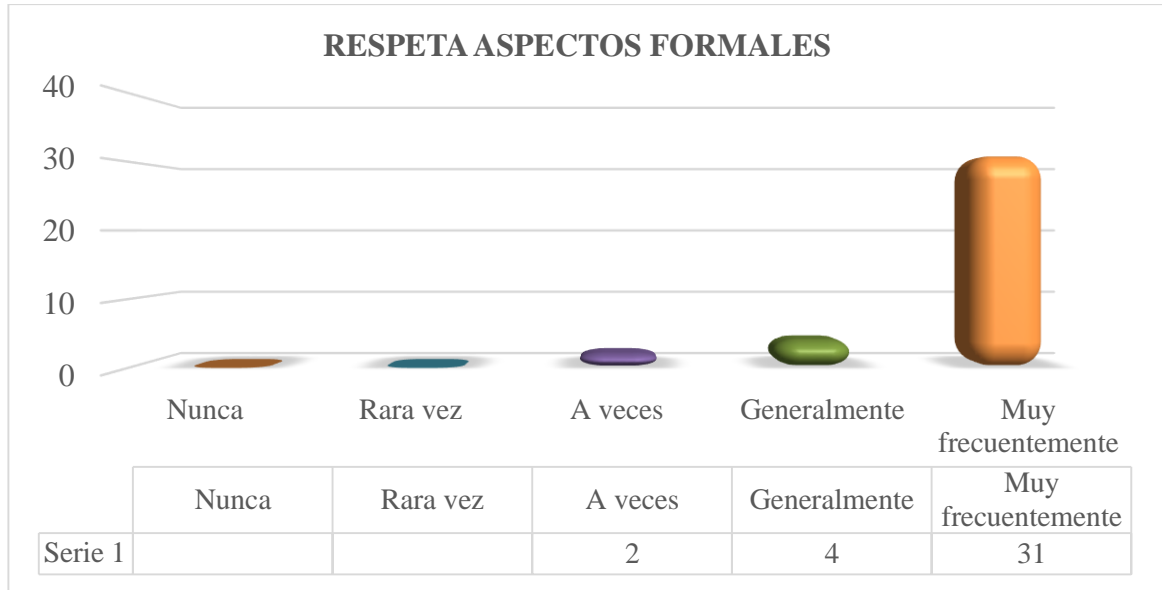


Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

En este aspecto, los resultados fueron igualmente favorables. Estudiantes en su mayoría cumplieron con lo solicitado, con algunas variaciones de formalidad, pero el objetivo se logró. Claramente hubo excepciones, pero fueron mínimas. Por ejemplo, un 5,4 % (2) manifestó errores, donde la cita del párrafo no cumplió cabalmente con el tema tratado. Algunos puntos se relacionaban, pero en general, el texto no se ajustó a lo requerido. La redacción incidió bastante.

En cambio, un 81 % (30) sí cumplió con el hallazgo de la investigación. El error tuvo que ver con un tema de formalidad, ya que en algunos casos no presentaron adecuadamente las citas y las fuentes. Y finalmente, un 13,6 % (5) cumplió cabalmente con el hallazgo de la investigación, describiendo y plasmando de manera fidedigna la fuente. Asimismo, los aspectos formales se presentaron de manera impecable.

Gráfico N° 8



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Este último criterio arrojó excelentes resultados, donde el 83,8 % (31) del curso presentó impecables los aspectos formales solicitados para el trabajo de puntualidad, portada, limpieza y extensión de páginas. Un 10,8 % (4) no cumplió con algunos puntos, pero aun así la generalidad del trabajo se presentó de manera correcta. Y sólo un 5,4 % (2) no cumplió con todos los puntos formales, quienes entregaron un trabajo impuntual y sucio.

3.2. Exposición Oral

Para el desarrollo de la exposición oral, se solicitó cumplir con los siguientes requisitos teóricos para cada tema:

Organizaciones Obreras:

Introducción: Presentación del tema: Qué se entiende por organizaciones obreras. Cuáles fueron los motivos que impulsaron la organización de los trabajadores.

Desarrollo: Mencionar cuáles fueron las principales formas de organización obrera según información investigada y señalar principales diferencias y semejanzas entre cada una de ellas. Citar fuentes.

-Conclusión: Sintetizar y explicar de qué manera la organización de los trabajadores aportó en mejorar sus condiciones laborales y de vida. Además, a modo de reflexión, señalar una comparación de movimiento organizativo de la época con una noticia de actualidad a través de un medio informativo nacional.

Manifestaciones Obreras:

Introducción: Presentación del tema: Qué son las manifestaciones obreras. Cuáles fueron los motivos que impulsaron las manifestaciones de los trabajadores.

Desarrollo: Mencionar principales manifestaciones obreras desarrolladas durante el siglo pasado según información investigada y los motivos por los cuales se desarrollaron. Citar fuentes.

Conclusión: En este punto, se deben explicar cuáles fueron las consecuencias originadas a partir de las manifestaciones populares y la actitud adoptada por las autoridades. Finalmente, a modo de reflexión, revelar una comparación con una noticia del presente a través de un medio informativo nacional.

Condiciones Obreras:

Introducción: Presentación del tema: Qué se entiende por condiciones obreras. Mencionar principales características y diferencias entre obreros del salitre y de las ciudades.

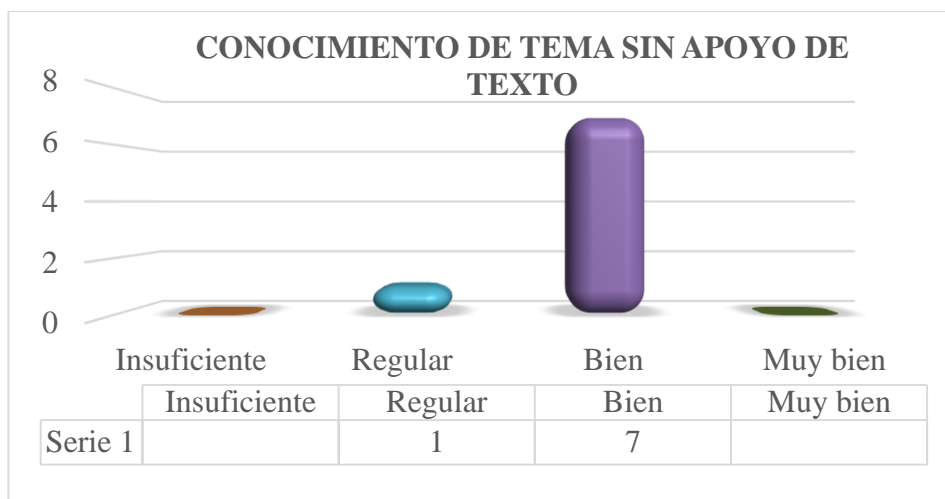
Desarrollo: Según información investigada, mencionar casos particulares de condiciones obreras de la ciudad y del salitre. Citar fuentes.

Conclusión: Sintetizar características esenciales de las condiciones obreras existentes durante el siglo pasado y reflexionar sobre las principales transformaciones en las formas de vida y trabajo de los trabajadores mediante una comparación con una noticia del presente a través de un medio informativo nacional.

Resultados evaluación de exposiciones grupales

A continuación, se grafican los resultados de cada uno de los criterios evaluados durante las exposiciones grupales, lo que permitirá demostrar la tendencia general del grupo curso.

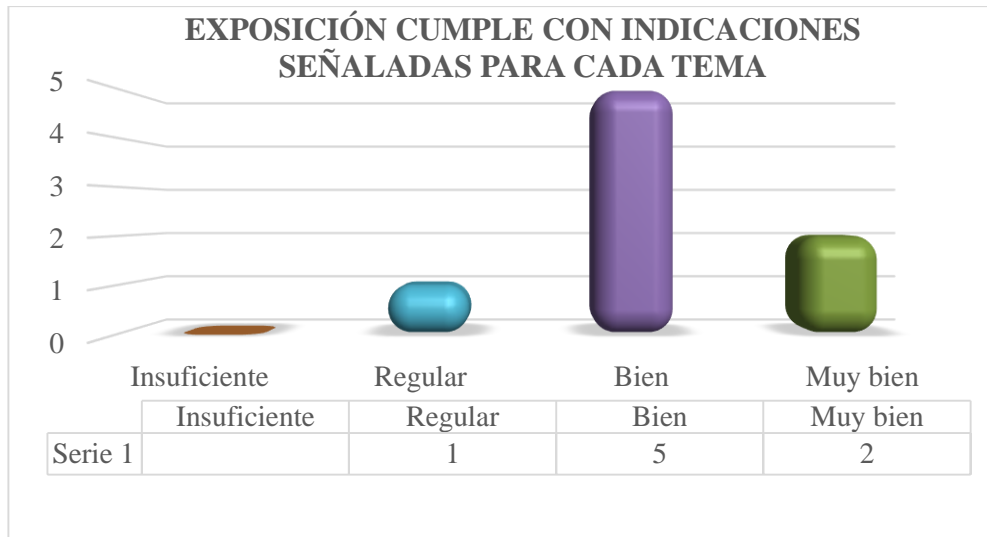
Gráfico N° 9



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

En general, los grupos manifestaron un buen conocimiento del tema, pero todos, en mayor o menor medida, recurrieron a la lectura como apoyo. De los ocho grupos, sólo uno fue evaluado de manera regular, ya que la lectura de material de todos los integrantes fue bastante superior que el resto de los grupos. Los siete equipos restantes, se mantuvieron en general bien, aunque de manera más leve, igual utilizaron material de sustento. Sí cabe destacar, que a pesar de los factores en contra, como tiempo, cantidad de estudiantes y falta de base teórica y práctica para el desarrollo de una exposición, el desempeño de los estudiantes en general fue bueno, ante lo cual, fue una experiencia satisfactoria, ya que se lograron los objetivos planteados.

Gráfico N° 10

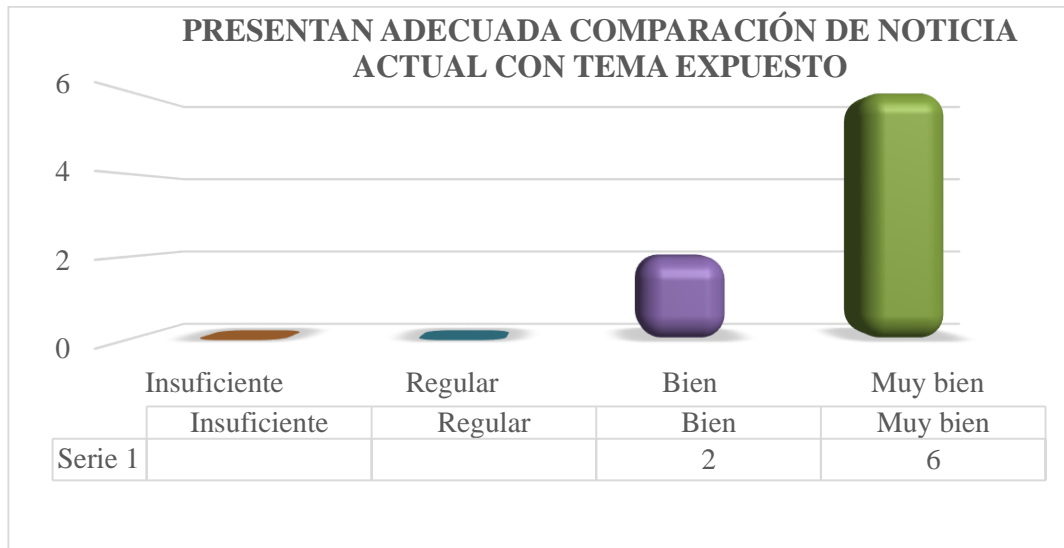


Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Todos los grupos, excepto uno, cumplieron de manera eficiente con las indicaciones señaladas para cada tema. Estas indicaciones tuvieron que ver con la presentación del tema de acuerdo al orden señalado: una introducción, desarrollo y conclusión. A partir de estas tres etapas, la exposición debió estructurarse.

De acuerdo a dichos requisitos, los resultados arrojaron lo siguiente: dos grupos no presentaron ningún tipo de error, obteniendo el máximo de puntaje en este aspecto. Cinco grupos efectuaron una buena presentación, pero con algunos errores durante el desarrollo, ya que la capacidad de síntesis resultó compleja y un tanto confusa. Pero independiente de aquello, cumplieron con todos los requisitos solicitados. Finalmente, un grupo tuvo problemas en la conclusión y reflexión de la temática, por lo cual su evaluación fue regular.

Gráfico N° 11



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Todos los grupos en este punto cumplieron con la comparación durante la presentación. Seis grupos lo hicieron de manera excelente, no presentando ningún error. Mientras que los dos grupos restantes si bien desarrollaron lo exigido, presentaron algunos errores formales durante la explicación de la noticia y su respectiva comparación, tales como falta de vocabulario, nerviosismo y la falta de uso correcto de las fuentes.

Gráfico N° 12



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

En general, el hallazgo de las investigaciones fue bueno. La diferencia radicó netamente en errores de expresión formales. Hubo tres grupos que no fueron catalogados de manera excelente, ya que existieron ciertas fallas de precisión en sus palabras y una que otra contradicción, pero el objetivo, que fue lo importante, fue cumplido con creces. Y cinco fueron los grupos que cumplieron de manera exitosa con el hallazgo investigativo.

Gráfico N° 13



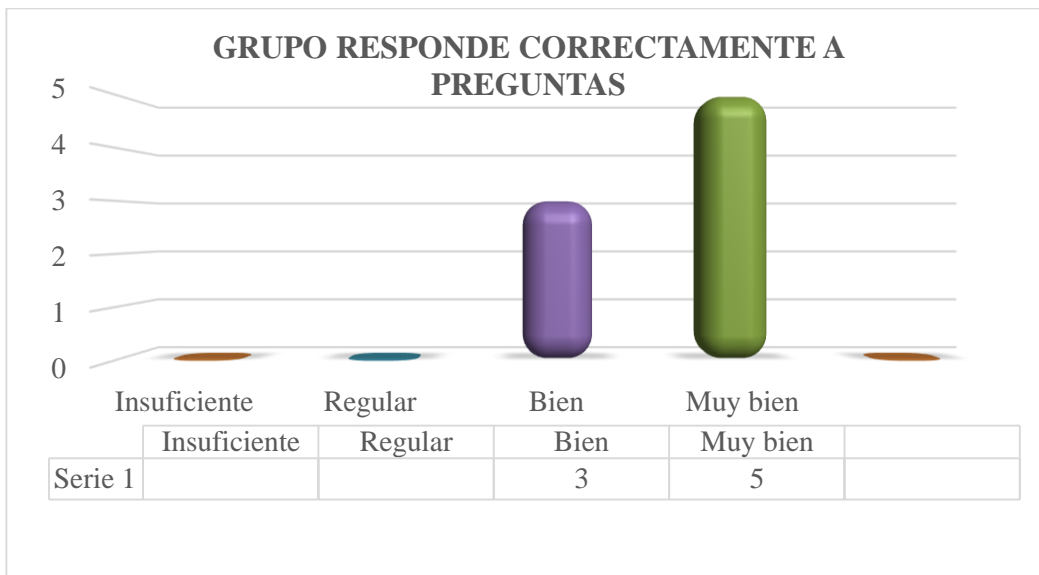
Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

La evaluación de este criterio resultó ser el más importante, ya que demostró la capacidad cooperativa de cada equipo en cuanto a la participación igualitaria de cada integrante del grupo. Y a la vez, su evaluación fue compleja debido a que el tiempo estimado para que cada integrante expusiera fue breve. Pero a pesar de los pormenores, la mayoría de los grupos manifestaron una cohesión y una complicidad grupal.

Dos de los ocho grupos, demostraron una presentación notable, dividiéndose de manera igualitaria y cooperativa las funciones. Esto quedó expresado al momento de observar lo expuesto por cada integrante. De los grupos restantes, cuatro fueron bien evaluados, pero faltó una mayor coordinación grupal. Algunos integrantes titubearon una vez iniciado el momento de la presentación. Hubo momentos en los que se notó una falta de manejo de los tiempos y de los puntos a detallar, donde algunos integrantes fueron aquellos que se

llevaron el mayor peso de la exposición. Pero dentro de todo, manejaron el tema y todos colaboraron. Finalmente, hubo dos grupos que obtuvieron una evaluación regular, ya que fue evidente su falta de coordinación, confusión y desorden entre los integrantes, recayendo el fuerte del trabajo en unos pocos.

Gráfico N° 14



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

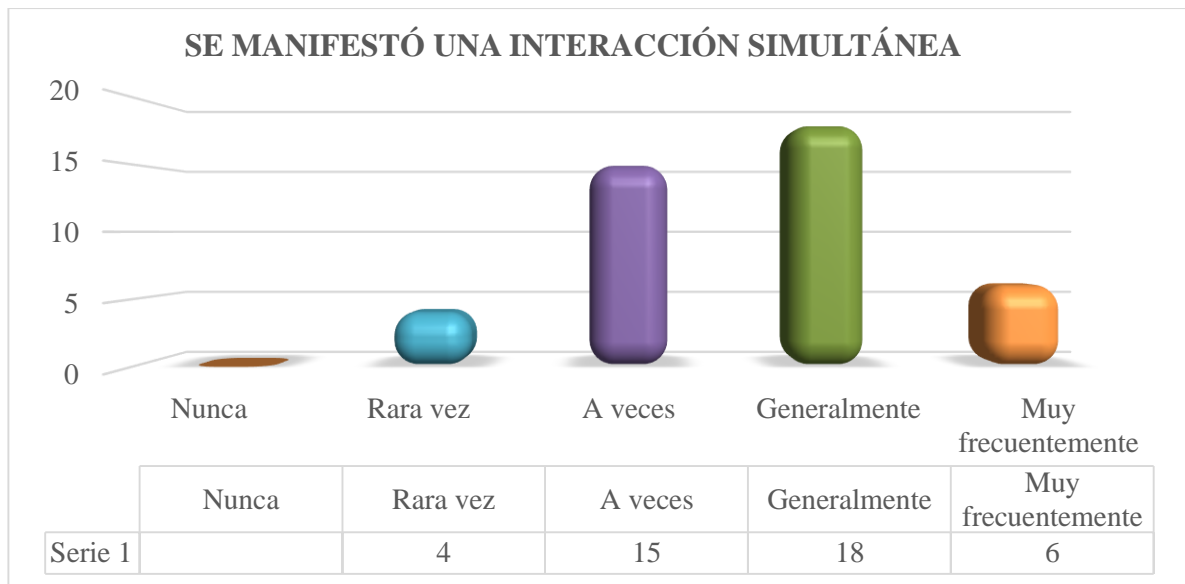
Todos los grupos y sus respectivos integrantes, respondieron de manera positiva a cada una de las preguntas señaladas por docente, con lo cual aún más se pudo corroborar el trabajo en equipo. Todos los estudiantes se superaron y comprendieron la esencia de los movimientos sociales en Chile, sus causas, consecuencias y relación con la realidad actual.

Hubo tres grupos que no fueron evaluados con la nota máxima debido a que se visualizó una pequeña contradicción, confusión y falta de precisión en la respuesta de alguno de sus integrantes, aunque aquello no incidió de sobremanera en el resto de los grupos, ya que de manera general dominaron el tema.

3.3. Observación de la dinámica de comportamiento

A continuación, se grafican y analizan los resultados obtenidos a raíz de la observación directa del trabajo en equipo durante las actividades de aprendizaje clase a clase, donde mediante los criterios representados, se evaluaron los cuatro pilares que involucra un aprendizaje cooperativo: Interdependencia Positiva, Responsabilidad Individual, Participación Igualitaria e Interacción Simultánea.

Gráfico N° 15



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

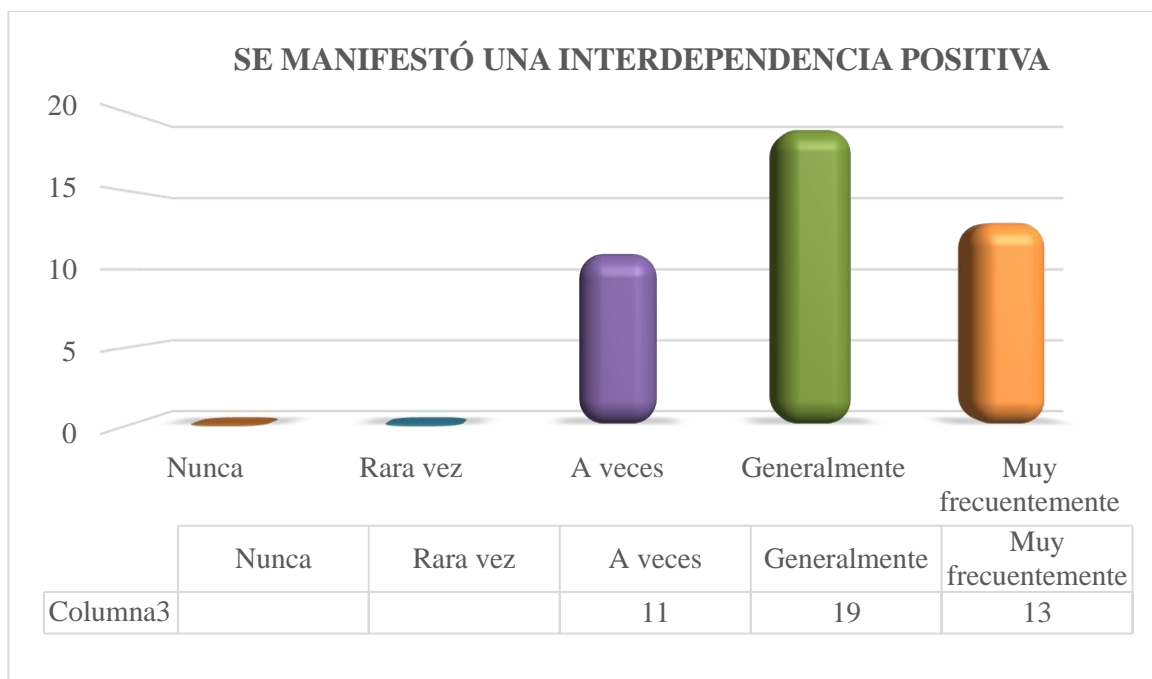
Más allá del trabajo de contenidos específicos, lo esencial en esta etapa, fue observar el grado en que cada estudiante se desarrolló en el ambiente con sus

compañeros, lo que fue esencial para generar la confianza necesaria que un trabajo en equipo requiere.

Considerando las particularidades del grupo curso, los resultados fueron alentadores, ya que desde el inicio de las actividades, la generalidad fue que un 41.8 % (18) mostró una mayor disposición, expresión y seguridad al momento de interactuar con sus compañeros de grupo, ya sea al momento de manifestar una opinión, una idea o una queja, la cual se formuló de manera comprensiva. Y otras, sobre todo en las dos primeras clases, para expresar un descontento, generándose discusiones e intercambios de opinión. Esto fue favorable, ya que generó el preludeo para una mayor confianza y colaboración. Y un 13.9 % (6) demostró muy buena interacción con sus pares.

Un 34.8 % (15) fue incluido en la categoría “A veces”, demostrando falta de disposición a cooperar con el equipo, lo que quedó demostrado en una menor falta de interacción. Un 9.3 % (4) fue identificado en la categoría “Rara vez”. Pero estas tendencias no fueron prolongadas y en muchos casos se explica por timidez y falta de autoestima fundamentalmente en las mujeres. Además, tiene que ver el desorden y niveles excesivos de conversación, lo que conllevó a que algunos estudiantes se negaran a participar de manera grupal. Lamentablemente, la mayoría de los estudiantes que denotaron una menor participación, se debe a dichas causantes, las cuales incidieron en el desarrollo personal de los educando al momento de relacionarse con sus pares. Este aspecto, si bien se continuó repitiendo, sí se observó una disminución durante el trabajo en equipo, quedando demostrado en las presentaciones grupales.

Gráfico N° 16



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Para este criterio, nuevamente la tendencia del curso se distribuyó en su mayoría dentro de la categoría de “Generalmente”, donde un 44.1 % (19) de los estudiantes demostró una mayor disposición a cooperar con el equipo que el resto de sus compañeros. Muchos de estos estudiantes aportaron al quehacer grupal mediante la contribución de ideas al resto de sus compañeros. Y un 30.2 % (13) manifestó un aporte positivo en todos los ámbitos, donde muchos de aquellos se transformaron en figuras líder de manera constructiva por su ingenio y proactividad sorprendente en el aporte de ideas, crítica, opiniones y cooperación grupal. Esto conllevó a un liderazgo compartido, apoyo y ayuda

mutua compartida, donde muchos de estos estudiantes cooperaron en la realización de mismos objetivos.

Un porcentaje inferior, fue identificado en la categoría “A veces” con un 25.5 % (11). Estos estudiantes cooperaron, pero no de manera constante.

En síntesis, el comportamiento de los estudiantes en la división de tareas y el compromiso, apoyo y ayuda mutua asumidos para el aporte grupal fue significativamente bueno. Esto fue percibido a través de su dinámica de comportamiento durante las actividades de aprendizaje, donde fue posible percibir una interdependencia positiva en la distribución de funciones, deberes y responsabilidad individual y en la exposición del trabajo grupal.

Gráfico N° 17

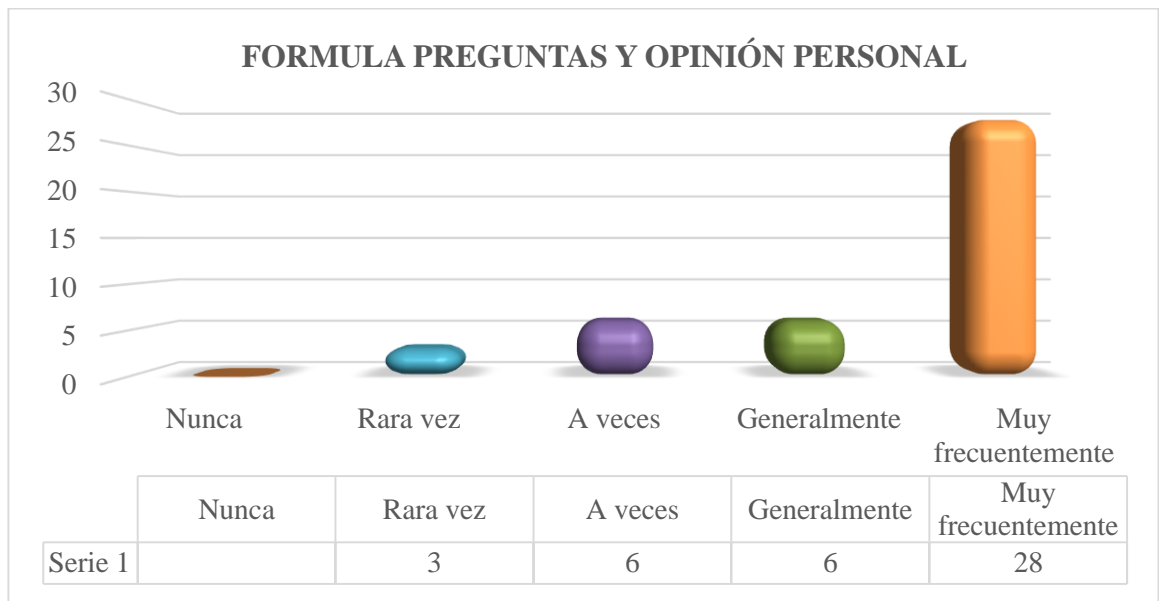


Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

La generalidad marcó la pauta nuevamente. Cuatro fueron los grupos que se incluyeron dentro de dicha categoría. Un grupo mostró con muy buena frecuencia una distribución equitativa en sus funciones y deberes.

Dos fueron los grupos que demostraron una menor distribución en sus deberes, llevándose en reiteradas ocasiones unos pocos la mayor carga de trabajo y aportes al equipo. Y finalmente, un equipo fue incluido en la categoría “Rara vez”, donde la mayoría de las veces el peso mayor recayó en unos pocos.

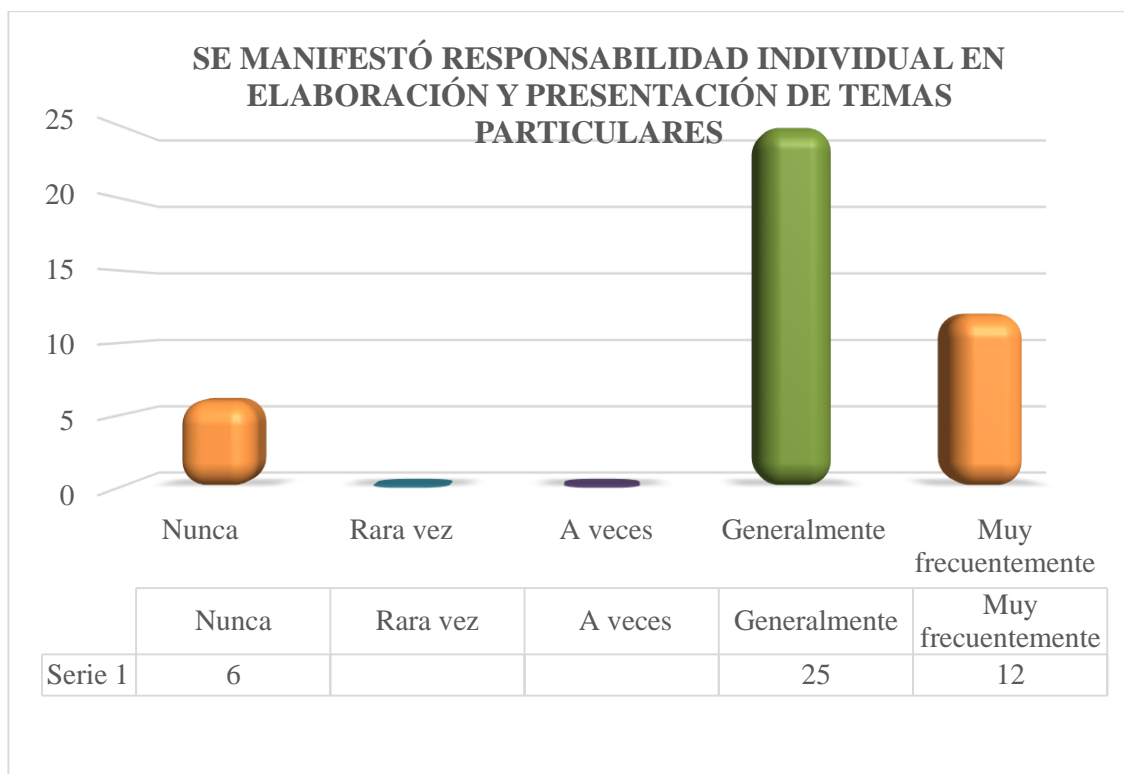
Gráfico N° 18



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Para este criterio, se observó el desarrollo de habilidades sociales en la dinámica de comportamiento social, donde muchos estudiantes aprendieron a respetar estructura de aprendizaje, asumiendo los turnos designados, compartiendo y exponiendo los diversos puntos de vista con integrantes de equipo. Como se expresó en la descripción del grupo curso, estamos en presencia de un curso conversador, interactivo y curioso, por lo cual las preguntas y manifestación de opiniones personales fueron recurrentes durante absolutamente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde un 65 % (28) de los estudiantes efectuó preguntas y manifestó opiniones personales en todo momento. En el otro extremo, tenemos a un 6.9 % (3) de los estudiantes catalogado como “Rara vez”. Mientras que el resto de los estudiantes se dividió equitativamente entre “A veces” y “Generalmente”, donde la timidez de muchos alumnos incidió en una falta de seguridad para plantear puntos de vista e interrogantes de manera más frecuente y en público. Sin embargo, muchos de estos estudiantes, se dirigían al docente para efectuar dudas de manera personal y secreta.

Gráfico N° 19



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

En general, la presentación escrita de los “mini temas” o temas particulares cumplió con lo solicitado: Desarrollar las preguntas señaladas y fundamentalmente, investigar un tema particular del contenido general trabajado y establecer mediante una noticia actual, una comparación con el presente. A grandes rasgos, aquellos fueron los requisitos solicitados. Un 58 % (25) de los estudiantes cumplió con la investigación y la analogía, pero no se los catalogó de manera excelente, ya que en muchos casos existieron errores estructurales relacionados con la utilización de fuentes. Esencial para corroborar la investigación y la búsqueda de una noticia a través de un medio informativo, fue que

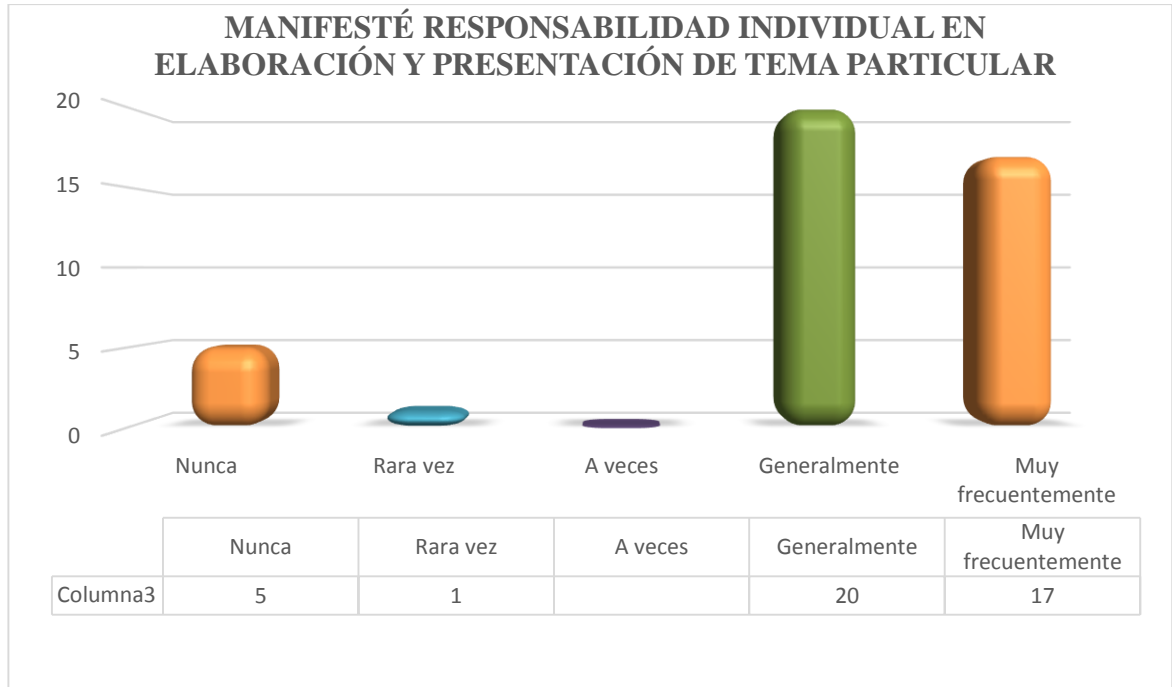
alumnos presentaran la evidencia, lo que en diversos casos no se cumplió. Pero el trasfondo de la idea fue exitoso, lo que para la aplicación de nuestro proyecto resultó ser extremadamente alentador. Un 27.9 % (12) fue incluido en la categoría “Muy frecuentemente”, mientras que existieron 6 estudiantes que no cumplieron con la entrega del trabajo, por lo cual se los integró en la categoría “Nunca”.

3.4. Autoevaluación y Coevaluación

Mediante una pauta de evaluación, cada estudiante autoevaluó su propio desempeño y coevaluó los aportes y contribuciones a la realización del trabajo individual y grupal de cada uno de sus compañeros.

Es preciso señalar, que las autoevaluaciones y coevaluaciones abarcaron todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, no un aspecto terminal.

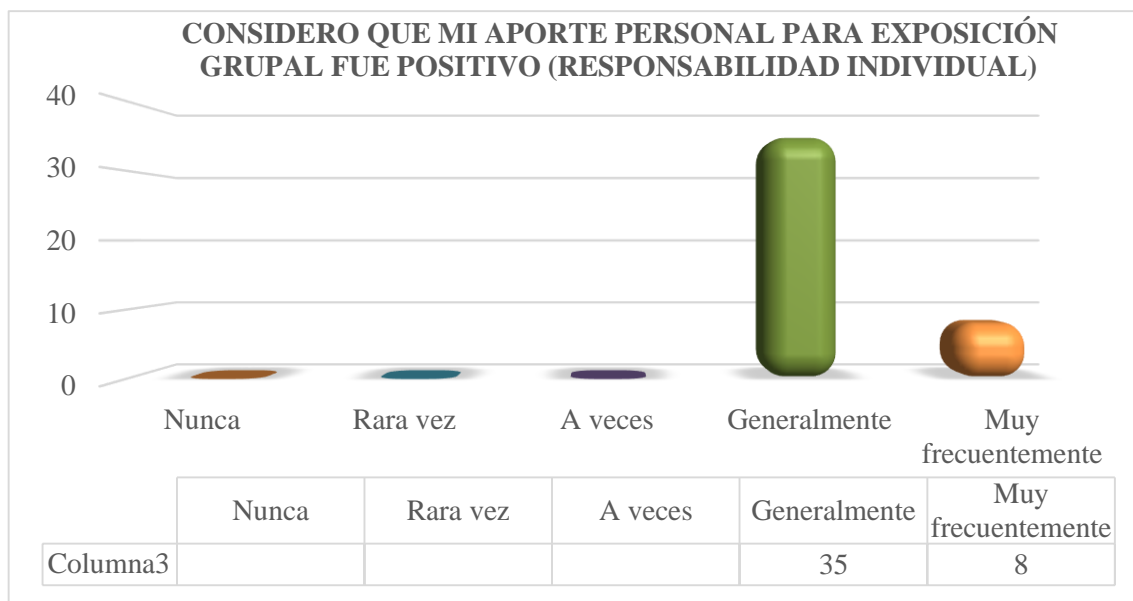
Gráfico N° 20



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

La autoevaluación del trabajo individual escrito arrojó resultados más variados, donde un 11.6 % (5) asumió su nula participación en el tema. Un 2.3 % (1) se incluyó en la categoría de “Rara vez”. En contraparte, un 46.5 % (20) evaluó su trabajo individual dentro de la categoría “Generalmente” y un 39.5 % (17) autoevaluó su trabajo de manera excelente.

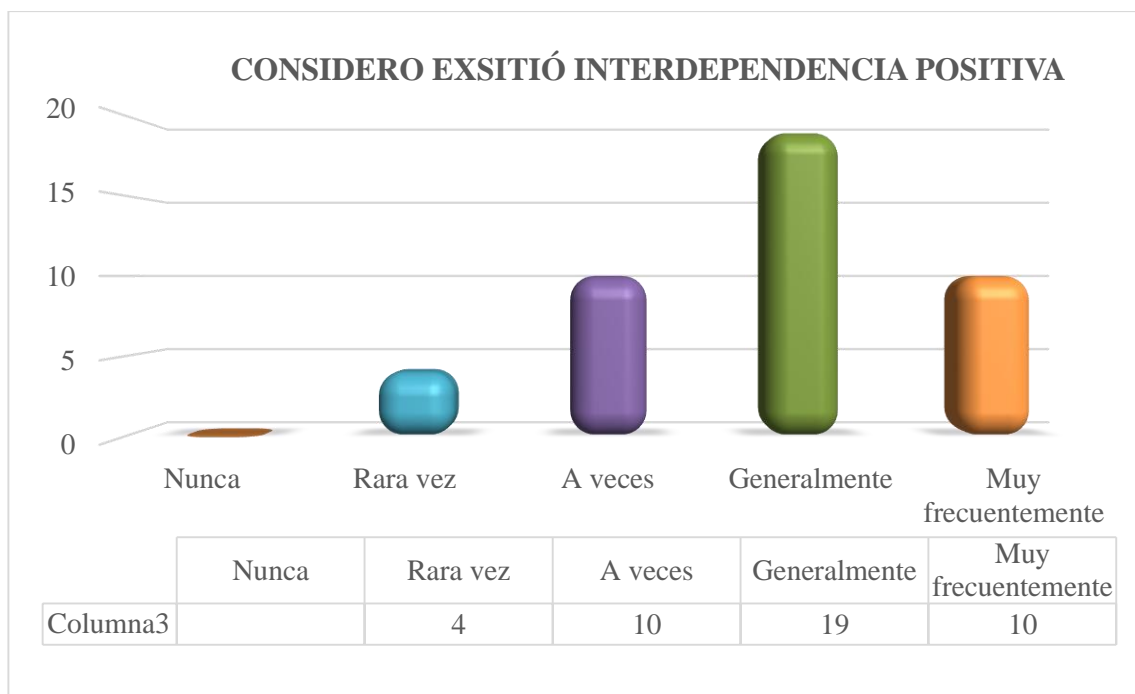
Gráfico N° 21



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Para esta categoría, se solicitó a cada estudiante autoevaluar su aporte personal durante la exposición oral en equipo. Los resultados fueron los siguientes: Un 81.3 % (35) autoevaluó su desempeño dentro de la categoría “Generalmente”, mientras que un 18.6 % (8) se autoevaluó como “Muy frecuentemente”.

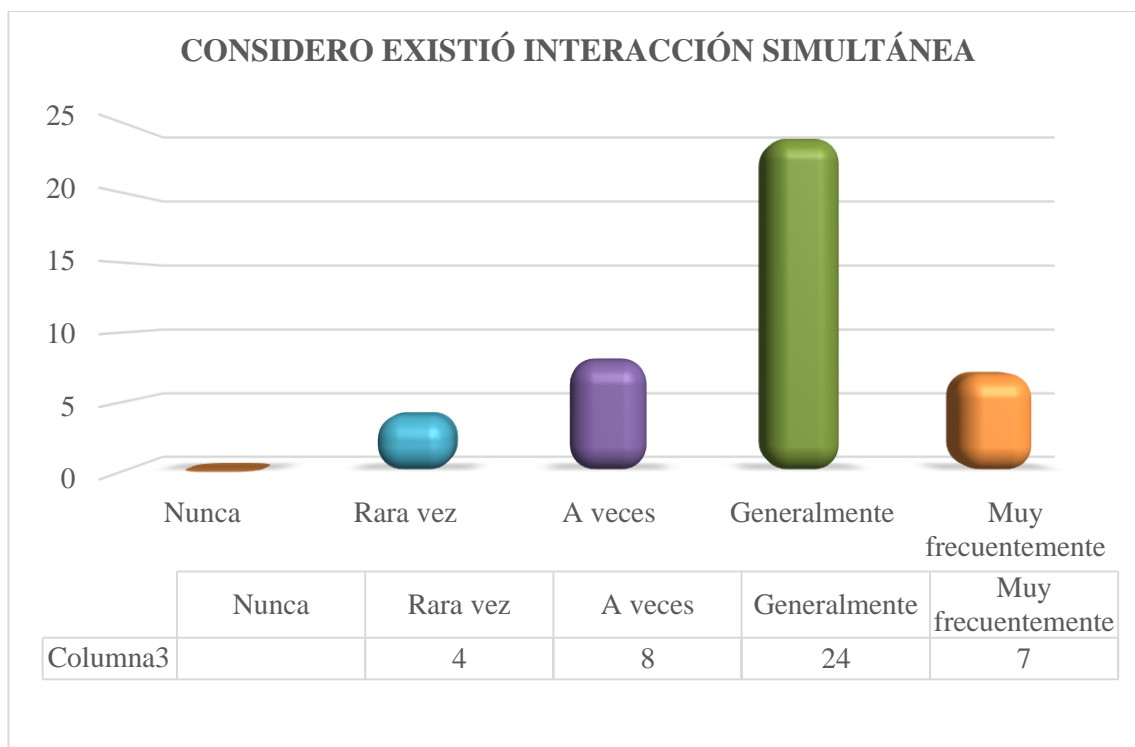
Gráfico N° 22



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

La coevaluación de cada uno de los estudiantes respecto a la interdependencia positiva arrojó los siguientes resultados: Se consideró que un 9.3 % (4) fue evaluado como “Rara vez”. Un 23.2 % (10) fue identificado como “A veces”. Un 44.1 % (19) fue evaluado dentro de la calidad “Generalmente”, mientras que aquellos compañeros que fueron considerados que su contribución al desarrollo grupal fue muy buena fue de un 23.2 % (10).

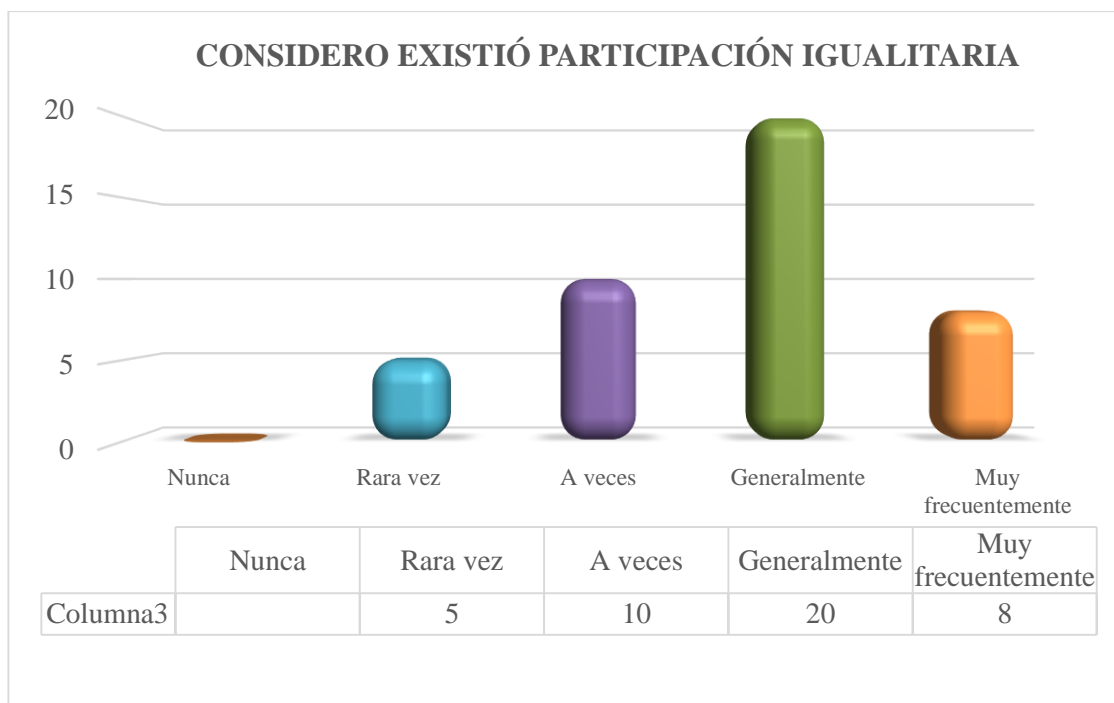
Gráfico N° 23



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

La coevaluación de cada estudiante proyectó los siguientes resultados: Un 9.3 % (4) de los estudiantes fue evaluado dentro de la condición “Rara vez”. Un 18.6 % (8) fue evaluado dentro de la categoría “A veces”. Un 55.8 % (24) fue identificado dentro de la categoría “Generalmente”, mientras que un 16.2 % (7) fue considerado de manera excelente, incluyéndose en la categoría “Muy frecuentemente”.

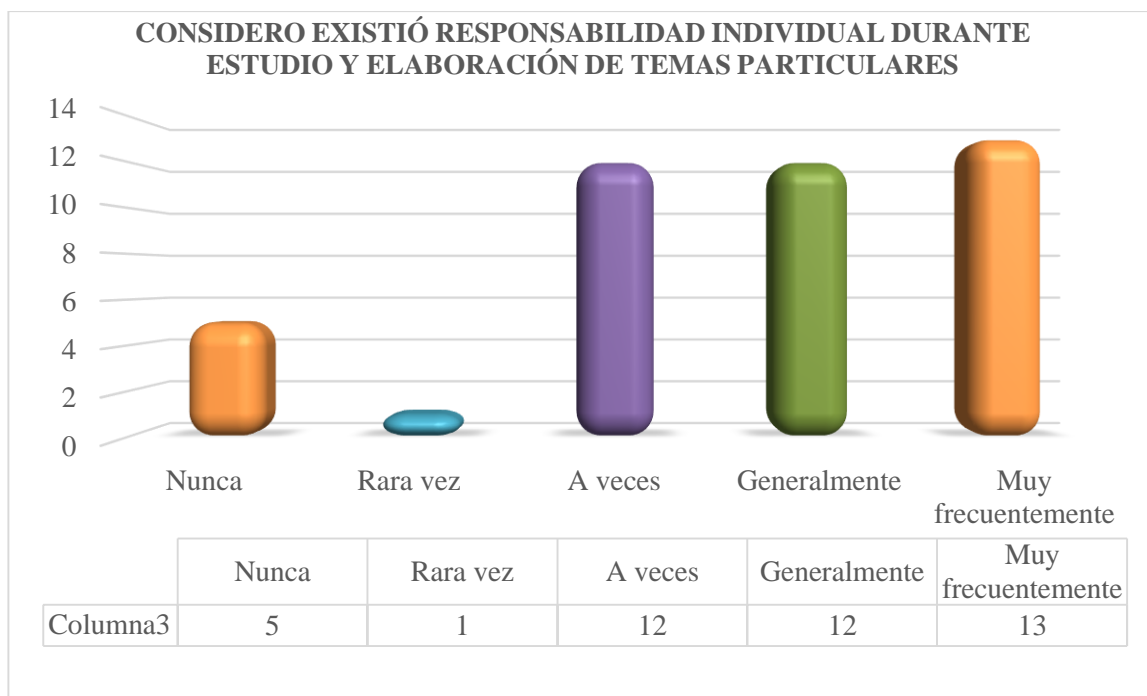
Gráfico N° 24



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Los coevaluación de cada estudiante arrojó los siguientes resultados: Un 11.6 % (5) fue incluido dentro de la categoría “Rara vez”. Un 23.2 % (10) fue identificado su aporte como “A veces”. Un 46.5 % (20) fue coevaluado como “Generalmente”, mientras que un 18.6 % (8) fue evaluado de manera excelente.

Gráfico N° 25



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

La coevaluación del trabajo individual escrito demostró los siguientes resultados: Un 11.6 % (5) fue coevaluado dentro de la categoría “Nunca”. Un 2.3 % (1) fue identificado como “Rara vez”. Un 27.6 % (12) como “A veces”. Un 27.6 % (12) fue identificado dentro de la condición “Generalmente” y un 30.2 % (13) fue catalogado como “Muy frecuentemente”.

Gráfico N° 26



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Un 9.3 % (4) fue coevaluado en la condición “Rara vez”. Un 27.9 % (12) fue identificado dentro de la categoría “A veces”. Un 34.8 % (15) fue coevaluado como “Generalmente”. Y un 27.9 % (12) su presentación fue considerada por sus compañeros de manera “Muy frecuentemente”.

Gráfico N° 27



Fuente: Elaboración propia con datos de evaluación efectuada.

Los resultados indicaron que un 11.6 % (5) de los estudiantes su aporte fue considerado en la categoría “Rara vez”. Un 25.5 % (11) fue coevaluado dentro de la categoría “A veces”. Un 44 % (19) fue evaluado como generalmente bien, mientras que un 18.6 % (8) fue incluido en la categoría “Muy frecuentemente”.

Capítulo V

Análisis y discusión de los resultados

1. Conclusiones de la investigación

En los últimos años, las profundas problemáticas insertas en el sistema educativo chileno han irrumpido con fuerza desde diversos sectores. Primero, a partir de las demandas estudiantiles y docentes, para transformarse en la actualidad en un tema que nos ha involucrado a todos como sociedad. Por ello, es que consideramos que nuestro proyecto educativo se ha unido como una propuesta de cambio a la reestructuración que demanda la educación en Chile.

Si bien, las problemáticas son múltiples y responden a un trasfondo bastante más complejo, plantear un cambio en la modalidad tradicional de impartir las clases en las aulas, ya constituye un progreso desde la base misma. Este planteamiento, tiene que ver con la aplicación de una estrategia de aprendizaje cooperativo y significativo que permitió a los estudiantes ser los protagonistas en la construcción de sus propios conocimientos y modo de evaluar. En base a ello, es posible admitir que la hipótesis y objetivos inicialmente planteados en cierta medida han podido ser alcanzados, cuyos resultados y reflexiones serán explicados y sintetizados a continuación:

Sería una exageración admitir que el aprendizaje cooperativo fue un éxito y que la recepción de los estudiantes en todo momento fue positiva, ya que se presentaron complicaciones y limitaciones explicadas por las características y debilidades del grupo curso. Pero dejando de lado los inconvenientes, este tipo de aprendizaje permitió que cada estudiante se desarrollara de manera más libre, participativa y solidaria. Los cuatro principios del aprendizaje cooperativo, sintetizados en una interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria y una interacción simultánea, aumentaron y mejoraron las destrezas sociales de cada estudiante, incluso de aquellos más introvertidos. Además, la equidad y solidaridad manifestada por los grupos de trabajo, donde cada educando mediante sus funciones y responsabilidades individuales constituyeron parte importante, incidió en la seguridad.

Como ya se manifestó, estamos en presencia de un curso con importantes problemas de autoestima, presente fundamentalmente en las mujeres. Por lo tanto, sería una falacia afirmar que la cooperación con sus pares dio término a este problema tan complejo, pero sí es posible aseverar que se logró una mayor seguridad en dichos estudiantes, ya que a cada uno de ellos y a todo el curso, se los intentó transformar en parte esencial de la experiencia educativa, se les potenció sus habilidades sociales y se les estimuló a opinar en las reflexiones grupales en todo momento, ya sea a manera de preguntas o mediante la asignación de tareas personales. Esto se pudo corroborar en el corto proceso que duró el proyecto. Durante las primeras clases de la intervención, cuando se dio inicio a la Unidad de “Los Movimientos Sociales en Chile”, hasta la última etapa del proceso, se pudo constatar un avance en la disposición a cooperar y en el aumento de

seguridad de algunos estudiantes al momento de expresarse. Muchas veces ocurrió que no existió la iniciativa personal, pero mediante la estimulación adecuada, se generaron resultados positivos.

Pasando a otro punto, utilizar el escenario social predominante en la sociedad chilena actual, constituyó un elemento extraordinario que favoreció para que los estudiantes se identificaran con su propia realidad, estimulando el aprendizaje significativo y la reflexión entre ellos mismos. Todos los educandos se hallaban familiarizados con los sucesos actuales, donde la gran mayoría demostró poseer una visión y opinión bastante formada, característica que benefició aún más la compenetración con acontecimientos que ocurrieron hace un siglo en Chile, como fue el desarrollo de las primeras manifestaciones obreras. A partir de aquello, los estudiantes lograron relacionar con mayor claridad, hallándole un significado a los contenidos estudiados. Muchos generaron gran empatía, asombro y sensibilidad, ya que desconocían lo ocurrido hace tantos años. Lograron establecer una causa y una consecuencia y corroboraron que muchos de los sucesos relatados, de alguna manera se continuaban repitiendo, con otros matices claramente. En síntesis, para los educandos no resultó tedioso el estudio de las temáticas abordadas, porque se hicieron parte de ella mediante un aprendizaje significativo y cooperativo.

Por otro lado, con la aplicación del presente proyecto, de una u otra forma, se logró romper con el tradicional sistema de enseñanza expositivo. Si bien, resultó complejo manipular cada etapa de la clase para concretar cada planificación hasta su última instancia, sí se logró cumplir con los tiempos estipulados para la presentación de cada

contenido. Este espacio expositivo, fue general y preciso, cuidando cautelosamente no caer en la monotonía y en una transmisión de conocimiento jerárquica. Esto, para dar paso a la construcción y descubrimiento del conocimiento a partir de los mismos estudiantes mediante el trabajo en equipo.

Por otro lado, el modelo evaluativo implementado resultó sumamente atractivo, ya que hizo partícipe a los estudiantes de su propio aprendizaje y valoración. La metodología didáctica y evaluativa a emplear fue conocida y aceptada con antelación por cada uno de los estudiantes, la cual consideró todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, no un aspecto terminal. Para ello, se utilizó la observación directa de la interacción de los educandos durante su participación en equipos, evaluando cada uno de los principios que involucra la concreción de un aprendizaje cooperativo efectivo: Interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea. Además, se empleó la autoevaluación y la coevaluación del trabajo grupal y de las contribuciones individuales a los equipos. Estos aspectos, generaron expectación, interés y una vinculación mayor por parte de los estudiantes con lo aprendido, ya que generaron un lazo de identificación y de protagonismo con lo explorado y construido por ellos mismos.

En los mismos estudiantes recayó la responsabilidad de evaluar de manera conjunta con el docente el desempeño propio y de sus compañeros. En un principio, se consideró que este tipo de evaluación, al no hallarse familiarizada con las prácticas escolares convencionales, no sería considerada con la seriedad adecuada por los mismos estudiantes, pero los resultados arrojaron lo contrario.

En síntesis, los aspectos y resultados descritos, entregan auspicios alentadores respecto al modo de impartir clases, donde la propuesta de una estrategia didáctica y evaluativa innovadora es posible y constituye una manera factible de transformar las bases del sistema educativo actual.

2. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de la investigación se relacionaron principalmente con la falta de comprensión lectora y excesivos grados de conversación manifestados por el grupo curso, lo cual por un lado resultó beneficioso por el alto nivel participativo e interactivo demostrado al momento de desarrollar las clases y de lograr un trabajo cooperativo. Pero lamentablemente, esta característica en más de una ocasión incidió en los tiempos delimitados para cada clase (inicio, desarrollo, conclusión), perjudicando su positivo transcurso y los objetivos planteados para cada una de ellas.

La estrategia didáctica empleada, dependió directamente de la aplicación sistemática de cada etapa, por lo tanto, una desorganización y/o perturbación en la dinámica de las clases, afectó su desarrollo 100% viable. Este aspecto, constituye un factor común con el cual día a día deben lidiar los docentes en las aulas de clases, considerando la descomunal cantidad de educandos, la falta de recursos y de alicientes propicios para el correcto aprendizaje, lo que genera la frustración de ambas partes. Pero en el caso particular, lograr aplicar una metodología de aprendizaje en un tan corto periodo de tiempo, resultó aún más complejo, donde las exposiciones individuales y grupales se

vieron afectadas. El proyecto inicialmente fue diseñado para cuatro clases, pero por el mismo factor tiempo mencionado, fue necesario aplicar una clase más. Las presentaciones individuales, fueron un aporte esencial para el trabajo en equipo, ya que a partir de las investigaciones particulares, se diseñaron las exposiciones grupales. Pero no fue posible que todos los estudiantes expusieran sus hallazgos de manera formal ante su grupo, donde en vista del tiempo, fue necesario acelerar cada presentación mediante interrogantes orales específicas: indagar en la investigación personal y su relación con el presente. Esto, con el fin de entregar espacio a las exposiciones grupales, las cuales estaban originalmente planificadas para una clase, lo cual no fue posible, extendiéndose una más.

Otro tipo de limitante, se relacionó con la falta de afinidad existente entre muchos estudiantes, lo que repercutió en una disposición negativa para trabajar de manera cooperativa. Esta disposición negativa, se manifestó fundamentalmente en las dos primeras clases, donde fue complejo lidiar con la desobediencia, desinterés y niveles de conversación de los educandos, costando generar la concentración pertinente para el desarrollo adecuado de las actividades de aprendizaje. A este factor, se le vincula la falta de experiencia en el rol como docente, donde resultó aún más complicado lograr la estimulación y obediencia del grupo curso.

La posición de los estudiantes empieza a adoptar una postura más positiva cuando se vieron envueltos en la posibilidad de trabajar temas seleccionados por ellos mismos, donde se mostraron interesados en participar y discutir sobre las temáticas abordadas.

Además, para los estudiantes resultó atractivo ser parte constitutiva y fundamental del proceso evaluativo a través de la autoevaluación y coevaluación de todo el proceso

formativo. Estos factores, junto con las características participativas e indagadoras del grupo curso, permitieron que las clases se desarrollaran de manera óptima.

Ahora bien, es preciso señalar que la aplicación de la estrategia educativa está originalmente diseñada para ser concretada en un espacio de tiempo más amplio, no en cuatro o cinco clases, por lo cual resultó complejo lograr los objetivos propuestos, debido fundamentalmente a los altos niveles de conversación del curso, lo que complicó aún más los márgenes de tiempo estimados. Aun así, resultó innovador emplear una estrategia cooperativa de este tipo y se asumieron los riesgos, los cuales fueron evidentes. Por lo mismo, afirmar que los resultados fueron excelentes, sería una falacia, pero considerando los pronósticos y las desventajas vinculadas a las características del curso, los resultados arrojaron un trabajo en equipo favorable y positivo, donde el aprendizaje cooperativo fue posible entre los estudiantes mediante la estructuración rigurosa de cada clase y actividad de aprendizaje. No fue fácil, pero el comportamiento general del curso adoptó una postura de compromiso con el trabajo grupal e individual, demostrando niveles de solidaridad y ayuda mutua. Además, es necesario mencionar que las experiencias didácticas anteriores, tales como la “cuestión social”, prepararon el terreno, facilitando la compenetración del curso con el tipo de metodología a emplear.

Otro tipo de limitante tiene que ver con problemas de expresión verbal, ortografía, estructura discursiva y falta de manejo de conceptos básicos, aspectos que tienen su origen en la falta de comprensión lectora presente en gran parte del curso. Estas deficiencias se hicieron notar ampliamente durante las actividades de aprendizaje, el desarrollo del trabajo escrito y durante las exposiciones individuales y grupales, perjudicando en muchas

ocasiones el correcto proceso de enseñanza y aprendizaje. Lamentablemente, en un tan corto periodo de tiempo, fue imposible solucionar tales deficiencias, ya que aquellas responden a un problema de base. Por lo mismo, los parámetros de evaluación destinados para dichos aspectos, no fueron 100% rigurosos, dejando pasar elementos específicos para evaluar criterios más generales.

En síntesis, el curso demostró un excelente dominio y conocimiento sobre actualidad social y política, lo que permitió lograr el anhelado aprendizaje significativo. Gracias a este factor, que potenció la motivación de los estudiantes y sus características participativas e indagatorias que propiciaron su interés por aprender, se lograron los objetivos deseados.

3. Proyecciones de la investigación

A pesar de los pormenores, la presente experiencia educativa suscitó en los estudiantes el sentimiento de solidaridad y respeto, aspectos que se hallaban alejados de la realidad. Esto dio paso a un fortalecimiento de personalidad que se hallaba menoscabada en una cantidad considerable de educandos. Además, la misma solidaridad, permitió una participación más simultánea y la posibilidad de compartir una responsabilidad conjunta mediante el trabajo cooperativo. Si bien, la aplicación del proyecto no generó una transformación en la misma sala de clases, sí concibió mayores expectativas en cuanto se entregaron herramientas para que estudiantes se desenvuelvan con mayor solidaridad, empatía y fortalezas de destreza social e interpersonal en su vida

adulta y laboral. Además, el trabajo de interacción entre pares, donde estudiantes comparten conocimiento explicando a sus compañeros, genera una mayor seguridad, por ende incide en el autoconcepto y autoestima de cada educando.

Por los motivos señalados, se considera que la aplicación correcta, sistemática y rigurosa del aprendizaje cooperativo, más específicamente de las estructuras de Spencer Kagan, resulta totalmente viable para ser empleada en un futuro, más aún con la utilización del tiempo y planificación adecuada. De esta manera, es posible generar un impulso de cambio y transformación en la tan alicaída educación chilena.

Antes de finalizar, manifestar los más sinceros agradecimientos al establecimiento educativo, Colegio La Asunción de Talcahuano, el cual brindó los instrumentos y apoyo necesarios para la concreción efectiva del presente proyecto educativo. Asimismo, un agradecimiento especial a la docente encargada, al II Medio D, a la institución universitaria UCSC y a todos aquellos que formaron parte importante en la realización de este proyecto.

Por otro lado, es un anhelo profundo, esta experiencia enriquezca proyecciones futuras como pedagogos al servicio de la transformación para lograr aportar de algún modo al progreso educativo en Chile.

Bibliografía

Libros

- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Adorno, T. (1973). *Consignas*. Argentina: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y desarrollo de la Educación CIDE.
- Bourdieu, P. (1986) *La escuela como fuerza conservadora: Desigualdades escolares y culturales*. Ediciones El Caballito-SEP.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.

- Burke, P. (1991). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- Burke, P. (1991). *La revolución Historiográfica francesa: La escuela de los Annales (1929 – 1989)*; Oxford.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para lograr las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile: MINEDUC.
- Contreras, M; Corbalán, F & Redondo, J (2007). *Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento de la PSU*; Universidad de Chile.
- Coll, C; Monereo, C. (2008). *Psicología de la Educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso.
- Carretero, M. & Montanero, M. (2008). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: Aspectos Cognitivos y Culturales*. España: Paidós.
- Camilloni, A. R. W., Hoffmann, J., Mottier López, L. (2010). *La Evaluación Significativa*. España: Paidós.

- Díaz, B. F. & Hernández, R. G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: HcGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1943). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la Teoría a la Práctica. Un método de Aprendizaje Cooperativo para la diversidad en secundaria*. España: Editorial Graó.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elboj, C. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. España: Editorial Graó.
- Fernández, C. y otros (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid, España: Ediciones Akal.

- Flechsig, Karl-Heinz & Schiefelbein, Ernesto (Editores) (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Estados Unidos: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quién pretende educar*. España: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Madrid: Ediciones Barcelona.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza: Teoría, Cultura y Enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

- Giroux, H. (1993). *Teoría y Resistencia en Educación*. España: UNAM.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones S.A.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Illich, I. (1988). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz/planeta.
- Joyce, B.; WEIL M. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, W. D; Johnson, R; Holuber, J. & Edythe (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Argentina: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. España.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen Ensayo.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: introducción a las pedagogías críticas*. Siglo XXI editores.

- Ovejero, A. (1990). *El Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Poveda Sierra, P. (2007). *Implicaciones del Aprendizaje de tipo Cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Alicante.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: Teoría, Investigación y Práctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Torres, J. (2005). *El Currículum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2006). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2006). *La Desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trujillo, S, F. (2002). *Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua*. España: Universidad de Granada.

- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Revistas, artículos o publicaciones periódicas

- Ausubel, D. (2014) *Tipos de aprendizajes significativo*. Disponible en: http://www.utemvirtualcl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_ar_c/39247_david_ausubelpdf
- Barraza, Arturo. (2003) *Habermas y la Educación*. Disponible en: www.contexto-educativo.com.ar
- Colmenares, M. A. (2012). *Investigación-Acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Páginas 102-115.
- Collazos, C. A. & Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar “el aprendizaje colaborativo en el aula”*. Disponible en: [www. Scielo.org.com](http://www.Scielo.org.com)
- Coll, C., Mauri, T., Onrubia, Javier. (2006). *Análisis y Resolución de Casos-Problema mediante el Aprendizaje Colaborativo*. Revista Universidad del Conocimiento. Vol. 3. N° 2.

- Calvo, A. & Mingorance, C. (2010). *Evaluación continua de conocimientos vs competencias: resultado de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes*. Revista de Investigación Educativa. Págs. 361 – 383. Vol. XXVIII N° 2 Ediciones Universidad de Murcia.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la Educación Virtual. Aprender y Enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.
- Díaz, A. M. J. (2002). *Mejorar la Convivencia en el aula a través del Aprendizaje Cooperativo y el Currículum de la no Violencia*. Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz, C. (2008). *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. Revista Estudios Pedagógicos, Vol.34, N° 2. Valdivia: Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Domingo, Peña, J. (2010). *El Aprendizaje Cooperativo y las Competencias*. Universidad Politécnica de Cataluña.

- García, J. (2011). *El uso de las tecnologías de la información y comunicación en la medida de las prestaciones en beneficio de la comunidad desde la perspectiva de la comunicación social*. Revista Iberoamericana de educación. Organización de Estados Ibero-americanos para la Educación, a Ciencia y la Cultura CEI; Boletín. Págs. 58.
- Gemma Riera, R. (2003). *El Aprendizaje Cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo*. Páginas 133-149.
- Kagan, S. (2003). *Breve Historia de las Estructuras Kagan*. Kagan Cooperative Learning. Páginas 1-18.
- Kagan, S. (Diciembre 2009). *Breve presentación de las Estructuras Kagan*. Consultoría educativa Global Learning Publishing. España.
- León, R. (2004). *Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas*. Revista educación y pedagogía. Vol. XVI N° 38: Políticas educativas y calidad de la educación. Universidad de Antioquía.
- Mateo, J. (2007). *Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación*. Revista de

Investigación Educativa. Págs. 513 – 531. Vol. XXV N° 2. Ediciones Universidad de Murcia.

- Mella, E. (2003). *La Educación en la Sociedad del Conocimiento y el Riesgo*. Revista enfoques educacionales. Págs. 107 – 114. Universidad de Magallanes.
- Martínez, M. M. (2000). *La Investigación-Acción en el Aula*. Universidad Simón Bolívar. Páginas 27-39.
- Medina, G.M. (2010). *Aplicación Práctica del Aprendizaje Cooperativo En Educación Primaria*. N° 36. Páginas 1-10.

Mátraházi, N. (2013). *El Método Cooperativo aplicado a la clase de ELE en la enseñanza secundaria obligatoria y en la enseñanza de adultos en Hungría*. Instituto Bilingüe Húngaro-español KárolyiMihóly de Budapest, Estudiante de Posgrado en la universidad EotvosLoránd de Budapest, Hungría. Páginas 271-278.

- Prats, J & Santacana, J. (1998) *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial, (Vol. 3)
- Prats, J. (1999). *La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades*. Revista de investigación e innovación educativa. Universidad autónoma de Madrid.

- Prats, J., Prieto Puga, J., Santacana, J., Souto., X. (2011) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. España: editorial Graóvol 2
- Pliego, P. N. (2011). *El Aprendizaje Cooperativo y sus ventajas en la Educación Intercultural*. Hekademos. Revista Educativa Digital. Año IV-Nº 8.
- Piaget, J., Vigotsky, L., Ausubel, D. *Teoría del aprendizaje*. Disponible en: teduca3.wikispaces.com
- Quintana, J. M. (Mayo-Agosto, 2009). *Propuesta de una pedagogía humanista*. Revista española de pedagogía. Vol. LXVII Nº 243.
- Quinquer, D. (2004). *Estrategias Metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: Interacción, Cooperación y Participación*.
- Rojas, M. T. (2012). *La Investigación Acción y la Práctica Docente*. Cuaderno de Educación Nº 42. Universidad Alberto Hurtado.
- Rebellato, J. (1995) *El Paradigma de la Racionalidad Comunicativa*. Disponible en: www.espaciolatino.com.
- Salas, A., Urbano, C. y otros (2011). *La educación Intercultural: percepciones y aptitudes del profesorado*. Revista Iberoamericana de educación. Organización de

Estados Ibero-americanos para la Educación, a Ciencia y la Cultura CEI; Boletín 58/1.

- Sáenz, A. (1999-2011) *Teoría Crítica y Educación*. Disponible en: <http://educritica.idoneos.com/index.php/335283>
- Sobejano, M. J. (2002). *Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales*. Revista educación y pedagogía. Vol. XIV N° 34: Enseñanza de las ciencias sociales. Universidad de Antioquía.
- Torres Velandia, Á. (2002). *Grupos virtuales de Aprendizaje Colaborativo*. Páginas 1-12.
- Vila, E. (2004) *De la Racionalidad Instrumental a la Racionalidad Comunicativa en el mundo de la educación*. Disponible en: www.uhu.es
- Vallejo Ruiz, M. & Molina Saorín, J. (2002). *La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos*. Disponible en: www.rieoei.org/rie64a01.pdf. Páginas 1-15.

Webgrafía

- “Ministerio de Educación” Sitio web del Gobierno de Chile que da cuenta de lo más destacado en educación a nivel nacional. Disponible en www.mineduc.cl. [consultado el 2 de septiembre, 2011].
- “Educación en la red”. Página promovida por las organizaciones miembros del [foro de la Escuela Virtual](http://foro.de.la.Escuela.Virtual) y por Telefónica. Este programa, más allá de la disponibilidad de infraestructuras y servicios, se orienta también a la exploración, experimentación y puesta en práctica de forma generalizada de aquellas metodologías que a la vez que incorporan nuevos usos de la red y los servicios suponen innovaciones pedagógicas y nuevas formas de actuación en la Sociedad del Conocimiento, con especial aprovechamiento de la interactividad, deslocalización y enseñanza virtual. Disponible en www.educared.net. [consultado el 1 de octubre, 2011].
- “Observatorio chileno de políticas educativas”. Sitio web multidisciplinario de investigación, análisis, difusión y documentación sobre las Políticas Educativas en Chile. Disponible en www.opech.cl. [consultado el 27 de septiembre, 2011].
- El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un aporte desde las Experiencias de Comunidades de Aprendizaje. Disponible en

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S07187052008000100003&script=sci_arttext&tlng=e

- Secundaria. Aprendizaje Cooperativo. Anaya. Estrategias Metodológicas. España. Grupo Anaya, S.A. Disponible en [http://aprendizaje_cooperativo_secundaria%20\(1\).pdf](http://aprendizaje_cooperativo_secundaria%20(1).pdf).
- Qué - Por qué - Para qué - Cómo. Aprendizaje Cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. Cooperativa de enseñanza José Ramón Otero. España: Editorial Ártica. Disponible en: [http://AprendizajeCooperativo2012%20\(2\).pdf](http://AprendizajeCooperativo2012%20(2).pdf)
- Enfoques Educativos. Revista Digital Ciencia y Didáctica. Nº 32. Disponible en: es/ciencia/ciencia-32
- Aplicación Práctica del Aprendizaje Cooperativo en Educación Primaria. Nº 36. Noviembre de 2010.

Anexos

Instrumentos para la recolección de información

1.- Cuestionario para conocer el nivel socioeconómico del estudiantado.

Estimado (a) apoderado:

Con motivo de una investigación socioeconómica, cuyos resultados se mostrarán y analizarán en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, queremos pedirle que de manera anónima responda los siguientes datos solicitados. Una vez terminado, le solicitamos doblar este papel e introducirlo en el sobre entregado.

-Indique el número de integrantes del grupo familiar:

-Según el ingreso total familiar, marque con una X en el casillero correspondiente.

Rango de ingresos en peso chileno	Marque opción
100.000 - 200.000	
200.000 - 400.000	
400.000 - 600.000	
600.000 - 800.000	
800.000 - 1.000.000	
1.000.000 y más	

Pauta para evaluar dinámica de comportamiento de estudiantes durante trabajo cooperativo

Nombre:..... Fecha:.....

Aspectos a Evaluar	Nunca	Rara vez	A veces	General-mente	Muy Frecuente-mente
Se manifestó una interacción simultánea					
Se manifestó una interdependencia positiva					
Se manifestó participación igualitaria					
Formula preguntas y opinión personal					
Se manifestó responsabilidad individual en elaboración y presentación de temas particulares					

<p>Puntaje Total:</p> <p>Calificación:</p> <p>Comentarios:</p>
--

Pauta de autoevaluación y coevaluación del trabajo grupal

Mediante la siguiente escala de apreciación, evalúa el nivel de participación individual y el de tus compañeros durante la experiencia de aprendizaje cooperativo.

Nombre:..... Fecha:.....

Aspectos a Evaluar	Nunca	Rara vez	A veces	General -mente	Muy Frecuentemente
Manifesté responsabilidad individual en elaboración y presentación de tema particular					
Considero que mi aporte personal para exposición grupal fue positivo (Responsabilidad individual)					
Considero existió interdependencia positiva					
Considero existió interacción simultánea					
Considero existió participación igualitaria					
Considero existió responsabilidad individual durante estudio y elaboración de temas particulares					
Considero presentaciones individuales resultaron ser un aporte para el progreso del equipo					

Puntaje Total: Calificación: Comentarios:

Pauta de Coevaluación exposiciones grupales

Evalúa a cada grupo y compañero a partir de cada una de las categorías presentadas

Nombre:..... Fecha:.....

Aspectos a Evaluar	Nunca	Rara vez	A veces	Generalmente	Muy frecuentemente
Considero que cada exposición dio a conocer hallazgo de investigación en relación a temática estudiada					
Considero que cada exposición manifestó correcta analogía de noticia actual con temática abordada					
Considero que cada uno de mis compañeros aportó de manera positiva e igualitaria para exposición grupal					
Considero que cada uno de mis compañeros respondió de manera asertiva a interrogantes señaladas					

Puntaje Total:

Calificación:

Comentarios.....

Pauta para evaluar trabajo escrito

Nombre:..... Fecha:.....

Aspectos a evaluar	Nunca	Rara vez	A veces	General-mente	Muy frecuente-mente
Ortografía					
Texto presenta orden y coherencia					
Presenta analogía con tema tratado mediante búsqueda de noticia actual					
Presenta hallazgo de investigación con respectivo registro de fuente					
Respeto aspectos formales					

<p>Puntaje Total:</p> <p>Calificación:</p> <p>Comentarios.....</p>
--

Pauta para evaluar exposición oral

Tema: Fecha:.....

Expositores:

Indicadores Criterios	Insuficiente 25% (1pto)	Regular 50% (2pts)	Bien 75% (3pts)	Muy bien 100% (4pts)
Conocimiento de tema sin apoyo de texto				
Exposición cumple con indicaciones señaladas para cada tema				
Expresan manejo de vocabulario pertinente				
Presentan adecuada comparación de noticia actual con tema expuesto				
Presentan hallazgo de investigación relacionada con tema tratado				
Se manifestó participación grupal igualitaria				
Apoyo de material expositivo adecuado al tema				
Grupo responde correctamente a preguntas				

Puntaje Total: Calificación: Comentarios:



Liceo La Asunción. Talcahuano

Departamento de Historia, Geografía y
Ciencias Sociales

GUÍA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES “Organizaciones Obreras: Formación de primeras sociedades obreras”

GUÍA CLASE N° 1

Nombre: _____

Segundo Medio D





Unidad: Los Movimientos Sociales en Chile

Sub-Unidad: Formación de Nuevas Organizaciones Obreras

Aprendizaje esperado: Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades.

Objetivos: Reconocer formación de organizaciones obreras y su relación con la actualidad.

Contenidos: Organizaciones Obreras

Reto de Aprendizaje: Relacionar presente y pasado mediante situaciones cotidianas que den cuenta de organizaciones sociales mediante un aprendizaje cooperativo.

Actividad de Aprendizaje para clase N° 1

A partir de textos seleccionados, desarrollar siguientes interrogantes:

1. ¿Qué significa para ti el concepto mutualismo?
2. ¿Sabes lo que es un Sindicato? Explica qué relación poseen con el mutualismo.
3. ¿Tienes conocidos, amigos y/o familiares que estén inscrito en los sindicatos de sus respectivos trabajos? Pregúntales cuál ha sido su experiencia.
4. Sabes por qué motivo el nivel de trabajadores sindicalizados es tan bajo. Averigua.

TEXTOS DE LECTURA

Surgimiento de la Sociedad de la Igualdad

En abril de 1850 es fundada la Sociedad de la Igualdad, uno de los hechos más representativos de organización social. Esta sociedad, funda por Francisco Bilbao y Santiago Arcos, tenía por objetivo conseguir la fraternidad de sus integrantes y crear espacios de mayor participación política. Para ello, fue necesario *“Instruir a las clases obreras en sus deberes sociales y políticos”* (Miranda Sepúlveda, 1980)

Esta sociedad tuvo una corta existencia, extinguiéndose en noviembre de 1850, pero su legado permitió que la sociabilidad entre los trabajadores empezara a expandirse mediante las sociedades de socorros mutuos, primeras manifestaciones organizativas donde los trabajadores se agruparon para dar forma mediante el socorro mutuo a necesidades tales como el ahorro mutuo, instrucción y entregar protección a sus asociados ante enfermedad y muerte. Se empiezan a crear sociedades con el mismo nombre en San Felipe, Los Andes y Copiapó. Asimismo, quienes empiezan a dominar la escena gremial agrupándose en sociedades de socorros mutuos, fueron los trabajadores tipógrafos y artesanos. De esta forma, el 18 de septiembre de 1853 tiene lugar la formación de la primera Sociedad Tipográfica de Santiago (Miranda Sepúlveda, 1980) Dos años más tarde es fundada la Sociedad Tipográfica de Valparaíso. El trece de mayo de 1858 se funda la Asociación de Artesanos de Valparaíso. Pero la diferencia existente entre la Sociedad de la Igualdad y las demás sociedades de socorros mutuos estribó en sus posturas ideológicas. Mientras la Sociedad de la Igualdad se constituyó como una especie de partido político, las sociedades de socorros mutuos estipulaban claramente en sus estatutos la total prohibición de participación en asuntos políticos y/o religiosos.

A finales de la década de 1850 aparece la figura de Fermín Vivaceta, considerado padre del mutualismo chileno. De extracción humilde, hijo de una lavandera, desde pequeño aprendió el oficio de carpintería, transformándose en constructor y arquitecto. En 1857 impulsó la creación de la Sociedad Progresista de Artes y Oficios. En 1862 crea junto a otros artesanos la Sociedad de Artesanos la Unión de Santiago.

“La obra de Vivaceta en beneficio de la sociabilidad es sumamente valiosa y extensa, ya que dedicó hasta los últimos momentos de su vida a la tarea de difundir la educación y las ideas de asociación de los trabajadores chilenos”(Miranda Sepúlveda, 1980)

En 1861 surge la Sociedad de Artesanos de La Serena. Al poco tiempo se extingue, reapareciendo en 1869 con el nombre de Sociedad de Socorros Mutuos de Artesanos de La Serena. El 30 de noviembre de 1862 surge la Sociedad de Artesanos de Copiapó. En general, se cuentan una serie de sociedades, tales como la Sociedad Protectora de Cigarreros de Valparaíso (1869), Unión Protectora de Cigarreros de Santiago (1871), Fraternidad de Carroceros de Santiago (1872), Sociedad de Sastres de Santiago (1872), Unión de Sastres de Valparaíso (1873), Sociedad Colón de Zapateros de Santiago (1873), Unión Fraternal de Herreros y Carroceros de Valparaíso (1875), Sociedad Mutualista Femenina de Chile (1887), primera sociedad femenina, impulsada por Micaela Cáceres, entre tantas otras. En todas, se agrupaban artesanos y obreros sin distinción de oficios, siempre excluyendo a peones y empleadas domésticas.

Toda esta propagación societaria que considera el periodo desde 1862 hasta 1890 constituye el primer momento de difusión a gran escala de la idea mutualista, la que adquirirá un enfoque más reivindicativo y politizado a medida que se acercaba el cambio de siglo y se acrecentaban las problemáticas sociales originadas por la cuestión social. El 21 de enero de 1900 es formada la primera Mancomunal de Obreros integrada por distintos grupos de trabajadores portuarios de Iquique, acontecimiento que marcará el inicio de un tipo de organización obrera más autónoma, politizada y consolidada.

La Mancomunal de Obreros de Iquique. Artículo extraído del historiador Pablo Artaza Barrios

Fundada luego de un año de trabajo el 21 de enero de 1900 por Abdón Díaz Galleguillos, quien fuera permanentemente su presidente, se formó bajo la apariencia de una mutual, pero convocando como potencial mancomunado a quien reuniera como condición prioritaria y excluyente el "pertener a la clase obrera", formándose con ella una de las primeras instituciones excluyentemente clasistas del país. A poco andar, la Mancomunal iquiqueña fue la iniciadora de un movimiento nacional de vastas proporciones, marcando la etapa inicial del moderno sindicalismo en Chile. A partir de su fundación, la Mancomunal se definió como una institución que conjugaba la necesidad de enfrentar colectivamente las carencias sociales inmediatas, propias de las asociaciones de socorros mutuos y del mutualismo en general, con la acción política de defensa del trabajo. Este nuevo estilo organizativo popular instaurado en Iquique, rápidamente comenzó a

generar un movimiento de envergadura nacional. A un año de su fundación tenía 2.800 miembros, alcanzando a 6.000 afiliados dos años después.

Según sus estatutos, esta sociedad tenía por objetivos el que todos sus miembros gozaran de los beneficios de una agrupación de esta naturaleza, es decir, "la protección en el trabajo, la defensa de los derechos del obrero y las garantías del socorro mutuo y de los demás servicios que funcionan a su amparo". Rápidamente la Mancomunal reorientó su labor al disminuir el carácter mutuo de los primeros tiempos, al asumir de plano la representación de los trabajadores, pasando a concentrarse en torno al planteamiento y la defensa de las principales reivindicaciones de los sectores populares de la provincia. Es así como, la Mancomunal iquiqueña comenzó a tener un activo papel en los conflictos sociales de la zona, llegando a constituirse en uno de los más importantes conductores del movimiento social tarapaqueño en los primeros años del 1900, y un buen ejemplo de ello puede apreciarse en la huelga que entre enero y febrero de 1902 paralizó el puerto de Iquique.

La Mancomunal de Iquique, en estrecha relación con el resto de la acción Mancomunal del país, comienza a mostrar una intensa actividad dirigida hacia la defensa y promoción de la situación económica y social de los obreros de Tarapacá.

ESTATUTOS DE LA SOCIEDAD COMBINACIÓN MANCOMUNAL DE OBREROS. FUNDADA EL 21 DE ENERO DE 1900

APROBADOS EN JUNTA GENERAL DE 28 DE MARZO DE 1901.

PROVINCIA DE TARAPACÁ

IQUIQUE

IMPRESA "LA PATRIA"--- TACNA N.º 89.

1901

ADVERTENCIA

La combinación mancomunal de Obreros funda sus Reglamentos en atención á que los fines que persigue son buscar los medios de que las clase obreras abandonen esa especie de inercia en que parecen hallarse sumidas, y propendan á prepararse para soportar las emergencias de la posteridad.

Obedeciendo á esta imprescindible necesidad, los que hemos trabajado en esta obra hemos tratado de que ella abarque todos los puntos conducentes á dar facilidad para que todo el elemento obrero que obedece a una misma consigna, cual es el trabajo, pueda unirse y tratar de común acuerdo lo que más convenga á la salvaguardia de su principal interés.

El Consejo Directivo General.

Estatutos de la Sociedad Chilena Unión de Socorros Mutuos.

Fundada en Iquique el 25 de Octubre de 1891

Título I. Objeto de la Sociedad.

Artículo 1º. La Sociedad Chilena “Unión de Socorros Mútuos” fundada en Iquique con fecha 25 de Octubre de 1891, tiene por objeto la protección mútua de sus socios, en la forma prescrita por los estatutos.

1º. Proporcionar á sus miembros, en caso de enfermedad natural justificada, médico, medicinas y viático de \$1.00 diario.

2º. En caso de muerte, encargarse de su entierro, cuyos gastos serán designados por el Directorio no pudiendo exceder estos de setenta pesos (\$70).

3º. Procurar el adelanto intelectual y moral de sus socios, por medio de conferencias, adquisición de buenas obras de lectura y en situaciones precarias proporcionarles subsistencia.

Art. 2º. Formará parte de la Sociedad toda persona apta y que se obligue á cumplir estrictamente los estatutos, sin distinción de nacionalidad.

Art. 3. En la sociedad no se reconocerán jerarquías y habrá estricta igualdad entre sus miembros, sea cual fuese la posición social de cada uno, la profesión que ejerzan y el empleo ó renta de que disfrutasen.

Título II.

Art. 8º. La Sociedad será representada por el Directorio siguiente, cuyas cinco sextas partes serán chilenos

Un presidente

Un vice-presidente

Un Secretario

Un Pro-Secretario

Un tesorero

Un Porta –Estandarte

Cuatro inspectores de Sanidad y dos Inspectores de Contabilidad.

Título IV. De los Socios.

Art. 16. Habrá socios activos, contribuyentes y honorarios.

Art. 17. Para ser socio se requiere:

1º. No tener más de 45 años de edad ni padecer de enfermedad crónica ócontajiosa.

2º. Tener su residencia en la Provincia, buena reputación y alguna profesión reconocida ó empleo.

3º. Debe ser propuesto por dos socios espresando su nacionalidad, edad, profesión ó empleo.

5º. Debe pagar como cuota de incorporación \$5.-; 50 c. como cuota mortuaria al fallecimiento de algún socio; y \$ 1. – como cuota mensual.

Título V. Derechos de los socios

Art. 25. Todo socio tendrá derecho a los beneficios acordados por la Sociedad, después de cinco meses de su incorporación á ella.

Art. 26. Tendrá derecho a pedir préstamo de dinero a la sociedad (...).

Art. 28. Los padres, esposas, hijos y hermanos son solamente considerados por la sociedad, como herederos para la recepción de la cuota mortuoria.

Art. 29. Todo socio que deba 2 mensualidades no podrá recibir beneficios (Gobierno, Estatutos de la Sociedad Chilena Unión de Socorros Mutuos., 1900)

Estatutos de la Sociedad Unión de Socorros Mútuos e Instrucción de Pisagua.

14 de Septiembre de 1893.

Título I. De la Sociedad i su objeto

Art. 1.º Entre los firmante del acta que se instruyó el 18 de Mayo de 1893 i entre los que en lo sucesivo se adhieran a ella, queda establecida en Pisagua una sociedad anónima con el título de “Unión” cuyo objeto es el socorro mútuo entre los asociados.

Esta Sociedad no reconoce nacionalidad, color político ni creencia relijiosa i pueden ser miembros de ella todos los individuos que lo soliciten con tal que llenen los requisitos exigidos por estos estatutos.

Todos los socios son activos; sin embargo, podrá haber miembros honorarios, siempre que la Sociedad acuerde este título a personas que hayan prestado importantes servicios a la institución, debiendo ser aceptados por unanimidad, en junta jeneral.

Título IV. De los Socios en General

Art. 6º La Sociedad se compone de un número indeterminado de socios i pueden ser miembros de ella todas las personas que a juicio del directorio observen buena conducta i sean laboriosos.

Art. 7º. No pueden ingresar a la Sociedad:

1º. Los menores de diez i seis años;

2º. Los mayores de sesenta; i

3º. Los que sufren alguna enfermedad que los inhabilite por cualquier tiempo para su trabajo cotidiano.

Título VI. Deberes de los Socios

Art. 10. Son deberes de los socios:

1º. Pagar la cuota de incorporación que determina el artículo 12; (...).

Título VII. Derechos de los socios

Art. 13. Los socios tienen derecho:

1º. A la asistencia del médico de la Sociedad i medicinas en caso de imposibilidad que los inhabilite para el trabajo cotidiano;

2º. A un peso diario durante la anterior imposibilidad;

3º. A una pensión vitalicia desde que por causa de enfermedad quedara por toda la vida imposibilitado por todo trabajo;

4º. A la exención del pago de toda cuota durante las anteriores imposibilidades;

5º. A la instrucción personal i de sus hijos en la escuela que trata de establecerse cuando los recursos de la Sociedad lo permitan;

6º. A la lectura de las obras que existan en la biblioteca de la sociedad;

7º. A todas las prerrogativas que las sociedades que en lo sucesivo se ligen a la Unión por medio del pacto de alianza acuerden a sus asociados;

8º. Al entierro decente de sus restos i acompañamiento al cementerio.

Título XVI. De la Escuela

Art. 45. Cuando los recursos sociales lo permitan, a juicio de la junta jeneral, se fundará una escuela de instrucción primera i taller de oficios para los mismos socios i sus hijos.

La misma junta dictará los reglamentos especiales que deben rejar estos establecimientos
(Gobierno, 1893).



Liceo La Asunción. Talcahuano

GUÍA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“Manifestaciones Obreras: Principales huelgas”

GUÍA CLASE N° 2

Nombre: _____

Segundo Medio D _____



Unidad: Los Movimientos Sociales en Chile

Sub-Unidad: Formación de Nuevas Organizaciones Obreras

Aprendizaje esperado: Indagar en las diferentes manifestaciones de organización obrera y las medidas adoptadas por las autoridades

Objetivos: Reconocer los principales movimientos de protesta popular y las medidas adoptadas por las autoridades.

Contenidos: Manifestaciones Obreras

Reto de Aprendizaje: Relacionar presente y pasado mediante situaciones cotidianas que den cuenta de manifestaciones sociales mediante un aprendizaje cooperativo.

Actividad de aprendizaje para clase N° 2

A partir de los textos seleccionados, responder las siguientes interrogantes.

1. ¿Qué es una huelga?
2. ¿Qué te parece la actitud adoptada por las autoridades?
3. Imagina eres un trabajador de principios del siglo XX y estás expuesto a trabajar 14 o incluso 16 horas diarias, sin derecho a comida, descanso y sin un sueldo que te permita alimentar a una familia numerosa de incluso 10 integrantes. Cómo reaccionarías ante tal situación, te enfrentarías a tus patrones?
4. ¿Has presenciado, vivido y/o leído en la actualidad algún suceso que se asimile a alguna de las manifestaciones obreras mencionadas?
5. ¿Encuentras que la situación de los trabajadores relatada en los textos es igual en la actualidad. Crees que ha cambiado para bien o para mal la situación de los trabajadores?

TEXTOS DE LECTURA

La Huelga general de 1890

Las condiciones laborales de los trabajadores salitreros, expresadas en arduas jornadas de trabajo, el pago en fichas y no en valor real, el trabajo infantil, la falta de instrucción y de medidas de seguridad en las salitreras entre otras, suscitaron la organización de los trabajadores, exigiendo mejoras. Dichas demandas fueron rechazadas, originando la tensión en el mundo laboral. De esta forma, el dos de julio de 1890, los obreros portuarios de Iquique, organizados en el Gremio de Jornaleros y Lancheros, dieron origen a la gran Huelga General, que movilizó a los trabajadores desde Iquique, la pampa, hasta Antofagasta, Santiago y Valparaíso. Dicha huelga se tradujo en el llamado *Meeting de la Carne*, atribuido como “(...) *el primer acto masivo de protesta social realizado en la ciudad de Iquique*” (Pinto, 1994). Asimismo, la huelga de 1890 fue “(...) *netamente proletaria. Abarcó a miles de obreros que por primera vez lograron coordinar un movimiento huelguístico de alcance nacional*” (Grez, 2000).

Todo el movimiento huelguístico generó tensión y efervescencia en la ciudad de Iquique, donde los trabajadores irrumpían en las calles alentando al resto de la población a suspender sus faenas e integrarse a la huelga. Las consecuencias acarreadas por la huelga se manifestaron en una intranquilidad permanente debido a la anarquía que reinó entre la población, en la paralización del comercio y de las oficinas salitreras, junto con la escasez de alimentos. A todo ello se sumó la desesperación originada en la población debido a las promesas sin cumplir por parte de las autoridades, sembrando la desmoralización absoluta. Todo lo anterior conllevó a la formación de más huelgas.

El Amigo del Pueblo, diario iquiqueño creado en 1890, expresa: “*El tráfico de las calles estaba impedido por los huelguistas. Los bancos i el comercio cerraron sus puertas*” (....) (El Amigo del Pueblo, 1890).

Con el pasar de los días, la intranquilidad y la desesperación se acrecentaron debido a la escasez de productos básicos y al descontrol reinante en la población, en donde muchos no hallaron más escapatoria que emigrar. Así se describen los sucesos:

“*¡Demasiado! Llevamos casi un mes en un estado de intranquilidad y continuo sobresalto que no dista mucho de la anarquía. Toda la provincia ofrece un aspecto el más desconsolador. En la emigración, hallan muchos el medio de escapar de tan terrible situación*” (El Amigo del Pueblo, 1890).

La huelga resultó un fracaso absoluto en todos los aspectos: los trabajadores no lograron conseguir las demandas invocadas, junto con dejar un saldo importante de muertos y heridos, sobre todo en la pampa salitrera más que en la ciudad de Iquique; “*Significativamente, la represión se centró especialmente en la zona salitrera, con numerosas muertes y ocupación militar de las oficinas*” (Pinto, 1994).

La gran huelga general de julio de 1890, sentó el precedente de un tipo de protesta social organizada, superando a las simples asonadas callejeras, ante lo cual el Estado

reacciona de forma violenta y represiva: “(...) *no vaciló en sacrificar a estos posibles aliados en aras de la conservación del orden social*”(Reyes Navarro, 1991).

Masacre de Huara y Oficina Ramírez

A la gran huelga general de 1890, se sumó la Masacre de Huara el 2 de febrero de 1891 efectuada por tropas balmacedistas, generando un segundo quiebre en la sociedad tarapaqueña. Dicho suceso se originó debido a que un grupo de trabajadores de la oficina Rosario de Huara solicitaron ser trasladados a Iquique para terminar con el abuso en las oficinas salitreras y con la falta de alimentos que el bloqueo estaba generando en la población, producto de la Guerra Civil de 1891: “*A dichas solicitudes, las autoridades respondieron a balazos, terminando con la muerte de un maquinista y la captura de trabajadores*”(Pinto, 1994):

En palabras de Julio Pinto: “*La masacre de Huara*”, *ejecutada por tropas balmacedistas el 2 de febrero de 1891, fue la matanza obrera más grande ocurrida hasta esa fecha en el norte salitrero*”(Pinto, 1994).

Días después, trabajadores de la oficina Ramírez de propiedad de John Thomas North, exigieron nuevamente su traslado hacia Iquique. Ante tal situación, se ordenó la represión al movimiento: “*(...) dejando un saldo de entre 14 y 15 muertos y heridos. Luego se ordenó fusilamiento de 18 obreros más (...), las fuerzas balmacedistas cargaron sobre los obreros con un saldo de entre catorce y quince muertos, más un número indeterminado de heridos (...)*”(Pinto Vallejos, 1991).

Sergio Grez explica que en ningún territorio del país la represión fue más caótica que en el norte salitrero debido a los acontecimientos de 1890 y 1891, hechos que afectaron directamente a los trabajadores de la provincia. Así lo manifiesta el historiador:

“*La represión gubernamental contra los huelguistas en julio de 1890, la masacre de Huara y la masacre de pampinos en la oficina Ramírez el 4 de febrero del año siguiente, provocaron un trastorno que contribuyó a crear un estado de efervescencia*”(Grez, 2000).

Masacre de la Escuela Santa María de Iquique

Información extraída del libro “*Los que van a morir te saludan: historia de una masacre: Escuela Santa María, Iquique, 1907*” de Eduardo Devés.

El día 4 de diciembre los trabajadores de Iquique se declararon en huelga a causa del incumplimiento de un compromiso de alza de salarios. Días después, el 10 de diciembre los trabajadores del ferrocarril urbano y cocheros se declararon por su parte en huelga. Un diario de la época denominado *El Pueblo Obrero* relata de la siguiente manera la situación: “*Ajitación Obrera. Aumento de salario. Continúan paralizadas casi en su*

totalidad las faenas marítimas. Los trabajadores se mantienen firmes en sus pretenciones”.

El día 10 se declaró la huelga en la oficina San Lorenzo. *El Pueblo Obrero* informa con fecha 12 de diciembre: “*Anteayer se habían declarado en huelga 10 operarios de la mencionada oficina porque habíaseles negado un aumento prudente que pedían sobre sus jornales. La agitación obrera de día en día toma mayores proporciones, impulsada justificadamente por la desesperante crisis económica que no tiene visos de mejorar”.*

El día 14 los obreros bajan decididamente hacia Iquique llamando a toda la gente de la región a unirse a la marcha. Finalmente, se terminó unificando en un solo frente a trabajadores de la pampa y el litoral. Un testimonio del general Raúl Silva Renard, quien dio la orden de ejecución final, describe lo siguiente: “*Al llegar a dicho sitio, narra el general, vi que la Escuela Santa María estaba repleta de huelguistas. Estos se encontraban presididos por el titulado Consejo Directivo de la Huelga. Desde dentro y hacia el centro de la plaza, rebozaba una turba de huelguistas que no cabían en el interior de la escuela y que en apretada masa cubrían su entrada y frente. Eran las dos y 28 minutos de la tarde. Calculaba que en el interior de la escuela habrían unos 5.000 individuos y afuera 2.000, que constituían ciertamente la parte más decidida y exaltada”.*

Párrafos extraídos del libro “Santa María de las Flores Negras” de Hernán Rivera Letelier

“Pero lo espíritus ya estaban resueltos y la contestación negativa de la gente determinó la respuesta a la última intimidación de la autoridad: ¡Los trabajadores en huelga éramos el pueblo soberano. Estábamos ahí haciendo uso de nuestro derecho de hombres libres y nadie nos iba a mover! Esta última actitud de los huelguistas produjo mucho desagrado en el ánimo general. Y, de viva voz, en potente tono militar, nos intimidó por última vez a hacer abandono de la escuela. Muchos le volvimos a contestar que preferíamos abandonar Chile antes de volver como esclavos a la pampa.

“En esos momentos, convencido el general de que ya no era posible persistir por más tiempo, se decidió tomar la resolución final. Erguido en su cabalgadura, con el sol prendido en sus arreos militares, tras persignarse levemente, levantó la mano para dar la orden al fuego”.

“Luego de una segunda barrida hacia el balcón central, las ametralladoras modificaron su alza, bajaron sus bocas de fuego en dirección a la masa de gente que rebasaba el frontis de la escuela y, sin ninguna conmiseración por niños y mujeres, comenzaron a rugir su balacera mortal. Una carnicería inconcebible comenzó entonces a producirse entre los huelguistas y la gente que se había quedado (...).” (Pág. 245-247)

“La sangre de las primeras decenas de muertos cercenados por la metralla comenzó a formar rojos charcos humeantes que se sumían oscuramente en la tierra e impregnaban el aire de un denso olor ardiente. Como ya no cupo duda de que se trataba de una matanza sin cuartel, la gente comenzó a gritar afligida que izaran banderas blancas, hermanitos; que alzaran banderas blancas, carajo. Pero en el fragor y la confusión de la masacre

nadie hizo caso de ellas y las ametralladoras siguieron vomitando su mortífero fuego implacable". (Pág. 260)

Texto extraído del historiador chileno Julio César Jobet; "Recabarren: Los orígenes del movimiento obrero y del socialismo chilenos".

Las grandes huelgas y represiones sangrientas de comienzos del siglo XX

Desde fines del siglo XIX, se desatan grandes huelgas. Se inician en Iquique, llegan a Santiago y afectan a diversos puertos. De estas huelgas, alcanzan caracteres extraordinarios la de diciembre de 1901 y enero de 1902.

Más tarde se suceden huelgas continuas en Antofagasta, Lota (mayo 1902), Valparaíso (agosto 1902), Santiago (en abril de 1902), Tocopilla (en diciembre y enero de 1903, los lancheros permanecen paralizados más de 30 días). El 28 de enero de 1903 estalló una huelga general en la región carbonífera, dirigida por la Federación de Trabajadores de Lota y Coronel, que duró 43 días. Fuerzas militares provocaron diversos muertos y heridos.

El 15 de abril de 1903 se inició en Valparaíso un movimiento que alcanzó contornos dramáticos. Se declararon en huelga 600 estibadores al serles rechazadas sus peticiones de mejoramiento económico. Se sumaron a ellos una gran cantidad de trabajadores portuarios. Como consecuencia, hubo más de 50 muertos y 200 heridos, y centenares de detenidos. El Gobierno envió seis regimientos para mantener el orden público.

Se desencadenan nuevas huelgas en Antofagasta, Valparaíso (julio-agosto 1903), Santiago, Coronel, Taltal, Chañaral. En enero-febrero de 1904, durante 30 días, estuvieron en huelga los mineros del carbón en Lota; en septiembre del mismo año se paralizaron las oficinas salitreras del interior de Tocopilla. Para sofocarla, intervinieron tropas y barcos de guerra, quedando varios muertos.

El 22 de octubre de 1905 las clases laboriosas de Santiago realizan un gran mitin en la Alameda, convocado por el "comité pro-abolición del impuesto al ganado argentino" (del cual era miembro Luis E. Recabarren), y al que asisten cerca de 30.000 personas. El lunes se declara una huelga general. La policía dispara, haciendo numerosas bajas: alrededor de 70 muertos y 300 heridos, y 530 detenidos. Ésta, denominada la semana roja, fue la protesta multitudinaria por el encarecimiento de la vida (sobre todo, del alza del precio de la carne), los bajos salarios, la incapacidad e incomprensión del Gobierno y de los partidos políticos para solucionar los problemas que agobiaban a las clases modestas.

El 1 de mayo de 1906 adquirió grandes proporciones. En Santiago desfilaron más de 10.000 obreros. En el comicio el orador principal fue Luis E. Recabarren. En 1907 las huelgas prosiguen a lo largo del país.

En diciembre de 1907 se produjeron numerosas huelgas en el norte. El 13 paralizó la Oficina de San Lorenzo y pronto se propagó a las diversas zonas de la Pampa. Los obreros abandonan los campamentos, y en columnas ordenadas bajan a Iquique. Los obreros de Iquique también se levantan. Se reúnen más de 20.000 trabajadores en la Escuela Santa María, suceso que terminó con una brutal masacre el 21 de diciembre.

Párrafos del libro “La Sangre y la Esperanza” de Nicomedes Guzmán

Fue una de esas madrugadas. La sirena llamó como de costumbre, una, dos veces. Sin embargo, los carros no se oían salir. En cambio, un rumorío de enorme colmena que se rompía, de cuando en cuando, en gritos e imprecaciones, se agolpaba en la calle.

Sujetándome los calzoncillos, salí a la ventana. Vivíamos en una de las pocas casas de dos pisos. Y desde arriba me era posible apreciar bien el espectáculo. El personal se reunía abajo, llenando un buen trecho de la calle Mapocho. Y una fila de hombres se oponía en los portones del depósito a la entrada de los que se obstinaban en trabajar. Era la Huelga.

-¡Viva la Federación Obrera de Chile!...!

-¡Viva!...

-¡Vivan los tranviarios federados!...

-Vivan!...

Los gritos y los vivas ardían en el aire. Y un entusiasmo loco iba apoderándose del ánimo de los trabajadores tranviarios.

De pronto, todo se calló. Persistió a penas un rumor intenso de abejas en huida. Por Mapocho avanzaba, al rápido galope de las cabalgaduras, uno o quizás dos piquetes de lanceros.

Hombres y mujeres uniformados subían a tropezones la escalera. Otros corrían ya por la galería buscando refugio.

De nuevo en mi puesto, contemplaba la huida de los hombres en la calle. Muchos se defendían. Se oían disparos. Había gritos. Insultos. Maldiciones.

Corriendo por García Reyes, varios maquinistas, entre ellos mi padre, gritaban con vigor, alzando los brazos: -Al Consejo, compañeros, al Consejo! ¡Al Consejo!

Algunos trataban de reprimir el alud de lanceros. Más la actitud se perdía en inútil heroísmo, porque al instante caían barridos por las patas de los caballos.

Fue en aquel instante cuando vi al padre de Zorobabel saltar y colgarse del cuerpo de uno de los lanceros, derribándolo de la cabalgadura. En el suelo, sobre el ripio mojado, la lucha no duró un segundo. Una lanza lo ultimó al primer puntazo. Y allí quedó su cuerpo, sangrante, palpitante, aún, junto al del soldado caído, aplastado por las patas de las bestias acezantes.

Más tarde, desde el balcón mismo de nuestro cuarto, entre mi madre y mi hermana, nerviosas y lloriqueantes todavía, me enternecí viendo a mi amigo Zorobabel llorar junto al cadáver de su padre, poco antes de que el carro de la Morgue viniera en busca de los cinco o seis caídos. (Pág. 18-21).