

**UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PLAN DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LICENCIADOS



**“Aproximación epistemológica a la construcción del conocimiento  
histórico desde la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias  
Sociales”**

**SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

**Profesor Guía**

Magister Raquel Rebolledo Rebolledo

**Alumnos**

Jasmin Burgos R.  
Diego Fernández G.  
Uranía Parra O.  
Roberto Reyes Z.

Concepción, Marzo 2018.

## Contenido

CAPÍTULO I	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
Introducción	6
1. EL PROBLEMA	7
1.1 Presentación del Problema	7
1.2 Justificación del Problema	8
1.3 Preguntas de Investigación	9
1.4 Objetivos	9
1.5 Supuesto	9
1.6 Aproximación Categorial	9
1.6.1 Construcción del Conocimiento	9
1.6.2 Conocimiento Histórico	10
CAPITULO II	12
LINEAMIENTOS TEÓRICOS	12
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Discusión Bibliográfica	13
2.2 Naturalezas Históricas	13
2.2.1 Positivismo	13
2.2.2 Materialismo Histórico	16
2.2.3 Estructuralismo	20
2.2.4 Posmodernismo	21
2.3 Fundamentos Teóricos	24
2.3.1 Ciudadanía	24
2.3.2 Significado	26
2.3.3 Creencia	27
2.3.4 Concepción	29
2.4 Categorías Conceptuales	30
2.4.1 Conceptualización	30
2.4.2 Acontecimiento	31
2.4.3 Temporalidad	32
2.4.4 Contextualización	33
2.4.5 Espacialidad	34
2.4.6 Hito	35
2.4.7 Interconectividad	35
2.4.8 Multicausalidad	36
2.4.9 Ejemplo	37

CAPÍTULO III	38
MARCO METODOLÓGICO	38
3. MARCO METODOLÓGICO	39
3.1 Paradigma, Enfoque y Diseño	39
3.1.1 Paradigma Interpretativo	39
3.1.2 Enfoque Cualitativo	40
3.1.3 Estudio de Caso	40
3.2 Estrategia Teórica Metodológica	43
3.2.1. Teoría Fundamentada	43
3.3 Técnicas	46
3.3.1. Entrevista	46
3.3.2. Observación	47
3.3.3. Criterios de Selección Inclusión-Exclusión	48
3.3.4. Caracterización de la Población Objetivo	48
3.4 Fases	49
3.4.1. Trabajo de Campo	49
3.4.2. Triangulación	49
3.5. Criterios de Rigor	50
3.5.1 Credibilidad, Auditabilidad y Transferibilidad	50
3.6. Resguardos Éticos	52
3.6.1 Consentimiento Informado - Grabación Entrevista	53
3.6.2 Consentimiento Informado - Grabación Clases	53
CAPITULO IV	54
ANÁLISIS Y RESULTADOS	54
4 ANÁLISIS Y RESULTADOS	55
4.1 Emergencia Categorial	55
4.2 Análisis	55
4.2.1 Visiones Historiográficas	55
4.2.2 Temporalidad	57
4.2.3 Multicausalidad	60
4.2.4 Interconectividad	61
4.2.5 Hito	62
4.2.6 Espacialidad	63
4.2.7 Conceptualización	65
4.2.8 Concepto	68
4.2.9 Complejidad Conceptual	70
4.2.10 Acontecimiento	71

4.2.11	Ejemplo	72
4.2.12	Contextualización	73
4.3	Cartografía de Resultado	75
4.3.1.	Triangulación Hito	75
4.3.2.	Triangulación Temporalidad	75
4.3.3.	Triangulación Acontecimiento	76
4.3.4.	Triangulación Multicausalidad	77
4.3.5.	Triangulación Interconectividad	77
4.3.6.	Triangulación Concepto	78
4.3.7.	Triangulación Conceptualización	78
4.3.8.	Triangulación Contextualización y Ejemplificación	79
4.3.9.	Triangulación Complejidad Conceptual	79
4.3.10.	Triangulación Visión	80
4.4	Apertura	81
CAPÍTULO V		82
CONSIDERACIONES FINALES		82
5	CONSIDERACIONES FINALES	83
5.1	Limitaciones	83
5.2	Proyecciones	83
5.3	Conclusiones	83
REFERENCIAS		86
ANEXOS		92
1.	Validaciones Preguntas Entrevista	92
2.	Transcripciones	92
2.1.	Transcripciones Entrevistas	92
2.2.	Transcripciones Grabaciones Clases	92
3.	Asentimientos	92
4.	Consentimientos Informados	92

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## Introducción

Durante los últimos años la educación chilena ha comenzado a funcionar en base a un sistema equitativo y de calidad, por tanto su continuo mejoramiento es vital y está relacionado con la calidad profesional de profesores que enseñan en las aulas a lo largo del país.

En este escenario, el Ministerio de Educación ha querido responder ofreciendo orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor al finalizar su formación base, para luego ser competente frente a la acción en el aula. Esta labor se llevó a cabo junto al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), impulsando en conjunto los Estándares orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media, usándose como referencia las bases curriculares del año 2009, bajo la nueva Ley General de Educación. Éstos son catalogados como un instrumento de referencia para las instituciones formadoras de profesores, su importancia radica en que informan los conocimientos esperados, sin interferir en la libertad académica, facilitando el seguimiento de los logros alcanzados a través del proceso formativo y permitiendo los diagnósticos de las necesidades de reforzamiento y formación continua.

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1 Presentación del Problema

En el ámbito educacional, el concepto de estándar se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, tienen una doble función: señalan un *qué* referido al conjunto de dimensiones que se deberían observar en el desempeño de un futuro profesor, y también un *cuanto* que permite evaluar qué tan cerca o lejos se encuentra el docente para alcanzar determinado desempeño. Asimismo, buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aspectos indispensables para la efectividad del quehacer docente. (MINEDUC, 2001)

Por otro lado en nuestro país, la enseñanza de la historia ha sido considerada como un conjunto de saberes que el alumnado debe adquirir, memorizar y reproducir, esto se ha ido modificando en los últimos años y los primeros atisbos concretos fueron manifestados mediante los planteamientos ministeriales, establecidos en los objetivos de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales de 1998. (Henriquez, sf)

Estos se enmarcan en el amplio proceso de reforma experimentado por la educación de nuestro país, definidos en el Decreto N° 220, y especificados en el programa publicado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, aprobado por el Consejo Superior de Educación en diciembre del 2001. (MINEDUC, 2001)

Posteriormente en el año 2010 se pretendió profundizar todo este conjunto de cambios a través de la reforma curricular, incorporando el estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° año básico.

Las propuestas didácticas diseñadas tienen entre sus objetivos fundamentales la incorporación del método histórico en la enseñanza de la Historia. *Para el alumno la Historia no debe ser una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria.* (Prats & Santacana, 2001: 21)

La historia es un constructor teórico que se nutre de la investigación del pasado, la cual se sustenta sobre diversas fuentes de información, desde este punto de vista, la Historia no es una realidad estática, ya que no es el pasado en sí mismo, sino la investigación del pasado.

Los alumnos deben lograr conocer y comprender los métodos a partir de los cuales se construye el conocimiento histórico.

Como señala Prats y Santacana *es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que paso que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.* (Prats & Santacana, 2001: 21)

De acuerdo a estas declaraciones, tanto normativas como disciplinares, se aloja una tensión entre lo que es continuamente demandado en la formación de futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias sociales y la realidad vivida a través del hacer del profesor.

## 1.2 Justificación del Problema

Los desafíos actuales de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales se centran en las prácticas en la sala de clases, los programas de estudio y el tipo de aprendizaje que se logra, a su vez la función política de la historia escolar parece haber aumentado desproporcionadamente en relación con el interés por su función pedagógica, para eso son cruciales las implicancias y deslizamientos de esta discusión historiográfica al campo de la enseñanza.

Aquello que distingue a la historia de cualquier otro saber es su singular potencial humanístico, el hecho que brinda a las personas anclajes identitarios cercanos y a la vez amplía sus horizontes a los de toda la humanidad, pensar históricamente implica habilitar la capacidad de moverse entre el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera, pero sin reducirlas. Por ende, no es meramente incorporar información, sino internalizar y entrenarse en una lógica de viajero que permita aproximarse al ayer tanto a través de sentimientos de cercanía, vinculados con la necesidad de pertenencia al grupo, como extrañamiento, vinculados con la necesidad de extender los límites del mundo.

Pensar históricamente significa poder “navegar” entre lo particular y lo universal, entre lo familiar y lo ajeno, entre lo tradicional y lo nuevo, por ende para construir el conocimiento histórico es preciso que estas dos dimensiones entren en juego para organizar significativamente las relaciones entre el pasado y el presente conformando agentes sociales y no pasivos espectadores del mundo. (Carretero, 2010)

Por tanto, en base a los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se orienta este estudio en base al estándar n° 11 que requiere del profesor: “Comprende cómo se construye el conocimiento en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las preguntas propias de esta disciplina”,

centrándonos en la evaluación de la validez y pertinencia de la fuente de información utilizadas en la elaboración de conocimiento sobre la realidad temporal, espacial y social, para discriminar entre opiniones, interpretación, juicios y datos; y la elaboración de argumentos y juicios históricos y sociales a partir de diferentes evidencias, y puede rebatir e incorporar perspectivas de otros (que se declara en los indicadores específicos)

### **1.3 Preguntas de Investigación**

Emerge como pregunta guía ¿De qué manera el profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales construye conocimiento histórico en el aula?

### **1.4 Objetivos**

Teniendo como objetivo general comprender la forma en que el docente construye este conocimiento histórico, bajo los siguientes objetivos específicos: en primer lugar indagar sobre la comprensión que el profesor tiene sobre la construcción del conocimiento histórico, segundo comprender la construcción del conocimiento histórico vivificado en el aula y por último contrastar/vincular la construcción de conocimiento histórico en base a las declaraciones del docente y su acción realizada en el aula.

### **1.5 Supuesto**

La presente investigación no presenta supuesto, ya que es de enfoque cualitativa, y éstas no llevan un resultado empírico comprobable, sino que admiten aperturas que se pueden modificar con el tiempo, lo cual permite que se siga construyendo el conocimiento.

No obstante, dentro del trabajo de investigación, de igual manera se ha formulado un supuesto: el profesor genera la construcción del conocimiento histórico en el aula a pesar de la rigidez del Curriculum común.

### **1.6 Aproximación Categorical**

#### **1.6.1 Construcción del Conocimiento**

Desde los inicios del pensamiento occidental se intentó construir conocimiento. En un primer momento Aristóteles desarrolla la lógica y posteriormente un método ya sea por presencia o por ausencia. (Newman, Griffin & Cole, 2009).

Con la llegada de la modernidad decae el pensamiento teológico y se asume un orden natural del conocimiento, esto trajo como consecuencia darle un sentido racional a los

comportamientos sociales, y por ende los acontecimientos eran objetivables. La construcción del conocimiento se hace a partir de los fenómenos aislados de valorizaciones culturales y personales. (Labra, 2013)

Como señala Rivandulla (2013), en el siglo XX, la construcción del conocimiento se hace por medio de símbolos y significados es decir, como es la interpretación del sujeto inserto en determinados ambientes, en ellos se establece los siguientes parámetros;

- Observación de la realidad.
- La no correspondencia del sujeto.
- Marcos normativos en términos teóricos y observacionales.

En el siglo XXI, la construcción de conocimiento se puede generar a partir de diferentes disciplinas, por medio de un sistema de proposiciones (García, 2000)

- Observación.
- Interpretación.
- Argumentación
- Contexto.

Ahora bien Kuhn refuta esta idea ya que plantea que el conocimiento se tiene que originar por medio de sujetos exógenos a las disciplinas o generaciones nuevas en los sistemas ya que se tendría mayor disponibilidad argumentativa. (Kuhn, 1977)

### **1.6.2 Conocimiento Histórico**

Según Aróstegui (2001) la mayor parte del conocimiento es el trabajo de conocer, teniendo la posibilidad de ser descifrado con una razonable sencillez. Pero el autor se cuestiona como problema central es preguntarse si realmente el discurso histórico puede de verdad representar el pasado, entendiendo este discurso como la expresión organizada, articulada en partes y jerarquizada en forma oral, escrita o numérica.

Siendo una explicación o interpretación o meramente su descripción, por lo tanto según Aróstegui (2001) el discurso histórico es toda transmisión de pensamiento y toda representación por medio de un lenguaje de alguna realidad externa.

Desde Heródoto se atribuye la narración de relatos que recogían la secuencia temporal de las situaciones y de los acontecimientos, luego con Voltaire la historia forma parte de la retórica, siendo incluida como género literario.

Por tanto, el conocimiento de la historia puede ser representado en un tipo de lenguaje, descriptivo o explicativo, que no reproduce la estructura de un relato, de una narración

que obedecer a una trama, en un lenguaje proposicional, en argumentación, deductivo o inductiva, al modo que la ciencia describe al mundo. (Aróstegui, 2001)

En nuestro país, la enseñanza de la historia ha sido considerada como un conjunto de saberes que el alumnado debe adquirir, memorizar y reproducir. Esto se ha ido modificando en los últimos años y los primeros atisbos concretos fueron manifestados mediante los planteamientos ministeriales, establecidos en los objetivos de los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales de 1998.

Estos se enmarcan en el amplio proceso de reforma experimentado por la educación de nuestro país, definidos en el Decreto N° 220, y especificados en el programa publicado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, aprobado por el Consejo Superior de Educación en diciembre del 2001 (MINEDUC, 2001). Luego en el 2010 se pretendió profundizar todo este conjunto de cambios a través de la reforma curricular, incorporando el estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 1° año básico.

La historia es un constructo teórico que se nutre de la investigación del pasado, la cual se sustenta sobre diversas fuentes de información. Desde este punto de vista, la Historia no es una realidad estática, ya que no es el pasado en sí mismo, sino la investigación del pasado. Los alumnos deben lograr conocer y comprender los métodos a partir de los cuales se construye el conocimiento histórico.

Como señala Prats y Santacana *es más interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.* (Prats y Santacana, 2001:21)

Dentro de la construcción del conocimiento histórico es importante desglosar la siguiente malla categorial, la cual se profundiza en capítulos posteriores.

Tabla: Categorías ejes y sus unidades de significado

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Temporalidad	Cualidad de lo que pertenece o sucede en el tiempo. Existe un tiempo complejo y un tiempo estático.
Visión	Percepción de la realidad histórica.
Espacialidad	Lo que pertenece y sucede en un medio determinado.
Concepto	Representación mental y abstracta que se expresa por medio de un significado.

**CAPITULO II**  
**LINEAMIENTOS TEÓRICOS**

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Discusión Bibliográfica

### 2.2 Naturalezas Históricas

#### 2.2.1 Positivismo

Esta es una teoría filosófica que busca llegar a la leyes basándose en la objetividad, donde la experiencia del sujeto; su relato, no es lo importante, sino más bien es el conocimiento empírico, destacando la importancia de las características reales del objeto, que en este caso serían las fuentes.

Podemos definir al Positivismo como aquella corriente filosófica que predominó en el último tercio del siglo XIX y duró hasta mediados del siglo XX, doctrina que basó su conocimiento científico en la ciencia, un conocimiento superior al religioso y al filosófico, un conocimiento concreto que se da por medio de la experiencia, registrando con exactitud rigurosa el estado natural y original de los hechos, por medio del método experimental, respaldado por la aplicación del método científico (Löwith, 1973; Bourdè & Martin, 2004; López, 1973).

Esta corriente surge a finales del siglo XIX, donde los nuevos ideales del pensamiento racionalista florecen en el hombre para generar nuevos conocimientos y el próximo desarrollo de la ciencia, enriqueciendo la estimulación por las ciencias positivas y naturales. Además, empiezan a gestarse nuevos cambios sociales forjados tras la restauración, los cuales van a concebir un cambio en la mentalidad del hombre, que serán promovidos por un pensamiento crítico dentro de la sociedad, unido al movimiento evolutivo de las ciencias, donde los pensadores de la época van a dejar fluir sus ideales y corrientes frente al nuevo eje de los acontecimientos históricos; la sociedad.

Protagonista estamental del nuevo orden, van a ser las masas sociales quiénes serán el motor de arranque, para generar nuevos paradigmas y crear nuevos cambios dentro de la historia. Éstas van a generar revoluciones y controversias históricas; como lo fue la Revolución Industrial y la Revolución Francesa en su determinado momento, estos precedentes históricos, marcaron una evidencia notable dentro del nuevo orden sociopolítico tras la lucha de clases (López, 1973).

Frente a este escenario, van a surgir nuevas propuestas ideológicas que van plantear y estimular el pensamiento de grandes filósofos, sociólogos, antropólogos, historiadores,

entre otros de la época, quiénes van a querer explicar el fenómeno.

Dentro de la escuela positivista Augusto Comte, es catalogado como el padre fundador del positivismo, también encontramos a otros pensadores como Claude Saint - Simon, Leopoldo Von Ranke, Immanuel Kant y John Stuart Mill.

Augusto Comte está convencido de que ningún fenómeno puede entenderse filosóficamente, a menos que lo sea históricamente, mediante una demostración de su destino y derivación temporales, de su función y de su significado, así como de su razón relativa en el entero curso de la Historia (Löwith, 1973: 100).

Para Comte la sociedad es concebida como una realidad distinta al sujeto individual, tiene una suerte de primacía ontológica sobre éste y constituye un nuevo objeto de estudio. La idea comteana de que el individuo es producto del desarrollo histórico y no una abstracción, fundamenta una nueva perspectiva social “puesto que el hombre no se desarrolla aisladamente sino colectivamente” (Fernández, 2008: 25)

Para Comte la historia no es absoluta, sino que se ha vuelto profana por la civilización, su verdad se ha vuelto relativa, debido a que sus circunstancias son cambiantes a través del tiempo (Löwith, 1973). De ahí nace, a través del estudio del desarrollo general de la gran ley fundamental anticipada por Saint-Simon, el hecho de dividir el conocimiento en tres etapas o tres estadios fundamentales por donde transita el pensamiento de la historia: la primera etapa es la teológica o ficticia; la cual consiste en el pensamiento absoluto de las cosas, donde se averigua el origen de los fenómenos naturales, donde se vive el paso del politeísmo al monoteísmo.

La segunda etapa, llamada metafísica o abstracta, consiste en responder las mismas cuestiones de la primera etapa, pero con respuestas más fundamentadas, donde abunda la inteligencia y el pensamiento crítico de las entidades abstractas. Y por último, encontramos el tercer estadio, llamado científico o positivo, en donde la mente ha sabido comprender claramente el poder de las entidades abstractas, reconociendo la observación empírica y el razonamiento lógico, buscando explicar los fenómenos por medio de las leyes (Löwith, 1973).

Es así como Comte plantea el estudio de la sociedad, en estado estático y dinámico, con una visión evolucionista, donde los fenómenos sociales van pasando por una serie de estadios y/o fases de perfeccionamiento sucesivos y graduales -por medio de los tres estadios anteriormente explicados- donde sólo es científico aquella realidad empíricamente observable, con la finalidad de establecer leyes que expresen relaciones formales entre los fenómenos.

Sin embargo, Augusto Comte comprendió la necesidad de añadir una ciencia que se ocupará de los fenómenos humanos superiores, correspondientes a la vida del hombre en sociedad. Este es el móvil que le lleva a elaborar una “física social”, encargada de estudiar los hechos sociales como si se tratará de un campo similar al de las ciencias naturales, para descubrir sus leyes y sus propiedades fundamentales (López, 1973: 82).

Por otro lado, Saint-Simon propone el estudio del sistema industrial y de las nuevas relaciones sociales que se establecen entre los productores incipientes. El advenimiento del industrialismo y la incorporación del concepto de totalidad social son uno de los fundamentos de la utopía saintsimoniana que ve a la política y a la ciencia unidas en la administración de la nueva sociedad. En esta línea se plantean una serie de problemas que define un nuevo objeto de estudio que intentan fundamentar: estudiar el nuevo sistema industrial como totalidad y las condiciones políticas e ideológicas que aseguran su funcionamiento (Fernández, 2008).

El autor rechaza la idea de una conjetura filosófica acerca del orden social, puesto que su visión organicista dentro del siglo XIX genera una nueva concepción de la ciencia, teniendo como objeto al mundo social y como principio, la organización y la creatividad. La base de su pensamiento puede dividirse en tres etapas o periodos: la primera etapa, relata su ruptura epistemológica y el nacimiento de la fisiología social; en simples palabras Saint-Simon rompe el pensamiento ilustrado, generando una nueva revolución científica, constituyendo una fisiología social, la cual consiste en fundar su conocimiento bajo una mirada objetiva del orden social.

En su segunda etapa, destaca el progreso de la clase industrial, reconociéndola como la base para el desarrollo de la sociedad, y por último, encontramos la fase industrialista socialista; donde da un vuelco a su pensamiento liberal, llamando a la libertad económica, promoviendo la transformación de las relaciones sociales contra el capitalismo y la propiedad privada (Berthier, 2018).

Saint-Simon señala que las clases no deben ser niveladas ni deben mantener el mismo estado o estructuras del pasado, debido a que los sistemas con el paso del tiempo, son diferentes y necesitan nuevos planteamientos fundamentales para que estas puedan organizarse, puesto que el hombre es un ente que está en constante movimiento y siempre encontrará el modo de alterar el medio social en el cual vive, es por esto, que es necesario que la sociedad se desarrolle y funcione en pro de las normas que la rigen sin seguir los planteamientos de las sociedades pasadas, creando y formando uno nuevo, uno que sea acorde a la sociedad moderna en que habita y se desarrolla (Fernández, 2008).

Por ello el autor, cree en la aplicación del método positivo que viene de las ciencias físicas, como medio de solución a las problemáticas de esta nueva sociedad industrial. La cual debe regirse por un sistema orgánico y/o industrial, donde el espíritu empresarial del siglo XX se simboliza como una filosofía del progreso, logrando tener influencia en otros grandes impulsores de corrientes ideológicas y/o historiográficas de la época, como lo fueron Augusto Comte, Karl Marx y Emile Durkheim.

Desde la perspectiva del historicismo científico, Leopoldo Von Ranke propone efectuar una teoría de la historia con la exploración sistemática de los hechos históricos –políticos, culturales, económicos, religiosos, científicos, etc.- los cuales son importantes para la vida del hombre, ya que el autor postula que es el pasado el que debe hablar por sí mismo y el historiador sólo debe reproducirlos.

Ranke utiliza el método filológico para realizar el relato de la historia. Este consiste en recurrir al uso de los documentos y/o escritos oficiales (fuentes) para contrastar la verdad histórica, el autor nos dice en su prefacio que *“creo que pronto llegará el día en que la historia moderna se escriba, tomando como base, no los informes de los historiadores, ni siquiera de los contemporáneos de los hechos historiados, a menos que relaten lo vivido por ellos, y muchos menos de los compuestos de segunda o tercera mano, sino a base de las relaciones de los testigos oculares y de los documentos más auténticos y directos”* (Ranke, 1824:1).

El autor critica a aquellos historiadores que no realizan un examen crítico a los textos, señala que la historia debe partir describiéndose desde lo particular hacia lo general, narrando los acontecimientos de manera fidedigna, o sea, tal como ocurrieron en el pasado, basándose en documentos escritos.

Por eso Ranke destacó que es muy importante que el historiador revise de manera exhaustiva todos los documentos históricos que le sea posible, sea crítico a la hora de utilizar las fuentes con las que trabajará y que su narración de los hechos del pasado sea lo más objetiva posible, a través del uso del método científico, puesto que, su utilización hará que la evidencia histórica se vuelva para el historiador una disciplina profesional objetiva frente al estudio de la historia (Concuera de Mancera, 1997).

### **2.2.2 Materialismo Histórico**

La concepción materialista de la Historia alude al marco conceptual identificado por Karl Marx y su compañero intelectual Friedrich Engels para comprender la historia humana.

Esta visión se encuentra estrechamente ligada al marxismo, pero son muchos los historiadores, sociólogos e intelectuales no ligados al marxismo que han tomado elementos del materialismo histórico para elaborar sistemas y enfoques materialistas para el estudio de la Historia.

Es el propio Karl Marx en su prólogo a la *“Contribución a la crítica de la economía política”* (1856) que detalla el itinerario de sus estudios que lo llevaron a formular su concepción de la historia y a desarrollarla junto a Friedrich Engels.

*“El primer trabajo emprendido para resolver las dudas que me azotaban, fue una revisión crítica de la filosofía hegeliana del derecho, trabajo cuya introducción apareció en 1844 en los ‘Anales franco alemanes’ que se publicaban en París. Mi investigación me llevó a la conclusión de que, tanto las relaciones jurídicas como las formas de Estado no pueden comprenderse por sí mismas ni por la llamada evolución general del espíritu humano, sino que, por el contrario, radican en las condiciones materiales de vida cuyo conjunto resume Hegel siguiendo el precedente de los ingleses y franceses del siglo XVIII, bajo el nombre de ‘sociedad civil’, y que la anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la economía política. En Bruselas a donde me traslade a consecuencia de una orden de destierro dictada por el señor Guizot proseguí mis estudios de economía política.”* (Marx, 1859: s.p)

Por tanto la teoría de la historia pasaría del evolucionismo espiritualista hegeliano a un evolucionismo materialista marxista, siendo una interpretación de la Historia en clave económica, alejándose de interpretaciones con ídoles religiosas y/o idealistas. Incluyendo una novedad impuesta por Marx, la cual reside en el descubrimiento de un nuevo criterio de periodización de la historia – los modos de producción- dejando de lado el ideal, partiendo desde un criterio material, el cual está basado en el modo de producción de bienes materiales y sus consecuencias jurídico-políticas e ideológicas. Esto quiere decir que el materialismo histórico investiga la sociedad humana; tratando de hacerlo sin presupuestos ideológicos, partiendo de los individuos empíricos y las relaciones que establecen entre ellos. (Marx & Engels, 1840)

A diferencia de los enfoques que muestran al capitalismo como un sistema estático o como producto de una evolución natural del ser humano, la investigación histórico-materialista revela su carácter histórico y por lo tanto transitorio en el desarrollo de la humanidad.

Marx y Engels no elaboraron de forma sistemática un planteamiento explícito acerca de su teoría de la Historia, pero su estudio del modo de producción capitalista entrega los

instrumentos teóricos que permiten elaborar la teoría (Harnecker, 1971). A su vez ambos aplicaron esta nueva concepción de la Historia al análisis de los hechos políticos y sociales del pasado y de su época, junto a la creación de una nueva corriente del socialismo, que a la toma del comunismo y la lucha de clases proletaria sumaba el estudio científico de la sociedad burguesa y de la transición de esta a la sociedad comunista (Marx, 1875).

Al explicar las revoluciones políticas y sociales por la contradicción entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción y por la lucha de clases, Marx y Engels combatieron tanto la visión burguesa de la Historia, basada en la historia de las ideas y de los grandes hombres, como las corrientes socialistas que deducían la lucha por el socialismo de los ideales abstractos de justicia, libertad e igualdad.

El materialismo histórico, tal como lo formuló Marx, se encuentra indisolublemente vinculado a la lucha de clases proletaria por el comunismo. Esto no significa que sus conclusiones no sean científicas, por el contrario, no están dirigidas a constituir una ciencia positivista neutral, sino un conocimiento científico útil para la emancipación proletaria.

Es por esto, que el materialismo histórico es un estudio científico de la sucesión discontinua de los diferentes modos de producción. En base a un conocimiento de la totalidad social nace el concepto de modo de producción. Este es una estructura global dinámica, compuesta por tres estructuras: económica, ideológica y jurídico-política. Cada una de ellas existe de forma autónoma con propias leyes de funcionamiento y desarrollo, pero siempre estarán determinadas por la estructura económica. Por otro lado, el modo de producción no es una temporalidad lineal y homogénea, sino que de ciertas estructuras específicas de historicidad. En otras palabras, no existe producción en general, por tanto no existe historia en general, sino que estructuras específicas de historicidad, siendo esto los diferentes medios de producción de bienes materiales. Siendo el objetivo de estudio del materialismo histórico, los diferentes modos de producción, puestos estos al servicio del estudio de realidades concretas. Esto último quiere decir que el estudio debe servir para producir conocimientos históricos que se sitúan a otro nivel, niveles de formaciones sociales y de sus coyunturas políticas (Harnecker, 1971).

El materialismo histórico es una teoría científica, ya que no da un conocimiento de realidades concretas. Claro ejemplo es *El Capital*, el cual no da un conocimiento de la sociedad concreta, sino que un conocimiento de un objeto abstracto, el modo de producción capitalista. No brinda un conocimiento concreto, más bien entrega los medios

que permiten lograr un conocimiento científico de los objetos concretos.

Tras la muerte de Marx, su compañero Engels prosiguió con su actividad política y con su actividad intelectual en la aplicación y divulgación de esta nueva concepción de la historia. En su obra *Del socialismo utópico al socialismo científico* (1880) dice:

*“La concepción materialista de la historia parte de la tesis de que la producción, y tras ella el cambio de sus productos, es la base de todo orden social; de que en todas las sociedades que desfilan por la historia, la distribución de los productos, y junto a ella la división social de los hombres en clases o estamentos, es determinada por lo que la sociedad produce y cómo lo produce y por el modo de cambiar sus productos. Según eso, las últimas causas de todos los cambios sociales y de todas las revoluciones políticas no deben buscarse en las cabezas de los hombres ni en la idea que ellos se forjen de la verdad eterna ni de la eterna justicia, sino en las transformaciones operadas en el modo de producción y de cambio; han de buscarse no en la filosofía sino en la economía de la época que se trata. Cuando nace en los hombres la conciencia de que las instituciones sociales vigentes son irracionales e injustas, de que la razón se ha tornado en sinrazón y la bendición en plaga, esto no es más que un indicio de que en los métodos de producción y en las formas de cambio se han producido calladamente transformaciones con las que ya no concuerda el orden social, cortado por el patrón de condiciones económicas anteriores. Con ello queda que en las nuevas relaciones de producción han de contenerse ya –más o menos desarrollados- los medios necesarios para poner término a los males descubiertos. Y esos medios no han de sacarse de la cabeza de nadie, sino que es la cabeza la que tiene que descubrirlos en los hechos materiales de la producción tal y como los ofrece la realidad.”* (Engels, 1880: s.p)

Sin embargo, existieron factores que distorsionaron esta concepción, convirtiéndola en un mero determinismo económico. Engels en 1890 reivindica que la causa última de los cambios sociales se encuentra en las condiciones económicas, pero esto no significa que esta influencia sea unilateral e inmediata ni que pueda explicarse cada cambio social a partir de la economía.

Engels admite que está mal interpretación economicista del materialismo histórico se debe a que, en su polémica con los socialistas utópicos y con otros sectores que negaban la influencia de la economía, Marx y Engels se vieron obligados a resaltar el rol de las condiciones económicas sin darle la importancia que se merecía a las condiciones extraeconómicas. (Engels, 1890)

Por otro lado, el rechazo del marxismo y su teoría histórica por parte de la filosofía

espiritualista, que acusaba a esta concepción de ser un exponente del determinismo absoluto de la materia, lo que anula toda posibilidad de participación creadora del hombre en la historia. Frente a esta acusación el marxismo responde: Son los hombres los que hacen la historia, pero la hacen en condiciones bien determinadas.

Es por ello que el investigador histórico-materialista analizará, en primer lugar, esas condiciones de existencia, especialmente las materiales, como la forma en que los hombres producen los bienes materiales, además las relaciones sociales en que realizan esta actividad productiva. Es la lucha de estas clases (trabajadoras) y no la acción de los individuos aislados lo que determina la marcha de la historia. En las sociedades de clases, no es el hombre o los hombres en general los que hacen la historia, sino las masas, aquellas fuerzas sociales comprometidas en la lucha de clases, lo que es el motor de la historia (Harnecker, 1971).

De esta concepción histórica existen dos desviaciones, por un lado el economismo y por otro el voluntarismo. Ambos no hacen un análisis de las condiciones de las revoluciones, clases, fuerzas sociales y relaciones de fuerza existentes en cada país, sino que matan la revolución antes de hacerla, cada una con sus propias razones, el economismo por confiar en el espontaneismo de las masas y el voluntarismo por confiar excesivamente en los hombres o pequeños grupos revolucionarios y descuidar la preparación de una organización capaz de movilizar masas.

### **2.2.3 Estructuralismo**

El modelo estructuralista es una corriente filosófica que surgió en la década de 1960 en el continente europeo, precisamente en Francia. Se trata de una perspectiva perteneciente a las ciencias humanas que, con el paso del tiempo, fue creciendo hasta convertirse en un método utilizado para el análisis del lenguaje, la cultura y la sociedad con especial impacto en la segunda mitad del siglo XX.

Es un movimiento heterogéneo que inicialmente aparece como una metodología científica, convirtiéndose luego en una ideología filosófica que pretende elaborar teorías objetivas y verificables, a través del control científico a las ciencias del espíritu. En el estructuralismo el hombre pasa de ser sujeto de la historia y de la cultura, a ser objeto que se conoce por la objetividad y la neutralidad científica.

No puede indicarse manifiestamente que el estructuralismo sea una escuela, sino que razonablemente se lo puede definir como una perspectiva metodológica hacia las ciencias

humanas, como lo son la antropología cultural, la lingüística o la historia. No obstante, el método tiene ramificaciones filosóficas de consideración.

Con el estructuralismo prosperaron todas las ciencias humanas. Por ejemplo, la historia alcanzó un nuevo sentido: el hombre transformó de manera sistemática y radical las viejas representaciones de tiempos pasados en los que cada cultura era analizada de forma arbitraria y sesgada por prejuicios en cuanto a sus nociones y modos de comportarse. Los estudios históricos alcanzaron así otra dimensión.

Uno de los teóricos más importantes de esta naturaleza histórica es el francés Claude Lévi-Strauss filósofo francés de origen belga, quien, asumiendo las aportaciones de la escuela sociológica francesa, trasladó el análisis estructural al campo de la antropología. "Lo que Lévi-Strauss hizo realmente fue tomar la noción de "estructura" empleada por lingüistas, folkloristas, algunos psicoanalistas, matemáticos e ingenieros de comunicaciones y aplicar ese concepto analítico a las categorías de la etnografía ortodoxa. Este proceso perturbó a los antropólogos sociales ingleses sólo porque ellos habían formulado una noción de estructura algo diferente, biológicamente fundada..." (Leach, 1972: 18)

Asimismo, para Lévi-Strauss "el concepto de sistema aparece ligado intrínsecamente a la disciplina, no sólo como objeto de estudio relativo a los sistemas de parentesco, sino como parte de una formación global de la antropología" (Cárdenas, 2012: 208)

Otra de las vertientes importantes del estructuralismo, va de la mano con la figura de Niklas Luhmann, para quien el estructuralismo:

"... (Y la versión norteamericana estructural-funcionalista) constituyen enfoques que deben ser superados en una teoría de sistemas sociales que -paradojalmente- emerge como una teoría de la comunicación" (Cárdenas, 2012: 210)

Entre ambos, existen coincidencias en cuanto al estructuralismo en la figura de la exclusión "del sujeto como punto central en la construcción de la teoría. Respecto del cuestionamiento del concepto de sujeto, sin embargo, son tan diversos los enfoques que comparten este diagnóstico, que habría que buscar las semejanzas entre Luhmann, Lévi-Strauss e incluso Foucault." (Cárdenas, 2012: 210)

#### **2.2.4 Posmodernismo**

Dentro de las diversas tendencias historiográficas, existe una que tiene origen post-Segunda Guerra Mundial, que da paso a nuevas ideas sobre la teoría de la Historia. Esta

lógicamente tiene una proposición dentro de la vanguardia de las ciencias sociales, quizá una de las hipótesis más fuertes que plantea el posmodernismo es el progreso de la Historia.

Para ello se trabajará con diferentes autores definidos como posmodernistas.

Peter Burke hace un análisis sobre el fenómeno de la posmodernidad y la relación que tienen los intelectuales con la Historia.

La posmodernidad nace en una época de fluidez comunicativa, donde las relaciones sociales cumplen un papel trascendental en las ciencias sociales.

Entender la posmodernidad se tiene que separar en diferentes segmentos que la permitan entender como un todo, entre ellas se encuentran; Desestabilización: Esto teóricamente es el abandono del supuesto, es decir que el objeto de estudio no es uno, sino que comprenden varias dimensiones, por lo tanto es el derrumbe de la idea tradicional de las estructuras (Burke, 2015) en consecuencia, si el supuesto cambia, también su metodología, donde ahora se centraría principalmente en otras ciencias sociales, no tan solo en el sujeto histórico.

Se llegó a este análisis ya que existían diferentes suposiciones en cuanto al estudio de los objetos, ya que la línea estructuralista, se prestaba como limitada a los objetos. La solución a esto fue darle un eje enfocado a las dinámicas sociales, específicamente a las relaciones sociales, es decir, enfocado en los macro-niveles. El encargado de sostener toda esta hipótesis fue Bourdieu (Burke, 2015) ya que relativiza la sociedad y habla de “posiciones relativas” y dice que las relaciones humanas no son reducibles a las estructuras.

En cuanto a la historia la corriente posmodernista la clasifica como una disciplina plástica, es decir un carácter más activo que pasivo, por lo tanto conceptualmente se trataría de una reconstrucción histórica más que de una constitución. Por lo tanto Historia sería una parte de la morfología de la sociedad, en tanto el autor señala que “La cultura (es) como fuerza activa en la Historia” (Burke, 2015: 245-248)

La línea historiográfica plantea diversos temas, uno de los fundamentales es la hegemonía de Europa frente a la humanidad. En la cual se plantea de que se ha construido un esquema con tal de dejar Europa líder del mundo, el estudio que hace esta corriente es básicamente entender de cómo el núcleo, sometió a las periferias.

Y la hipótesis que se han trabajado se barajan son; Que las condiciones políticas fueron creados por ello y rápidamente virilizadas con el fin de que Europa mantuviera la pauta de las dinámicas sociales. Y como consecuencia de la primera hipótesis se respondería al

rápido ascenso económico que tuvo Europa después del siglo XVII (Burke, 2015).

El último debate que plantea Burke es la globalización y su diálogo con la Historia, que nunca se ha tenido una conversación, por parte de los historiadores y si con los geógrafos, cuando emergió la problemática de la deslocalización ya que debería trabajarse como un proceso que se da después de la Pos-descolonización.

Dentro de los años setenta, se empezaron a dar otras dinámicas historiográficas, un diálogo mucho más interdisciplinarios, esto permitió que las metodologías cambiaran y en tanto los resultados fueran completamente diferentes a como los había planteado en algún momento la tendencia positivista rankiana.

El lenguaje con el posmodernismo permitió es el gran objeto de estudio y no un canal de conocimiento para algún sujeto establecido y estático, tal como lo planteaba el estructuralismo. Nacen nuevas corrientes historiográficas como la meta-historia con White y posteriormente, Keller y Ankersmit, donde nace una nueva filosofía de la historia.

Otro de los grandes teóricos de la posmodernidad en relación con la historia fue Frank Ankersmit, que plantea una discusión: Entre lo historiográfico y lo narrativo en cuanto a las representaciones culturales de la Historia, en definitiva una de las grandes tesis del autor es demostrar cómo va cambiando la lingüística según la posmodernidad, por lo tanto se establece un parámetro interdisciplinario entre la lingüística y la Historia.

En definitiva lo que se plantea es que la realidad que se conoce, no se define por sí sola, sino que el pasado la determina y es en ese transcurso que se capta (Bolaños de Miguel, 2011). De esta manera se vincularía la narrativa histórica y la filosofía del lenguaje.

La experiencia de la Historia, se basa en la escritura, bajo los lineamientos del lenguaje, el método se vincularía a la expresión lingüística, por lo tanto la construcción del conocimiento histórico va a depender netamente del lenguaje del historiador, por cómo representa a sus objetos de estudio (Bolaños de Miguel, 2011), esto nos permite dilucidar de cómo se escribe la historia y en qué medida influye la construcción del conocimiento según las personas que lo crean.

Por tanto después de los años setenta existen diferentes formas de hacer Historia, estas se traducen directamente a la pérdida de confianza en la humanidad frente a un paradigma progresivo moderno, ya que se derrumba una vez ocurrida las guerras mundiales, por lo tanto en las ciencias sociales y específicamente la historia, los objetos y sus objetivos cambian, empieza a centrarse ahora en las expresiones simbólicas, más que en las representaciones estáticas frente a los procesos, por lo tanto, hablar de Posmodernidad

dentro de las Ciencias Sociales, es hablar de su fragmentación como ciencias, esto quiere decir de que la disolución es el resultado de la gradualidad del pensamiento Histórico (Jiménez, 2010).

La terminación de presentar resultados estáticos por parte de una sola disciplina queda fuera de lugar, según la corriente posmoderna, tienen que confluír diferentes perspectivas para llegar a resultados que den cuenta de lo que se plantea en los problemas y objetos de estudio. El quiebre de pensamiento es porque las representaciones no son lineales y consecutivas unas de otras, sino más bien determinantes por su contexto, en consecuencia se rompe el pensamiento pre-moderno historiográfico, de plantearse como una entidad cíclica, como lo expuso en su momento Giambattista Vico.

Otro de los grandes pensadores de la posmodernidad es Habermas: Plantea principalmente un criterio unificador por medio de la Historia, es decir, la búsqueda de la esencia de la racionalidad. (Satana, 1999)

Una de las hipótesis que pudo sostener Habermas fue que la Historia, tuvo un quiebre en múltiples interpretaciones discursivas, por esa razón plantea a la historiografía como una ciencia reconstituida y emancipadora, defiende las propuestas para la sociedad actual, pese la interpretación posmoderna de la Historia, Habermas se mantiene anclado a las ideas de la ilustración. El paso de la historiografía es la auto-fundamentación y las fases que tiene la historia.

## **2.3 Fundamentos Teóricos**

### **2.3.1 Ciudadanía**

Desde las bases curriculares que presenta el Ministerio de Educación, en referencia al concepto aplicable de ciudadanía en los estudiantes, podemos encontrar que existe un panorama global e ideal que debe adquirir todo individuo en formación, desde 7° básico hasta 2° medio. Por ende, se plantea que desde 6° básico el alumno trae consigo un sentido propio de lo que significa formar parte dentro de una sociedad como ente perteneciente a un núcleo formador, de acuerdo al aprendizaje logrado y esperado que viene desde su formación inicial, que parte desde 1° hasta 6° básico.

Desde este ámbito, todo estudiante que ingrese a 7°básico ya conoce sus derechos y deberes como ciudadano, reconoce el territorio y el medio, y comprende los actores sociales que forman parte de la comunidad desde una perspectiva histórica, por tanto, ellos son capaces de analizar y desarrollar fundamentos propios de la disciplina en cuanto

al pensamiento riguroso y crítico, debido a que comprenden su presente, y por ende, pueden realizar vínculos con su pasado generando un panorama a futuro que se integra con los conocimientos, actitudes y habilidades que serán adquiridos, efectuando una correcta conciencia ética en base a los derechos humanos, desarrollando y practicando una correcta función como ciudadanos desde los principios de la democracia (MINEDUC, 2015).

En relación de lo anterior, además se declara que los estudiantes deben comprender, de manera progresiva, el pensamiento histórico. Ellos deben reconocerse como actores sociales en función de su pasado, deben dar cuenta de sus experiencias y limitaciones temporales, deben comprender que las acciones humanas se desarrollan dentro del contexto histórico, y que por lo tanto, sus experiencias forman parte de una construcción gradual en el presente, puesto que las herramientas que le son entregadas en su formación educativa, se vuelven necesarias al momento de desarrollar una visión crítica y constructiva de su entorno.

Por ende, el pensamiento histórico consta en formar estudiantes capaces de razonar y transformar su propia historia, que sean entes capaces de extenderse al mundo a través de la práctica ciudadana. La cual tiene por objetivo desarrollar el respeto por los derechos humanos, en donde ellos puedan reconocerse como ciudadanos a favor de la participación social, activa y democrática, contribuyendo en su desarrollo ético por el bien común y del desarrollo del medio ambiente (MINEDUC, 2015).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación busca que los estudiantes reconozcan los fundamentos de los cuales se sustenta la democracia representativa, para hacerlos partícipes dentro del sistema de organización política en el Chile actual. Permitiendo que se genere la convivencia social entre la población bajo el respeto por los derechos humanos, haciendo hincapié en la necesidad de que los alumnos en formación, comprendan realmente el significado de democracia, el cual se encuentra en una constante elaboración y que está sujeto a modificaciones y/o situaciones políticas y sociales que lo ponen en riesgo.

Asimismo, retoman el reconocimiento del poder que tiene el Estado dentro del país, por lo que enfatizan en reconocer a las instituciones gubernamentales como parte de nuestra organización política y social, las que son fundamentales para el desarrollo activo de las habilidades cívicas, a modo de promover la formación de un sistema democrático, basado en los valores del respeto por la diversidad de ideas que puede promover la contradicción de diálogos, los cuales se pueden resolver de manera pacífica y constructiva,

promoviendo el intercambio de ideas en la argumentación y en el pensamiento de los estudiantes (MINEDUC, 2015).

### 2.3.2 Significado

El significado depende del enfoque discursivo según sus características, todo lo que se conoce tiene una estructura verbal. Luego de la conformación de la estructura viene la construcción del canal que es un producto propio de los seres humanos que es el lenguaje. Por lo tanto la primera definición de significado es la estructura por la palabra (Martínez, 2014: 826) pero el significado es mucho más que la palabra por sí sola, sino que tiene que tener una morfología, y está dictada por cada cultura a la cual se denomina gramática en forma, que su finalidad máxima es preservar el tipo de lenguaje.

Según Charles Pierce (2002), el significado se entiende por el concepto de una imagen que asociamos en nuestra mente con un significante concreto, es decir, no es algo tangible propiamente tal, sino una cadena de sonidos que se representan en la mente, según como lo interprete la cultura.

Por lo tanto el significado es la base donde se constituye la percepción del mundo, es el juicio cognitivo, que realiza al ser humano a través de su experiencia para otorgarle al objeto el valor particular.

Tomamos la esencia universal de los objetos que nos rodean y le agregamos todo el peso de nuestra experiencia, para volverlas nuestra percepción de mundo, por consecuencia el significado; tiene una dimensión cognitiva propia del ser humano para darle coherencia a lo que lo rodea y por otra parte existe una determinación clara por dos factores; uno por el lenguaje y el otro por la cultura, ambos no se excluyen.

Por lo demás el significado puede variar según su contexto socio-temporal, de que no siempre las palabras se han significado lo mismo (Saussure, 2010).

Según Skinner (1971) el significado se encuentra en una explicación funcional del comportamiento, es decir, que la primera base del significado se encuentran en las variables de la función del actuar humano (Ballestero, 2005: 6). Bajo esa premisa podemos detectar que el lenguaje según el autor no lo categoriza del todo como un acto simbólico, ya que se habla de reacciones al significado puramente conductual, en tanto el significado es el resultado de situaciones lingüísticas, por tanto los símbolos serían estímulos, bajo la concepción conductista.

Por tanto el lenguaje adquiere ese carácter de estímulo, sólo cuando se conceptualiza

como instrumento de comunicación de ideas o pensamientos, por lo tanto Skinner llega a la conclusión de que el proceso conductual se refiere a la forma del significado más que el significado por sí mismo, es parte de la experiencia (Ballester, 2005).

A diferencia, De Grandpre, el significado no solo describe una operación, sino un proceso conductual.

Las cualidades fenoménicas que forman la experiencia consciente, por lo tanto el factor socio-cultural es sumamente importante, ya que relaciona el significado lo fracciona en dos primero, en que la historia ayuda a la interpretación del significado ya que por sí solo no se podría entender sin la trascendencia histórica. Y lo social que lo justifica, es decir, le da el contexto de racional (Ballester, 2005).

Bajo esa premisa, el significado se entiende como la función psicológica que tienen los objetos, al participar en la conducta operante, a esto se le terminó por llamar racionalismo. Esto lógicamente implica un proceso de aprendizaje y de discriminación sutil, para operar en base a repertorios conductuales.

El significado por tanto cobra sentido, bajo una lógica interpretativa de un mundo en que se adapta a la racionalidad de cada cultura.

### 2.3.3 Creencia

Desde su etimología, este hace referencia a los sentimientos que el individuo pone en el afecto, en el ánimo o en la fe, por tanto, dentro de la teología podemos encontrar que en la fe, se demuestra la libertad del ser, permitiendo la realización del ser humano como persona frente a Dios, puesto que la persona al momento de creer realiza el acto más significativo de su propia existencia, alcanzando la libertad su grado más pleno dentro de la verdad.

Santo Tomás, afirma que *“lo que no comprendes y no ves, lo atestigua una fe viva, fuera de todo el orden de la naturaleza”* (Juan Pablo II, 1998: *Fides et ratio* 12), por ende, *“la fe, que se funda en el testimonio de Dios y cuenta con la ayuda sobrenatural de la gracia, pertenece efectivamente a un orden diverso del conocimiento filosófico”* (Juan Pablo II, 1998: *Fides et ratio* 9). Desde distintos ámbitos, los hombres han buscado expresar la búsqueda de Dios por medio de sus creencias con sus comportamientos religiosos – sacrificios, cultos, oraciones, etc.- formas tan ambiguas de expresiones que se vuelven universales y tienden a formar al hombre como un ser religioso, un ser que genera actitudes buenas y malas frente al pecado, un ser que busca la unión íntima con Dios, que

se da por medio de la revelación, y esa revelación es la fe.

En cambio, desde la psicología las creencias fundamentan estados subjetivos en el individuo que sirven para sostener la estabilidad emocional, que se une a la toma de decisiones y que se refleja en el actuar del hombre, por ende, las creencias se han ido consolidando a través del tiempo, que se traduce en cuestiones prácticas, desde una perspectiva filosófica, está es pragmática y utilitarista, desde el sentido material y espiritual.

Sin embargo, para Pierce (2002), las creencias son experiencias acumuladas que están dentro de un sujeto, y que sirve para controlar ciertos eventos cuando éste se encuentre en peligro, porque somos animales lógicos y tratamos de ser prácticos en cuanto a la selección natural del hombre, es por esto que el autor buscó con afán fijar las creencias, y para esto utilizó el método científico; el mismo que evocó Comte respecto al positivismo, ya que éste serviría para quitar las creencias de la arbitrariedad y de la accidentalidad.

En cambio Hume (1985), considera que los sistemas de creencias son esenciales para la vida del hombre, llegando a la convicción de que este sistema gobierna la vida de los individuos, y que al mismo tiempo, también se encuentra situada en el sujeto dependiendo de las circunstancias en que éste se vea involucrado (Espinoza, 2014).

En el ámbito de la educación, la creencia se aprecia en las decisiones que el profesorado determina dentro del aula, en el énfasis que ponen al momento de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la creencia que sostiene el profesor al momento de generar juicios o visiones, tiene un gran impacto dentro del aula.

Estas creencias pueden ser influenciadas desde su formación profesional como también por otros factores externos. Se evidencia un ámbito subjetivo; desde la interpretación y la innovación, y un ámbito objetivo; desde la utilización de recursos, de estrategias, métodos y prácticas de evaluación.

Cuando el profesor toma conciencia sobre su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, se da cuenta de sus creencias y actuaciones, las que implican asumir su responsabilidad en el proceso. No existe una forma única de enseñar, pero él es el encargado de encontrar la forma más correcta y apropiada para lograr ser un docente eficaz, debido a que el medio en que se mueve condiciona y por ende, refleja su creencia (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2012).

Algunas características sobre las creencias que se puede apreciar en los docentes, son por ejemplo: aquellas que son albergadas mediante una transmisión cultural, aquellas que

ayudan a comprender el mundo, cuando se relaciona la creencia con el conocimiento, cuando se interpretan nuevos fenómenos, cuando se reestructura el pensamiento. No obstante, *las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual* (Díaz, et. al., 2012: 5).

### 2.3.4 Concepción

Concepción es el sistema de opiniones, de nociones y de representaciones, acerca del mundo que nos rodea, en su conjunto. En sentido más amplio, es el conjunto de conceptos sobre el mundo, los hechos de la naturaleza y la sociedad: ideas filosóficas, sociales, políticas, éticas, científicas.

Esta surge en el proceso de la actividad históricamente concreta de los hombres y, una vez surgida adquiere una gran importancia en la vida cotidiana. Al definir la concepción general del mundo y las leyes que lo rigen, condiciona también con ellos a las propias relaciones entre el hombre y el medio ambiente.

Según se considere primario la materia o la conciencia, existen dos categorías fundamentales de concepciones del mundo, por un lado la concepción materialista y por otro el idealista, opuestas entre sí. (Rosental & Iudin, 1960; 1946)

La concepción del mundo es el reflejo del ser material y social del hombre, y está en función directa del nivel de conocimientos humanos alcanzados en una histórica dada, así también, del régimen social dominante.

A medida que la sociedad evoluciona, la concepción se modifica, no puede existir una concepción única del mundo en una sociedad. (Rosental & Iudin, 1960)

Cada clase, según la posición que ocupe en la sociedad, elabora una determinada concepción sobre toda la realidad circundante, apoyándose del nivel alcanzado por las ciencias.

Si es una clase que mira hacia adelante, que defiende el progreso y que utiliza toda la cultura acumulada anteriormente en interés al consecutivo desarrollo de la sociedad, su concepción del mundo será una concepción avanzada.

Por el contrario una clase que mira hacia atrás, que trata de detener el progreso social y

que utiliza los conocimientos acumulados en perjuicio del desarrollo, su concepción del mundo será reaccionaria. (Rosental & Iudin, 1946)

Con la aparición del movimiento obrero revolucionario surge también, una concepción del mundo auténticamente científica y consecuente, esta es el materialismo dialéctico, el fundamento teórico del partido marxista. Esta concepción es monista, opuesta al dualismo (autores como Descartes y Kant), con su afirmación de que el fundamento del ser son dos principios independientes entre sí: materia y espíritu.

Reconoce que tanto la naturaleza como la sociedad son materiales, estos existen fuera de nuestra conciencia, independientemente de nuestra voluntad, el punto de partida de toda existencia es materia, contraria a la concepción idealista (de Hegel), de que todo ha brotado de la conciencia, idea y espíritu. La concepción marxista no es solo un materialismo filosófico, sino que también dialéctico, este constituye una concepción completa, armónica e íntegra del mundo (Rosental & Iudin, 1946).

La concepción del mundo no tiene solamente un alcance teórico y cognoscitivo, posee también una gran importancia práctica, ya que traduce las opiniones sobre el universo, determina la actitud de los hombres hacia el mundo que los rodea y les sirve de guía para la acción.

Una vez reveladas las leyes de la naturaleza y de la sociedad, por un lado la concepción progresista orienta a la actividad humana aceleradamente hacia el progreso, en el ámbito de la concepción reaccionaria, sirve a las clases decadentes y frena el desarrollo de la sociedad.

## **2.4 Categorías Conceptuales**

### **2.4.1 Conceptualización**

Nosotros entendemos el proceso de conceptualización como la actividad mental mediante la cual el ser humano es capaz de abstraer y sistematizar la información del medio, para así formar una estructura de conocimiento global que define la comprensión de alguna parte de la realidad al interior de la mente de dicho individuo.

Este proceso puede ser considerado como el desarrollo o construcción de ideas abstractas a partir de la experiencia, mostrando a su vez la comprensión consciente que se tiene con respecto a la información específica en cuestión. Por tanto es una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que tenemos y cual queremos representar, conocimiento en el cual cada concepto expresado es relacionado con otro concepto, siendo además una elaboración detallada y organizada.

Al conceptualizar se refleja la habilidad de cada individuo para analizar, desarrollar y organizar diversos conceptos (Knowledge Master, 2018; Significados, 2018).

### 2.4.2 Acontecimiento

Desde el ámbito de la sociología, A. Badiou (1988) define el acontecimiento como una reconstitución reactiva de huellas y hechos, un inventario de todos los elementos del paraje, donde el acontecimiento se relaciona con la historicidad de una situación, que obtiene un carácter local y singular del fenómeno. Por otro lado, para E. Morin en la definición del concepto, recae en una relativa ambivalencia entre acontecimiento y elemento, debido a que el primero está inscrito en el tiempo, y cae en la posibilidad de transformar un acontecimiento en elemento, debido a que puede integrarse en un sistema y ser marcado por el espacio, o puede ser un elemento un acontecimiento, debido a su actualización en el tiempo (Marzouk, s.f).

Otra definición de A. Moles (en Marzouk, s.f.) describe al acontecimiento como tipos de variaciones perceptibles de un entorno que no han sido previstos por el ocupante del centro de este entorno. Este autor, al igual que Morin (en Marzouk, s.f.), conectan e integran en sus definiciones al tiempo y al espacio; pero no como generadores de acontecimientos, sino más bien como variables adyacentes a ellos: el tiempo pone fecha al acontecimiento, el espacio lo amplifica y lo intensifica en el sentido de que existen lugares fértiles en acontecimientos o lugares funcionales para la creación de acontecimientos.

En cambio para Raymond Gélibert (1973), autor con una visión más histórica sobre el concepto, define el acontecimiento como una historia que se hace, que se está haciendo, es un desenvolvimiento inédito que hay que fijar, insistiendo sobre el papel del pensamiento (acto) en la reconstitución inteligible del acontecimiento, ya que éste no es más que una apariencia pura, por tanto los sistemas sociales, al menos los sistemas sociales complejos, serían generadores de acontecimientos, y los procesos autogenerativos estarían a mitad de camino entre el desarrollo embriogénico (donde las catástrofes son provocadas y controladas, es decir programadas) y los desarrollos accidentales abandonados a los encuentros aleatorios entre sistemas y acontecimientos (Marzouk, s.f)

Desde el mundo del periodismo, P. Nora (en Marzouk, s.f.) define el acontecimiento por su lugar en el periódico, por su ubicación en las diferentes rúbricas, haciendo intervenir

la noción teórica desde la razón histórica, donde el acontecimiento pertenece por naturaleza a una categoría bien catalogada de la razón histórica: acontecimiento político o social, literario o científico, local o nacional, diferenciándolo totalmente de un suceso, que es aquel legado inclasificable, fuera de categoría, de menos importancia. Mientras que el acontecimiento según Gélibert (1973) se destaca por ser ejemplar, normal y significativo (Marzouk, s.f).

Y desde el ámbito de la historia, otro autor nos señala que *“El acontecimiento es el resto del pasado que pervive en el presente, percepciones del hecho volcadas en páginas de periódicos, documentos notariales, (...) A través del acontecimiento, (...) podemos entender los procesos que tienen lugar en las sociedad, sus dinámicas, las incertidumbres generadas, los antagonismos surgidos, y ver cómo esos antagonismos afectan a las estructuras de los sistemas (políticos, sociales, ideológicos, económicos, culturales, religiosos...) y a su evolución.”* (Pinilla, 2005: 246).

Para el autor surgen tres dimensiones acerca del acontecimiento histórico: una dimensión epistemológica; donde podemos entender el momento abierto y emergente de la historia, sin necesidad de agrupar y recopilar todo sobre él. Una dimensión perceptiva, donde las distintas fuentes y objetos de estudios sobre la realidad permiten al historiador ampliar su percepción sobre el acontecimiento, y por último, una dimensión sistémica, entendiendo a la historia como un sistema dinámico, abierto, complejo y que se encuentra en una continua evolución y que puede abordarse desde sus diferentes ámbitos (Pinilla, 2005). Por esta razón, sus dos dimensiones, son esenciales para su explicación; uno es el tiempo y el otro es el espacio. Dimensiones que, generan una transcendencia del acontecimiento al momento de ligarlo con la historia, y que se vuelca al hecho significativo y característico de un determinado momento, que tras el acontecer adquiere una relevancia importante para la explicación de los fenómenos históricos.

### 2.4.3 Temporalidad

El aprender el tiempo histórico requiere la comprensión de sucesión de hechos, la utilización correcta y no mecánica de algunas periodizaciones que utilizan historiadores como los conceptos: larga, media y corta duración, tiempo histórico, simultaneidad de este tiempo en un periodo determinado (Trepát & Comes, 1998).

Por tanto la temporalidad constituye un factor elemental en la reconstrucción de la

realidad, y para comprenderlo hay que conocer los diferentes fenómenos que interactúan en una sociedad, y su duración. Así, una vez lograda la comprensión, se puede asimilar los niveles y ritmos de la duración histórica e incidir en la diferencia entre tiempo cronológico e histórico (Acosta, 2009).

El tiempo histórico no se define en sí mismo, sino como concepto de conceptos, que integra varios sistemas y subsistemas conceptuales. Las tipologías de los conceptos temporales son diversas, algunos conceptos son conocimientos específicos –cronología, década, periodización-, otras son instrumentos conceptuales que sirven para acceder a otros conocimientos históricos – revolución, ciclo, decadencia.

El proceso de construcción de la estructura conceptual de la temporalidad histórica debe tener en cuenta los siguientes ámbitos: el cambio y la continuidad –como conceptos fundamentales que dan sentido al estudio de la historia, para explicar procesos, de transición, evolución o revolución, crisis, ciclos, modernidad, progreso o decadencia; las categorías de temporalidad humana y las relaciones que se pueden establecer entre pasado, presente y futuro, en el proceso de formación del pensamiento histórico en la conciencia histórica (Matozzi, 1988).

#### **2.4.4 Contextualización**

Teóricamente hablando, “La teoría del contexto explica cómo los participantes son capaces de adaptar (la producción y la recepción/interpretación) del discurso a la situación comunicativa interpersonal-social.” (Van Dijk, 2001: 71)

Se relacionan los conceptos abstractos de la disciplina histórica con las problemáticas actuales, donde ambas dimensiones convergen hacia el estudiante, debido a que el profesor es quien cumple el papel integrador y formador de la disciplina, para que así el alumno se apropie de la temática y pueda asimilarla dentro de su entorno, a través del proceso de enseñanza – aprendizaje que se genera al momento de realizar los procesos cognitivos por medio de la abstracción del conocimiento cuando lo adecúa con su realidad, generando un aprendizaje mucho más significativo y efectivo.

En ese sentido, “Los modelos del contexto controlan la producción y la recepción del discurso, de tal manera que la estructura del discurso (o su interpretación por el receptor) sea ‘adecuada’ o ‘apropiada’ a la situación interpersonal y social.” (Van Dijk, 2001: 73)

### 2.4.5 Espacialidad

Uno de los grandes tópicos dentro de la construcción del conocimiento histórico es la espacialidad, pero existen diferentes posturas de cómo se aborda: La primera concepción del espacio es netamente filosófica, es decir, que la comprensión del espacio es la comprensión del ser, que se entiende como un elemento constitutivo (Carrasco, 2010).

El entendimiento del espacio es dado de maneras diferentes a su contexto histórico, con la modernidad se comprende la espacialidad como un eje de transformaciones, ya que se liga principalmente a la producción de la vida social. Por otro lado con la llegada de la modernidad, las dinámicas ligadas a la espacialidad empezaron a tomar diferentes posiciones ya que se empieza a comprender que este concepto podría estar relacionado con el orden urbano. El marxismo fue el primero en denotar estos cambios, ya que, la espacialidad trae consigo espacio y poder. (Coraggio, 2001: 68)

Dentro de ciertos espacios se dan dinámicas nuevas tales como la aplicación de fuerzas sociales diversas, en el sentido de que la espacialidad es la composición de los sujetos sociales modernos (De Certeau, 2004), por tanto una de las función más determinantes de la historia, es que el sujeto se sienta parte de un espacio determinado, a lo cual posteriormente se le clasificara en dimensión estatales o nacionales.

Por tanto la vida humana no puede desligarse de las apropiaciones espaciales ya que esta es parte de la vida en sociedad, en definitiva es un productor más que un producto social (De Certeau, 2004).

Dentro de otra categorización de espacialidad se encuentra la posmoderna, ya que las grandes transformaciones socio-culturales son entendidas bajo este eje, es decir, que la posmodernidad entiende al espacio como la representación funcional de la sociedad, por el mismo hecho de la transformación constante de la cultura.

El posmodernismo comprende que la conquista de la naturaleza le da un ordenamiento racional a la espacialidad y la vida humana, por tanto la fragmenta la realidad ya entendida la determinación sucinta de los hechos.

Dentro de esta fragmentación se separaron los conceptos de espacio y tiempo, lo que trajo como consecuencia que lo importante es el presente no el futuro tampoco el pasado. Por tanto la posmodernidad y la espacialidad se comprenden desde la identidad propia del sujeto dentro de una organización social (Cassigoli, 2016).

Y la desvinculación en el mundo tradicional, en cuanto a la resignificación de lo simbólico.

### 2.4.6 Hito

Un hito es una acción u acontecimiento de un sujeto que resulta esencial en un cierto contexto, es decir marca un antes y después.

Para ello es necesario delimitarse a la historiografía con la finalidad de encontrar un soporte teórico. Uno de los historiadores más influyentes del siglo XX trabajó el tiempo, Braudel (Gamboa, 2001).

Dentro de su obra tiene conceptos que son necesario conceptualizar a fin de relacionarlo con el hito; la diacrónica es esencial, ya que, el tiempo cronológico le da soporte a la sucesión de hechos que vienen en forma consecutiva, por lo tanto, una de las funcionalidades del hito es poder separar dos concepciones de tiempo; tiempo cronológico- tiempo social (Abad, 2007).

Dentro del tiempo social la periodización es fundamental y el recurso más ejemplificador es el hito, ya que permite la fragmentación de un pensamiento abstracto y su mejor reconocimiento (Pagés y Santisteban, 2014).

El tiempo con corta duración se podría establecer este suceso puntual que se aborda con menor trascendencia estructural pero con esencia significativa a la periodización.

Desde la enseñanza el hito se aborda de manera procedimental ya que es un tiempo que se presenta objetivo y lineal, va ligado con la conceptualización porque se presenta de manera abstracta (Pagés y Santisteban, 2014).

Como señalan Pagés y Santisteban (2014), la producción historia de la periodización histórica se limita solo al hito, para que sea adquirido como un conjunto de conocimiento, y de esa forma ayudar a estructurar el pensamiento abstracto. La periodización que se desprende del hito es sumamente útil desde el punto de vista de la enseñanza, porque ayuda a ponerle límites a los procesos históricos. En consecuencia el hito es una construcción temporal.

### 2.4.7 Interconectividad

Con la interconectividad de los procesos históricos se intenta aproximar al alumno la imagen de una historia en construcción que relaciona presente y pasado. En base a lo anterior, el plano temporal más complejo es el de las interrelaciones temporales, que supone el establecimiento de las pasarelas y comunicantes que permiten hacer inteligible la síntesis temporal como la integración de las relaciones parciales en un todo y entre los

distintos planos o sectores temporales, que de otro modo permanecen estancados tal y como aconteció en los tiempos braudelianos (Bravo, 2001).

Las interrelaciones aportan un carácter y una sonoridad de conjunto que significaban la dialéctica procesual multirrelacionada de la globalidad. En la asociación de los procesos temporales es donde se entrelazan, en una visión de conjunto, las consecuencias, las motivaciones de los actores y las explicaciones causales de los distintos procesos históricos.

Es en la actividad relacional donde se ponen de manifiesto los ritmos de cambio concretos al confrontarlos con los diferentes estados en una explicación argumentativa que da sentido a un determinado espacio socio temporal (Bravo, 2001).

#### **2.4.8 Multicausalidad**

Son diferentes perspectivas que se conciben en situaciones de enseñanza para alcanzar un análisis íntegro de la sociedad, donde se remiten a más de un acontecimiento. Desde el punto de vista de la enseñanza sería la interpretación del Currículum dentro de su práctica, para alcanzar la reflexión primero del docente y luego que sea capaz de discriminar cuál es la forma más racional de acercarse a dichos planteamientos (Prats, 2000).

Uno de los objetivos de la multicausalidad es contextualizar la enseñanza, no tan solo para el docente sino que para saber cuál es el contexto del alumno y que tan predispuesto está a otorgar dichos conceptos (MINEDUC, 2016).

Para abordar la multicausalidad se requiere de un complejo razonamiento y acción pedagógica. Nacen diferentes concepciones para abordar la ciencia, en el caso de la historia el positivismo, humanista, crítica, entre otras. La redefinición de la sociedad se vuelve clave, dentro de los puntos de vista de la enseñanza ya que combinan diferentes perspectivas.

“El conocimiento es aprendido mediante su uso, en una variedad de contextos promoviendo así una comprensión más profunda del significado de los conceptos y de los hechos, gana asociaciones entre ellos y la solución a los problemas” (MINEDUC, 2016: 7)

Por lo tanto se promueve que el aprendizaje multicausal está diseñado para afrontar los desafíos de la sociedad, presente como del pasado. Esto permitirá al estudiante comprender el mundo donde vivimos con un conjunto de habilidades cognitivas.

En consecuencia la multicausalidad apunta al desarrollo del pensamiento social ya que es necesario entender de que esta se constituye por varios puntos de vista, y que es necesario

que se promueva una realidad compleja, en la cual existen diferentes perspectivas para comprender la realidad social.

Dentro del pensamiento social se encuentran diferentes categorías, tales como: Indagación, explicación, contextualización, espacialidad y temporalidad.

#### **2.4.9 Ejemplo**

Sirve para respaldar cierta información dada por el individuo a modo de contrastar, comprobar, ilustrar, explicar, el argumento o frase emitido para una mejor comprensión hacia el receptor (RAE, 2001).

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Paradigma, Enfoque y Diseño

##### 3.1.1 Paradigma Interpretativo

Este paradigma estudia las diferentes situaciones de la actualidad, realidades que son construidas por diversos actores que se relacionan en su entorno. Es por esto, que podemos apreciar que no existe una sola verdad, sino que de éste surgen diversos significados de los sucesos que encontramos, de acuerdo a la realidad social y los actores construidos que se encuentran dentro del medio en el cual nos movemos. Dentro del proceso de conocimiento, encontramos la interacción que acontece entre el sujeto y el objeto -que son inseparables-, y que a través de la observación que hace el observador, se genera la capacidad de poder ir moldeándolo de forma grupal o parcelada, debido a su influencia frente a la observación, dando cuenta de los valores estos en ella.

Por ende, el investigador está permanentemente redefiniendo los sucesos en el cual se mueve, actuando en rigor de estas definiciones (Ramírez, Arcila & Buriticá, 2004).

Sin embargo, no utilizamos el paradigma explicativo, porque no se pretende realizar un análisis general a partir de los resultados obtenidos, sino, comprender la conducta de los participantes que están dentro del fenómeno estudiado, el cual se logra cuando se interpretan los significados que se le dan a la conducta y a los objetos que forman parte del medio, debido a la constante interacción entre los factores sociales y la diversidad de condiciones a las que éstos se encuentran sometidos, puesto que, no se pueden establecer causas y efectos concretos.

Tampoco se considera un paradigma socio crítico, ya que no se pretende transformar la realidad por medio de la reflexión crítica, ni se pretende lograr una toma de conciencia libre dentro de la investigación para transformarla en una acción ni tampoco, se pretende generar un análisis dentro de las transformación del medio social. (Ramírez, Arcila, & Buriticá, 2004; Alvarado & García, 2008)

Por lo tanto, la investigación se rige bajo el ámbito cualitativo y el paradigma interpretativo, porque el interés va dirigido a las acciones humanas, por medio de la comprensión de los fenómenos unido a sus condiciones naturales, ya que, aquí podemos apreciar la utilización del método de producción de conocimiento -la entrevista, la observación y el estudio de caso-, que genera el predominio para establecer leyes por medio de la teoría y la práctica (Ramírez, Arcila & Buriticá, 2004). No obstante, este

trabajo sólo se desarrolla desde el ámbito cualitativo puro, sin adentrarse a efectuar en la práctica el desarrollo teórico, dejando las conclusiones abiertas para un nuevo alcance investigativo y en un futuro contribuir al desarrollo del conocimiento histórico.

### **3.1.2 Enfoque Cualitativo**

La investigación cualitativa aborda problemáticas del ámbito social y se relaciona con la descripción, con la interpretación y la construcción del sentido, donde se intenta comprender el carácter de las distintas particularidades del fenómeno, en el cual se abordan los acontecimientos y los sucesos que se manifiestan en la vida, donde el investigador cumple la función de interrogarlos.

Aquí, prima la construcción colectiva de los sucesos que son presentados frente a la crítica, se parte del objeto social que va ser estudiado para luego, efectuar la interpretación que se extraerá del contexto realizando la acción colectiva.

Por lo tanto, el investigador es quién realiza la conexión de los datos desde una visión crítica, dándole coherencia al discurso, construyendo los argumentos necesarios para el análisis, identificando las tendencias y categorías, permitiendo argumentar aquellos que serán llevados a la crítica y que previamente serán fundamentados y confrontados con la realidad de la comunidad, para que posteriormente otros académicos puedan realizar la segunda fase de coherencia estructural de los fenómenos, que es la interpretación frente a las coherencias internas e internas que presenta el objeto de estudio; donde se construyen las hipótesis de naturaleza cualitativa, que buscan establecer nexos frente a la comprensión del contexto social estudiado, junto a las categorías construidas en la descripción, que permiten establecer los cruces de información. De esta manera se realiza un acercamiento teórico, mostrando lo que aún falta y lo que se puede seguir construyendo por medio de los sustentos teóricos, para luego escribir los argumentos que se interpretaron del fenómeno y someterlos a una comparación con otras investigaciones, y así, adentrarse a lo que sería la última fase – la construcción del sentido-, donde se encuentran los argumentos interpretativos listos para ser abordados bajo un discurso lógico (Ramírez, Arcila, & Buriticá, 2004).

### **3.1.3 Estudio de Caso**

Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o

una institución (Stake, 1995).

Los casos son oportunidades para entender los fenómenos. Se quiere aprender de su actividad y funcionamiento. A su vez se espera que estas actividades reciban la influencia de los contextos, por lo que los contextos tienen que ser descritos incluso si no se encuentra la evidencia de la influencia.

A partir de los informes de caso, transmitimos y producimos la esencia del entendimiento cualitativo, es decir, el conocimiento experiencial. El estudio de caso facilita la transmisión de la experiencia de los actores y los participantes, como también la experiencia de estudiar el caso (Stake, 2013).

Esto gana credibilidad al triangular en forma detallada las descripciones e interpretaciones de modo continuo a lo largo del estudio, para llegar a entender un caso se requiere un análisis extensivo de la manera en que se hacen las cosas, un estudio de caso es tanto un proceso de investigación acerca del caso y el producto de esa investigación.

El estudio de caso *intrínseco*, es cuando el estudio se emprende, en primer y último lugar, para lograr un mejor entendimiento de este caso en particular. El objetivo no es llegar a entender algún constructo abstracto o fenómeno genérico, tampoco es la construcción de teorías- aunque se pudiese hacer. El estudio principalmente se emprende debido al interés intrínseco en un caso particular.

El término *estudio de caso instrumental* se utiliza si se examina un caso en particular para brindar una comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización. El caso por su parte es de interés secundario, tiene función de respaldo, facilitando el entendimiento del tema en cuestión, prácticamente nos ayuda a perseguir el interés externo. La elección del caso se hace para progresar en el entendimiento de ese otro interés.

Los métodos del estudio de caso instrumental llevan al investigador a ilustrar cómo las preocupaciones de los investigadores y los teóricos están manifiestas en el caso.

Es más probable que las cuestiones críticas se conozcan antes y que sigan las expectativas disciplinarias, dicho diseño puede beneficiarse más con los instrumentos ya desarrollados y los esquemas de codificación preconcebidos (Stake, 2013).

Estudio de caso *múltiple* o estudio de caso *colectivo* – al estudiar un número de casos en forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición general, tratándose de un estudio instrumental extendido a varios casos, donde quizás se sepa con antelación que los casos individuales del conjunto manifiesten alguna característica

común (Stake, 2013).

Los investigadores de casos buscan tanto lo común como lo particular del caso, pero el producto final de la investigación por lo general representa más de lo que no es común, basándose en: la naturaleza del caso, en particular en su actividad y funcionamiento, antecedentes históricos, su ámbito físico, otros contextos- económico, político, legal y estético- otros casos mediante los cuales se reconoce este caso y aquellos informantes a través de quienes se puede conocer el caso.

En el estudio de caso intrínseco puede considerarse un pequeño adelanto hacia una significativa generalización, sin embargo la generalización no debería enfatizarse en toda investigación. El problema viene cuando generalizar se hace mayor que las características importantes para comprender el caso mismo.

El investigador debe decidir en qué profundidad y durante cuánto tiempo deberían estudiarse las complejidades del caso, no todo se puede entender, por lo tanto hay que hacer ciertas elecciones.

Todo estudio de caso presenta alguna forma de estructura conceptual, organizada en torno a una pequeña cantidad de preguntas de investigación, las cuestiones no son preguntas de información, sino que son relaciones complejas, situadas, problemáticas. Estas se eligen en términos de que puede aprenderse dentro de las oportunidades para el estudio, algunos casos se estructuran según la necesidad de información, por lo tanto las cuestiones sirven para llamar la atención del funcionamiento importante del caso, así como para obtener más de su interacción con los contextos (Stake, 2013).

El contexto siempre es interesante. El caso es singular, pero presenta subsecciones, grupos, ocasiones, dimensiones y dominios, muchos de los cuales están tan poblados que se necesita dividirlos en muestras. Los estudios de casos cualitativos requieren el análisis de estas complejidades, basándose en una visión de que el fenómeno social, los dilemas humanos y la naturaleza de los casos son situacionales y revelan sucesos experienciales de muchos tipos.

Los investigadores cualitativos tienden a la explicación causal de los eventos, como multiplicar lo contextual y la coincidencia más que lo casual, describen la secuencia y la coincidencia de los eventos, interrelacionados y unidos contextualmente, intencionados, pero incuestionablemente determinantes.

Al hacer el estudio reflexivo, el investigador está comprometido a ponderar las impresiones, deliberando acerca de los recuerdos y los registros, pero no necesariamente siguiendo las conceptualizaciones de los teóricos, los significados locales, prefigurados y

consecuenciales son importantes.

El trabajo de caso instrumental por lo habitual requiere que se elijan los casos, es necesaria una selección representativa de los casos, para este diseño, se necesita un muestreo formal. Se espera que los casos representen una población de casos.

El fenómeno de interés observable en el caso representa el fenómeno en toda su magnitud. El conocimiento se construye socialmente- según constructivistas- y través de sus relatos experienciales y contextuales, los investigadores de estudios de casos ayudan a los lectores en la construcción de conocimiento.

Muchas observaciones críticas y datos de las entrevistas con subjetivos-donde mayor énfasis se pone en las investigaciones, pero gran parte del estudio de casos es el estudio empírico de la actividad humana, la cuestión principal no es mera opinión o sentimiento, sino que la experiencia sensorial (Stake, 2013).

## **3.2 Estrategia Teórica Metodológica**

### **3.2.1. Teoría Fundamentada**

La investigación en esta área supone centrarse en fomentar la distribución equitativa de los recursos, la justicia y la erradicación de la opresión.

“Teoría fundamentada” se refiere tanto al método de investigación como al producto de la investigación, pero comúnmente se utiliza para denotar un modo específico de análisis (Charmaz, 2013).

Los métodos de la teoría fundamentada son un conjunto de pautas analíticas flexibles que permiten a los investigadores concentrar su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y de desarrollo conceptual.

Uno de los puntos fuertes de los métodos de la teoría fundamentada, está dado por las herramientas que brinda para analizar los procesos, los que se caracterizan por su gran potencial para estudiar las cuestiones de la justicia social. El enfoque de la teoría fundamentada alienta a los investigadores a mantenerse cerca de los mundos que estudian y a elaborar un conjunto integrado de conceptos teóricos a partir de sus materiales empíricos, los cuales no solo sintetizan e interpretan esos materiales, sino que también revelan relaciones procesuales.

Los métodos consisten en la recolección y el análisis simultáneo de datos, que a lo largo del proceso de investigación, se moldean y focalizan recíprocamente. (Charmaz, 2013;

(Strauss & Corbin, 2002)

El trabajo investigativo da por resultado una interpretación analítica de los mundos de los participantes y los proceso mediante los cuales se construyen estos mundos.

La teoría fundamentada puede proporcionar herramientas analíticas para llevar a cabo los estudios sobre la justicia social más allá de la descripción, mientras los mantiene anclados en sus respectivos mundos empíricos.

Tanto los métodos de la teoría fundamentada como la investigación sobre justicia social se adaptan a los énfasis pragmatistas en el proceso, el cambio y los resultados probabilísticos. Los aspectos novedosos de la experiencia dan lugar a nuevas interpretaciones y acciones.

En este caso la emergencia puede sensibilizar a los investigadores de la justicia social de modo que estudien el cambio de otras maneras, y los métodos de la teoría fundamentada pueden brindarles las herramientas para hacerlo.

La sólida base de Glaser en el positivismo de mediados del siglo XX le otorgó a la teoría fundamentada su matriz objetivista original, con su énfasis en la lógica, los procedimientos analíticos, los métodos comparativos, los desarrollos y presunciones conceptuales de un mundo externo, pero discernible, el observador sin sesgos y la teoría descubierta.

Por otro lado las versiones de la teoría fundamentada de Strauss enfatizaron el significado, la acción, el proceso, en consonancia con sus raíces intelectuales en el pragmatismo y el interaccionismo simbólico; esto se complementa en tratados metodológicos con Corbin. Al igual que Glaser, Strauss y Corbin también promovieron los procedimientos positivistas, aunque de formas diferentes.

Introdujeron nuevos procedimientos técnicos y convirtieron la verificación en un objetivo explícito, acercando de esta manera, la teoría fundamentada a los ideales positivistas. De manera divergente, estos recurren a las pretensiones objetivistas fundadas en el positivismo (Charmaz, 2013).

Una teoría fundamentada constructivista adopta las pautas como herramientas, pero no se suscribe a las presunciones positivistas y objetivistas presentes en sus formulaciones anteriores. Un enfoque constructivista enfatiza el fenómeno estudiado, en lugar de los métodos para estudiarlos.

Aquellos que aplican la teoría fundamentada constructivista asumen una postura reflexiva sobre los modos de conocer y representar la vida estudiada, prestando mucha más atención a las realidades empíricas y a las interpretaciones acumuladas que hacemos de

ellas, y posicionarse uno mismo en estas realidades.

Lo que los observadores ven y escuchan depende de sus marcos interpretativos anteriores, biografías e intereses, así como también el contexto de investigación, sus relaciones con los participantes, las experiencias de campo concretas y los modos de generar y registrar los materiales empíricos.

La teoría fundamentada constructivista rediseña el modelo positivista, cuestionando sus bases objetivistas. La constructivista ofrece otra alternativa: enfoque sistemático respecto de la investigación sobre justicia social que fomenta la integración de la experiencia subjetiva con las condiciones sociales en nuestros análisis.

Justicia social significa pensar en el ser humano y en crear buenas sociedades y un mundo mejor. Propicia la revaluación de nuestros roles como ciudadanos de cada país y del mundo, a su vez significa asumir una postura crítica respecto a las acciones, organizaciones e instituciones sociales.

En el siglo XX los métodos proporcionaban pautas y legitimidad para llevar a cabo la investigación. Glaser y Strauss establecieron la validez de la investigación cualitativa por propio derecho y sostuvieron que procede de una lógica distinta de la empleada en la investigación cuantitativa.

Los estudios de la teoría fundamentada emanan de la lucha con los datos, las comparaciones, el desarrollo de categorías, el muestreo teórico y la integración de un análisis. Todo el proceso de investigación es interactivo; en este sentido, traemos interacciones pasadas e intereses actuales a nuestra investigación, e interactuamos con nuestros materiales empíricos e ideas emergentes así como también, quizás, con organismos, grupos, participantes y colegas.

Glaser trata los datos como algo separado del investigador y da a entender que estos no se ven afectados por las interpretaciones del investigador competente, si los investigadores interpretan de alguna manera sus datos, estos se vuelven objetivos. El hecho de observar muchos casos fortalece la comprensión del mundo empírico por parte del investigador y ayuda a discernir la variación en el fenómeno estudiado (Charmaz, 2013).

En lugar de abandonar la búsqueda positivista tradicional del detalle empírico, Charmaz (2013) sostiene que hay que promoverla *sin el manto de neutralidad y pasividad que cubre el positivismo de mediados de siglo*. Primer pasó, reunir materiales empíricos, para registrarlos sistemáticamente con la finalidad de seguir pistas, junto con obtener materiales comparativos para establecer las condiciones contextuales y explorar los

vínculos entre los niveles del análisis.

En la teoría fundamentada, la codificación es el primer paso para asumir una postura analítica respecto a los datos. En la primera fase obliga al investigador a definir la acción en la exposición de datos. Los códigos son activos, inmediatos y breves; se centran en definir la acción, explicar las presunciones implícitas y ver los procesos. Haciendo una codificación el investigador hace un estudio minucioso de los datos y establece las bases para elaborar una síntesis. Por su parte la codificación brinda al investigador un andamiaje analítico sobre el cual construir. Cada dato puede moldear la información previa.

La teoría fundamentada es un método comparativo con el cual el investigador compara datos con datos, datos con categorías y categorías con categorías.

### 3.3 Técnicas

#### 3.3.1. Entrevista

Dentro de la entrevista existen varias categorías que es necesario precisar porque se ha de elegir una.

La entrevista que se relaciona de forma a los objetivos de investigación es la entrevista Semi-estructurada, bajo la siguiente metodología: Antes de entrevistar se tiene que preparar un guión temático sobre lo que se quiere hablar (Denzin y Lincoln, 2015: 653) Las preguntas en su mayoría son abiertas esto quiere decir que la expresión de sus opiniones puede llevar a una respuesta mucho más completas.

El entrevistador debe ser capaz de enlazar dichas opiniones con las preguntas centrales, la entrevista Semi-estructurada, presenta un grado mayor de flexibilidad que las de tipo estructuradas, siendo sus principales ventajas la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.(Díaz-Bravo,Torruco-García,Martínez-Hernández,Varela-Ruíz,2013: 163)

Durante la entrevista se pueden originar nuevas preguntas que se enlacen de manera directa con las preguntas guiadas, es decir, la comprensión del contexto es mucho más productiva que la respuesta en sí misma. (Díaz-Bravo, et. al. 2013: 164)

Por ende la categorización para la investigación no podrá estar ajena a esta estructura ya que se plantea de forma mucho más sutil ciertos temas controversiales que ayudan tanto al entrevistador como al entrevistado.

En la investigación no se ocupará la entrevista estructurada, ya que el propósito no es hacer una serie de preguntas pre-establecidas (Denzin y Lincoln,2015:152) con un

número limitado de categorías, que ordene de manera secuencial la información y que no dé espacio a un diálogo que puede resultar mucho más fructífero en materia de construcción de conocimiento, a su vez esta tipo de entrevista no permite el desarrollo inesperado (Denzin y Lincoln, 2015:152) y este es sumamente relevante ya que el desajuste permite ver elementos subjetivos.

Dentro de las entrevistas tampoco se centrará en el tipo no-estructurada, ya que no condice con los objetivos de la investigación esto último debido a que plantea entender la conducta y comportamientos sin imponer ninguna categorización que pueda limitar su campo de investigación (Denzin, Lincoln, 2015:160) pero si calzará un apéndice de esta categorización que plantea que *“El investigador debe ser capaz de ponerse en el lugar del entrevista e intentar ver la situación desde el mismo punto de vista en lugar de imponer sus nociones académicas”* (Denzin y Lincoln, 2015:161)

### 3.3.2. Observación

La observación un fenómeno sencillo y al mismo tiempo inevitable en la investigación educativa. Esta complejiza y presenta no poca dificultades cuando se trata de ubicarla como herramienta para obtener conocimientos basados en aquello que se *mira* cuando se trata de *ver* aquello que se está observando para comprenderlo, para encontrar algo que se está buscando.

El fenómeno de la observación se reviste de preocupación por el contexto y por la focalización que debe centrar y descentrar selectivamente la atención. No es posible observar todo a la vez, es por eso que se acompaña junto al registro de la clase –mediante una grabación. Al término de esta etapa, la relectura de los registros habilita el análisis de sus contenidos, a la luz de los marcos conceptuales creados, siendo también una oportunidad para iniciar una búsqueda que permita reformularlos y ampliarlos (Pozner, 2000).

Coll y Onrubia definen el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos. Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que lo explican.

Esta técnica utilizada para las investigaciones educativas, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere una planificación previa que posibilite recoger información referente al problema en cuestión. Como procesos de recogida de información, la observación resulta fundamental, ya que tiene una como finalidad última

conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, por consiguiente del sistema educativo (Camacho, 2011).

Existen distintos tipos de observación de acuerdo a la función de los objetivos y del proceso llevado a cabo. En esta investigación se lleva a cabo la observación directa, cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el fenómeno que quiere investigar, además de aquella no participante, la cual consiste en recoger la información desde fuera, sin intervenir en el grupo que es foco de estudio (Camacho, 2011). Esto beneficia el fenómeno estudiado, ya que el investigador se mantiene neutro, lo que hace mantener cierto grado de objetividad.

### 3.3.3. Criterios de Selección Inclusión-Exclusión

Para efectos de esta investigación no se discriminó a ningún docente por su género o condición, en ese sentido, se hace inclusiva la muestra al incorporar a docentes de ambos sexos, como así también a diferentes tipos de establecimientos dentro de la misma.

En cuanto a los criterios de exclusión, estos se hacen patentes en el sentido de dejar de lado a docentes que posean un tiempo de docencia menor a 5 años en el aula, ya que los estándares disciplinares, declaran que el profesor está en formación desde su periodo de egreso, hasta transcurridos 5 años desde dicho evento, es por esto último, que los docentes que cumplían con esta característica, fueron descartados para participar en esta investigación.

### 3.3.4. Caracterización de la Población Objetivo

Para conformar el caso, los participantes claves que participaron del proceso de entrevista en profundidad se representan en la siguiente tabla:

Tabla n<sup>a</sup> 1: Participantes de la entrevista

Identificación de participantes	Rango etario	Tipo de establecimiento
Profesora 1	30-35 años	Particular Subvencionado
Profesora 2	50-55 años	Particular Subvencionado
Profesora 3	30-35 años	Particular Pagado
Profesora 4	30-35 años	Particular Pagado
Profesor 5	45-50 años	Particular Pagado
Profesor 6	35-40 años	Particular Subvencionado
Profesor 7	30-35 años	Municipal
Profesor 8	35-40 años	Particular Subvencionado

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, se realizaron grabaciones de clase en Colegios de dependencia particular y particular pagada con la participación de estudiantes de enseñanza media de dos colegios del gran Concepción.

### **3.4 Fases**

#### **3.4.1. Trabajo de Campo**

En nuestra investigación el trabajo de campo fue un soporte para orientar nuestro trabajo, ya que se compone de diversos instrumentos que son moldeables pre-ejecución, establecido por un método cualitativo. Generar un trabajo de campo permite acercarnos de manera mucho más aproximada a nuestros objetivos de investigación (Sandoval, 2002). Los instrumentos que se ocuparon el trabajo de campo son dos; Las entrevistas Semi-estructuradas y grabaciones de clase, con la necesidad de vincularlo con un análisis teórico y práctico.

En nuestro acontecer educacional existen diferentes estratificaciones según su condición socio-económica tales como; Particular, Particular subvencionada y municipal. En efecto para que esta investigación tenga una mirada amplia se trabajó con dos de estas dependencias, con la finalidad de tener mayor objetividad en los análisis posteriores.

De tal modo que para fines de esta investigación el contexto repercute en los análisis, ya que significa el propio escenario de investigación y de la realidad regional, lo cual permite basarnos en hechos concretos (García- Huidobro, 2007).

En consecuencia siempre habrá un margen de subjetividad ya que los sujetos de estudio son parte de un ente social, y al mismo tiempo los investigadores arrastran una carga cultural, pese a que haya un método y una teoría de por medio para llegar a ciertas conclusiones habrá un porcentaje de incertidumbre en cuanto a la objetividad real.

#### **3.4.2. Triangulación**

La explicación teórica de un recurso o medio, necesariamente debiese partir con la definición del mismo, cuyo objetivo sería asimismo en esta investigación el de poder representar lo que se entiende por un término en concreto.

En ese sentido y siguiendo con la idea anterior, por triangulación metodológica se entiende “El uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto” (Arias, 2000: 3) o según Denzin (1970) es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Sin embargo estas

definiciones no están exentas de múltiples particularidades, en efecto, dentro del término genérico, existen divisiones conceptuales que responden a distintas facetas que en este caso la triangulación tiene.

Por ejemplo en este caso existen cuatro tipos de triangulación, por un lado está la triangulación de datos con tres subtipos tiempo, espacio y persona, la segunda triangulación corresponde a la triangulación de investigador, el tercer tipo es la triangulación teórica y por último encontramos la triangulación metodológica.

Es en este último tipo de triangulación donde hay que detenerse, puesto que para efectos de esta investigación, esta última tipificación de triangulación es la que será usada en el transcurso mismo del proceso investigativo.

Como dijimos anteriormente, el concepto de triangulación se divide en diferentes tipos, ahora bien, estos tipos a su vez se dividen en subtipos y la triangulación metodológica no es la excepción, en el caso particular de esta última, la triangulación de métodos puede dividirse tanto en “triangulación dentro de métodos (within-method) y entre métodos (betwen-method o across-method” (Arias, 2000: 6).

En el caso particular de la investigación, la subcategoría utilizada correspondería a la Intra-método, ya que combina diferentes tipos de análisis de datos (en este caso por ejemplo, entrevistas y grabaciones de clase, todas ellas correspondientes a un modelo cualitativo). Dentro de las características principales de este tipo de triangulación, encontramos que es “la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias.” (Arias, 2000: 7)

Si bien estas son las características principales que posee la triangulación Intra-método que la diferencia de sus “hermanas” cuantitativas o mixtas, la triangulación propiamente dicha (mezcla o cruce de datos):

“no ocurre en el proceso de análisis sino en la unión de los resultados de cada estudio dentro de un producto cohesivo y coherente donde ocurre la confirmación o la revisión de la teoría existente.” (Arias, 2000:10) lo anterior se lograría por medio de la adhesión a los métodos utilizados y lo más importante, la contribución de los resultados dentro del plan de investigación como un todo (Arias, 2000).

### **3.5. Criterios de Rigor**

#### **3.5.1 Credibilidad, Auditabilidad y Transferibilidad**

Desde la investigación cualitativa no existe una forma claramente transparente de

representar el mundo, es por esto que es importante la calidad de los argumentos y el uso de la evidencia. El descubrir o construir teorías se hace desde la multicausalidad, asumiendo que la realidad es compleja y subjetiva. Por tanto se debe asumir una simultaneidad y un dialogo permanente entre las diferentes etapas del proceso. (Cornejo & Salas, 2011)

Los investigadores cualitativos que trabajan desde una perspectiva positivista interpretan la validez desde un ámbito de la investigación cualitativa –criterio de rigor interno y externo. Los posestructuralistas consideran que los criterios deben desarrollarse en torno a la subjetividad y emocionalidad. Algunos post modernos consideran que no existen criterios de rigor que pueda medir la validez de un estudio, tales como Richardson y Wolcott, que mencionan que ningún método puede acceder o revelar la verdad misma. Otros autores tales como Krause y Marshall, señalan la importancia de incluir los criterios de rigor al proceso de investigación (Cornejo & Salas, 2011).

En el caso de una investigación de carácter educativo es necesario detallar los medios a utilizar para demostrar la rigurosidad que lo caracteriza como tal. Para eso es necesario describir los recursos y procedimientos que se utilizaran tanto para la recogida de la información. Estas siguen enfoques interpretativos y socio-críticos, utilizando metodologías cualitativas que abordan el discurso de autores y actores del contexto. Antes de describir y explicar es necesario explorar exhaustivamente al interior de los contextos de formación, es por eso que las técnicas de análisis de datos han aportado valiosa información, de allí los discursos se transforman en datos cualitativos expresados en enraizamientos verbales (Rada, 2006).

En general el procedimiento interpretativo estándar comprende la reducción de los datos, la selección de palabras claves, la agrupación de frases en dimensiones, la edición de categorías exhaustivas y la codificación de categorías. Luego del análisis es necesario presentar resultados. Según Guba y Lincoln cuatro criterios deben considerarse de manera que estos se estimen como científicos: el valor de la verdad o credibilidad, la aplicabilidad o transferencia, la consistencia o dependencia y la neutralidad o confirmabilidad (Rada, 2006).

Con respecto a la credibilidad, esta se logra cuando el investigador, a través observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten.

Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son

verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.

Captar lo que es «cierto», «conocido» o la «verdad» para los informantes en los contextos o en la situación social que viven los informantes requiere escuchar de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con el informante.

De acuerdo con esto, se puede decir que el objetivo del investigador es meterse en el mundo de las personas lo cual exige paciencia, reflexión y evaluación permanente para describir los sujetos de investigación. El criterio de credibilidad se puede alcanzar porque generalmente los investigadores, para confirmar los hallazgos y revisar algunos datos particulares, vuelven a los informantes durante la recolección de la información (Castillo & Vásquez, 2003).

Otro criterio de rigor es la auditabilidad, Guba y Lincoln (1981) se refieren a este criterio como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o ruta de lo que el investigador original ha hecho. Es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original siempre y cuando tengan perspectivas similares (Castillo & Vásquez, 2003).

Por último la transferibilidad, se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar que tanto se ajustan los resultados con otros contextos. En la investigación cualitativa la audiencia o el lector del informe son los que determinan si pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Para ello se necesita que se describa densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Por tanto, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos (Castillo & Vásquez, 2003).

Los criterios de credibilidad, auditabilidad y transferibilidad propuestos por Guba y Lincoln enfatizan en la evaluación del rigor científico al finalizar la investigación, lo cual tiene el riesgo de que el investigador no identifique las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio y las corrija durante el mismo (Castillo & Vásquez, 2003).

### **3.6. Resguardos Éticos**

Se dio cobertura a los resguardos éticos propios del proceso investigativo a través de dos documentos que fueron elaborados bajo los estándares nacionales e internacionales

asociados a ámbitos de entrega de información, para poder manipular esta data con la objetividad y discreción necesarios.

Se elaboraron dos documentos diferentes, uno la carta de consentimiento informado para la realización de la entrevista, otro una carta de asentimiento por parte de los estudiantes que participaron de la grabación de clases.

### **3.6.1 Consentimiento Informado - Grabación Entrevista**

La entrevista en profundidad realizada de carácter semi-estructurada, contó con una carta de consentimiento informado que se presentó a los participantes, en dos copias (una queda en manos del equipo de investigación y la otra en manos del entrevistado).

Esta carta de consentimiento da cuenta de los objetivos de la investigación y compromete al equipo investigador en una absoluta reserva del origen de los datos (Ver evidencia en anexos).

### **3.6.2 Consentimiento Informado - Grabación Clases**

Para resguardar la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes se entregó una carta de asentimiento informado a cada estudiante que era parte del curso en el que se realizaron las grabaciones de clase. La minoría de edad de los alumnos obligó a que la carta de consentimiento estuviera en manos de los apoderados, y el asentimiento en manos del estudiantado. La participación fue de carácter voluntario.

**CAPITULO IV**  
**ANÁLISIS Y RESULTADOS**

## 4 ANÁLISIS Y RESULTADOS

### 4.1 Emergencia Categorial

Luego de la recogida de la información proporcionada por los participantes definidos previamente en la población caso, se realiza un proceso de análisis que implicó la codificación y posterior emergencia categorial donde se delimitan cuatro categorías globales, expresadas en la siguiente tabla:

Tabla n° 2: Categorías eje y sus unidades de significado

Categoría	Definición
Temporalidad	Cualidad de lo que pertenece o sucede en el tiempo. Existe un tiempo complejo y un tiempo estático.
Visión	Percepción de la realidad histórica.
Espacialidad	Lo que pertenece y sucede en un medio determinado.
Concepto	Representación mental y abstracta que se expresa por medio de un significado.

Fuente: elaboración propia.

### 4.2 Análisis

#### 4.2.1 Visiones Historiográficas

Según el análisis, se puede inferir, que la profesora declara que debe estudiarse la historia desde el fenómeno para poder comprenderla y poder enseñarla, siendo una clara tendencia positivista. A su vez declara la utilización de la Historia Antigua netamente enmarcada por las fecha, en cambio ahora, la visión o enseñanza de la Historia se centra en el fenómeno de los acontecimientos.

Esto queda demostrado en las siguientes citas:

*“La historia se debe enseñar desde la complejidad de los procesos históricos”*

*“El pensamiento crítico tu alumno puede problematizar, puedes contrastar visiones históricas, puedes hacer nociones de interpretación de la realidad social, también puedes hacer que tú alumno plantee hipótesis”*

*“Porque antes nosotros teníamos esa visión de que la historia eran fechas, personajes, una historia estática”* (Profesora 4)

Por otro lado la contratación de visiones le ayuda a levantar y solventar nuevas hipótesis. Pensamiento crítico, objetivo central al contraponer visiones teniendo una visión crítica

multidisciplinar ligada al postmodernismo. La profesora a su vez declara la utilización de la Historia Antigua netamente enmarcada por las fecha, en cambio ahora, la visión o enseñanza de la Historia se centra en el fenómeno de los acontecimientos.

Otra forma de apreciar el discurso histórico queda enmarcado en el siguiente extracto:

*“Para mí la historia siempre es económica, por lo tanto, yo creo que siempre tenemos que ver el lado económico de todo proceso que estudiemos. Porque yo creo que la historia es económica, ya pero eso no quiere decir que sea lo correcto ni que tenga que ser así, pero eso es lo que yo haría”* (Profesora 3)

La profesora es consciente que existen otras líneas historiográficas, que no las acepta como verdad absoluta ya que solamente considera el eje económico como el principal, a través de la economía se estructuran las otras dinámicas, ya sea las referentes a lo social, lo político o lo cultural, siendo una tendencia vinculada al materialismo histórico.

También se puede evidenciar la objetivación de ciertos procesos, dándole importancia a la trascendencia de los procesos, desde una naturaleza positivista de la Historia.

*“...ya que ahí también me permite idear cierto o crear un pensamiento tanto moral cívico de sociedad, porque ahí nace nuestra disciplina, de ahí, proviene nuestro acercamiento también...algunos llaman occidental, eurocéntrica.- yo creo que habría que profundizar harto en lo que el legado griego romano, yo creo que ahí partiría por profundizar y ¿por qué? Porque yo creo que nosotros nuestro sistema político, nuestro sistema económico actual está relacionado con eso nosotros.”* (Profesor 6)

El docente también está consciente de que no existe una historia única, sino múltiples visiones históricas, dándose énfasis en la incidencia regional:

*“yo estoy aquí y en Lota, entonces siempre trato de inculcarle el concepto de lo que es la historia local, lo que es la historia regional, lo que es algo clave para entender de dónde vengo y de donde existo.”* (Profesor 6)

A su vez declaran que existen diferentes disciplinas, siendo un método multicausal y de hipótesis varias. Existe una variación distinta a la hipótesis, falta construir conocimiento desde otras fuentes.

*“Yo creo que la historia es una construcción colectiva, es una construcción que no solo la hacen los grandes personajes sino que también los actores secundarios, la gente común y corriente...es una historia que también debe involucrar el aspecto de la integralidad en el estudiante...invitar a los estudiantes a que ellos descubran la historia, obviamente en el medio donde estás viviendo, tanto en espacio como en el territorio”* (Profesor 6)

Otro discurso es el de la profesora 1, la cual ve al individuo inserto dentro del sistema social, no lo ve como un ente individual está inmerso dentro de una teoría de sistemas. No lo ve como un ente productivo, sino como un ente con dinámica social y parte de un sistema.

*“...Haber yo la temporalidad histórica siempre trato de trabajar todos los ámbitos, ...social, económico, político, geográfico, cultural. Me gusta más a mí por un tema de mi formación...la historia social, pero nunca dejo fuera ninguno de estos elementos porque creo que en su conjunto permiten tener una visión mucho más específica de la historia”* (Profesora 1)

Por último, nos encontramos con un profesor que en su discurso abarca diferentes visiones de forma integral acerca del conocimiento histórico, sin segmentar el conocimiento ya que con la integralidad los alumnos tienden a lograr una visión periférica de los acontecimientos históricos.

*“A mi juicio se debería enseñar de la forma más crítica posible, (la historia) mostrando distintas visiones históricas a los alumnos, lo importante es que el alumno tenga todas las visiones ya que para que haga el mismo su propia opinión y no entregarle opiniones sesgadas con respecto a la Historia...se toman historiadores que tienen no sé... ideas tanto de derecha como de izquierda, tienen diferentes pensamientos...apuntando a eso básicamente, apuntando a entregar la diversidad de opiniones a los alumnos y diversidad de interpretaciones históricas a los alumnos básicamente.”* (Profesor 7)

En las clases, se puede apreciar que el profesor infiere que el individuo por sí solo no es capaz de generar ningún cambio, está inserto en un sistema social, de carácter plural y desde ese medio genera cambios. Esto queda demostrado en:

*“Sin el pueblo, estos personajes no habrían hecho absolutamente nada”* (Profesor 8)

Siendo esta un claro énfasis de una naturaleza histórica estructuralista.

#### **4.2.2 Temporalidad**

Según el análisis llevado a cabo, se puede inferir que los docentes abarcan un tiempo histórico en el aula, el uso de los recursos que utilizan deja clara evidencia de esta categoría temporal. Esta trabaja en base a la percepción que el estudiante tenga sobre temporalidad. Intentan por su parte situar del presente hacia el pasado al estudiante, pero a la vez deja en claro la responsabilidad que el docente debe adquirir a la hora de activar la habilidad de la conciencia temporal en los estudiantes. Lo anterior queda demostrado en:

*“...Eso generalmente son las dos cosas que yo trabajo, la causalidad considerada como categoría temporal, por ejemplo cuando hay una causa inmediata, cierto o una electa o un hecho o esta famosa división que hay en las causas: la estructura, coyuntura y el hecho, de que un proceso histórico no se hace inmediatamente, sino que viene desde antes, cierto, y se desarrolla después. La relación pasado – presente también es importante en historia, también es una categoría temporal que hay que trabajar con los alumnos, hacer la relación pasado-presente siempre, y bueno, lo que siempre se trabaja tanto en la historia que es la cronología, la línea de tiempo, cierto, las categorías temporales, etapas, periodos, siglos, decenios, ese tipo de trabajo en la temporalidad”* (Profesora 4)

*“...Uno de los procesos más complejos que uno puede trabajar... es la conciencia temporal, sobre todo porque basta con que tú sitúes al alumno a partir de una línea de tiempo, cierto, para que él trabaje tú, es el alumno el que tiene que trabajar esta temporalidad.... Puedes trabajar la temporalidad, por ejemplo a partir de la causalidad, irse al origen de un proceso histórico y también a través del uso de la cronología que es lo que más uno usa, o las categorías temporales... pero es una de las partes más complejas de la asignatura.”* (Profesora 4)

Marca relativa importancia la periodización de que un suceso o hecho siempre conlleva a otro, la sucesión de estos es importante dentro de la categorización temporal en la clase. En otra perspectiva docente nos encontramos con una idea del tiempo complejo, donde este tiene que ser visto y enseñado desde el presente hacia el pasado.

*“...el mismo Carretero... dice que precisamente la enseñanza de la Historia en el fondo no es el estudio del pasado, sino que el estudio del presente. Por lo tanto cualquier elemento que vincule el presente... es tremendamente útil en la medida en que de esa instancia tú lo vayas vinculando con el pasado.”* (Profesor 5)

También se declara que no existe solo una forma de percibir la temporalidad histórica y que la experiencia personal del individuo es un elemento importante que se tiene que considerar al momento de llevar a cabo la explicación temporal de un proceso histórico, esto queda ejemplificado dentro de la siguiente cita:

*“Bueno la temporalidad es situarnos en el tiempo y proyectarnos, tanto hacia el presente – futuro como también hacia el pasado. Habitualmente tú te ubicas en un espacio de tiempo y dentro de ese tiempo tú dices, ya en qué siglo estamos, en qué año estamos, que otro elemento están conjugando acá... Muchas veces nosotros hemos sido formados y muchas veces nosotros formamos un tipo de historia lineal, lo que viene antes, lo que*

*viene después, lo que viene a consecuencia de, etc... Sin embargo estos procesos son todos simultáneos muchas veces y para poder darle sentido es necesario ir a lo temporal y espacial y con todo lo que eso implica... esta primeramente enseñar Grecia y después Roma, siendo precisamente que Roma se desarrolla paralelamente, incluso Roma empieza mucho antes que el desarrollo tradicional de Grecia.. Pero lo hemos aprendido de forma lineal... eso puede inducir a ciertos errores conceptuales que es necesario – digamos- solucionar de alguna manera haciendo todo el análisis tanto temporal y espacial simultáneamente. (Profesor 5)*

Pero dentro de las entrevistas lo que más destaca es la periodización del tiempo, bajo una temporalidad segmentada, más objetiva, pero a su vez rígida, dejando está como una historia muerta.

*“...como se define los siglos, que significa hablar de siglos, que significa hablar de décadas, que significa hablar de la temporalidad... la explico a través de ejercicios que me permiten tanto al estudiante como a mí poder esperar y generar algo tan básico como es la comprensión de por ejemplo como se leen los números romanos en la historia... también de ejemplos, por ejemplo de historiografía escrita que van determinando cierto, la mirada histórica en los distintos tiempos de la historia partiendo obviamente por la Grecia Clásica hasta llegar a una historiografía más contemporánea para que puedan los chiquillos poder ubicar...” (Profesor 6)*

Se demuestra que se centran en la medida del tiempo histórico, en base a la simultaneidad de los hechos. Pero esta forma de trabajar la temporalidad, bajo una índole estática, también puede ser corrompida:

*“... la temporalidad la enseño también a través de las cronologías o líneas de tiempo ya, no la línea de tiempo tradicional de colocar en la pizarra, sino que puede ser de distinta metodología, suponte por ejemplo te nombro una estrategia, es decir, a través de una voz en off, ya.. Distintos grupos se reúnen cierto, que informen cada temática y una voz en off vaya relatando el proceso, entonces a medida que el grupo contextualiza, el grupo presenta... la temporalidad yo la enseño de esa manera, línea de tiempo pero no la línea de tiempo tradicional...” (Profesor 6)*

Una última cita nos servirá para demostrar aun con más certeza que el tiempo es percibido por el docente bajo esa arista estática de la historia, ante el análisis ciertos procesos históricos, teniendo siempre preponderancia la periodización, la cual en ciertos casos es trabajada junto a la interconectividad.

*“Le doy bastante énfasis a lo que son las causas, factores, causas, antecedentes del*

*proceso histórico, porque eso es lo que el estudiante le cuesta más, darse cuenta de que quizás una consecuencia del proceso anterior en parte conforma cierto una línea de continuidad con el proceso que viene después, ya entonces dentro del concepto de la temporalidad para mí los factores, antecedentes y causas son los determinantes desde mi perspectiva para poder enseñar un suceso teniendo en cuenta eso yo creo que el estudiante estaría más claro para poder decir que lo que viene después cual sería la proyección y cual sería las posibles consecuencias.... El estudiante pueda entender que la historia es una construcción continua...” (Profesor 6).*

### **4.2.3 Multicausalidad**

El discurso cambia de acuerdo a la realidad y contexto del profesor

En la entrevista la definición de los docentes es netamente teórica, sus definiciones no son ejemplificadores, se expone su conocimiento.

*“La multicausalidad yo la veo de la siguiente forma, lo hago súper específico en la pizarra. Luego de que se termina de ver el contenido que estamos entregando el hecho histórico en sí, ver cuáles fueron los efectos que tiene tanto interno como externo y como eso fue generando como una expansión de sus consecuencias, fuera de su radio y de esa manera se va generando la multicausalidad...” (Profesora 4)*

Justificación: Toma desde una visión macro las causas externas e internas de un episodio para explicarlas y analizar el hecho desde una arista más amplia.

Abordar las dimensiones: causas, efectos, antecedentes.

El docente es consciente de las diferentes perspectivas historiográficas y donde es carente de su existencia pero aun así solo las nombra pero no las ejemplifica.

*“... que los alumnos tengan distintas visiones y formar ellos mismos su pensamiento histórico con respecto a las diferentes visiones historiográficas” (Profesor 7)*

Cita: *“...entonces los chicos desde muy temprana edad empiezan a trabajar con diversidad de fuentes históricas e interpretan, y diferentes áreas historiográficas también entonces ahí a uno le permite cierto, tomar diferentes miradas de un mismo proceso...” (Profesor 7)*

Desde el aula, el docente tiene dominio y conexión de la multicausalidad, una relación entre el discurso y su práctica, uniendo, conectando los procesos externos e internos de acuerdo a la temática que se plantea en el aula:

*“Siempre en Historia hay que dividir, causas políticas y causas económicas, dependiendo de la visión histórica que quieras cierto, algunos dicen que las causas políticas son más*

*importantes, otros dicen que en realidad los personajes son más importantes, otros dicen que cierto, las causas económicas son las que afectan, que determinan los personajes, los hechos y todo lo demás.” (Clase Profesor 8)*

Justificación: Profesor está consciente de los diferentes factores que intervienen en el proceso histórico manteniendo un margen cronológico dentro de su discurso de aula.

#### 4.2.4 Interconectividad

Mediante el análisis de los distintos instrumentos utilizados –entrevista y grabación de clases- podemos inferir, en primer lugar que en la entrevista queda demostrado el dominio teórico del docente con respecto a este código/concepto, basándose estos directamente en insertar la historia nacional con la historia mundial, bajo un método que abarca de lo general a lo específico.

Al igual queda demostrado que los estudiantes son aquellos que deben relacionar pasado y presente a través de los diversos hechos multicausales, aquí el discurso del docente es que el estudiante debe sentirse parte de los procesos históricos, que no lo vean como meros hechos aislados que ocurrieron hace bastante tiempo atrás o en cualquier rincón alejado del mundo. Esto queda reflejado en la entrevista de la Profesora 4:

*“... la idea de Chile inserto en una historia mundial. Yo creo que ese cambio que hay es muy importante, considerando que el alumno puede establecer conexiones... Chile no tiene una historia aislada, es parte de una historia americana y occidental.”*

Por otro lado está la observación en clases, donde queda demostrado que la interconectividad es utilizada como medio de ejemplificación del docente hacia los estudiantes, igualmente bajo un método que va desde lo general hacia lo particular.

En este caso, mantienen la relación con la inserción de Chile en una historia mundial. A la vez nutren a los estudiantes relacionando el contenido nuevo, con aquellos ya vistos. Por otro lado someten un contexto micro a uno macro, para entender de mejor forma el proceso histórico que se está enseñando.

Y por último, en cuanto al margen temporal, podemos inferir que la explicación oscila dependiendo de la relación que el hecho histórico tenga.

Esto queda demostrado en la siguiente cita:

*“Se acaba la 2º guerra mundial y comienza la polarización, la guerra fría en la primera etapa es muy violenta, ideológica y más encima Chile tenía esta tendencia efectiva a tender lazos con EE.UU, entonces en el fondo el sector popular se ve fuertemente*

*traicionado por Videla, los persigue...*” (Profesora 1)

Los hechos históricos no son elementos en sí solos, sino que está todo interconectado de alguna forma.

#### 4.2.5 Hito

Dentro de la investigación surgieron dos perspectivas de forma posterior a la recogida de datos. El hito fue investigado de dos maneras: La primera es como se comprende el hito, donde fue respondida en su generalidad en las entrevistas y la segunda explicación es como se aplica, esto fue a partir de las clases grabadas.

Dentro de las clases grabadas se pudieron reconocer tres categorías, El hito como ejemplo, el procedimental y el hito que se relaciona uno con el otro de forma cronológica.

Por lo tanto la relación que existe es de cómo se define el pensamiento abstracto el profesor y como este lo aplica en clase.

En cuanto a su discurso, el docente ocupa el hito como ejemplo y no como periodización, por lo tanto la trascendencia teórica temporal la justifica por medios concretos.

*“La Primera Guerra Mundial”* (Profesora 4)

La docente lo utiliza como un proceso y lo periodiza, de esta forma está interconectando de forma simultánea otros hitos, de esta manera no lo ocupa como un hecho aislado y de forma atemporal, sino que lo hace parte de un enlace lineal. El periodo temporal lo relaciona por medio de hitos interconectados.

En otro ámbito, puede utilizar el hito como un hecho multicausal dentro de un contexto histórico, mucho más focalizado dentro de su periodización, haciendo que las coyunturas históricas tomen una forma mucho más objetiva dentro del discurso.

*“Descubrimiento y Conquista”* (Profesor 6)

Otro ejemplo es *“Revolución Francesa”* (profesora 3) donde la profesora lo utiliza como ejemplo, un hecho puntual, sin profundizar en su temporalidad.

En clases, varía un poco el concepto de hito ya que depende de la cercanía que tengan con la materia. De forma paralela se establece una relación con el hito de interconectividad, con la finalidad de que se entienda dentro de un proceso, dándole la mayor objetividad a hechos coyunturales, la finalidad es relacionar un hito con otro, a medida que se profundiza en el contexto del tema y la clase.

*“La soberanía en la Antártica y el triunfo de la unidad popular”* (Profesora 1)

A diferencia del otro profesor es más estructuralista va enmarcando los hitos como hechos puntuales a medida que va avanzando en el contenido temático, siendo lineal en su

exposición.

En cuanto a “*El desarrollo de la Primera Guerra Mundial*” (Profesora 3). Se establece como un hito ya que es un hecho puntual, donde la docente ejemplifica el desarrollo histórico con la finalidad de relacionarlo con la realidad nacional. La misma profesora menciona “*Guerra Fría*”, aquí revela este hito con la finalidad de generar una lógica de sucesión de hechos históricos en otros países y ver cómo se relaciona un hecho con otro y de qué forma se trata.

Con respecto a Profesor 6 este utiliza “*Descubrimiento de América*” Este hito lo declara, ya que los hechos no se dan por sí solo sino que responden a diferentes realidades e intereses que son propios de la época. Por otro lado hace mención de “*Grecia y Roma*” donde la fundación de Roma es una explicación para dar cuenta cómo se aplica el contenido que no son eventualidades aisladas sino que tienen trascendencia un hito con otro.

La profesora 1 por su parte hace mención de “*Historia Antigua*” donde se establece como hito ya que dentro del contexto lo explica como un hecho de iniciación para un legado, específicamente la formación del pensamiento occidental. También menciona “*aparición de las grandes civilizaciones*” siendo la base de la Historia, dentro del currículo, siendo fundamental para entender la Historia Antigua.

También se hace mención a “*Napoleón*” (Profesora 2) aplicándose de forma deductiva este hito, siendo utilizado por el docente como una estrategia para la enseñanza. También nombra “*romanos*” siendo utilizado como eje de la enseñanza de la historia para justificar la temporalidad.

“*La separación de Chillan*” (Profesora 2) es señalado por la docente como un hecho puntual para demostrar cómo incide la espacialidad en los cambios geográficos.

Por último, “*Coyuntura actual*” (Profesor 7) es mencionado como un hito a corto plazo que explica un hecho y sus acontecimientos como un suceso relevante para los estudiantes.

#### 4.2.6 Espacialidad

El docente está consciente que los alumnos manejan cierto grado –bajo- de conocimiento de los conceptos. Aun así no hay que dejar de lado, que los alumnos no asocien los conceptos, ya que todos abordan o asocian a la “geografía” pero no intervienen más allá sobre lo verdaderamente significa la espacialidad dentro de la historia.

*“A través que ellos identifiquen intervenciones. Porque se transformó este espacio, porque por ejemplo- nosotros no vemos mucha geografía, pero si tenemos que tomar un espacio, por ejemplo ya nivel más micro, el campo y la ciudad, que es lo que ellos más pueden captar entonces desde ahí ir viendo que fue generando esta intervención, esta transformación, perdón. A Través de qué intervención humana, algún otro tipo de intervención que genera, y la idea es que ellos lo identifiquen, pero la verdad es que para todo tienes que guiarlos, porque pedirle ya ese análisis más profundo es más complejo, entonces tenís que partir de la base de enseñarles ciertos conceptos, de enseñarles que se entiende por campo, que entienden ellos y de ahí ir viendo ese proceso, que entiende por ciudad, porque para muchos ponte tu pueblo, campo es y se acabó, y ciudad. No existe el tema de villorrios ponte tú, no existe estas otras clasificaciones que tenemos, entonces es bueno ir aclarando ciertos conceptos y de ahí ir viendo la intervención que hay.”* (Profesora 3).

Se asume la intervención espacio-temporal dentro del tiempo, por ende, algunos profesores asumen la espacialidad por medio de la ejemplificación como, por ejemplo: para explicar a los alumnos de mejor manera como se genera la espacialidad y cómo pueden identificarla.

*“Orientaciones N, S, E, y O” / Geografía* (Profesora 4).

*“Localización del Fenómeno”* (Profesor 6)

*“Transformación del espacio-territorio”/Migraciones campo-ciudad/comparaciones entre lo urbano y lo rural.* (Profesora 1)

Declaran espacialidad, pero no explican de qué forma la abordan dentro de sus contenidos, lo mismo sucede con el contenido de la geografía.

En cuanto a las clases, la perspectiva de la docente no es vista desde la mirada antropológica, sino más bien existen otros entes espaciales, que pueden convivir con otros espacios.

A pesar de las transformaciones conscientes del medio ambiente, estaban relacionándose con el medio, protegiéndolo ya que era su hábitat.

Hasta qué punto los mayas transgredieron el medio, debido a que existía una consciencia sobre su ocupación y obtención de recursos. Separación entre lo civilizado y la naturaleza, algo construido por el hombre y la naturaleza. Aclara en su discurso otro foco de espacio, no solo la ciudad, sino el medio ambiente.

*“Esta además, es un sistema expuesto por los mayas, es un sistema no agresivo al medio ambiente, o sea, aquí ya hay colaboración hacia el medio ambiente”* (Clase Profesora 2)

Por otro lado, otra perspectiva se refiere a la descentralización de los polos demográficos de las principales ciudades urbanizadas, generando en otro territorio y/o espacio un nuevo asentamiento urbanístico, para generar nuevas poblaciones, transformándose el espacio-territorio.

*“...se lleva a cabo el “Plan Serena” de remodelar la ciudad de La Serena e ingresar un polo de desarrollo en esta ciudad, como de desconcentrar un poco Concepción, Santiago principalmente que es el pilar...”* (Clase Profesora 1).

Por último se hace presente el discurso del profesor donde hace una conexión entre el pasado y el presente, ejemplificando la idea de estado unitario durante el proceso independentista trayéndolo al presente, recordándoles a los alumnos los procesos de regionalizaciones como el caso de la Región del Ñuble.

Imprime consciencia de las decisiones político-administrativas del país. Pasado-presente del país, Chile.

*“...Chile es un estado unitario, único...somos un solo territorio bajo una misma ley, bajo un mismo gobernante...somos 16...recuerden que se creó la de Ñuble, tenemos región de Ñuble, Chillán es capital de región hace cuanto ¿Un mes y medio más o menos? Somos 16 regiones ahora”* (Clase Profesor 8).

#### 4.2.7 Conceptualización

Con respecto a lo inferido del análisis, podemos decir en primer lugar, que en el caso de la entrevista el docente declara un manejo teórico, pero no se hace responsable de la apropiación de los conceptos por parte de los estudiantes.

*“Los conceptos de Estado, Nación y población, entonces a partir de la pregunta de ¿Quiénes somos? ¿Dónde vivimos?, cierto ¿Cuáles son nuestros antepasados?, uno va construyendo esos conceptos pero a veces no es tan simple, porque cuesta llegar a que ellos puedan ir relacionándolo con la realidad.”* (Profesora 1).

Los conceptos más abstractos son más complejos aterrizarlos, por más que el docente intente lograr la internalización de estos, pero en un caso se declara lo siguiente:

*“Bueno primero desde lo más básico trato de preguntar y hacer partícipe al estudiante ya eh... haciéndole la última pregunta: ¿Qué entiendes tú por estado? ¿Qué entiendes tú por nación? Es como lo más básico desde mi perspectiva sabiendo que los estudiantes te pueden dar distintas ideas, distintas respuestas eh... primero yo trato de hacer una, por ejemplo puede ser en pizarra, puede ser un esquema la separación de lo que es el estado,*

*lo que es la nación ya eh... trato de involucrar harto eh... concepto más bien de la teoría política autores más reconocidos, no se puede ser... Maquiavelo eh... Aristóteles, Rousseau que son más bien los elementos más emblemáticos para hablar de estos conceptos de estado-nación, entonces, desde esa mirada del concepto estado-nación también trato no solamente de involucrar conocimiento histórico, si no conocimiento más bien local ya que ellos más menos vean a través de la eh... visualizado ya sea noticia, visualizando ya sea películas, a través de incluso desde las entrevistas personales guiadas a personas adultas cierto para que ellos más menos se van haciendo una idea de lo que es el estado y la nación ya... posteriormente llega un momento en que nosotros con los cursos tratamos de eh... por ejemplo de unificar respuestas para poder definir un concepto de estado y un concepto de nación, y como también lo aplicamos, como también lo enseño principalmente a través de actividades que podían ser de manera didáctica, por ejemplo que los chiquillos creen un país ideal y de acuerdo a ese concepto de conocimiento ya teorizado de lo que es el estado, lo que es la nación, hay elementos en común o hay diferencias y voy obviamente despertando eso trato que los estudiantes, por ejemplo, pueda ser en grupo o pueda ser individual o pueda ser en pareja que ellos construyan un ideal de país y ese ideal de país lo vayan construyendo con los elementos que se les dio o se les presento en la clase... o en los libros, las entrevistas a la comunidad o a un profesor en especial o simplemente a su familia.” (Profesor 6).*

Lo que se aplica en clases debe ser internalizado también fuera de esta, incluyendo el entorno, la realidad del estudiante, para que así aquellos conceptos que se dificulte más su apropiación, puedan ser re-interpretados en base a las distintas perspectivas – no erróneas- de las diversas fuentes cercanas.

Una cosa es aprender cierto concepto y otra es interiorizarlo –para que así dicho concepto pueda ser aplicado en la experiencia futura del estudiante:

*“La historia se debe enseñar desde la complejidad de los procesos históricos. Ya, para mí eso es importante. Y la complejidad esta porque tú en tu alumno desarrollas el pensamiento crítico. Para mí una buena clase de historia no es estática, no puede quedar en lo descriptivo, en el parafraseo, en el reconocer hechos históricos, sino que siempre tiene que tener la perspectiva desde la complejidad; y es complejidad lo vuelvo a repetir, se da porque tú en tu alumno seas capaz de desarrollar la habilidad del pensamiento crítico” (Profesora 4).*

Por tanto, la enseñanza se ve desde la complejidad de los procesos históricos, para que así el estudiante pueda aplicar de la forma más adecuada y asertiva el concepto en sí que

quiera expresar, el fin de la enseñanza en base a este código sería entonces el manejo conceptual por parte del estudiante.

En cambio en la observación de clases queda demostrado por una parte:

Para contextualizar el marco de la clase, este extracto hace referencia a la “característica” política de los gobiernos radicales. “... *El frente popular no es una idea que haya salido propia de nuestro país, como siempre Chile copiando todo, cierto, sino que es un... en el fondo es una práctica política utilizada en Europa postguerra y cuando comienza la Guerra Fría con estos partidos que son demasiado extremistas, entonces el extremismo político lógicamente género en algunos países, que para no efectivamente tener procesos revolucionarios, ya como por ejemplo lo que generó el espacio de la revolución rusa, el nacionalsocialismo alemán que igual era radical cierto, como nosotros sabremos, toman por el bien de la nación –son bien nacionalistas también muchas veces esos conceptos- esta tendencia centrista, donde mantenemos contentos en el fondo a la gente que tiene ideologías distintas y no nos íbamos a los extremos porque llevarnos a los extremos efectivamente, significaba inmediatamente ser partícipes de este mundo bipolar y los países de Europa no estaban preparados para enfrentar, ahora nosotros sabemos que efectivamente en cuestión de muy poco tiempo hubo que radicalizar la postura, pero aquí estamos recién saliendo cierto y ni siquiera saliendo de la Segunda Guerra Mundial, estamos en plena Guerra Fría por lo tanto las ideologías se perfilaban en el fondo a ser muy extremistas... de hecho cuando comienza la guerra fría, Chile abandona como la neutralidad y se declara inmediatamente aliado o amigo del capitalismo y eso va a ir generando un problema muy importante en los gobiernos radicales que lo vamos a ver en el gobierno de Gabriel González Videla, ya...*” (Clase Profesora 1).

En este caso queda demostrado que el docente a través de distintos ejemplos históricos, trata de conceptualizar con teoría política moderna las tendencias políticas del momento. Abarca desde un plano internacional para luego explicar el contexto nacional, por lo tanto se utiliza interconectividad para el intento de conceptualización que desarrolla en el proceso de enseñanza.

Por otro lado queda demostrado que existe en la clase una relación pasado – presente, con la finalidad de interiorizar el contenido a los estudiantes, logrando así la apropiación de conceptos, aunque estos no tengan gran complejidad. Esto queda impregnado en la siguiente cita:

*“.. La agronomía. La forma de producción se mantiene hasta el día de hoy, se mantienen que hasta nosotros mismos consumimos que vienen de nuestros ancestros, desde el*

*tiempo de la Colonia empezamos a consumir. Por ejemplo: las humitas, la cazuela... Viene de tiempos prehispánicos, hay muchos productos. Hoy se ocupa de tortillas y nachos. Los Incas secaban la carne, para hacer charqui, todavía se consume, si ustedes lo buscan en algunos lugares lo van a encontrar... lo hacían las grandes civilizaciones para consumir porque en ese tiempo no existía refrigerador, ni los sistemas que tenemos hoy en día, en esa época salarla y secarla y se podía consumir por varios días.” (Clase Profesora 2).*

Existe una disgregación del concepto, esto desde la realidad histórica y la relación del docente con la realidad actual, por lo tanto lo acerca a la realidad del estudiante, lo que hace más atractivo el aprendizaje. A su vez de esto se logra inferir que el docente ve al estudiante como un ser activo dentro del aula, ya que lo ve como un sujeto capaz de generar la conceptualización a través de la explicación de la información que este les entrega.

#### **4.2.8 Concepto**

Dentro de las percepciones que los docentes tienen acerca del uso del concepto y su enseñanza dentro del aula, se puede evidenciar lo siguiente:

*“El concepto de Estado que nosotros enseñamos está relacionado básicamente con el concepto del Estado como una agrupación humana, con determinados poderes soberanos, que se estableció durante la independencia y posterior...ese es el concepto que uno ve en la educación media, sobre todo en los primeros años” (Profesor 7).*

Es una definición conceptual ligada al currículum y lo establece de manera única y sin ejemplificaciones, por lo que se establece una concepción abstracta del mismo.

*“Siempre yo les pregunto a ellos que es lo que es Estado para ellos, que es lo que es Nación y que es Nación y que es lo que es gobierno, esos tres conceptos, porque siempre tienen a confundir esos conceptos como algo igual po, entonces hablan del Estado, del gobierno y de la Nación, para ellos el estado chileno, el gobierno chileno y la nación chilena, son lo mismo.” (Profesora 1).*

Se comprende en ese sentido, que la docente declara que hay tres percepciones para entender un país, diferenciadas entre ellas pero no las define ni ejemplifica, solo hace mención de ellas.

Ahora bien, dentro del ámbito del análisis conceptual que los docentes ejercen dentro del aula, se encontró lo siguiente:

*“Escuchamos actualmente el nombre Chía, no debe ser desconocido a nadie, en algún momento han escuchado la chía, por lo tanto, ese producto no es nuevo viene de grandes civilizaciones y se ocupa hasta el día de hoy en nuestras sociedades.”* (Clase Profesora 2).

En ese sentido, se justifica lo anterior como la entrega por parte del docente de un concepto que posteriormente desarrolla de forma que se entiende su contexto histórico y lo importancia que tiene este en la actualidad.

*“A una provincia... ¿cierto? Ya...en este caso, el concepto de Intendencia que nosotros podemos asociarlo a una Región... el que gobierna una región en Chile...bueno ese nombre lo copiamos de la antigua reforma borbónica para nuestra organización chilena, pero en esa época el Intendente lo que hacía era cobrarle el impuesto a los indígenas... ¿ya? Era el encargado de ayudar o representar al Rey en el cobro de impuestos, la aplicación de leyes y de otras cosas más... ese es una de tantas reformas borbónicas además subió impuestos, cierto... aplicó impuestos nuevos para...nosotros vimos en algún minuto la Alcabala el Almojarifazgo...cierto...ehhh y otros más y bueno de éstos, de alguna manera, trataron de mejorar en sus impuestos para recuperar mayor cantidad de dinero para el Reino de Francia...perdón de España...”* (Clase Profesor 8).

El docente entrega el concepto que quiere definir enlazándolo en múltiples direcciones, tanto en su perspectiva teórica, historia, así como también su respectivo enlace con la sociedad actual.

Asimismo, existe una especie de “desglose” del concepto en diferentes aristas que permiten darle una coherencia a un concepto con otro y generan de esta forma un panorama general.

*“Se descubre el petróleo en la zona de Magallanes que empieza a explotarse, se comienza la construcción de la CAP (La Compañía de Aceros del Pacífico) se refina cierto, ellos y se vende...Chile en este punto abandonó la neutralidad en la segunda guerra mundial...ya y se declara efectivamente partidario de Inglaterra y de EEUU.”* (Clase Profesora 1).

A modo de justificación, la docente ocupa diferentes estructuras para explicar el concepto tales como la política, social y temporal. La conceptualización está dada por sus efectos causa-consecuencia, las diferentes estructuras coinciden en un diálogo único, alejado de lo estático y proclive a la interconexión de conceptos, de forma que la explicación del mismo se torne general en su conjunto.

#### 4.2.9 Complejidad Conceptual

Dentro del análisis de esta categoría, la complejidad conceptual se puede evidenciar en diferentes ámbitos dentro del aula, en ese sentido, dentro de las entrevistas encontramos que el docente lleva a cabo la complejidad conceptual de la siguiente forma:

*“Hay que llevarlo a cosas cotidianas de ellos, tratar de reducir los conceptos y llevarlos a cosas que ellos conocen y que lo puedan unir para lograr un conocimiento mayor.”* (Profesora 2)

Experiencia estudiante: Relación del contexto para el aprendizaje del alumno.

Estudiantes sujetos activos que pertenecen a múltiples realidades en base a eso se genera un conocimiento activo. Por otro lado existe reducción de la complejidad conceptual por parte de la profesora.

*“...es una historia que también debe involucrar el aspecto de la integralidad en el estudiante no solamente quedar en simples pruebas y test sino que también incitar al estudiante a que ellos descubran la historia, a que ellos puedan ehh obviamente que en el medio en cual ellos están viviendo, tanto en el espacio como en el territorio.”* (Profesor 6).

Espacio-Territorio diferentes en los alumnos, por otra parte, el docente declara, pero no aplica su discurso (no afirma como llegar a la integralidad).

En cuanto a lo evidenciado en clases, se pueden establecer las siguientes proximidades:

No hay relación entre lo que declaran en la entrevista con lo evidenciado en clases.

La complejidad conceptual se lo dejan al aprendizaje (Profesor no participa de la complejidad conceptual)

El docente da por hecho el significado de conceptos en la realidad del estudiante, sin profundizar en el contexto o significado del mismo.

*“Escuchamos actualmente el nombre Chía, no debe ser desconocido a nadie, en algún momento han escuchado la chía, por lo tanto ese producto no es nuevo viene de grandes civilizaciones y se ocupa hasta el día de hoy en nuestras sociedades, a esto es lo que se refiere productos que han sido nombrados y que han sido ocupados por las grandes civilizaciones como el maíz, la papa, el ají, la quínoa, la piña. Hoy se consumen en el cinco continentes.”* (Clase Profesora 2).

Se justifica la anterior cita con la convergencia de la clase con algo tangible, aproximado a la complejidad conceptual dentro del aula (marco de la enseñanza).

#### 4.2.10 Acontecimiento

Dentro del análisis de las entrevistas a los profesores, en cuanto a su interpretación, utilización y apropiación del concepto de la disciplina, este es abordando dentro del marco del contexto histórico, como aquel que deja un legado dentro de la historia, y que, a diferencia del hito, éste no se sitúa en un tiempo muerto sino más bien, es un hecho más trascendental, como por ejemplo lo señalan los siguientes profesores;

*“Revolución Industrial”, “Modelo ISI”, “Gobiernos Radicales”* (Profesora 4)

*“Revolución Francesa”, “Revoluciones que marcaron la historia”* (Profesor 8)

Podemos apreciar que los profesores lo vinculan con procesos históricos ejemplificativos, por lo tanto, se puede evidenciar que los profesores conocen y manejan el concepto, pero no existe realmente una apropiación significativa de éste en sus respuestas, por ende, al no entregar una definición clara y sin ahondar en cómo ellos la enseñan en sus clases, se deja constancia de la poca conciencia y alcance que tiene el concepto dentro de la disciplina en el marco de la enseñanza del contexto histórico.

No obstante, solo la respuesta de un docente es la que más se aproxima a una definición propiamente tal; *“... el acontecimiento es un trasfondo ideológico”* (Profesor 5), por ende, el profesor señala que el acontecimiento tiene una proyección en el tiempo, pero al igual que las respuestas de los profesores anteriores, tampoco se constata una directa apropiación del concepto en la práctica.

En el ámbito de las grabaciones de clases, podemos revelar que el uso del concepto por parte del profesor dentro del aula; al momento de enseñar y explicar los procesos históricos, lo practica contextualizando los acontecimientos de acuerdo a la temática de la clase, uniéndose la coherencia del discurso pedagógico en relación a hechos puntuales de la historia. Además, se utiliza como una herramienta de vinculación e interconectividad entre los procesos históricos, para una mejor comprensión en los estudiantes en relación a contenidos anteriormente abordados, trayéndolos al acontecer histórico para generar lazos entre el pasado y el presente, tal como se señala en las siguientes citas;

*“Sistema de terrazas”, “Chinampas” y “Sistemas de cultivo de Milpas”* (Profesora 2)

*“Golpe de Estado de José Miguel Carrera”, “Proceso independentista real” y “Juntas de gobierno en América y se genera el proceso independentista”* (Clase Profesor 8)

En la siguiente cita, podemos apreciar que el profesor vincula los procesos históricos dentro de un mismo acontecimiento, utilizando los hechos ocurridos en forma lineal,

cercano a una periodización de los acontecimientos, simplificando el pensamiento abstracto del alumno, para que este logre realizar su propio pensamiento cognitivo frente al acontecimiento histórico sin complejidad, objetivando la reflexión histórica del estudiante en relación al tiempo y el acontecer histórico, por ejemplo:

*“...eliminaron la Junta de Gobierno, eliminaron el Congreso y se creó... y vino el golpe de estado de José Miguel Carrera y ahí se terminó y empezamos nuestro proceso independentista real...”* (Clase Profesor 8).

#### 4.2.11 Ejemplo

En el ámbito de nuestro análisis cualitativo podemos evidenciar que los profesores utilizan el ejemplo para dar un mayor abordaje y generar una mejor explicación en las temáticas de clases, al momento de querer señalar lo que utiliza o realiza dentro del aula. No obstante, dentro de nuestro análisis podemos darnos cuenta de que éste sólo se presenta en las entrevistas, ya que, dentro de nuestras grabaciones de clases, el ejemplo es reemplazado por la contextualización de la temática.

Algunos profesores utilizan el ejemplo al momento de dar respuesta a los teóricos que utilizan y abordan en las diversas temáticas de sus clases, y así generar visiones más amplias para sus alumnos en cuanto a la historia e ir creando poco a poco el pensamiento crítico por medio de la contratación de las visiones de los autores en cuanto a un hecho particular:

*“... conceptos más bien de la teoría política, autores reconocidos, no sé puede ser... Maquiavelo, ... Aristóteles, Rousseau, que son más bien elementos más emblemáticos para hablar de estos conceptos de Estado/nación”* (Profesor 6).

*“...nosotros tratamos de trabajar po, por ejemplo, siempre los emblemáticos cuando vemos la historia de Chile, siempre trabajamos con Villalobos, Gabriel Salazar, entonces para ver las diferentes visiones que existen, Julio Pinto eh... entre otros. Alfredo Jocelyn-Holt, Edwards.”* (Profesora 1).

Por otro lado, también podemos encontrar otra variable del ejemplo al momento en que los profesores declaran los recursos, estrategias, actividades, etc., que ellos realizan en el aula;

*“... con noticias de la actualidad, reportajes, con documentos propios del proceso... o con datos curiosos que permiten hacer una mirada hacia el pasado.”* (Profesora 1)

*“... tratar de hacer bastantes conceptos de analogías, lluvia de ideas, eh... preguntas guiadas...”* (Profesor 6).

*“...harto elemento audiovisual, videos, imágenes eh... también a través de pequeños textos cierto...”* (Profesor 6).

*“...utilizando mapas y líneas de tiempo eh...”* (Profesor 8).

*“... entonces a partir de preguntas ¿Quiénes somos? ¿Dónde vivimos? Ciertamente ¿Cuáles son nuestros antepasados?”* (Profesora 1).

O también, se puede recurrir al ejemplo cuando el profesor declara y demuestra que los sucesos cotidianos pueden utilizarse como estrategia, al momento de vincular lo teórico con la realidad de los estudiantes, por medio de diferentes formas durante el transcurso de la clase, como;

*“... el profesor de Historia tiene que estar trayendo a colación ejemplos de la actualidad o sino los mismo alumnos no aterrizan los temas que uno pasa en Historia.”* (Profesor 7).

#### **4.2.12 Contextualización**

Para poder evidenciar claramente la contextualización dentro de las grabaciones de aula, en la (Clase Profesora 2) la profesora está enseñando los sistemas de cultivos de las primeras civilizaciones prehispánicas, ejemplo de ello citamos lo siguiente;

*“Los Incas secaban la carne, para hacer charqui, todavía se consume si ustedes lo buscan en algunos lugares lo van a encontrar...”*

*Sí, pero es salada, lo hacían las grandes civilizaciones para consumir porque en ese tiempo no existía refrigerador, ni los sistemas que tenemos hoy en día, en esa época salarla y secarla y se podía consumir por varios días.”*

La profesora realiza una apropiación temporal mucho más notoria, ya que juega con la temporalidad a su favor para poder enseñar y ejemplificar de mejor manera el contenido dentro del aula, además la utilización del video como recurso genera en los estudiantes una mejor adecuación y asimilación del contenido recién expuesto, producto de que la visualización del contenido es más llamativo y genera un interés en el alumno, por ende, la oscilación del movimiento temporal de la profesora juega a su favor para ir contextualizando y haciendo participe al alumno con su entorno, generándose el aprendizaje.

En otra grabación de aula, podemos apreciar de igual manera como el profesor genera por medio de la enseñanza la apropiación del concepto disciplinar en el aula. La temática abordada trata sobre el proceso independentista que ocurre en Chile, ocuparemos la siguiente cita a modo de ejemplificar;

*“A una Provincia... ¿cierto? Ya... en este caso, el concepto de Intendencia que nosotros podemos asociarlo a una Región... el que gobierna una Región en Chile... bueno ese nombre lo copiamos de la antigua reforma borbónica para nuestra organización chilena, pero en esa época el Intendente lo que hacía era cobrarle el impuesto a los indígenas... ¿ya? Era el encargado de ayudar o representar al Rey en el cobro de impuestos, la aplicación de leyes y de otras cosas más... ese es una de las tantas reformas borbónicas, además subió impuestos, cierto...aplicó impuestos nuevos, para... nosotros vimos en algún minuto la Alcabala, el Almojarifazgo... cierto... eh y otros más y bueno de éstos, de alguna manera, trataron de mejorar en sus impuestos para recuperar mayor cantidad de dinero para el Reino de Francia... perdón de España...” (Clase Profesor 8).*

El profesor realiza la contextualización de clase por medio de la utilización de conceptos, trae al presente la utilización de los impuestos y como fue llevado a cabo por quienes eran los encargados en la época de realizar estos cobros y realiza la conexión con los impuestos que se dieron en el Chile de la época, pero sin acercarlos directamente con la realidad actual, por ende, se evidencia que el profesor da por hecho que los alumnos aprendieron los conceptos de los que él habla en la clase, y que por tanto existe un nivel de conocimiento y se mueve en ese ámbito, asume claramente que todos los alumnos siguen correctamente su explicación de la temática abordada y por ende, continua enseñando y avanzado en el contenido sin realizar una contextualización más clara y cercana para los alumnos.

Por lo tanto, dentro del marco de la enseñanza y la aplicación del concepto podemos verificar que existe una diferenciación en la forma en como el docente genera una vinculación de la temática con el entorno del estudiante, que en este caso, es la contextualización. Ya que en la clase (Clase Profesora 2) la docente realmente adecua el contenido con la realidad de los alumnos, lo lleva a situaciones muy básicas y cotidianas donde el alumno puede evidenciarlo por sí mismo, y el hecho de utilizar recursos visuales enriquece aún más el interés y la asociación cognitiva del alumno, por ende, se evidencia una diferencia notable con la forma en que el docente de la clase (Clase Profesor 8) lo aplica en el aula, ya que el docente no contextualiza con el entorno del estudiante, sino que, más bien lo contextualiza con la realidad histórica, una realidad en la que el docente asume que los estudiantes están al mismo nivel cognitivo que él, por tanto se mueven en el mismo eje histórico, y no da cuenta que quizás una parte de sus estudiantes que están dentro del aula no comprenden realmente lo que él está enseñando o quiere señalar con la similitud de conceptos que están dentro de un contexto histórico lejano al que se

mueven los estudiantes.

### 4.3 Cartografía de Resultado

#### 4.3.1. Triangulación Hito

Con respecto al análisis del “hito” se puede inferir que la convergencia existente es que éste es apreciado por los docentes como un elemento objetivo inamovible en el transcurso de la historia el cual es utilizado como un medio de enseñanza para ubicarse temporalmente a través de un hito en específico. En relación a esto también convergen en categorizar el hito como una línea sucesiva de hechos específicos, el cual sucede dentro de un margen progresivo.

En cuanto a la tensión existente en esta categoría del análisis, podemos percatarnos el hecho de que el hito no lo relacionan, en clases es visto como algo aislado, no contextualizan con respecto a él, lo utilizan muchas veces como un margen temporal en el inicio o el fin de un proceso histórico o como ejemplificación, por tanto hacen imposible el vínculo de ese hecho en particular con la realidad del estudiante, en cambio en la entrevista se contradicen, ya que se percibe cierto dominio de lo que es el concepto en sí, donde especifican que es utilizado como un recurso de enseñanza.

Un elemento desestabilizador presente es el caso de un docente el cual declara que el hito no es eventual, que no es un hecho aislado, ya que siempre este tendrá relación con otro, tanto antes como después dentro de un proceso histórico, dándole un énfasis a lo que es la interconectividad dentro de la temporalidad.

#### 4.3.2. Triangulación Temporalidad

En el análisis de la *espacialidad* se aprecian dos tensiones, en primer lugar se encuentra la forma en que la abordan, ya que no la explican, asumen que los estudiantes ya dominan cierto bagaje conceptual.

En la entrevistas declaran que los alumnos ya tienen cierto conocimiento –aunque sea mínimo- sobre el tema, pero llegan a la clase y exponen conceptos sin ser tratados con minuciosidad, ni tampoco son explicados con claridad, solo mencionan y de cierta forma disparan conceptos, sin tener una clara percepción si el estudiante entiende o domina lo que se quiere explicar.

Tales conceptos que resuenan en la observación de clases son: desarrollo urbano,

demografía, regionalización. Dejan por sentado que ellos ya lo saben, cometiendo el error de que si el estudiante no domina cierto grado conceptual, por consiguiente no entienda todo el proceso en sí, el cual se esté explicando durante la clase.

Otro punto de tensión se hace presente en que la espacialidad solo es vista desde la arista física, dejando un vacío/ausencia en el contexto que esta tiene junto a la vinculación con el ámbito social, político de la conformación del espacio/territorio.

Por otro lado en las convergencias, otra vez es preciso destacar el hecho de que los docentes prioricen la apreciación de la espacialidad netamente a la geografía – lo físico. En este caso lo declarado en la entrevista, también es presenciado en la clase, ya que asocian a la espacialidad ámbitos netamente ligados al medio, regionalización y transformación del mismo, siendo contenidos o explicaciones basadas netamente en lo geofísico.

#### **4.3.3. Triangulación Acontecimiento**

Dentro de la tensión se refleja una ausencia en la utilización y contrastación de otras disciplinas para dar otro enfoque o perspectiva a los distintos procesos históricos que se abordan dentro del aula, los cuales además, son abordados como hechos puntuales, de manera cronológica, sin una delimitación temporal del proceso, dejando de lado la visión global del proceso, generando un pensamiento objetivo en el alumno, volviéndolo hegemónico, o sea, que se omite el pensamiento crítico del alumno dentro del aula, puesto que éstos no alcanzan a refutar y contrastar las distintas visiones sobre un mismo acontecimiento, sino que todo se vuelve lineal.

Además, los profesores declaran en la entrevista que conocen el aparato conceptual pero al momento de enseñarlo, se reconoce que aquellos son procesos multicausales de estos. Existe convergencia en cuanto a la utilización del tiempo en forma estática, periódica y lineal, en la forma de enseñar los conceptos históricos abstractos de una manera más fácil y objetiva, por ende, no existe el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno. Así mismo, practican la contextualización de los acontecimientos en el discurso pedagógico, en vez, de enseñar el inicio y desarrollo global del concepto dentro de la historia.

Se puede apreciar solo un elemento desestabilizador, ya que sólo un docente asume que el acontecimiento tiene un trasfondo ideológico, por lo tanto, el docente asume que el concepto posee una proyección de forma temporal y espacial dentro de la historia.

#### 4.3.4. Triangulación Multicausalidad

Con respecto a la multicausalidad podemos inferir que existe una tensión con respecto a que los docentes tienen claro la existencia de distintas perspectivas historiográficas para entender los distintos procesos históricos, pero al fin y al cabo en su práctica el discurso es único ante la explicación histórica de un acontecimiento o un proceso histórico en sí. Dejan al estudiante con un trabajo propio de inferir la perspectiva o línea historiográfica por la cual el docente está basando su discurso dentro de la clase. Esto termina siendo un vago intento por generar pensamiento crítico, ya que la multicausalidad en la historia es un proceso de entender bastante complejo, lo cual los estudiantes no dedujeran por sí solos.

En el caso de la multicausalidad el pensamiento crítico se hace presente cuando el estudiante logre la internalización de diferentes vertientes historiográficas.

En cuanto a convergencias podemos observar que los docentes realizan una mirada macro de los acontecimientos/procesos históricos que están explicando, a través de factores internos y externos. Por otro lado todos coinciden en declarar que existen diversas aristas para explicar los distintos procesos, tales como lo político, económico, social o cultural. El mismo consenso se evidencia al explicar la multicausalidad según lo consecutivo que conlleva la causa – consecuencia.

#### 4.3.5. Triangulación Interconectividad

Se presenta una tensión cuando los profesores enseñan este concepto dentro del aula por medio de conexiones entre contenidos temáticos que ya fueron abordados y lo relacionan con el contenido actual, partiendo desde una visión macro a una micro, uniendo los sucesos históricos a modo de ejemplos para que así el alumno vaya generando conexiones de los ejes temáticos que el profesor(a) está enseñando y abordando en la clase.

No obstante, ellos declaran en su discurso conocer y ejercer la interconectividad con sus estudiantes, pero dentro de las observaciones de aula, los docentes no generan una significancia del concepto con los alumnos y la importancia que tiene éste para la explicación y comprensión de ciertos fenómenos históricos.

En cambio, existe una coincidencia en los profesores en general, ya que relacionan los sucesos nacionales con los internacionales, moviéndose desde lo general a lo particular dentro de la historia. Además los hechos multicausales son utilizados para enlazar el

pasado con el presente.

#### **4.3.6. Triangulación Concepto**

En cuanto a la tensión existente, los profesores declaran en la entrevista utilizar el concepto a modo de ejemplificación, sin embargo dentro del aula se puede apreciar que su uso es mucho más implícito, se desarrolla de manera frecuente y reproductora, donde los profesores dan por hecho que los alumnos conocen los conceptos de las temáticas que se enseñan dentro del aula, o sobre aquellas que ya fueron anteriormente aprendidas (supuestamente) por lo que ellos, no tienen que volver a enseñarlos porque dan por aludido que todos los alumnos ya lo aprendieron. Por ende, los docentes no son conscientes de que son unos reproductores de conceptos desde el Curriculum, generándose una controversia entre lo que emiten en las entrevistas con lo que se puede apreciar en las grabaciones de aula, dónde además, éstos los desarrollan de forma abstracta y practica al momento de enseñarlos a los estudiantes, perdiendo su relevancia y real significancia dentro de la historia.

Y en el ámbito de la convergencia, los profesores declaran que la mayoría de los alumnos presentan problemas a la hora de aprender los conceptos, sobre todo aquellos ligados a concepciones abstractas. Dentro del aula ellos tratan de enseñar los conceptos – sobre todo el de Estado y nación- frecuentemente, debido a que a los estudiantes les resulta difícil poder interiorizarlos, y es ahí donde ellos tienen la predisposición y la función de enseñarlos a los estudiantes para que estos puedan ir relacionándolos con las temáticas abordadas en el aula.

#### **4.3.7. Triangulación Conceptualización**

Se genera una tensión cuando los docentes en la entrevista declaran que los conceptos deben ser aplicados tanto dentro como fuera del establecimiento que tenga múltiples dimensiones. A diferencia de la clase que aborda cada conceptualización de manera abstracta y teórica.

En las entrevista el docente no se hace responsable de la operación conceptual que pueda tener el alumno, a diferencia de la clase que desglosa los conceptos para que tenga un mejor entendimiento ya que asume que es un sujeto activo.

En cambio, existe una convergencia delegan cierta responsabilidad al estudiante para que

adecue de mejor manera los conceptos.

#### **4.3.8. Triangulación Contextualización y Ejemplificación**

En cuanto a la contextualización y ejemplificación serán tratadas en un solo ámbito, ya que la primera se hace presente en la observación de clases, mientras que la segunda es parte de la entrevista.

En cuanto a la convergencia, se infiere en la ejemplificación que los docentes lo declaran a modo de los usos de recursos y estrategias que estos utilizan en la clase, incluyendo además su hacer en la clase, esto queda evidenciado en la observación, ya que los docentes hacen utilización de cierto material específico – video- para hacer más amena la enseñanza y a su vez el aprendizaje por parte de los estudiantes, donde los docentes al momento de exponer el material, esperan aproximar el contenido y la información a los estudiantes.

En la entrevista a su vez queda declarado la importancia de la unión temporal pasado – presente, donde a través de la contextualización hacen esta interconectividad para simplificar la información a los estudiantes. Pero existe aquí una tensión, ya que los métodos de enseñanza son distintos, a pesar de su declaración, ya que mientras que un docente acerca el concepto de forma más simple, más aterrizada a la realidad del estudiante- unión con el presente, existe otro docente el cual complejiza el contenido, haciendo una vinculación de conceptos con otros conceptos directamente vinculados con la época la cual está tratando de explicar, dando por sentado que los estudiantes tienen un dominio de la temática, lo cual si llega a ser lo contrario, toda la explicación histórica y la interconectividad compleja de conceptos quedaría en el vacío y el estudiante no se apropiaría ni internalizaría el proceso histórico y menos los conceptos.

#### **4.3.9. Triangulación Complejidad Conceptual**

Se aprecia una convergencia tanto en entrevista como en clases, ya que se utiliza la complejidad conceptual dentro de un margen de la actualidad del estudiante y no de la realidad de este.

Tanto en la entrevista como en la grabación de clase la complejidad conceptual, el fin es generar un mayor entendimiento de conceptos abstractos.

El docente liga la complejidad Conceptual al aprendizaje ligando una mayor labor al estudiante para interiorizar ciertas temáticas de la disciplina.

Como tensión, se puede apreciar en las entrevistas, como se relaciona el contexto del estudiante con el contexto social, a diferencia de la clase que es el estado actual del estudiante, es decir, en relación a la contingencia, regional, nacional e internacional.

En la clase dan por sentado el significado del concepto y no profundizan sobre el significado de este o las posibles valoraciones que pueda tener el estudiante. Y en las entrevistas declaran que ocupan la experiencia de los alumnos y su relación con el medio para un aprendizaje mucho más significativo, los docentes asumen que los alumnos son sujetos activos en múltiples realidades.

#### **4.3.10. Triangulación Visión**

Se encuentra una tensión en cuanto a una ausencia de posición política, salvo un docente que lo expresa pero no lo aplica, además asume que existen diferentes posiciones y no tiene por qué ser la correcta.

Dentro de las entrevistas se observó que los docentes tienen diferentes formas de captar la Historia, es decir, lo abordan de manera plural las otras corrientes historiográficas, sin embargo ese es su discurso, ya que en el aula se registró una realidad diferente.

Lo anterior debido a que en diferentes clases sigue la idea de la historia como una materia estática, los docentes observados siguen trabajando con la periodización del tiempo, la gran mayoría tiene una estructura y metodología histórica positivista.

En contradicción a lo que dicen en las entrevistas que apelan en la mayoría de los casos a entender la ciencia histórica como un afluyente de varias disciplinas, lo cual encaja con una metodología posmodernista dichas declaraciones.

La mayoría de los docentes critican abiertamente la historiografía y el método positivista, y sitúan el pensamiento crítico como una de las corrientes más enriquecedoras para el aprendizaje sin embargo no existe prueba en los registros de dicha cercanía a tener un diálogo con otras disciplinas desde la historia.

Apelan a la multicausalidad histórica y la diversidad de fenómenos en diferentes estructuras, sin embargo la única interconectividad que pudimos registrar fue la sucesión de hechos de manera cronológica, apelando a la metodología estática del tiempo.

Lo que coincide de las declaraciones con el registro de clase, es la objetivación de los procesos históricos.

Otra convergencia que se registro fue la periodización del tiempo, explicar los fenómenos sociales de forma cronológica. Es decir apelar a la causa y al efecto de algunos hechos

históricos.

En la cita seleccionada se ve claramente que el docente apela a un estructuralismo, aludiendo a la historia social y local, decide colocar énfasis a lo conocido, tal como lo explica en su entrevista.

Sin embargo, se aprecia un elemento desestabilizador cuando un docente explica su posición, en cuanto a su línea historiográfica, sin embargo, no niega la existencia de las otras corrientes ni asume la de su preferencia como hegemónica al momento de hacer la clase. Declara que solo es una cuestión de preferencia personal, se deja entrever que lo expresa pero no lo aplica.

#### **4.4 Apertura**

Se responde al primer objetivo específico por medio de la comprensión del profesor sobre el conocimiento histórico a través de las entrevistas, donde se pudo entender sus concepciones y como se reconoce su discurso como docente determinado por el contexto en el cual se desempeña.

Por otro lado, aludiendo al siguiente objetivo se pudo responder por medio del registro de clases como se construye el conocimiento del docente junto con los alumnos, ambos objetivos nos permiten dentro de la investigación llegar al último objetivo de contraste entre lo que se declara y lo que se expone por parte del docente.

Para este último fin, el contraste nos permite llegar a un análisis objetivo utilizando los diferentes tipos de instrumentos de recogida de datos, dándonos cada uno una perspectiva diferente de la construcción del conocimiento histórico, encontrando tanto convergencias como así también divergencias dentro del análisis.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERACIONES FINALES**

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

### 5.1 Limitaciones

Dentro de la investigación, se pueden encontrar las siguientes limitaciones, en primer lugar esta no responde a la realidad nacional, sino que se circunscribe a sólo algunas comunas del Concepción metropolitano. En segundo lugar, hay una disparidad entre la cantidad de entrevistas en relación con las grabaciones de las clases ya que no todos accedieron a dar su consentimiento para observar su práctica en el aula.

Dentro de las entrevista asimismo, hubo que replantear la mayoría de las preguntas en el caso de los docentes que llevaban varios años de docencia, lo anterior debido a la desactualización de los contenidos y conceptos que manejaban como bagaje profesional. Por otro lado dentro del proceso investigativo, se encontró una deficiencia en cuanto a las fuentes teóricas de carácter nacional a las cuales el equipo investigativo tuvo acceso, lo cual significó basar el estudio en bibliografía internacional.

Por último, existe una limitación en cuanto al ciclo educativo al cual responde la investigación, ya que los estándares disciplinarios responden a la realidad del ciclo educativo correspondiente a la enseñanza media.

### 5.2 Proyecciones

Las proyecciones que tiene la investigación, están alineadas junto a las necesidades que tanto el público especializado en la materia como así mismo cualquier interesado tengan relación con el discurso planteado por el docente de historia y geografía y ciencias sociales, y su aplicación en el aula.

Es necesario hacer hincapié que la presente investigación es sólo un primer paso a la temática tratada, ya que deja abierta la posibilidad de seguir profundizando a futuro, donde cualquier investigador que se interese en dicha materia pueda continuar aportando al conocimiento pedagógico y a su vez entregar un verdadero aporte con elementos concretos que sirvan de ayuda para el educador.

### 5.3 Conclusiones

Dentro de las conclusiones a las que el equipo investigativo pudo llegar encontramos las siguientes, en primer lugar respondiendo a nuestra pregunta investigativa acerca de la forma en la cual el profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales construye

conocimiento histórico en el aula, podemos concluir que no existe construcción de dicho conocimiento ya que los resultados nos demuestran que solo existe una reproducción conceptual por parte de los docentes, (por lo que se aísla cualquier nueva forma de entender la historia) y no una interpretación del sujeto inserto en determinados ambientes estableciendo parámetros tales como la observación de la realidad, la no correspondencia del sujeto o los marcos normativos tanto en su forma teórica como observacional, ejes claves que se representan para la construcción del conocimiento y que se manifestaron ausentes en la presente investigación.

En segundo lugar, al momento de comprender la construcción del conocimiento histórico vivificado en el aula, concluimos que el medio social afecta de manera categórica la enseñanza del currículum pedagógico, lo anterior responde a las normas y exigencias que los establecimientos de mayor ingreso social, tienen con respecto a los mínimos curriculares abordados durante la enseñanza, haciendo que la brecha entre los diferentes tipos de establecimientos se acrecienta.

La realidad juega un rol modelador en el docente, ya que las competencias profesionales y experienciales que el profesor pueda llevar a cabo en el establecimiento se condicen con el contexto en el cual se ven inmersos, intentando una relación entre la realidad del estudiante con la disciplina histórica.

Si bien existen múltiples perspectivas históricas que los docentes declaran saber y seguir, la realidad expone que la enseñanza responde a un modelo de carácter conceptual, existiendo una transversalidad en el discurso del profesor en ese sentido.

Por otra parte, al momento de contrastar la construcción de conocimiento histórico en base a las declaraciones del docente y su acción realizada en el aula concluimos que existe una contradicción entre el discurso planteado por el profesor y la realidad vivificada en el aula, ya que a pesar que este último domina a conciencia su discurso pedagógico, no necesariamente lo ejemplifica al momento de ponerlo en práctica durante la enseñanza en el aula.

Por último en base a lo que dice el Ministerio de Educación, los docentes al terminar su formación inicial deberían saber todo lo que se propone en los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, en el caso específico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales esta investigación se centra en el estándar n°11.

Dicho lo anterior y asimismo respondiendo a nuestro supuesto investigativo declarado en la siguiente frase que: “El profesor genera la construcción del conocimiento histórico en el aula a pesar de la rigidez del Currículum común.” Podemos concluir que éste no se

cumple, ya que los docentes no tienen un total dominio –discurso y práctica- de acuerdo al perfil idealizado que propone el Ministerio de Educación.

## REFERENCIAS

- Abad, Francisco. (2007). *Diacronía*. España: Centro virtual de Cervantes
- Acosta, R. (24 de enero de 2009). *Histodidáctica, Enseñanza de las Ciencias Sociales y Nuevas Tecnologías*. Obtenido de La enseñanza del tiempo histórico y las nuevas tecnologías:  
<https://web.archive.org/web/20090124222451/http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Ruiman.htm>
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* (2), 187-202.
- Arias, María. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Arostegui, J. (2001). *La investigación histórica, teoría y método*. Barcelona: Critica.
- Atencia, Paloma. (2003). Pierce y la teoría de los signos. Santiago de Chile: Filosofía Contemporánea.
- Badiou, A. (1988). *L'Être et l'événement*. Seuil:Paris.
- Ballester, Blanca. (2005). El concepto del significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. Colombia, Bogotá: Scielo.
- Berthier, A. (21/01/2018 de enero de 2018). *El pensamiento sociológico de Saint Simon*. Obtenido de Pragma: <https://antonioberthier.jimdo.com/materias/teor%C3%ADa-sociol%C3%B3gica/saint-simon/>
- Bolaños de Miguel, M (2011). Historiografía y Postmodernidad: La teoría de la representación de F. R. Ankersmit. *Revistas del CEPC*. Madrid, N°25:271-308.
- Bourdieu, G., & Martin, H. (2004). *Las escuelas históricas*. España: Akal.
- Bravo, P. T. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairos y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Burke, Peter. (2015). *Historia y teoría social*. Paraguay: Amorrortu.
- Cadenas, Hugo. (2012) *El sistema de la estructura. Estructuralismo y teoría de sistemas sociales*, Departamento de Antropología, Universidad de Chile: Santiago, Chile
- Camacho. M. (2011) *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*.

- Revista de Docencia Universitaria. Vol. 9 n° 3: 237 – 258. España.*
- Carrasco, Daniel. (2010). *Temporalidad y Espacialidad en la modernidad tardía: El advenimiento de la fluidez*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Carretero, M.C. (2010). *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassigoli, Rossana. (2016). *Antropología de las Prácticas Cotidianas: Michel De Certeau*. Santiago de Chile: Scielo.
- Castillo, E. & Vásquez M. (2003) *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Cali. Colombia Medica, vol. 34, N° 3, pp. 164 – 167.
- Castro, Pablo. (2014). *Frank Ankersmit, Narrativismo y teoría historiográfica*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Charmaz, K. (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI*. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa III. Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Conceptualización: Significados*. (14 de 01 de 2018). Obtenido de Significados: <https://www.significados.com/conceptualizacion/>
- Concuera de Mancera, S. (1997). *Voces y silencios en la historia: Siglos XIX y XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coraggio José. (2014). *Territorio en transición*. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cornejo. M. & Salas.N. (2011) *Rigor y Calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa*. Psicoperspectiva. Individuo y Sociedad. Vol. 10, N° 2, pp. 12-34.
- De Certeau, Michel. (2004). *Michel de Certeau, Andar en la ciudad*. Buenos aires. : Revista de estudios culturales urbanos.
- Denzin.(1970). *Sociological Methods A Sourcebook*, Aldine Publishing Company, Chicago: Estados Unidos.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (24 de Abril de 2012). *Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico*. *Polis, Revista Latinoamericana*(25), 1-15.
- Engels, F. (1880). *Del socialismo utópico al socialismo científico*. Obtenido de Marxists Internet Archive: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/dsusc/index.htm> vol. III
- Engels, F. (1890). *Carta a José Bloch*. Obtenido de Marxists Internet Archive:

<https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/e21-9-90.htm>

- Espinoza, A. (2014). Interpretación pragmática de los sistemas de creencias en Hume y Peirce. *Cinta de moebio*(50), 101-110.
- Fernández, A. J. (2008). El primer positivismo. Algunas consideraciones sobre el pensamiento social en Saint Simon y Comte. *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, 25-40.
- Gamboa, Leticia. (2001). Fernand Braudel y los tiempos de la Historia. Puebla: Instituto de Ciencias Social» y Humanidades, Universidad Autónoma de Puebla.
- García – Huidobro J. (2007) Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista pensamiento educativo, Vol. 40 n° 1: 65 – 85.*
- García R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos.* Ed. Gedisa, Barcelona.
- Guba EG., & Lincoln YS. (1981) *Effective evaluation: improving the usefulness of evauation results through responsive and naturalistic approaches.* San Francisco: Joseey-Bass.
- Gélibert, R. (1973). La presse et l'événement (comp. Jean-André Tudesq). Mouton: Paris.
- Girola. L. (2011) *Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos.* Sociologica, N° 73, pp. 13-46.
- Harnecker, M. (1971). *Los conceptos elementales del materialismo histórico.* Santiago: Siglo XXI editores S.A.
- Henriquez. A. Enseñar Historia Hoy. Material de apoyo para metodología de las Ciencias Sociales. *HistoriaImagen Web Site.*
- Hernández, F. & Maquilon J. (2011) *Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias.* Murcia. REIFOP. Pp 165-175.
- Hume, D. 1985. *Treatise of human nature.* Oxford: Penguin Books.
- Jaramillo. Y., & Pérez. J. (2011) *El aprendizaje de conceptos y la explicación causal. Una relación complementaria.* Santa Rosa de Osos. Universidad de Antioquia.
- Jiménez, Rafael. (2010). La historia y la postmodernidad. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kaulino, Adriana. (2014). Historia Crítica y Teoría Social: La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth Como Enfoque Teórico Para una Historia Crítica de la Psicología. Santiago de Chile: Scielo.
- Kuhn. T. (1977) *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change.*

- Ed. University of Chicago Press, Chicago.
- Labra, O. (2013) Positivismo y Constructivismo. Un análisis para la investigación social. *Revista Rumbos TS*, año VII, n° 7: 12 – 21.
- La conceptualización: Knowledge Master*. (14 de 01 de 2018). Obtenido de Knowledge Master: <http://conceptmaps.it/KM-Conceptualization-esp.htm>
- Leach, Edmund. (1972) "Introducción" a Estructuralismo, mito y totemismo (AA.VV), Ed. Nueva Visión: Buenos Aires
- López, N. (1973). Positivismo e historia. *CUYO*, Vol. 9 Primera época, 79-114.
- Löwith, K. (1973). *El sentido de la historia*. España: Aguilar.
- Martínez Sergio. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. Dinamarca: Diálogos latinoamericanos.
- Marx, K. (1859). *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Obtenido de Marxists internet archive: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>
- Marx, K. (1875). *Crítica al programa de Gotha*. Obtenido de Marxists internet archive: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>
- Marx, K., & Engels, F. (1840). *Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista (Primer Capítulo de la Ideología Alemana)*. Obtenido de Marxists Internet Archive: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/feuerbach/1.htm>
- Marzouk El -Ouriachi, K. (21 de 01 de 2018). Acontecimiento. *Communication*. Nº 18. Obtenido de Universidad de Fez, 2008: <http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/acontecimiento.pdf>
- Matozzi, I. (1988). *I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare*. Milan: Mondadori.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio* (julio de 2016 ed.). Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Estándares Orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago:LOM ediciones Ltda.
- Ministerio de Educación, R. d. (2001). *Historia y Ciencias Sociales Programa de Estudio. Cuarto Año Medio. Formación General*. Santiago.
- D. Newman, P. Griffin & M. Cole. (2009) *La zona de construcción del conocimiento*. Ed. Morata S. L. Ministerio de Educación y Cultura.
- N. K. Denzin, & Y. S.Lincoln, *Manual de investigación cualitativa IV. Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa.

- Nora, P., Morin, E., & y Moles, A. (s.f.). Número especial de Acontecimiento. Communications (18).
- Pagés, Joan. (2014). La enseñanza del tiempo: Una propuesta para superar los viejos problemas. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagés, J & Santisteban, A. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. Campinas. Volumen 30. Núm. 82. Pp 281-309.
- Peirce, C. (2002). *Pragmatisme et pragmaticisme*. Du Cerf.: Paris
- Pereyra, Liliana. Integración de Metodologías Cuantitativas y Cualitativas: Técnicas de Triangulación, Instituto de Economía y Finanzas Facultad de Ciencias Económicas Universidad de Córdoba, Argentina.
- Pérez, Antonia y Satana, Juan. (1999). Habermas y Foucault: Modernidad, Posmodernidad y teoría de la Historia. Canarias: Universidad de la Gran Canaria.
- Pinilla, A. (2005). El acontecimiento histórico, hacia una categorización. *Norba. Revista de Historia*, 18, 243-260.
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires, Argentina.
- Prats, J., & Santacana J. (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos. En Enciclopedia General de Educación. Barcelona: Océano grupo editorial. vol.3.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Edita Junta de Extremadura.
- Prats, Joaquín. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones sobre la situación española. Barcelona: Universidad de Barcelona. pág. 21
- RAE. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). <http://dle.rae.es/?id=ESQnNsE>
- Rada, D. (2006) *El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferencias y confirmabilidad*. UPEL - IMPM
- Ramírez, L., Arcila, A., & Buriticá, L. E. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación* (2 ed.). Medellín, Colombia: Fundación Universitario Luis Amigó.
- Ranke, L. V. (1824). *Historia de los pueblos romanos y germánicos (1494-1514)*.
- Rosental, M., & Iudin, P. (1946). *Diccionario filosófico marxista*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Rosental, M., & Iudin, P. (1960). *Diccionario filosófico abreviado*. Montevideo: 1960.
- Sandoval. C. (2002) *Investigación cualitativa*. ARFO editores e impresores LTDA. Colombia.

- Santana J. & Pérez A. Habermas y Foucault: Modernidad, posmodernidad y teoría de la Historia. *VEGUETA*, n° 4: 103 – 116.
- Saussure F. (2008). *Naturaleza del signo lingüístico*. Madrid: Centro de lingüística aplicada.
- Serrano. M. & Cardoso. A. (2009) *La relación entre imagen mental, conceptualización y pensamiento creativo en el diseño gráfico*. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 10, N° 12.
- Stake, R. E. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa III. Las estrategias de Investigación Cualitativa*). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Skinner B. (1971) *Ciencia y conducta humana (psicología científica)*. Ed. Fontanella, S.A. Barcelona.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Trepat, C., & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: GRAÓ.
- Van Dijk. T. (2001) *Algunos principios de la teoría del contexto*. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), pp. 69-81.
- Vatista, Jean. (1970). *Critica del ideal de la formación humana en nuestro tiempo*, Santiago, Universidad de Chile.
- Walker, R (1983). "La realización de estudios de casos en Educación. Ética, teoría y procedimientos". En W. Dockrell & D. Hamilton *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 1983.

## **ANEXOS**

- 1. Validaciones Preguntas Entrevista**
- 2. Transcripciones**
  - 2.1. Transcripciones Entrevistas**
  - 2.2. Transcripciones Grabaciones Clases**
- 3. Asentimientos**
- 4. Consentimientos Informados**



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION  
FACULTAD DE EDUCACION

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Tania Aravena Poblete
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Aproximación epistemológica a la construcción del conocimiento histórico desde la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Jazmín Burgos, Diego Fernández, Uranía Parra, Roberto Reyes
CARRERA	Programa de Formación Pedagógica para Licenciados en Educación.
PROFESOR GUÍA	Raquel Rebolledo Rebolledo.

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

**A. De La Formulación Del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	5,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	5,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,4
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5,3
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	5,6
<b>Promedio</b>	<b>5,46</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,0
<b>Promedio</b>	<b>6,16</b>

**C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,3
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,7
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,7
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,7
<b>Promedio</b>	<b>6,48</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6,5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,0

4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	53
5. Explicación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	55
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	53
<b>Promedio</b>	<b>5,85</b>

#### E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,8
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,7
3. Correcto uso de ortografía.	6,5
4. Coherencia en la redacción.	6,3
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,4
<b>Promedio</b>	<b>6,28</b>

#### 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25 %	5,46	1,36
B. Del Marco Teórico referencial	20 %	6,16	1,23
C. Del Diseño Metodológico de la Investigación	20 %	6,48	1,29
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25 %	5,85	1,46
E. De los aspectos formales	10 %	6,28	0,62
<b>Nota promedio final</b>			<b>5,97</b>

#### 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

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

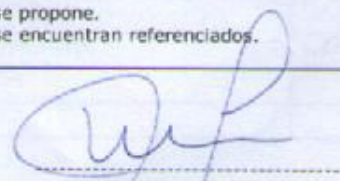
En el plano de las **fortalezas**, el Seminario presenta las siguientes observaciones:

- El informe presenta un tema tremendamente interesante y pertinente, en relación a las prácticas pedagógicas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- La estructura general de la Tesis se ajusta a la forma de una investigación en el campo de la educación.

En el plano de las **debilidades o aspectos a mejorar**, el Seminario presenta las siguientes observaciones, planteadas en términos de sugerencias:

- En la página 7 párrafo nº2 es necesario respaldar la afirmación en relación a la "enseñanza de la Historia.....", ya que desde 1998 en adelante ha sido otro el enfoque de la enseñanza de la asignatura.
- La pregunta no es coherente con el título del seminario o viceversa.
- El objetivo general es más coherente. Por tanto, debe sintonizarse la pregunta con este.
- ¿Por qué no hubo interrogantes específicas si existen objetivos específicos?
- Es efectivo que los estudios cualitativos no tengan supuestos. Podría entenderse solo si fuera un estudio fenomenológico.
- La fundamentación del paradigma se hace justificando y argumentando la adscripción del estudio a éste. No se debe explicar por qué no es "explicativo" ni "sociocrítico"
- Realizan una revisión teórica de los "estudios de casos", pero explican y justifican suficientemente por qué la investigación constituye un estudio de caso. Sólo un par de párrafos en la página nº44.
- En lo que se refiere al capítulo V Consideraciones finales:
  - En las limitaciones uniformar el lenguaje y mencionar por separado cada una de ellas.
  - Revisar la redacción de las Proyecciones de la investigación
  - De qué manera las conclusiones responden a las interrogantes y lo que se propone.
- Revisar Bibliografía hay muchos autores citados en la investigación y que no se encuentran referenciados.

Aprobada en Consejo de Facultad

  
 FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 20/03/2018



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION  
FACULTAD DE EDUCACION

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Nelson Daniel Manríquez Durán
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	"Aproximación epistemológica a la construcción del conocimiento histórico desde la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales"
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Jasmin Burgos R- Diego Fernandez G- Urania Parra O.- Roberto Reyes Z.
CARRERA	Programa de formación pedagógica para licenciados en Educación
PROFESOR GUÍA	Raquel Rebolledo Rebolledo

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

**A. De La Formulación Del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	66
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	66
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	66
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	60
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	66
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	66
<b>Promedio</b>	<b>66</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	67
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	67
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	67
<b>Promedio</b>	<b>67</b>

**C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	67
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	67
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	66
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	66
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	67
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	67
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	67
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	67
<b>Promedio</b>	<b>67</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	66
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	66
3. Discusión de los resultados de la investigación.	66
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	65
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	65
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	60
<b>Promedio</b>	<b>65</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	67
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	67
3. Correcto uso de ortografía.	67
4. Coherencia en la redacción.	66
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	66
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	67
<b>Promedio</b>	<b>67</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	66	16.5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	67	13.4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	67	13.4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	65	16.25
E. De los aspectos formales	10%	67	6.7
<b>Nota promedio final</b>		<b>66</b>	

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

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

Propuesta interesante desde el punto de vista teórico reflexivo.  
Excelente estructura y manejo de las variables y de las fuentes bibliográficas

Solo se debió ahondar más en la reflexión de las conclusiones, para entregar elementos concretos al educador  
Excelente propuesta. Felicitaciones

**Aprobada en Consejo de Facultad / Enero de 2015**

-----  
FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: Marzo 2018.